

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

*Витковская Н.Г., Богатырева С.Н., Рец Н.И.*  
Организационно-педагогические условия формирования готовности преподавателей вуза к самообразовательной деятельности в условиях дистанционного образования ..... 8

*Гладилина И.П.* Творческое мышление как один из приоритетных факторов готовности к эффективной профессиональной деятельности выпускников вузов ..... 14

*Гороховская Н.А.* Применение метода Scrum в обучении студентов: организация командной работы ..... 19

*Карданова Х.М., Карданов Т.Х.* Формирование информационно-коммуникационной компетентности студентов в условиях цифровизации системы образования ..... 26

*Ли Наньнань.* Выявление ключевых социально значимых компетенций для реализации в системе образования КНР ..... 30

*Суховская Д.Н., Ермакова Л.И., Свинторжицкая И.А.* Предпосылки ризоматического обучения: концепты Жюль Делёза и Феликса Гваттари в построении образовательных систем ..... 36

*Турутина Т.Ф., Третьяков Д.В.* Обучение как педагогическое управление учебным процессом в инженерном вузе ..... 41

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Ван Ган, Ли Сявэй.* Роль научных руководителей в повышении качества магистерской диссертации ..... 44

*Голосова Ж.Б.* Развитие навыков аудирования у обучающихся старших классов средствами аутентичных материалов ..... 48

*Кирюшин Д.В., Кирюшина Е.Е., Потапов М.В., Корж Е.М.* К проблеме формирования личности подростка, воспитывающегося в неблагополучной семье .... 52

*Линь Ян.* Сопоставительный анализ художественного мышления детей дошкольного возраста России и КНР: на примере пейзажных рисунков ..... 55

*Муратова О.А., Люгаева Т.В., Пригожина К.Б.* Способы повышения мотивации к изучению иностранных языков у студентов с продвинутым уровнем владения языком в экономическом вузе ..... 59

*Осипов В.В., Бугаева Т.П., Осипова В.А., Даныкина Г.Б.* Идеи устойчивого развития в магистерской программе «Прикладная информатика в металлургии» ..... 63

*Акупова В.В., Мамлеева А.Ф., Орлова О.Н., Спиридонова Н.С., Поповцева М.В.* Методика формирования критического мышления у студентов средствами анализа художественного текста на немецком языке ..... 66

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016  
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

E-mail: [s.p.o@list.ru](mailto:s.p.o@list.ru)

Сайт: [www.spo.expert](http://www.spo.expert)

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Гаджиев Гаджияв Магомедович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Бенин Владислав Львович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчужева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

#### Главный редактор:

**Гладилина Ирина Петровна**, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.01.2023 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию.

Издание не подлежит маркировке согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Цинь Цзин. Развитие методики обучения грамматике русского языка китайских студентов на начальном этапе преподавания русского языка..... 73

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аласания Е.П., Малыхина И.А. Проблемы адаптации студентов к электронной образовательной среде..... 77

Агабабян К.А. Динамика направленного развития чувства языка студентов педагогических вузов и учащихся начальной школы..... 80

Алешугина Е.А., Волохова В.В. Проектирование содержания иноязычной подготовки по направлению «Информационные системы и технологии»..... 86

Вовси-Тиллье Л.А., Година Д.Х., Калашникова Н.А., Кардович И.К. Интегрирование информационных технологий в образовательную среду неязыковых вузов на примере массового открытого онлайн-курса “English for advertising”..... 89

Гаврилова Е.А., Тростина К.В., Петровская С.А., Обловацкая И.Ф. Роль электронных образовательных ресурсов в имплементации кастомизированного подхода к реализации программ иностранного языка в магистратуре экономического вуза..... 92

Галеева Е.В. Этноспецифические особенности преподавания русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки..... 97

Германович Т.В., Рябова Н.М. Проблемы интеграции цифровых инструментов в иноязычную подготовку студентов..... 101

Година Д.Х., Калашникова Н.А., Миронова Д.А., Коробова Е.В. Платформа Эдуардо как один из путей интеграции информационных технологий в образовательную среду неязыковых вузов..... 104

Гончарова В.В., Маслова Е.Г., Минасян Е.Т. Интегрирование массовых открытых онлайн-курсов в традиционное обучение..... 108

Грубин И.В., Дмитриева Е.И., Плужникова И.И., Юдина И.И. Тенденции изменения академической культуры при разных форматах обучения..... 112

Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. Дидактическая составляющая обучения методам решения задач посредством криволинейного проецирования..... 116

Ермолаева Н.А. Трансформация педагогических подходов к обучению участников дорожного движения культуре поведения на дорогах и в транспорте, правилам дорожного движения в условиях применения искусственного интеллекта..... 120

Ершова Т.А. Парадоксы информационно-коммуникативных технологий..... 124

Жарова Е.В. Эритажные говорящие как особая категория изучающих русский язык как иностранный..... 127

Иванько Е.О., Мидова В.О., Данько О.А. Виртуальная и дополненная реальность. Применение инновационных технологий в процессе обучения..... 132

Кобичева А.М., Токарева Е.Ю., Баранова Т.А. Эффективность коллаборативного обучения в цифровой среде для изучения иностранных языков..... 137

Ковалева С.С., Кудрявцева И.Г. Развитие медиаграмотности на практических занятиях по иностранному языку (на примере военного вуза)..... 149

Корнишина С.Н., Корнишин И.И., Головина В.А., Головина В.В. Эффективные методики развития скоростно-силовых качеств спортсменов легкоатлетического направления..... 154

Костюкович Е.Ю. Кейс-метод в обучении английскому языку в строительном вузе..... 158

Метелькова Л.А., Оганесян Е.А., Зайцева Е.Л. Инновационные технологии в обучении французскому языку студентов нелингвистических специальностей..... 162

Роот Э.В. Методологические подходы к моделированию технологии обучения умениям устной иноязычной технической коммуникации инженеров..... 166

Солуянова О.Н. Формирование внутренней мотивации к изучению английского языка у студентов нелингвистического вуза..... 171

Тарабарина Ю.А. Речевые жанры как профессиональная основа содержания иноязычного обучения студентов градостроительного направления подготовки..... 176

Ушанова Н.П. Использование информационных технологий как средство повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе..... 184

Метелькова Л.А., Гордеева Н.Г., Иванова С.В. Принципы отбора цифровых инструментов для формирования иноязычных навыков обучающихся..... 188

Цун Ха, Недопекина Е.М. Специфика обучения русскому языку в вузах Китая..... 194

Черкашина Е.Л., Пономарева О.В. О технологиях обучения реферированию учебно-научного текста иностранных магистрантов архитектурно-инженерного профиля (средний и продвинутый этапы обучения русскому языку)..... 199

Швецова О.А. Подходы к обучению иностранным языкам..... 205

Юденкова О.В., Ивасенко Ю.И. Переосмысление вопросов преподавания иностранных языков в технических университетах России..... 209

Юсупова С.Н. Из опыта проведения предметной олимпиады по РКИ..... 212

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аввакумова И.В., Гаврилова Е.А., Кештова О.К., Ордынцева Н.Г., Терехова Ю.З. Потенциал использования е-портфолио для оценки творческого рейтинга студентов, обучающихся по направлению «Экономическая безопасность»..... 217

Аникин И.Ю. Цифровые технологии в преподавании электротехнических дисциплин..... 221

Барсукова А.Д. К вопросу об адаптации студентов строительной сферы к профессиональной среде..... 227

Белецкая И.А. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации педагогов..... 232

Вашерук Е.А., Вашерук И.И. Профессия оперный коуч. Основные положения и специфика..... 237

Данько О.А., Еныгин Д.В., Мидова В.О. О современных требованиях к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе..... 245

<i>Дрегер К.Е.</i> Оценка уровня и образовательные технологии формирования социального интереса у студентов: на примере программ подготовки бакалавриата «журналистика» и «медиакоммуникации» ....	249	<i>Балаева С.В.</i> Космогония Джакомо Леопарди .....	314
<i>Чирцов А.С., Курашова С.А., Зубок Д.А.</i> Реализация электронных курсов для смешанного обучения базовым дисциплинам: обобщение результатов на примере технических ВУЗов Санкт-Петербурга .....	252	<i>Баранов А.А.</i> Профессиональные компетенции переводчика в многосторонней дипломатии: особенности формирования .....	319
<i>Лаврентьева Е.А., Сизова Ю.С.</i> Английский для специальных целей для nanoинженеров: проблемы и рекомендации .....	257	<i>Баранова Т.А., Кобичева А.М., Токарева Е.Ю.</i> Оценка мультилингвального подхода в контексте международных образовательных программ на английском языке .....	322
<i>Прокопчук А.Р., Гаврилова Е.А., Абайдуллина О.С., Иоффе Н.Е.</i> Методы повышения мотивации студентов технологического университета к изучению иностранного языка .....	263	<i>Тимижев Х.Т., Бозиева Н.Б.</i> Эволюционное развитие прозы кабардинской литературы второй половины XX века (по произведениям Х.Х. Хавпачева) .....	330
<i>Уманец И.Ф.</i> Воздействие деятельности Тихоокеанского государственного университета на развитие институционального окружения системы образования Хабаровска .....	267	<i>Варенина Л.П.</i> Табуированная лексика в английском и русском языковом сознаниях .....	334
<i>Чернявская С.А.</i> Повышение квалификации научно-педагогических кадров: проблемы и перспективы .....	272	<i>Воейкова А.А., Долгова Е.Г., Башмакова И.С.</i> Лингвистика манипулирования в речи Д. Трампа (на примере выступления у горы Рашмор) .....	338
<i>Шаламова О.О.</i> Педагогические условия интеграции российского иноязычного образования в территориально обусловленное восточноазиатское академическое пространство .....	275	<i>Теремова Р.М., Гаврилова В.Л., Максимова О.В.</i> Практика преподавания русского языка как иностранного (на примере учебного пособия «По-русски в Петербурге!») .....	343
<i>Шестакова Е.В., Исаева Л.Р., Передерий О.С.</i> Принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку в военном вузе .....	279	<i>Гринева О.А.</i> Специальный иностранный язык в образовании и деловой сфере коммуникации .....	347
<i>Шумейко А.А.</i> Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов с использованием ресурсов образовательной среды .....	282	<i>Гурулева Т.Л., Радус Л.А.</i> Типология простого предложения в китайском языке .....	351
<b>НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>		<i>Даниелян М.Г., Самуэлян С.Б.</i> Общественные функции русского языка в Армении на современном этапе .....	357
<i>Ананьева Е.Ш.</i> Интерактивный контент как средство формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в начальной школе .....	286	<i>Девятникова К.Г.</i> Пермакризис, метакризис, поликризис: определение понятий посредством семантического анализа .....	365
<i>Киркина Е.Н., Щемерова Н.Н., Ширяева Ю.Г.</i> Литературное развитие дошкольников в процессе продуктивной деятельности .....	291	<i>Дриженко М.А.</i> Проблема формирования иноязычных лексических навыков в отечественной и зарубежной методике .....	371
<i>Лавошник О.В.</i> Инновации в организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста (на примере сопровождения лиц, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики) .....	294	<i>Зубкова Я.В., Калюжная И.А., Кириллова И.К.</i> Дискурсивные характеристики прогностических текстов (на материале немецких и русских гороскопов) .....	376
<i>Сипачева Е.В.</i> Обеспечение результативности подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий .....	299	<i>Дворак Е.В., Игнатъева Е.П.</i> Семантическое переосмысление лексических единиц как языковое явление в современной лингвистике .....	381
<i>Фролов С.В., Фролова Н.Х., Тарасова О.М., Архангельская К.С., Дулова Е.В.</i> Развитие креативности обучающихся младшего возраста на занятиях по английскому языку через искусство ремесел .....	304	<i>Каганов А.Ш.</i> Криминалистическая идентификация личности по голосу и звучащей речи как задача теории распознавания образов .....	385
<b>ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b>		<i>Даниелян М.Г., Ширяева О.С.</i> Синонимичные грамматические конструкции русского языка как средство развития устной речи иностранных студентов .....	392
<i>Антонова К.Н., Тыхеева Н.С.</i> Языковая личность преподавателя и студента в коммуникативном пространстве университетского дискурса (результаты ассоциативного эксперимента S-R) .....	309	<i>Кобзева О.В., Федорова Е.Л.</i> Вербальная репрезентация кинемы как лингвопрагматический аспект обучения языкам в высшей школе при формировании межкультурной компетенции студентов .....	396
		<i>Павлючко И.П.</i> Лингводидактическое функционирование языка: традиции и современность .....	399
		<i>Степанова А.С., Пахомова О.В.</i> Проблематика и языковые особенности притчи Франца Кафки «Дорога домой» .....	405
		<i>Кудрина С.А., Перминов В.О., Юдина Е.В.</i> Основные источники и способы образования неологизмов в современном английском языке .....	411
		<i>Хучбарова Д.М.</i> Когнитивно-дискурсивные аспекты паремиотворчества в английском языке .....	415

<i>Руднева М.А.</i> Лексическая сочетаемость существительного climate с прилагательными и атрибутивными существительными в англоязычном экологическом дискурсе .....	421
<i>Сак А.Н.</i> Синтаксический разбор предложения с помощью алгоритмов кластеризации .....	427
<i>Сергеева Ю.С.</i> Коммуникативная категория авторитетности в академическом дискурсе .....	434
<i>Соколова А.Г., Архипов А.В.</i> Межъязыковая интерференция: многоуровневый лингвокогнитивный подход.....	440
<i>Христофорова Н.И.</i> Образность в креолизованном научно-популярном тексте: на примере немецкоязычных интернет-источников.....	444
<i>Хучбарова Д.М.</i> Прагматический потенциал англоязычных паремий .....	447
<i>Чжан Цзыжуй.</i> Исследование номинации мифических персонажей в русских волшебных сказках.....	453
<i>Ци Яньцзюнь.</i> Воздействие перевода на китайский язык романа Л. Толстого «Воскресение» на формирование общекультурных компетенций у молодежи и взрослых КНР.....	459
<i>Фадеева Л.В., Шмелева О.Н., Минаева Ю.В.</i> Обучение выражению эмотивно-оценочных суждений для ведения диалога-обмена мнениями (на материале немецкого языка).....	465

<i>Шульдишова А.А., Тележко И.В., Пустошило Е.П.</i> Совершенствование навыков произношения и интонирования речи у иностранных студентов СНГ: на материале текстов русских песен .....	470
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Бочихина А.А.</i> Эволюция подходов применения педагогических технологий формирования гражданской грамотности.....	475
<i>Горенко А.А., Сангинова Ф.Ю.</i> Особенности освещения гендерной тематики на примере испанских глянцевого журналов .....	479
<i>Грищук А.В., Дельвиг Н.А.</i> Интертекстуальные особенности русских патриотических песен (лингвистический аспект).....	483
<i>Измайлова Н.С.</i> Грамматика английского языка в англоязычной художественной литературе: опыт использования при обучении.....	488
<i>Костюкович Е.Ю.</i> Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе .....	492
<i>Тао Минь, Репин С.Н.</i> Сравнительный анализ памятных исторических картин Китая и России.....	497
<i>Махмудова С.С.</i> Употребление категории singularia tantum / pluralia tantum таджикского и немецкого языка в фразеологических сочетаниях (сопоставительный аспект) .....	500

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Vitkovskaya N.G., Bogatyreva S.N., Rets N.I.</i> Organizational and pedagogical conditions for the formation of readiness of university teachers for self-educational activities in the conditions of distance education .....	8
<i>Gladilina I.P.</i> Creative thinking as one of the priority factors of readiness for effective professional activity of university graduates.....	14
<i>Gorohovskaya N.A.</i> Application of the scrum method in student training: organization of a team work.....	19
<i>Kardanova Kh.M., Kardanov T.H.</i> Formation of information and communication competence of students in the context of digitalization of the education system .....	26
<i>Li Nannan.</i> Identification of key socially significant competencies for implementation in the education system of the People's Republic of China.....	30
<i>Sukhovskaya D.N., Ermakova L.I., Svintorzhitskaya I.A.</i> Background of rhizomatic learning: the concepts of Gilles Deleuze and Felix Guattari in building educational systems .....	36
<i>Turutina T.F., Tretyakov D.V.</i> Training as pedagogical management of the educational process in an engineering university.....	41

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Gang Wang, Xiawei Li.</i> The role of supervisors in improving the quality of the master's thesis .....	44
<i>Golosova Zh.B.</i> Development of listening skills in high school students by means of authentic materials .....	48
<i>Korzh E.M., Kiriushina E.E., Kiriushin D.V., Potapov M.V.</i> The problem of personality formation of a teenager brought up in a dysfunctional family .....	52
<i>Lin Yang.</i> Comparative analysis of artistic thinking of preschool children in Russia and PRC: on the example of landscape drawings .....	55
<i>Muratova O.A., Lyugaeva T.V., Prigozhina K.B.</i> Approaches to improving advanced learners' motivation in foreign languages at economic university .....	59
<i>Osipov V.V., Bugaeva T.P., Osipova V.A., Danykina G.B.</i> Ideas of sustainable development in the Master's program "Applied Informatics in Metallurgy" .....	63
<i>Akupova V.V., Mamleeva A.F., Orlova O.N., Spiridonova N.S., Popovtseva M.V.</i> The formation of critical thinking through the analysis of a literary text in German: methodology .....	66
<i>Qin Jing.</i> Development of the method of teaching Russian grammar to Chinese students at the initial stage of teaching the Russian language.....	73

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Alasania E.P., Malykhina I.A.</i> Problems of adaptation of students to the electronic educational environment .....	77
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Aghababyan K.H.</i> Dynamics of the directional development of the language sense of pedagogical students and primary school students .....	80
<i>Aleshugina E.A., Volokhova V.V.</i> Designing foreign language training content in the direction of "Information systems and technologies" .....	86
<i>Vovsi-Tille L.A., Godina Ja. Kh., Kalashnikova N.A., Kardovich I.K.</i> Integration of information technologies into the educational environment of non-linguistic universities on the example of the mass open online course "English for advertising" .....	89
<i>Gavrilova E.A., Trostina K.V., Petrovskaya S.A., Oblovatskaya I.F.</i> The role of electronic educational resources in the implementation of a customized approach to the implementation of foreign language programs in the master's program of an economic university .....	92
<i>Galeeva E.V.</i> Ethnospecific features of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training.....	97
<i>Germanovich T.V., Ryabova N.M.</i> Challenges of Digital Technology Integration in Foreign Language Teaching at Universities .....	101
<i>Godina Ja. Kh., Kalashnikova N.A., Mironova D.A., Korobova E.V.</i> Eduardo's platform as one of the ways to integrate information technology into the educational environment of non-linguistic universities.....	104
<i>Goncharova V.V., Maslova E.G., Minasyan E.T.</i> Massive open online courses as an integrating tool in traditionally taught courses.....	108
<i>Grubin I.V., Dmitrieva E.I., Pluzhnikova I.I., Yudina I.I.</i> Trends in variation in academic culture in different learning formats.....	112
<i>Gusarova E.A., Spirina E.L.</i> The didactic component of teaching methods for solving problems through curvilinear projection .....	116
<i>Ermolaeva N.A.</i> Artificial Intelligence and transformation of pedagogical approaches to teaching road users the culture of behavior on the roads, and the rules of the road.....	120
<i>Ershova T.A.</i> Paradoxes of information and communication technologies.....	124
<i>Zharova E.V.</i> Heritage speakers as a special category of students of russian as a foreign language .....	127
<i>Ivanko E.O., Midova V.O., Danko O.A.</i> Virtual and Augmented Reality. Application of innovative technologies in the learning process .....	132
<i>Kobicheva A.M., Tokareva E. Yu., Baranova T.A.</i> The effectiveness of collaborative learning in a digital environment for learning foreign languages .....	137
<i>Kovaleva S.S., Kudryavtseva I.G.</i> The development of media literacy in practical classes in a foreign language (on the example of a military university).....	149

<i>Kornishina S.N., Kornishin I.I., Golovina V.A., Golovina V.V.</i> Effective methods of development of speed and strength qualities of athletes of the track and field direction.....	154	<i>Dreger K.E.</i> Assessment of the level and educational technologies for the formation of social interest among students: on the example of undergraduate programs “Journalism” and “Media communications” .....	249
<i>Kostiukovich E.Y.</i> Case method in teaching english at a construction university .....	158	<i>Chirtsov A.S., Kurashova S.A., Zubok D.A.</i> Implementation of e-learning courses for blended learning in basic disciplines: generalization of results on the example of technical universities in St. Petersburg.....	252
<i>Zaytseva E.L., Melelkova L. Al., Oganesyanyan E.H.</i> Innovative technologies in teaching French to non-linguistic students.....	162	<i>Lavrentieva E.A., Sizova Yu.S.</i> English for Special Purposes for Nanoengineers: Issues and Recommendations.....	257
<i>Root E.V.</i> Methodological approaches to modeling the technology of teaching oral foreign language technical communication skills to engineers .....	166	<i>Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Abaydullina O.S., Ioffe N.E.</i> The ways of increasing technological university students' motivation to learn a foreign language .....	263
<i>Soluyanova O.N.</i> Formation of intrinsic motivation to learn English among non-linguistic university students.....	171	<i>Umanets I.F.</i> The impact of the pacific national university activity to developing the institutional environment of the Khabarovsk educational system.....	267
<i>Tarabarina Y.A.</i> Speech genres as a professional content element of foreign language teaching of urban planning students .....	176	<i>Chernyavskaya S.A.</i> Professional Development of Scientific and Pedagogical Personnel: problems and prospects .....	272
<i>Ushanova N.P.</i> The use of information technologies as a means of increasing students' motivation in learning a foreign language at a non-language institution of higher education .....	184	<i>Shalamova O.O.</i> Pedagogical conditions for the integration of Russian foreign language education into the geographically determined East Asian academic space. ....	275
<i>Melelkova L.A., Gordeeva N.G., Ivanova S.V.</i> Principles for the selection of digital tools for the formation of foreign language skills of students .....	188	<i>Shestakhova E.V., Isaeva L.R., Perederiy O.S.</i> The principle of communicative orientation in teaching a foreign language in a military university .....	279
<i>Cong Ha, Nedopekina E.M.</i> Specifics of Russian language teaching in Chinese universities .....	194	<i>Shumeyko A.A.</i> Designing individual educational trajectories of students using the resources of the educational environment.....	282
<i>Cherkashina E.L., Ponomareva O.V.</i> About technologies of teaching the referencing of the educational and scientific text for foreign undergraduates in architecture and engineering (intermediate and advanced stages of learning the Russian language).....	199	<b>PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION</b>	
<i>Shvetsova O.A.</i> Approaches to language teaching.....	205	<i>Ananeva E. Sh.</i> Interactive content as a means of students' communicative competence in the English lesson at primary school.....	286
<i>Yudenkova O.V., Ivashenko Ju.I.</i> Reconsidering foreign language teaching at russian engineering universities.....	209	<i>Kirkinina E.N., Shchemerova N.N., Shiryaeva Yu.G.</i> Literary development of preschoolers in the process of productive activity.....	291
<i>Yusupova S.N.</i> From the experience of conducting a subject Olympiad in RFL .....	212	<i>Lavoshnik O.V.</i> Innovations in the organization of interaction of preschool educational organizations with parents (legal representatives) of children of early and preschool age (on the example of accompanying persons who have forcibly left the territory of Ukraine, Donetsk People's Republic, Luhansk People's Republic) ....	294
<b>PROFESSIONAL EDUCATION</b>		<i>Sipacheva E.V.</i> Ensuring the effectiveness of primary school teachers' training for the use of cloud technologies .....	299
<i>Avvakumova I.V., Gavrilova E.A., Keshtova O.K., Ordynitseva N.G., Terekhova U.Z.</i> The potential of applying an e-portfolio approach to assess the creativity rating of «Economic security» students .....	217	<i>Frolov S.V., Frolova N.H., Tarasova O.M., Arkhangel'skaia X.S., Dulova E.V.</i> Developing YL creativity in the English classroom through the art of crafts .....	304
<i>Anikin I. Yu.</i> Digital technologies in teaching electrical engineering disciplines .....	221	<b>LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES</b>	
<i>Barsukova A.D.</i> On the issue of adaptation of students in the construction sphere to the professional environment.....	227	<i>Antonova K.N., Tyrkheeva N.S.</i> Language personality of a teacher and a student in the communicative space of university discourse (results of the S-R associative experiment).....	309
<i>Beletskaya I.A.</i> Application of andragogical principles of training in training and advanced training of teachers .....	232	<i>Balaeva S.V.</i> Cosmogony of Giacomo Leopardi .....	314
<i>Vasheruk E.A., Vasheruk I.I.</i> Operatic coaching. Basics and specifics.....	237		
<i>Danko O.A., Enygin D.V., Midova V.O.</i> On modern requirements for teaching a foreign language in a non-linguistic university.....	245		

<i>Baranov A.A.</i> Professional Competences of an Interpreter in Multilateral Diplomacy: Peculiarities of Formation.....	319	<i>Kudrina S.A., Perminov V.O., Yudina E.V.</i> The main sources and methods of formation of neologisms in modern English language .....	411
<i>Baranova T.A., Kobicheva A.M., Tokareva E. Yu.</i> Evaluation of the multilingual approach in the context of international educational programs in English.....	322	<i>Khuchbarova D.M.</i> Cognitive and discursive aspects of creating paroemias in the English language .....	415
<i>Timizhev Kh.T., Bozieva N.B.</i> The evolutionary development of prose Kabardian literature of the second half of the twentieth century (based on the works of H.H. Havpachev) .....	330	<i>Rudneva M.A.</i> Lexical compatibility of the noun climate with adjectives and attributive nouns in the English ecological discourse .....	421
<i>Varenina L.P.</i> Taboo vocabulary in English and Russian language consciousness.....	334	<i>Sak A.N.</i> Syntactic parsing of a sentence using clustering algorithms .....	427
<i>Voelikova A.A., Dolgova E.G., Bashmakova I.S.</i> The linguistics of manipulation in D. Trump's speech (on the example of the speech at mount Rushmore).....	338	<i>Sergeyeva Y.S.</i> The communicative category of authority in academic discourse .....	434
<i>Teremova R.M., Gavrilova V.L., Maksimova O.V.</i> The practice of teaching Russian as a foreign language (on the example of the textbook "In Russian in St. Petersburg!").....	343	<i>Sokolova A.G., Arkhipov A.V.</i> Interlanguage interference: multilevel linguocognitive approach.....	440
<i>Grineva O.A.</i> Special foreign language in education and business communication .....	347	<i>Khristoforova N.I.</i> Imagery in a creolized popular scientific text: on the example of german internet sources .....	444
<i>Guruleva T.L., Radus L.A.</i> Typology of a simple sentence in Chinese.....	351	<i>Khuchbarova D.M.</i> Pragmatic potential of English paroemias .....	447
<i>Danielyan M.G., Samuelyan S.B.</i> Public functions of the Russian language in Armenia at the present stage .....	357	<i>Zhang Zirui.</i> Research of the nomination of mythical characters in Russian fairy tales .....	453
<i>Deviatnikova K.G.</i> Permacerisis, metacerisis, polycrisis: determining the nature of the phenomena using semantic analysis .....	365	<i>Qi Yanjun.</i> The impact of the translation into Chinese of L. Tolstoy's novel «Resurrection» on the formation of general cultural competencies among young people and adults in China .....	459
<i>Drizhenko M.A.</i> The problem of developing foreign language skills in Russian and foreign methodology.....	371	<i>Fadeeva L.V., Shmeleva O.N., Minaeva Yu.V.</i> Teaching to express emotive and evaluative judgments for conducting an opinion exchange dialogue (based on the German language).....	465
<i>Zubkova Ya.V., Kalyuzhnaia I.A., Kirillova I.K.</i> Discursive characteristics of prognostic texts (on the material of German and Russian horoscopes).....	376	<i>Shuldishova A.A., Telezhko I.V., Pustoshilo E.P.</i> Improving the skills of pronunciation and intonation of speech among foreign students of the CIS: based on the texts of Russian songs.....	470
<i>Dvorak E.V., Ignatyeva E.P.</i> Semantic reinterpretation of lexical units as a linguistic phenomenon in modern linguistics .....	381		
<i>Kaganov A. Sh.</i> Forensic identification of a person by voice and sounding speech as a task of the theory of pattern recognition .....	385	<b>DISCUSSION TOPICS</b>	
<i>Danielyan M.G., Shiryayeva O.S.</i> Synonymous grammatical constructions of the Russian language as a means of developing the oral speech of foreign students.....	392	<i>Bochikhina A.A.</i> Evolution of Approaches to the Application of Pedagogical Technologies in the Formation of Civic Literacy .....	475
<i>Kobzeva O.V., Fedorova E.L.</i> Verbal representation of the kineme as a linguopragmatic aspect of language teaching contributing to development of university students' intercultural competence.....	396	<i>Gorenko A.A., Sanginova F. Yu.</i> Features of gender coverage on the example of Spanish glossy magazines.....	479
<i>Pavlyuchko I.P.</i> Linguodidactic language functioning: traditions and modernity.....	399	<i>Grischuk A.V., Delvig N.A.</i> Intertextual features of Russian patriotic songs (linguistic aspect) .....	483
<i>Stepanova A.S., Pakhomova O.V.</i> Problematics and linguistic particularities of Franz Kafka's parable "The Way Home" .....	405	<i>Izmailova N.S.</i> English Grammar in English-Language Fiction: Experience in Teaching.....	488
		<i>Kostiukovich E.Y.</i> The use of artificial intelligence in teaching English at a university .....	492
		<i>Tao Ming, Repin S.N.</i> Comparative analysis of memorable historical paintings of China and Russia .....	497
		<i>Mahmudova S.S.</i> Use of singularia tantum Ipluralia tantum in Tajik and German phraseological combinations (comparative aspect).....	500

## Организационно-педагогические условия формирования готовности преподавателей вуза к самообразовательной деятельности в условиях дистанционного образования

### Витковская Наталия Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»  
E-mail: petrov4ng@yandex.ru

### Богатырева Светлана Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора института социально-гуманитарных технологий, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»  
E-mail: svetlana-690204@mail.ru

### Рец Наталия Ивановна,

Доцент, Кандидат технических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»  
E-mail: n.rets@mgtu.ru

Рассмотрение вопроса самообразования преподавателей вуза обусловлено запросами системы высшего профессионального образования по подготовке высококвалифицированных кадров в профессиональной сфере деятельности, потребностью преподавателей вуза в личностно-профессиональном росте и саморазвитии.

В статье обоснована необходимость самообразования преподавателей высших учебных заведений, особенно в условиях дистанционного обучения, определены сущность самообразования преподавателей и их готовности к самообразовательной деятельности, технология организации самообразования. На основании эмпирического исследования с использованием анкетирования был выявлен уровень готовности преподавателей вузов к самообразовательной деятельности на период до и после введения карантинных ограничений и перехода на обучение студентов в дистанционном режиме. Выделены организационно-педагогические условия готовности к самообразовательной деятельности, которые легли в основу выдвинутых практических рекомендаций.

**Ключевые слова:** самообразование, самообразовательная деятельность, преподаватель вуза, готовность к самообразованию, дистанционное обучение.

## Введение

Совершенствование уровня профессиональной компетентности преподавателей – одно из основных направлений реформирования системы образования. Основной формой совершенствования уровня профессиональной компетентности преподавателей вуза является профессиональное саморазвитие путем целенаправленной самообразовательной деятельности. Современная педагогика нуждается в высококвалифицированных специалистах, которые способны творчески подходить к организации учебно-воспитательного процесса и достигать высоких качественных результатов.

В обязанности преподавателей вузов входит постоянное повышение собственного профессионального уровня и педагогического мастерства, обеспечение необходимого научно-теоретического и методического качества преподавания дисциплин в объеме программы образования по специальности и тому подобное [1]. Именно поэтому основным способом развития их профессиональной компетентности, представляющей собой максимально полное освоение, обновление, увеличение и углубление знаний, обобщение педагогического опыта посредством деятельности по саморазвитию и совершенствованию личности, становится самообразование. При этом способность преподавателей вуза получить необходимые педагогические знания, умения, навыки будет способствовать не только их самореализации как в личностной, так и в профессиональной деятельности, но и, в конечном итоге, качественной подготовке выпускников вуза.

Особенности педагогической деятельности стимулируют преподавателя вуза на овладение знанием и методиками преподавания собственного предмета, психолого-педагогическими знаниями, обладание высоким уровнем культуры и эрудиции, владение риторическими приемами и основами мониторинговой деятельности. В отсутствие всего перечисленного преподаватель не способен к эффективному обучению и воспитанию студентов. Таким образом, самообразование преподавателей вуза является необходимым условием развития их профессиональной компетентности. Занимаясь самообразованием, преподаватель вуза



постоянно повышает уровень профессиональной компетентности.

Следовательно, можно сделать вывод, что возникает потребность в самообразовательной деятельности преподавателей вуза. В связи с вышесказанным, модель преподавателя вуза предусматривает его готовность к применению новых образовательных идей, способность постоянно учиться, находиться в творческом поиске. Трудности данного процесса чаще всего возникают из-за внешних факторов, зависящих от уровня компетентности преподавателя, а следовательно, от его образовательной и моральной подготовки к педагогической работе, его отношения к выбранному делу и уровня профессиональной пригодности.

В этом смысле особую актуальность приобретает стремление преподавателей вузов к самообразованию, в особенности в условиях дистанционного образования (ДО), которое требует специальной подготовки преподавателя к осуществлению педагогической деятельности. Обеспечение эффективности деятельности в системе ДО требует от преподавателя должного уровня компетентности не только в сфере традиционной педагогики, но также компетентности в сфере информационных технологий, методики организации ДО, учета особенностей взаимодействия с обучающимися в ходе ДО [2].

Использование методов ДО в течение многих лет систематически внедряется в российской высшей школе. В 2020 году вследствие карантинных ограничений ДО должно было заменить традиционное образование. Никто не был готов к ситуации, к которой вынудили ограничения, связанные с пандемией коронавируса. В срочном порядке необходимо было изменить инструменты, используемые в процессе обучения, методы передачи знаний, способы формирования навыков, а также изменить учебные материалы. Использовать их практически изо дня в день должны были все, независимо от предыдущего опыта в этом отношении, навыков, связанных с таким обучением, убеждений в эффективности этих методов в реализации конкретных результатов обучения. Изменения, которые должны были быть сделаны, потребовали огромной работы и создания системы поддержки как преподавателей, так и студентов.

Масштабы работы, которая была проведена, подтверждаются результатами исследования, согласно которым 86% опрошенных педагогов высшей школы только в связи с пандемией впервые познакомились с преподаванием с использованием методов ДО [3]. Первые месяцы локдауна вынудили все академическое сообщество не только адаптироваться к совершенно новому режиму работы и обучения, но и стали периодом первого опыта с обучением на расстоянии. Незамедлительно все педагоги и студенты должны были перейти на ДО, что для многих оказалось огромной проблемой. Большая часть из них никогда ранее не работала с инструментами, которые с приходом пандемии оказались необходимыми для продолжения обучения.

Итак, проблема профессионального самообразования преподавателей в условиях работы в дистанционном режиме в вузах обусловлена современными требованиями к применению цифровых технологий и недостаточным использованием педагогических возможностей ДО; потребностями студенчества в интерактивном профессиональном общении и обучении на расстоянии и недостаточно высокой готовностью преподавателей к работе в дистанционном режиме.

Итак, цель статьи заключается в определении особенностей готовности к самообразованию преподавателей вуза.

Задачи исследования: 1. на основании анализа научной литературы определить сущность самообразования преподавателей и их готовности к самообразовательной деятельности, технологию организации самообразования; 2. составить анкету и провести опрос с целью выявления готовности к самообразовательной деятельности в периоды до и после карантинных ограничений и введения дистанционного обучения; 3. на основании полученных результатов анкетирования предоставить рекомендации по повышению готовности преподавателей к самообразованию.

Для достижения цели статьи было осуществлено качественное и количественное исследование особенностей готовности к самообразованию преподавателей вуза. К участию в исследовании было привлечено 49 преподавателей. Для отбора участников исследования предварительно был проведен опрос преподавателей относительно их желания принять участие в анкетировании. В ходе эксперимента с помощью тестовой самооценки (анкетирования) был собран фактический материал, характеризовавший состояние проблемы готовности преподавателей к самообразованию и выявлен уровень готовности к ней преподавателей на период до и после введения карантинных ограничений и перехода на обучение в дистанционном режиме.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации определений сущности самообразования преподавателей и их готовности к самообразовательной деятельности. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать при организационно-методическом обеспечении самообразовательной деятельности преподавателей в условиях ДО. Научная новизна статьи состоит в анализе изменения состояния готовности преподавателей к самообразовательной деятельности под влиянием изменений, произошедших с необходимостью внедрения ДО на период карантинных ограничений.

## Результаты и обсуждение

В современных научных исследованиях теоретические вопросы и практические аспекты проблемы самообразования освещены разносторонне: рассмотрены социально-психологические особенно-

сти самообразования [4]; его сущность и функции в осуществлении профессиональной деятельности [5]; осуществлен анализ направлений и способов формирования самообразовательной потребности [6]; проанализирована проблема организации самообразования [7]. Также большое количество ученых исследовали процесс самообразования педагогов. Так, тесная взаимосвязь их самообразования, профессионального развития и профессиональной направленности отражена в работе [8]; стимулирование и руководство самообразованием педагогических работников исследовались в [9].

А.С. Роботова [4] понимает под самообразованием психологический процесс, призванный удовлетворить познавательные потребности и, несмотря на обусловленность общественными требованиями, имеющий индивидуальный характер, поскольку имеет своей целью удовлетворение познавательного интереса как потребности отдельно взятой личности. Согласно определения С.В. Юдаковой [5], самообразование представляет собой управляемую конкретной личностью целенаправленную и систематическую познавательную деятельность, нацеленную на личностное самосовершенствование, непрерывное общее и профессиональное образование, способствующее актуализации и расширению знаний, восполнению лакун в развитии индивида. Л.П. Вишневская [6] истолковывает самообразование шире и считает его разновидностью самостоятельной деятельности человека (группы), основными характеристиками которой являются свобода выбора и направленность на удовлетворение потребностей в самореализации и повышении культурно-образовательного и профессионального уровня. У.У. Сайфуллаева [7] акцентирует внимание на компонентах готовности к самообразовательной деятельности, таких как мотивационный (ответственность за результаты самообразования); ориентационный (знания о специфике и условиях самообразования, его требованиях к человеку); операционный (овладение способами и методами самообразования, компетентностями самообразовательной деятельности); оценочный (самооценка собственной подготовленности и соответствия процесса решения задач оптимальным образцам). Л.В. Козилова [8] полагает, что готовность к самообразовательной деятельности представляет собой форму сложного образования личности, обуславливающей желание заняться самообразованием, и выступает как единство моральной и психологической составляющих. То есть, преподаватель должен обладать не только объемом профессиональных знаний, но и такими личностными качествами, которые обеспечивают успешность выполнения профессиональных функций.

Целью самообразования преподавателя вуза является профессионально-личностное совершенствование, приводящее к достижению высокого уровня профессиональной компетентности и педагогического мастерства, высоких результа-

тов и творческого отношения в осуществляемой педагогической деятельности [5].

Формирование преподавателями потребности и умения самообразования должно осуществляться в соответствии с разработанными учеными моделями и стратегиями самообразования, которые позволяют структурировать и направить этот процесс. Сущность процесса самообразования состоит в самостоятельном получении преподавателем вуза знаний из различных источников для их использования в профессиональной деятельности и формировании разносторонней личности. [9]

Значительное место в самообразовании преподавателей вуза занимают тренинги, игры, практикумы, дискуссии, выполнение индивидуальных групповых заданий, организация коллективной деятельности. Благодаря рефлексивным упражнениям, тренингам, дискуссиям формируются способности, необходимые преподавателю для реализации профессионального самоопределения, обеспечиваются осознания и освобождения от стереотипов непродуктивного опыта обучения и воспитания. [10]

Таким образом, самообразование представляет собой свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, тесно связанный с процессами саморефлексии, самооценки и самоидентификации, а также формированием умений и навыков самостоятельного приобретения необходимых знаний и их трансформации в практическую деятельность.

Работу по самообразованию преподавателю вуза следует начинать с всестороннего анализа своей педагогической деятельности, установления причин собственных достижений и неудач [8]. После анализа своей педагогической деятельности, чтобы процесс самообразования дал свои результаты, преподавателю вуза необходимо составить программу самообразования, отражающую базовые требования к профессии педагога: общие, особые и индивидуальные. Структурно программа самообразования может включать такие компоненты как: самотестирование собственных профессионально значимых личностных качеств и определение среди них слабо сформированных; выявление негативных личностных качеств и нахождение возможностей для их нивелирования; формулирование требований к образу жизни (физическое и психическое здоровье, когнитивное и нравственное развитие); анализ инновационного педагогического опыта и возможностей его применения в собственной преподавательской деятельности. [9]

Технология организации самообразования преподавателей, согласно [4], может быть представлена как реализация последовательных этапов: первый этап (диагностический), в ходе которого предусмотрено формирование требуемого настроения на самообразовательную деятельность, анализ трудностей, изучение психолого-педагогической и методической литературы по выбранной теме, планирование и прогнозирование результатов са-

мообразования; второй этап (практический) предусматривает сбор, последующий отбор и анализ материала, проверку новых методов, осуществление практической деятельности, сопровождающейся изучением литературных источников; третий этап (практический), на котором преподаватель в ходе своей профессиональной деятельности пользуется приобретенными знаниями и опытом, внедряет его в процесс обучения.

Итак, фундаментом эффективного самообразования является готовность преподавателей к ее осуществлению, в основе которой лежит потребность новых знаний, которая переходит в познавательную потребность. Она, в свою очередь, при условии предметной наполненности, трансформируется в познавательный мотив, а затем в готовность к познавательной деятельности.

С целью получения данных о готовности преподавателей вуза к самообразованию нами было составлена анкета, которая включала 21 вопрос и была разбита на три блока – содержательный, организационно-обеспечительный и контрольно-оценочный.

Содержательный блок анкеты представлен вопросами, которые касаются знакомства с технологиями самообразовательной деятельности и использованием средств ИКТ при ее осуществлении. Операционно-обеспечительный блок анкеты представлен вопросами, которые направлены на выяснение отношения респондентов к условиям ДО, необходимого для самообразования времени, а также факторов, побуждающих к самообразовательной деятельности. Вопросы контрольно-оценочного блока анкеты касались анализа, оценки и корректировки хода самообразовательной деятельности и ее результативности для приобретения новых профессиональных компетенций.

Для определения уровней готовности преподавателей вуза к самообразовательной деятельности ответы респондентов были распределены по следующим относительным значениям положительных ответов («да»): низкий уровень – 0–40%; средний уровень – 40–75%; высокий уровень – 75–100%. Преподавателям предлагалось ответить на вопросы анкеты, исходя из ретроспективной самооценки в период до и после введения карантинных ограничений и перехода на ДО.

Результаты определения уровня готовности преподавателей вуза к самообразовательной деятельности до введения карантинных ограничений показали, что среднее относительное значение по содержательному блоку составляет 42,6% при ответах о важности получать знания по самообразовательной деятельности. При этом значительное преобладание положительных ответов респондентов (более 80%) на вопрос о необходимости осуществлять самообразовательную деятельность для собственного самосовершенствования и развития профессиональных качеств свидетельствует о высокой мотивации к получению необходимых знаний о самообразовательной деятельности. По организационно-обеспечительному

блоку положительные ответы составляют 34,7%, по контрольно-оценочному блоку – 42,7%.

Анализ определения уровня готовности преподавателей вуза к самообразовательной деятельности после перехода на ДО позволил прийти к следующим выводам:

- по содержательному блоку до введения ДО уровень готовности к самообразованию составлял 42,6%, что свидетельствует о среднем уровне готовности, а после перехода на ДО уровень готовности к самообразованию вырос до 86,8%, что свидетельствует о высоком уровне готовности по критериям содержательного блока. Это означает, что у преподавателей вуза после перехода на ДО возникла потребность в получении новых знаний, определенных умений и навыков по организации и осуществлению самообразовательной деятельности;
  - по организационно-обеспечительному блоку до введения ДО уровень готовности к самообразованию составлял 34,7%, что свидетельствует о низком уровне готовности, а после перехода на ДО уровень готовности к самообразовательной деятельности вырос до 74,5%, что свидетельствует о достижении высокого уровня готовности по организационно-обеспечительным критериям. Следует отметить, что данный блок направлен с одной стороны на определение достаточного уровня организационно-педагогических условий для обеспечения самообразовательной деятельности преподавателей, а с другой – на их заинтересованность и желание использовать все условия для собственного развития и приобретения новых профессиональных качеств. Именно поэтому важным условием выступает их участие в научной деятельности, которая способствует профессиональному росту и самообразованию. Поскольку главной целью подготовки к самообразовательной деятельности является активизация психолого-педагогического механизма в этом направлении, указанный блок также направлен на определение мотивации преподавателей в осуществлении самообразовательной деятельности;
  - по контрольно-оценочному блоку до введения ДО уровень готовности к самообразованию составлял 42,7%, что свидетельствует о среднем уровне готовности, а после перехода на ДО уровень готовности к самообразовательной деятельности вырос до 79,1%, что свидетельствует о достижении высокого уровня готовности по контрольно-оценочным критериям.
- Анализ определения уровня готовности преподавателей вуза к самообразовательной деятельности после перехода на ДО по всем блокам позволил сделать вывод: до введения ДО готовность к самообразовательной деятельности (41,5%) находилась на среднем уровне. После перехода на ДО уровень готовности увеличился до 80,1%, что соответствует высокому уровню готовности к самообразованию. В целом по результатам анке-

тирования можно отметить, что произошли значительные изменения со среднего до высокого уровня готовности к самообразовательной деятельности в результате введения ДО. Следовательно, можно сделать вывод, что введение ДО положительно влияет на уровень готовности преподавателей к самообразованию.

Ориентируясь на блоки анкеты можно предположить, что педагогические условия подготовки преподавателей к самообразовательной деятельности также должны включать три основных блока: содержательный (ориентирован на особенности учебного процесса), операционно-обеспечительный (ориентирован на технологии самообразовательной деятельности) и контрольно-оценочный (ориентирован на мониторинг, анализ, контроль и самооценку самообразовательной деятельности). Итак, организационно-педагогические условия реализации модели самообразования преподавателей можно разделить на три соответствующие группы.

Реализация содержательного блока подготовки к самообразовательной деятельности преподавателей предполагает:

- оптимальное структурирование учебного материала, составлению которого должно предшествовать изучение бюджета времени, оснащенности литературой, наличие информационных баз;
- максимально полное использование арсенала интерактивных способов, в которых значительная роль принадлежит информационным технологиям, не только облегчающим доступ преподавателя к значительному массиву полезной информации, но и стимулирующим повышение интереса к самообразованию, мотивируют к самообразовательной деятельности;
- поскольку любая информация постоянно обновляется и пополняется значительно быстрее, чем выходящие в свет научные издания, недостаточно самообеспечения преподавателя необходимой научно-методической литературой, базируясь только на печатных изданиях, необходимо использование электронных изданий, пособий и методических материалов, а также электронных портфолио и компьютерных обучающих программ, что позволит не только оперативно обновлять учебную информацию для студентов, но и способствует выработке умения самостоятельно находить источники информации.

Главнейшим фактором обеспечения операционно-обеспечительного блока подготовки к самообразовательной деятельности преподавателя являются точное определение объемов задач самообразования и оптимального времени на их выполнение с учетом собственных индивидуальных возможностей. Это актуализирует проблемы профессионального развития преподавателей вуза. В связи с этим следует подчеркнуть важность таких вопросов, которые по сути также являются условиями подготовки преподавателей к самообразовательной деятельности.

Во-первых, преподаватели должны быть сознательными относительно необходимости своей подготовки к самообразовательной деятельности. То есть, они должны понимать, какое значение для формирования компетентного специалиста имеет его подготовленность к самообразовательной деятельности. Такая подготовка должна носить сквозной характер, следовательно, осознавать необходимость, понимать ее сущность и способствовать ее реализации должны не отдельные преподаватели, а все, занятые в учебно-воспитательном процессе вуза. Во-вторых, преподаватели должны знать основные принципы и механизмы самообразовательной деятельности, владеть методиками и технологиями саморазвития субъективной сферы личности, мотивирования и стимулирования самообразовательной деятельности.

Задачами контрольно-оценочного блока подготовки преподавателей к самообразовательной деятельности являются наблюдение, изучение потребностей, мотивов самообразовательной деятельности, ее организации, осуществления и эффективности, выявление ошибок и неудач и их причин, корректировка процесса самообразования для достижения установленных целей. В связи с этим, одним из основных условий реализации данного блока становится наличие мониторинга хода самообразовательной деятельности.

Определенные нами организационно-педагогические условия и сформулированные рекомендации по подготовке преподавателей к самообразовательной деятельности являются сквозными, они взаимосвязаны между собой.

## Заключение

Основной задачей непрерывного образования является систематическая переподготовка преподавателей вузов, повышение их научно-теоретического уровня методической квалификации и профессиональной компетентности. В этом процессе важное место занимает самообразование. Самообразование является одним из важнейших условий реализации идеи непрерывного образования. Основная задача самообразования – углубление знаний и повышение научно-теоретического уровня по преподаваемой дисциплине, педагогике, психологии.

Готовность к самообразовательной деятельности является динамической и открытой системой, которая включает содержательный, операционно-обеспечительный и контрольно-оценочный компоненты. Готовность к самообразовательной деятельности заключается в устойчивой мотивации относительно сознательного самообразования; умении осуществлять самообразовательную деятельность; умении корректировать свою профессиональную деятельность согласно результатам самообразования, корректировать направления самообразовательной деятельности в соответствии с практическими нуждами профессиональной деятельности.

## Литература

1. Лескина, Ю.А. Тенденции развития научно-инновационного потенциала преподавателя вуза// Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 218–129.
2. Code J., Ralph R., Forde K. Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19// Information and Learning Science. 2020. 121(5/6). 419–431. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>
3. Katić S., Ferraro F.V., Ambra F.I., Iavarone M.L. Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. A Comparison between European Countries// Education Sciences. 2021. 11. 595. <https://doi.org/10.3390/educsci11100595>
4. Роботова А.С. Повседневное самообразование педагога высшей школы на этапе профессиональной зрелости// Непрерывное образование: XXI век. 2016. Вып. 1 (13). С. 1–17.
5. Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование: Учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010. 131 с
6. Вишневская Л.П. Самообразование как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2009. № 16. С. 156–158.
7. Сайфуллаева У.У. Самообразование как условие профессионального становления личности педагога // Молодой ученый. 2017. № 3.2. С. 17–18
8. Козилова Л.В. Самообразование преподавателя педагогического университета как его внутренний потенциал// Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9 (99). Часть 2. С. 125–127.
9. Аллаярова Ф.О., Хатамова С.М. Некоторые особенности процесса самообразования современного преподавателя// Актуальные проблемы лингводидактики и методики обучения иностранным языкам: сб. науч. статей. – Чебоксары, 2015. С. 56–59.
10. Медведев И.Ф. Принцип самообразования как методологическая основа самообразовательной компетентности// Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2010. № 36. С. 38–41.

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF READINESS OF UNIVERSITY TEACHERS FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Vitkovskaya N.G., Bogatyreva S.N., Rets N.I.

Russian State Social University, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University)

Consideration of the issue of self-education of university teachers is conditioned by the demands of the higher professional education system for the training of highly qualified personnel in the professional field of activity, the need of university teachers for personal and professional growth and self-development. The article substantiates the need for self-education of teachers of higher educational institutions, especially in the conditions of distance learning, defines the essence of self-education of teachers and their readiness for self-educational activities, the technology of organizing self-education. Based on an empirical study using a questionnaire, the level of readiness of university teachers for self-educational activities for the period before and after the introduction of quarantine restrictions and the transition to teaching students remotely was revealed. Organizational and pedagogical conditions of readiness for self-educational activity are highlighted, which formed the basis of the practical recommendations put forward.

**Keywords:** self-education, self-educational activity, university teacher, readiness for self-education, distance learning.

### Reference

1. Leskina, Yu.A. Trends in the development of scientific and innovative potential of a university teacher// The world of science, culture, education. 2016. No. 2 (57). pp. 218–129.
2. Code J., Ralph R., Forde K. Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19// Information and Learning Science. 2020. 121(5/6). 419–431. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>
3. Katić S., Ferraro F.V., Ambra F.I., Iavarone M.L. Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. A Comparison between European Countries// Education Sciences. 2021. 11. 595. <https://doi.org/10.3390/educsci11100595>
4. Robotova A.S. Everyday self-education of a high school teacher at the stage of professional maturity// Continuing education: XXI century. 2016. Issue 1 (13). pp. 1–17.
5. Yudakova S.V. Professional and pedagogical self-education: A textbook. – Vladimir: VGGU, 2010. 131 p.
6. Vishnevskaya L.P. Self-education as a psychological and pedagogical problem // Izvestiya PGPU named after V.G. Belinsky. 2009. No. 16. pp. 156–158.
7. Sayfullayeva U.U. Self-education as a condition of professional formation of a teacher's personality // Young scientist. 2017. No.3.2. pp. 17–18
8. Kozilova L.V. Self-education of a teacher of a pedagogical university as his internal potential// International Research Journal. 2020. № 9 (99). Part 2. pp. 125–127.
9. Allayarova F.O., Khatamova S.M. Some features of the process of self-education of a modern teacher// Actual problems of linguodidactics and methods of teaching foreign languages: collection of scientific articles. Cheboksary, 2015. pp. 56–59.
10. Medvedev I.F. The principle of self-education as a methodological basis of self-educational competence// Bulletin of the South Ural State University. 2010. No. 36. p. 38–41.

# Творческое мышление как один из приоритетных факторов готовности к эффективной профессиональной деятельности выпускников вузов

**Гладилина Ирина Петровна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками Московского городского университета управления Правительства Москвы  
E-mail: gladilinaip@edu.mos.ru

Эволюция образовательной системы, новые подходы к развитию творческого потенциала человека, стремительное освоение новых горизонтов российской техники и науки позволяют более полно понимать человека в парадигме его наивысшей ценности; способствуют максимальному раскрытию личностных способностей, созданию эффективных условия для выполнения стратегических задач и целей, поставленных государством. Перед фундаментальной наукой по – прежнему стоит задача оценить, спрогнозировать тенденции будущего и предложить оптимальные решения для ответа на вызовы, с которыми мы сталкиваемся сегодня и столкнемся завтра, в ближайшем или отдаленном будущем при осуществлении целей устойчивого социально – экономического развития страны для повышения качества жизни населения. Решение данной задачи предусматривает развитие кадрового обеспечения всех сфер жизнедеятельности общества и государства с учетом процессов цифровой трансформации. Создание теоретической и методологической базы профессионального обеспечения всех отраслей экономики на основе развития творческого мышления специалистов соответствующего профиля позволит не только создавать собственные стратегии высокопрофессионального кадрового обеспечения отдельных сегментов, но и решать комплексно проблему кадров для цифровой экономики в целом.

**Ключевые слова:** творческое мышление, цифровая трансформация, профессиональная деятельность, профессиональные навыки, профессиональные компетенции.

## Введение

Эволюция образовательной системы, новые подходы к развитию творческого потенциала человека, стремительное освоение новых горизонтов российской техники и науки позволяют более полно понимать человека в парадигме его наивысшей ценности, способствуют максимальному раскрытию личностных способностей, созданию эффективных условия для выполнения стратегических задач и целей. Перед фундаментальной наукой поставлена задача оценить, спрогнозировать тенденции будущего и предложить оптимальные решения для ответа на вызовы, с которыми мы сталкиваемся сегодня при осуществлении целей устойчивого социально – экономического развития страны. Решение данной задачи предусматривает развитие кадрового обеспечения всех сфер жизнедеятельности общества и государства с учетом процессов цифровой трансформации. Использование цифровых технологий затрагивает абсолютно все сферы социально-экономического развития России. Это объясняется тем, что цифровая экономика не изолированная сфера деятельности. Она интегрируется с традиционной экономической и социальной деятельностью.

Анализ федеральных государственных стандартов высшего образования, программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки, которые находятся в свободном доступе, позволяет утверждать:

- содержание программ, стандартов не соответствует требованиям к формированию необходимых умений и навыков для реализации реальных задач современного рынка труда;
- профессиональные стандарты безнадежно устарели и не отвечают реальным запросам работодателей к уровню профессиональной подготовки кадров.

Безусловно, существующая система подготовки кадров сложилась задолго до начала активного внедрения цифровых технологий в образовательную практику [1]. Перед научным сообществом высшей школы сегодня по – новому встал уже неоднократно озвученный автором вопрос: либо мы перестраиваем свою профессиональную педагогическую деятельность по формированию и развитию профессиональных компетенций выпускников образовательных программ всех уровней подготовки, либо не будут востребованы и наши программы, и мы. И реальность жестко подтверждает данный вывод. Избежать этого возможно

- при разумной интеграции фундаментальных и прикладных знаний,

- при формировании профессиональных умений и навыков, позволяющих выпускникам вузов и программ ДПО четко осознавать свои возможности, понимать уровень своей профессиональной подготовки и его соответствие требуемому уровню для качественного решения и обыденных, и нестандартных профессиональных задач;
- при сформированной потребности и готовности к постоянному приращению новых знаний, развитию новых навыков и быстрой реакции на изменение сформированных до автоматизма, но потерявшим актуальность навыкам.

Несмотря на четкую очевидность вышеизложенного проблемы остаются чрезвычайно актуальными. Актуальность же данного предположения рассмотрим на примере развития творческого мышления при формировании профессиональных компетенций студентов вузов, осваивающих программы подготовки в сфере закупок. Создание теоретической и методологической базы профессионального обеспечения управления закупочной деятельностью на основе развития творческого мышления специалистов соответствующего профиля позволит не только создавать собственные стратегии высокопрофессионального кадрового обеспечения закупочной деятельности в условиях цифровой трансформации, но и решать комплексно проблему кадров для цифровой экономики в целом.

Эффективность применения технологий развития творческого мышления специалистов в системе государственных закупок – сложный для оценки показатель, поскольку само понятие «эффективности» по отношению к системам управления может быть оценено только степенью достижения поставленных целей. При этом необходимо учитывать и тот факт, что процесс оценки эффективности применения технологий развития творческого мышления специалистов в системе закупок многогранен и носит системный характер. Он состоит из регулярно повторяющихся процедур анализа и мониторинга результативности каждого процесса с позиции его соответствия целям и показателям закупочной деятельности. Исследованию подвергаются такие критерии, как целесообразность мероприятий, их экономическая эффективность и соответствие задачам управления в сравнении с альтернативными способами реализации цели и/или выполнения поставленных задач.

Традиционными показателями для обоснования инноваций в управленческих системах являются количественные: экономические и финансовые, различные комбинации и взаимосвязь которых позволяют формировать аналитические модели. Развитие необходимых профессиональных компетенций специалистов в сфере государственных закупок происходит, в большей степени, посредством реализации различных образовательных программ. Поэтому разработка и внедрение в содержание образовательных программ всех уровней подготовки технологий развития твор-

ческого мышления является актуальной научной и практической задачей.

## Обзор литературы

Обзор методической и научной литературы по проблематике развития творческого мышления позволяет утверждать о неослабевающем внимании к данной проблеме с времен античности и по настоящее время. Творчество было и остается той научной категорией, которая наполняется новым содержанием непрерывно [3;4;5;6;7]. Ученые по-разному трактуют сущность данного термина, но остаются едины в понимании того факта, что именно творчество является одним из приоритетных факторов преобразования и человека, и мира в целом. Цифровизация потребовала от каждого готовности к генерированию новых идей для решения как повседневных задач, так и новых вызовов [1;6]. Специалист должен обладать способностями использовать знания в новых ситуациях, зачастую сопровождающихся безостановочными изменениями. И именно актуальное состояние профессиональных компетенций позволяет применять основные приемы творческого мышления для эффективного решения профессиональных задач. Но возникает вопрос о сущности категорий «профессионализм», «профессиональные компетенции» – в научной литературе нет однозначного толкования данных терминов. Чаще всего профессионализм рассматривается в качестве высокого уровня подготовленности к решению профессиональных задач, которая основывается на таких параметрах:

- активность в творческом плане;
- регулярное повышение квалификации;
- апгрейд личностных навыков и умений;
- умение эффективно выполнять как стандартные, так и не стандартные задачи в соответствии с требованиями культуры и общественного производства.

Сегодня принято рассматривать одной из основных составляющих профессионализма профессиональные компетенции, профессиональную компетентность. В данной статье не останавливаемся на характеристике общего и разного в терминах компетенция и компетентность – об этом достаточно сказано и в отечественной научной литературе, и в зарубежной. Анализ авторских определений сущности понятий «профессионализм», «компетентность» и «компетенция» позволяет сделать следующие выводы. В обобщенном виде толкование данных терминов можно представить в следующем виде:

- профессионализм – свойство сотрудника систематически, эффективно и надежно выполнять возложенные на него обязанности;
- компетентность – характеристика, даваемая сотруднику в результате оценки эффективности его деятельности, направленной на выполнение поставленных перед ним задач;
- профессиональные компетенции – кроме профессиональных умений и знаний содержат

в себе такие направления в личностном психологическом плане, как сотрудничество, инициативность, командную работу, высокий уровень коммуникативности, умение и желание учиться, логически мыслить, оценивать, выбирать и применять на практике актуальную информацию и др.;

- компетенция – сфера полномочий сотрудника, в которой он обладает познаниями, опытом.

Мы рассматриваем понятие «профессиональная компетенция» как многофакторное явление, характеризующее способность человека к профессиональной деятельности с глубоким пониманием сущности решаемых профессиональных задач, имеющее сложную структуру и включающее в себя следующие основные компоненты – мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. И вопрос развития творческого мышления каждого человека для высокоэффективного, качественного и результативного осуществления своей профессиональной деятельности приобретает особую значимость.

Изучая проблему соотношения знаний и человеческого мышления Н. Добролюбов утверждал, что мышление напрямую связано с имеющимися знаниями, а непосредственное усвоение новой информации является важной умственной деятельностью индивида. Потенциал индивида в творчестве строится на психологическом фундаменте, который можно выразить как потенциал развития, системную парадигму индивида, основными характеристиками которой являются психические, физиологические, интеллектуальные и мотивационные резервы личности, необходимые для дальнейшего развития. Непрерывное развитие потенциала в творческом подходе к решению задач подразумевает широкие интересы и потребности индивида, желание большего развития в различных сферах, таких как общение, познание, работа, дальнейшее интеллектуальное развитие, широкое критическое мышление и т.д.

В фундаменте творческих способностей Андреев В.И. определяет такие блоки мотивационных особенностей индивида и предрасположенности к творческому решению задач:

- эвристический;
- интеллектуальный;
- коммуникативный;
- логический;
- творческий;
- высокие моральные качества;
- умения самоуправления;
- личностные качества [2].

Ряд учёных выделяют прямую связь между высоким потенциалом в творчестве и интеллектуальные возможности человека, которые отвечают за высокий уровень инициативности, продуктивности и самостоятельности, гибкости мышления, умения быстро принимать эффективные решения[2;3;6;8;10]. В узком понимании, творчество является контекстным воплощением новых парадигм, к примеру, изобретение механизма или но-

вой методики развития. В более широком понимании, творчество, с точки зрения процесса, определяет и увеличивает потребность индивида в личностной актуализации, личностном выражении, расширении и раскрытии личностных возможностей.

Учёные (Пономарёв Я.Л. и др.) считают, что все люди должны иметь возможность творческого выражения, для которого необходимо обладать рядом умений и способностей[8;9]. Важно понимать, что развитие необходимых способностей не происходит обособленно от действий индивида. Творчество подразумевает наличие умений, знаний и мотивов у индивида к определенному виду деятельности [7;9].

Ряд ученых предполагают, что от творческий процесс напрямую зависит таких факторов:

- постоянная потребность индивида приспосабливаться к окружающей действительности;
- комбинаторные умения;
- стремление и потребность индивида в творческом самовыражении;
- творческие упражнения;
- воплощение своих идей и желаний в материальном мире[3;7;8;9].

## Результаты

Технологии развития творческого мышления студентов высшей школы выстраиваются на основе фундаментальных исследований и прикладных кейсов. Десятилетний опыт реализации программ магистратуры по направлению подготовки Менеджмент позволяет утверждать, что среди эффективных образовательных технологий особое место занимает модульная. Модульная технология, реализуемая автором и коллегами по кафедре, подразумевает интеграцию творческого потенциала каждого студента, уже имеющийся опыт в профессиональной деятельности. Модульная технология базируется на идее, что каждый студент способен самостоятельно и эффективно решать возникающие вопросы, что позволяет во время обучения формировать у каждого обучающегося индивидуальную образовательную траекторию творческого подхода к решению профессиональных задач. Выпускник образовательной программы может получить индивидуальную консультацию, принять участие в тренингах, конференциях и других мероприятиях после окончания обучения. Разумеется, такой подход требует абсолютно другого содержания и организации образовательной деятельности, создания кроссдивизиональных творческих групп с огромным объемом аналитической работы. Но как свидетельствует опыт автора сегодня это решающий фактор обеспечения эффективной подготовки кадров для цифровой экономики в целом и для каждой отрасли в частности. Перестроить свою деятельность должны не только те, кого учат, но и те, кто учит. Иначе и речи быть не может о решающих изменениях в кадровом обеспечении всех сфер экономики и социального развития.



В ходе десятилетнего исследования было установлено, что гибкость мышления, как ключевой фактор творческого мышления, – это наиболее востребованная характеристика успешного человека и сегодня, и в будущем. При этом, модульная технология развития творческого мышления работает не только в образовательном процессе, но и в организации профессионального развития при решении профессиональных задач деятельности.

В таблице 1 указан сравнительный анализ традиционного рабочего процесса и модульного:

Таблица 1. Сравнительный анализ традиционного и модульного процессов

Модульный процесс	Традиционный процесс
<i>Задачи</i>	
Задачи появляются в деятельности непрерывной парадигме	Деятельностная парадигма отсутствует в постановке задач
<i>Профессиональная деятельность</i>	
Ориентация на личностное решение возникающих вопросов, поиск новых путей выполнения задач	Ориентация на планомерное выполнение поставленных ранее задач
<i>Роль руководителя</i>	
Руководитель берёт на себя задачи по информированию, советам, консультациям, проверкам и мотивации	Руководитель берёт на себя задачи по информированию

В результате, основные различия модульной технологии от традиционной можно представить следующим образом:

- самостоятельное решение модульных задач;
- взаимодействие с руководством и коллегами на более высоком уровне, что подразумевает самостоятельное достижение высокого уровня определённых компетенций;
- субъект-субъективное взаимодействие с коллегами.

## Заключение

Творческая личность – это личность, которая под влиянием внешних факторов приобрела необходимые качества для актуализации своей внутренней творческой способности, способствующей достижению творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности. Творческое мышление в процессе решения профессиональных задач позволяет находить новые ответы на «старые» вопросы, ответы на новые вызовы и др.

Многофакторная модель личности с развитым творческим мышлением представлена на рис. 1.

В результате исследования было подтверждено предположение о том, что рост уровня творческого мышления у студентов базируется на активном развитии:

- умения и желания к творческой активности;
- творческой направленности индивида;
- творческих навыков и умений;
- творческих особенностей характера.

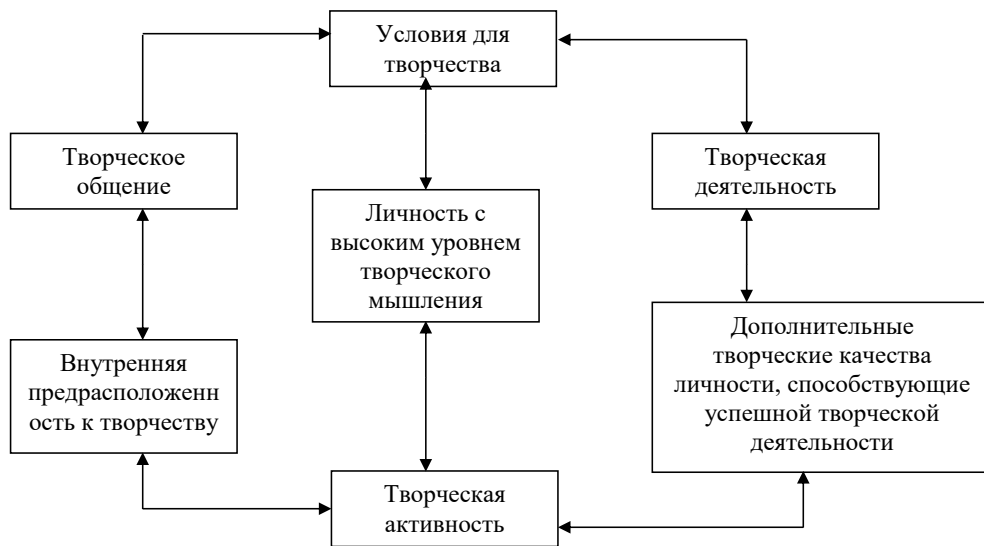


Рис. 1. Многофакторная модель личности с развитым творческим мышлением

## Литература

1. Адаптивные системы обучения на основе искусственного интеллекта; системы образовательной аналитики (LAP), системы учета достижений/ Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. и др. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020.
2. Андреев В.И.
3. Боно Э. Шесть шляп мышления / пер. с англ. Мн.: Попурри, 2006. 208 с.
4. Иванова, В.А. Исследование творческого мышления в отечественной психологии / В.А. Иванова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 4 (346). – С. 129–132. –

URL: <https://moluch.ru/archive/346/77907/> (дата обращения: 24.12.2022)

5. Камбаров, М.М. Вопросы развития творческих способностей личности и подготовки профессиональных кадров / М.М. Камбаров. – Текст: электронный // NovalInfo, 2016. – № 41. – С. 201–203. – URL: <https://novainfo.ru/article/4631> (дата обращения: 24.12.2022).
6. Козырева, Л.К. Креативные методологии как тренд в дизайн-проектировании на примере цифровой среды московского экономического форума // Творчество и современность. – 2019. – № 1. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37334726> (дата обращения: 25.12.2022)
7. Леонтьев, А.А. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 465 с.
8. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
9. Купер Л. Креатив на 100%. Как развить творческое мышление / Л. Купер. – AB Publishing, 2014. – URL: [https://bookap.info/book/kuper\\_kreativ\\_na\\_100\\_kak\\_razvit\\_tvorcheskoe\\_myshlenie/gl1.shtml](https://bookap.info/book/kuper_kreativ_na_100_kak_razvit_tvorcheskoe_myshlenie/gl1.shtml) (дата обращения 25.12.2022).
10. Хакимов, С.У. Современные педагогические технологии как влияющие факторы творческому мышлению учащихся / С.У. Хакимов. – Текст: электронный // NovalInfo, 2016. – № 47. – С. 299–302. – URL: <https://novainfo.ru/article/6854> (дата обращения: 25.12.2022).

#### CREATIVE THINKING AS ONE OF THE PRIORITY FACTORS OF READINESS FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF UNIVERSITY GRADUATES

Gladilina I.P.

Moscow City University of Management of the Government of Moscow

The evolution of the educational system, new approaches to the development of human creative potential, the rapid development of new horizons of Russian technology and science make it possible to more fully understand a person in the paradigm of his highest value; contribute to the maximum disclosure of personal abilities, the creation of effective conditions for the implementation of strategic

tasks and goals set by the state. Fundamental science is still faced with the task of assessing, predicting future trends and offering optimal solutions to meet the challenges that we face today and will face tomorrow, in the near or distant future in the implementation of the goals of sustainable socio-economic development of the country to improve the quality of life of the population. The solution to this problem involves the development of staffing in all spheres of the life of society and the state, taking into account the processes of digital transformation. The creation of a theoretical and methodological base for professional support for all sectors of the economy based on the development of creative thinking of specialists in the relevant field will allow not only creating their own strategies for highly professional staffing of individual segments, but also solving the problem of personnel for the digital economy as a whole.

**Keywords:** creative thinking, digital transformation, professional activity, professional skills, professional competencies.

#### References

1. Adaptive learning systems based on artificial intelligence; educational analytics systems (LAP), achievement accounting systems / Blinov V.I., Sergeev I.S., Yesenina E. Yu., etc. Pedagogical concept of digital vocational education and training: monograph / under scientific. ed. V.I. Blinova. Moscow: Delo Publishing House, RANEP, 2020.
2. Andreev V.I.
3. Bono E. Six thinking hats / per. from English. Mn.: Potpourri, 2006. 208 p.
4. Ivanova, V.A. Research of creative thinking in domestic psychology / V.A. Ivanova. – Text: direct // Young scientist. – 2021. – No. 4 (346). – S. 129–132. – URL: <https://moluch.ru/archive/346/77907/> (date of access: 12/24/2022)
5. Kambarov, M.M. Questions of the development of the creative abilities of the individual and the training of professional personnel / M.M. Kambarov. – Text: electronic // NovalInfo, 2016. – No. 41. – P. 201–203. – URL: <https://novainfo.ru/article/4631> (date of access: 12/24/2022).
6. Kozyreva, L.K. Creative methodologies as a trend in design design on the example of the digital environment of the Moscow Economic Forum // Tvorchestvo i sovremennost'. – 2019. – No. 1. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37334726> (date of access: 12/25/2022)
7. Leontiev, A.A. Activity, consciousness, personality / A.A. Leontiev. – M.: Politizdat, 1975. – 465 p.
8. Ponomarev, Ya.A. Psychology of creativity / Ya.A. Ponomarev. – M.: Nauka, 1976. – 304 p.
9. Cooper L. Creative for 100%. How to develop creative thinking / L. Cooper. AB Publishing, 2014
10. Khakimov S.U. Modern pedagogical technologies as influencing factors for students' creative thinking / S.U. Khakimov. – Text: electronic // NovalInfo, 2016. – No. 47. – P. 299–302. – URL: <https://novainfo.ru/article/6854> (date of access: 12/25/2022).

# Применение метода Scrum в обучении студентов: организация командной работы

**Гороховская Надежда Анатольевна,**

ст. преподаватель, Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал), «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»  
E-mail: gor-nadun@yandex.ru

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме виртуального командного взаимодействия. Обоснована актуальность формирования у студентов навыков работы в удаленной команде. Автором предложено использование обучения в сотрудничестве в электронной информационно-образовательной среде. Рассмотрена гибкая методология Agile, которая является одной из эффективных стратегий планирования и организации командной работы. Описаны ее ключевые ценности: люди и их коммуникации важнее процессов и инструментов; работающий продукт важнее комплексной документации; сотрудничество с клиентом важнее обсуждений условий контракта; реагирование на изменения важнее максимально четкого следования плану. Адаптированы принципы Agile применительно к организации командной работы в образовательном процессе. Описан метод «Scrum», этапы спринта. Приведены примеры международных IT компаний использующих методологию Agile, метода «Scrum» в своей деятельности. Представлено соотношение этапов сотрудничества в Scrum и eduScrum. Рассмотрены возможности использования метода «Scrum» в образовательном процессе. Приведен опыт использования методология Agile, метода Scrum при формировании социально-коммуникативной компетентности будущих программистов. Эксперимент осуществлен в процессе преподавания спецкурса «Сотрудничество в профессиональной деятельности» и производственной практики профессионального модуля 03 «Участие в интеграции программных модулей» для специальности 090203 «Программирование в компьютерных системах».

**Ключевые слова:** методология Agile, метод Scrum, обучение в сотрудничестве, виртуальное командное взаимодействие.

## Введение

Большинство российских электронных информационно-образовательных сред используют платформу электронного обучения Moodle как удобную систему управления электронными курсами и учебной деятельностью обучающихся. Курсы, разработанные в Moodle, включают информационно-образовательные ресурсы, элементы для проверки сформированности знаний (задания, тесты) и организации интерактивного общения (чат, форум, вики). Хорошим средством для учебной аналитики являются отчёты о деятельности участников курса (посещаемости, выполнении заданий) и многое другое.

Однако современные требования к организации образовательного процесса, которые подверглись значительной коррекции в условиях пандемии-2020, требуют поиска дополнительных мер повышения качества преподавания.

Ожидания работодателей обусловлены необходимостью быстрой адаптации работника к постоянно меняющимся внешним условиям, прежде всего технологиям производства. Уже в начале 2000-х годов ожидаемыми компетенциями работников были [1]: умение работать в команде и на благо команды, умение решать нестандартные задачи, умение брать на себя ответственность, умение и желание учиться, работоспособность.

### Методология Agile для организации командной работы в образовательном процессе

В условиях цифровой трансформации социально-экономических сфер жизнедеятельности важно уметь взаимодействовать, сотрудничать в виртуальной глобальной сети. С 1 января 2021 г. законодательно закреплена возможность дистанционной (удаленной) работы [2] не только посредством информационно-телекоммуникационных сетей (Интернета), но и сетей общего пользования. Таким образом, к дистанционной работе теперь относится и взаимодействие с персоналом по телефону, мессенджерам, с помощью SMS и др.

Учёные-экономисты активно разрабатывают проблему управления удаленной командой [3] – группой профессионалов из разных часовых поясов, с разными навыками и различной культурой, работающих вместе над единым проектом. Исследователи отмечают [4], что отсутствие тесного контакта с остальными сотрудниками препятствует формированию доверия и взаимной целеустремленности, поэтому удалённый (дистанционный) работник иногда не чувствует себя частью

команды. Таким образом, в вузе или техникуме должны быть созданы условия для формирования у студентов навыков работы в удаленной команде.

Одним из эффективных способов достижения этой цели является использование возможностей обучения через сотрудничество в электронной информационно-образовательной среде. Согласно определению, сформулированному Дж.Т. Мак Грегором [5], обучение в сотрудничестве – подход к обучению, в котором участвуют группы студентов, работающих над решением поставленной задачи или над созданием проекта [6]. В практике обучения в сотрудничестве для выполнения образовательных проектов активно используются веб-инструменты [7]: блоги, вебинары, ментальные карты, чаты, телеконференции, видеоконференции, онлайн-встречи, мгновенные сообщения, группы новостей, социальные сети, виртуальные доски.

Уже много лет одной из эффективных стратегий планирования и организации командной работы, основанной на сотрудничестве, является гибкая методология Agile. Понятие Agile отражает способность быстро и успешно реагировать на новые ситуации или изменения [8]. Появление данной методологии связано с кризисом в разработке программного обеспечения в 1990-х годах, когда технические задания к программному продукту устаревали уже на этапе его разработки из-за изменений в бизнес-процессах, запросах клиентов.

Основные идеи Agile-манифеста (совместная работа, частое общение, адаптация к изменениям и принятие решений в текущих проектах) реализуют ключевые ценности сотрудничества: люди и их коммуникации важнее процессов и инструментов; работающий продукт важнее комплексной документации; сотрудничество с клиентом важнее обсуждения условий контракта; реагирование на изменения важнее максимально четкого следования плану [9].

Манифест Agile, разработанный для организации командной работы в IT-профессиях, содержит двенадцать принципов, согласно которым [10]:

- главным показателем эффективности труда программистов является удовлетворенность клиентов;
- требования к продукту меняются на всех стадиях проекта, что усиливает конкурентное преимущество заказа;
- программный продукт представляется заказчику как можно чаще;
- заказчик и разработчики должны работать вместе в течение всего периода исполнения заказа;
- работу должны выполнять мотивированные специалисты, собранные в команде, готовые поддерживать постоянный темп работы на неопределенный срок;
- необходимо живое общение команды;
- основным показателем эффективности является непрерывная работоспособность разработанного продукта;

- предпочтительными являются гибкие процессы, способствующие устойчивому развитию проекта;
- важно постоянное внимание к проектированию и техническому совершенству;
- стремление к простоте позволяет минимизировать объем незавершенной работы;
- следует стимулировать самоорганизацию команды;
- условием эффективности командного взаимодействия является системный анализ.

Эти правила характеризуют самоорганизующиеся команды [11], которые способны разрабатывать лучшие архитектурные и технические решения на основе систематического поиска путей повышения эффективности командной работы, постоянной корректировки своей работы.

Учитывая актуальность методологии Agile в быстроменяющихся технологических процессах, к которым должны быть готовы студенты – будущие программисты, мы адаптировали вышеназванные принципы применительно к организации командной работы в образовательном процессе:

- 1) студент показывает результаты выполненных заданий преподавателю как можно чаще;
- 2) преподаватель создает условия для мотивированной работы над проектом;
- 3) студентам предоставляется возможность самостоятельно планировать процесс работы над проектом;
- 4) для организации проектного взаимодействия использовать приемы и сервисы живого общения;
- 5) основным показателем эффективности командной работы является качество проекта, отвечающее требованиям преподавателя;
- 6) студенты должны поддерживать высокий темп работы над проектом;
- 7) целесообразно проводить системный и систематический анализ командного взаимодействия.

#### **Метод Scrum для организации командного взаимодействия.**

Для реализации сформулированных принципов командной работы студентов мы выбрали метод Scrum, основанный на принципах и ценностях Agile, как средство гибкой разработки проектов и внедрения инноваций.

Термин «Scrum» был введен Н. Икуджиро и Х. Такеучи (1986 г.) для нетрадиционного управления проектами: за ограниченный промежуток времени (спринт) предоставить заказчику готовый программный продукт. Суть метода состоит в том, что разработка продукта осуществляется в тесном сотрудничестве команды разработчиков и заказчика. Процесс разработки включает несколько спринтов, в ходе каждого из которых заказчик получает всё более качественный и усовершенствованный программный продукт. Итоговую стадию завершенности программного продукта определяет заказчик, но и в последующем программный продукт может дорабатываться до новой версии.

Метод Scrum применяют многие международные IT компании (Google, Amazon, Apple, Siemens, Ericsson, CiscoSystems и др.), а также известные медиакомпании (NationalPublicRadio, ChicagoTribune, NewYorkTimes, WashingtonPost, ProPublica) [12].

Интерес к данному методу вызван тем, что в его основе заложено четкое структурирование процесса управления проектом. Управление развитием проекта на основе Scrum включает следующие этапы спринта:

1 этап – заказчик определяет концепцию продукта;

2 этап – формируется команда, способная выполнить работу на высоком профессиональном уровне;

3 этап – команда выбирает Scrum-мастера;

4 этап – создаётся ранжированный список требований к проекту, который может меняться на протяжении всего производственного процесса;

5 этап – определяются время и необходимые ресурсы для выполнения каждого требования;

6 этап – формируется бэклог – список требований, которые необходимо реализовать в спринте;

7 этап – планируются задачи спринта: на основе требований формулируются задачи, определяется время на их выполнение в человека/часах;

8 этап – в процессе выполнения проекта на доске отражается выполнение задач («Разработка», «Тестирование», «Релиз»), что позволяет увидеть текущее состояние спринта.

На протяжении всего спринта проводятся ежедневные 15-минутные встречи. После завершения спринта демонстрируется готовый проект, проводится ретроспективное собрание, на котором обсуждаются итоги спринта, эффективность командного взаимодействия, принимаются решения о мерах улучшения работы команды; вносятся изменения в список требований к проекту.

По мнению А. Герреро-Ролдан, И. Ногера, Р. Мас [13] применение Agile и Scrum в образовании значительно улучшают командную работу студентов за счёт более чёткого распределения ролей и обязанностей, визуализации рабочего процесса, ежедневных встреч участников проекта, высокой ответственности участников за выполненную работу. Исследователи считают, что Scrum представляет собой эффективную стратегию подготовки обучающихся к решению проблем в реальных ситуациях [14]. По мнению Йох. Фогельзанг, У. Адмирал, Я. Дриэль использование метода Scrum стимулирует сотрудничество, самостоятельную работу и поощряет обратную связь [15].

Метод Scrum помогает выстроить оперативную обратную связь в командной работе, позволяет анализировать опыт предыдущих действий и улучшать повторяющиеся действия, поэтому данный подход применяется как для подготовки будущих программистов, так и для обучающихся по гуманитарным дисциплинам [13].

Используя Scrum, преподаватель может организовать сотрудничество обучающихся, освобождаясь от традиционного менторского влияния. Зарубежные коллеги [13] считают, что этот метод позволяет развивать навыки командного взаимодействия. Р. Дж. Прието [9] отмечает эффективную систему вознаграждения в Agile: обучающиеся зарабатывают очки за выполнение определённых видов деятельности (чем лучше выполнил, тем больше получил), за выдающуюся работу (высокие результаты в определённых областях).

Таким образом, основываясь на отмеченных выше исследованиях об эффективности использования Scrum в образовательном процессе, мы считаем возможным его внедрение в процесс формирования навыков коммуникации и командного взаимодействия.

Подтверждением тому является методика eduScrum, разработанная авторским коллективом из Нидерландов (В. Вейнандс, А. Делий, Р. Золинген) [16] для работы со школьниками и активно используемая в Германии [17]. Данная методика основана на принципах прозрачности (рабочий процесс должен быть наглядным, понятным для всех участников), текущей проверки (сопоставление накопленных материалов и отслеживание прогресса относительно целей обучения); адаптивности (пересмотр плана или подхода в случае необходимости). В eduScrum предусмотрены роли: владелец продукта, eduScrum-мастер, команда участников.

Владелец продукта (учитель) отвечает за выбор темы для изучения и ожидаемые результаты обучения, а также осуществляет мониторинг в целях улучшения качества учебных процессов на основе критериев соответствия, оценивает учебные материалы. Один из учеников назначается или избирается eduScrum-мастером. Его функции состоят в том, чтобы обеспечить прозрачность рабочего учебного процесса, точность реализации принципов eduScrum в команде и тем самым поддерживать эффективное командное взаимодействие.

Спринтом здесь является период, во время которого изучается учебный материал (не больше двух месяцев). Спринт состоит из нескольких сессий: планирование скрипта и формирование команд; «планерка» (ежедневное короткое утреннее собрание); выполнение задач в течение скрипта; ретроспективное собрание и личная рефлексия. Одним из важных этапов скрипта является «ретроспективное собрание», цель которого повысить эффективность командного взаимодействия. Во время ретроспективного собрания обучающиеся обсуждают результаты скрипта с нескольких позиций: взаимоотношения, продуктивность командных процессов, эффективность используемых инструментов, трудности и успехи, что требует улучшения; составление плана по внесению изменений, меры для улучшения командной работы.

Считаем, что успешное использование метода eduScrum в формировании навыков коммуникации и командного взаимодействия определяется

вниманием к организации, управлению и рефлексии командной деятельности с последующим принятием плана улучшения командного взаимодействия.

Далее в таблице представим соотношение этапов сотрудничества в Scrum при разработке программного обеспечения и в школьном обучении (табл. 1).

Таблица 1. Этапы сотрудничества в Scrum и eduScrum

Этапы	Scrum	eduScrum
1 этап	определение концепции продукта, формирование бэклога будущего продукта (при участии заказчика)	определение тем, задач, результатов обучения, педагог разрабатывает бэклог ожидаемых учебных результатов
2 этап	организация команды, определение ролей	организация команды, определение ролей
3 этап	ранжирование списка требований к проекту, определение сложности выполнения каждого требования, формирование бэклога (участвуют все члены команды), распределение задач бэклога внутри команды	планирование спринта, распределение задач между участниками
4 этап	выполнение проекта, отражение хода проекта на доске, ежедневные короткие встречи	выполнение проекта, отражение хода проекта на доске, ежедневные короткие встречи
5 этап	демонстрация готового проекта	оценивание итогов работы
6 этап	ретроспективное собрание	ретроспективное собрание, личная рефлексия

Сравнение этапов сотрудничества позволило выявить различия и сходства:

А) различия:

- на первоначальном этапе в методе Scrum команда разработчиков совместно с владельцем разрабатывает бэклог, а в eduScrum педагог определяет цели, задачи и результаты обучения;
- Scrum предполагает демонстрирование готового проекта, а eduScrum – проверку учебных результатов;

Б) сходства:

- организуется командное взаимодействие путём распределения ролей среди участников;
- предусматривается этап ознакомления с материалом, на этом этапе осуществляется подробное планирование спринта на основании поставленных целей и задач, распределение задач между участниками;
- предполагается детальное отслеживание проекта с помощью доски и ежедневных коротких встреч;
- наиболее важным является проведение ретроспективного собрания, так как на данном этапе принимаются решения, позволяющие команде

повысить эффективность командного взаимодействия и индивидуальной работы.

Таким образом, метод Scrum целесообразно применять в производственном процессе и образовательной деятельности для организации командного взаимодействия. Однако, если метод Scrum предполагает свободную самостоятельную работу участников команды, то в eduScrum преподаватель определяет цели, задачи проекта, отслеживает ход его выполнения и оценивает результаты.

Для эффективной командной работы необходимо проводить «демонстрацию готового проекта». В eduScrum этот этап не обозначен, между тем именно презентация продукта, результата позволяет приобретать опыт коммуникации. Не случайно в последние годы стали популярными демонстрационные экзамены в качестве итоговой аттестации выпускников [18]. Поэтому считаем, что демонстрационный этап важно включать в командной работе обучающихся.

Для проектной командной работы полезны ретроспективные собрания, так как обеспечивают анализ командного взаимодействия, способствуют совершенствованию совместной работы в следующем спринте. Такие собрания позволяют обучающимся освоить новые модели межличностного общения и применять их в образовательной деятельности.

Итак, использования метода Scrum в образовательном процессе необходимо реализовать шесть обязательных этапов: 1 – формирование бэклога для конкретного спринта (преподаватель определяет тему, задачи, ожидаемые результаты обучения); 2 – формирование команды и распределение ролей (студенты); 3 – планирование спринта, распределение задач между участниками (студенты); 4 – выполнение проекта, отражение хода проекта на доске, ежедневные короткие встречи (студенты и преподаватель); 5- демонстрация готового проекта (студенты); 6 – ретроспективное собрание, личная рефлексия (студенты и преподаватель). Длительность спринта может составлять до двух месяцев, количество спринтов по конкретной дисциплине устанавливается преподавателем.

#### **Опыт использования методология Agile, метода Scrum при формировании социально-коммуникативной компетентности будущих программистов**

Опытно-экспериментальная работа данного исследования состояла в апробации методология Agile, метода Scrum при формировании социально-коммуникативной компетентности будущих программистов в условиях смешанного обучения в сотрудничестве. Базой исследования был выбран Бурятский институт инфокоммуникаций филиал Сибирского государственного университета информатики и коммуникаций. Для участия в педагогическом эксперименте были выбраны студенты, обучающиеся по специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах» (51 чел. вошел в экспериментальную группу, 50

чел. составила контрольная группа). Экспериментальное обучение было организовано в процессе преподавания спецкурса «Сотрудничество в профессиональной деятельности» и производственной практики профессионального модуля 03 «Участие в интеграции программных модулей» для специальности 090203 «Программирование в компьютерных системах».

На вводном занятии по данному курсу студенты экспериментальной группы знакомились с: понятием сотрудничества, и его применением в профессиональной деятельности программистов; манифестом Agile; гибким управлением проектов Scrum. На данном же занятии проводился в игровой форме спринт. Проведение его позволило обучающимся приобрести практический опыт взаимодействия по методу Scrum. Случайным образом формировались команды, которые самостоятельно выбирали скрам-мастера.

Для организации сотрудничества были использованы web-сервисы Офис 365, Trello. В начале каждого спринта команды из экспериментальной груп-

пы получали бэклог спринта (список задач спринта). Команды открывали доску в Trello, доступ к которой получали все участники команды. Каждая команда давала доступ к доске владельцу продукта, в роли которого выступал преподаватель. На основании бэклога спринта команды создавали карточки на доске. Каждая карточка представляет собой конкретную задачу спринта. В карточке приводилось описание задания, при необходимости команда составляла чек-лист, указывала сроки выполнения и участника, ответственного за выполнение данного задания.

Всего в рамках спецкурса «Сотрудничество в профессиональной деятельности» было проведено четыре спринта: личная эффективность, коммуникации, формирование команды, виртуальная командная работа. По учебной практике, так же было проведено четыре спринта. Результаты эксперимента показали, что по всем компонентам социально-коммуникативной компетентности была получена положительная динамика (см. рис. 1).

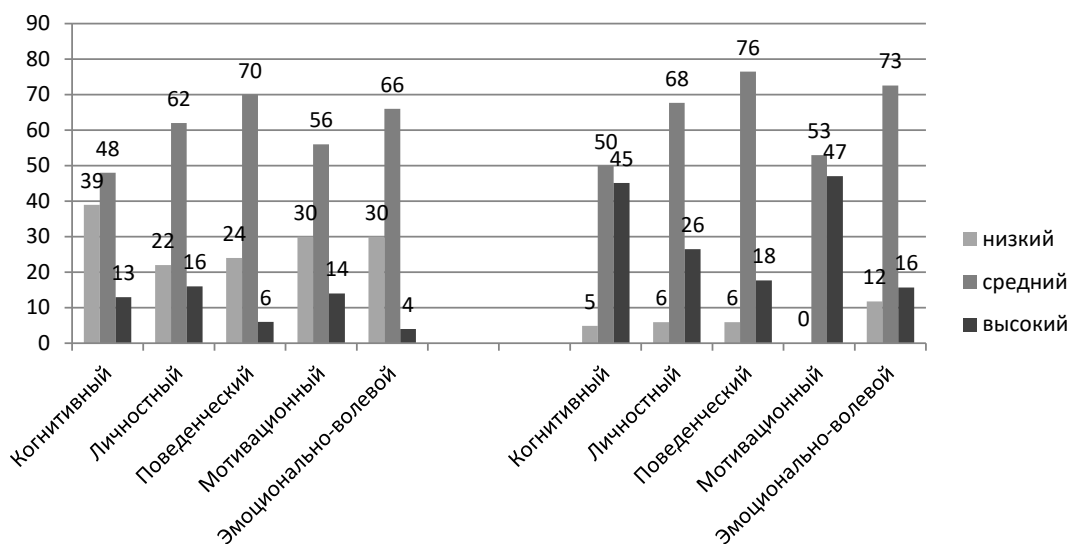


Рис. 1. Уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности по каждому компоненту в экспериментальной и контрольной группе после реализации модели

## Выводы

Опыт использования методологии Agile, метода Scrum во время спецкурса «Сотрудничество в профессиональной деятельности» показал, что обучающиеся приобрели опыт командной деятельности. Развили знания, навыки, получили опыт: постановки цели, представления проектов, регулирования конфликтов, образования команды, виртуальной командной работы, планирования и становления виртуальных команд, сплочения команды в условиях виртуальной работы. Мы в след за А. Маганой, Ю. Сих, П. Томасом, считаем, что ретроспективные собрания позволяют осмыслить командную работу, тайм-менеджмент, коммуникации [19]. Применение метода Scrum во время учебной практики – это практическая реализация профессиональной деятельности программиста, как с точки зрения профессиональных навыков, так и социального взаимодействия участников, что является основой для успешной профессио-

нальной деятельности. По мнению обучающихся, использование метода Scrum во время учебной практики позволило выполнить большой объем работы за короткий срок спринта. На наш взгляд методологию Agile, метод Scrum наиболее подходят при подготовке программистов, журналистов, менеджеров. А также, специалистов, использующих виртуальное командное взаимодействие.

## Литература

1. Аврамова Е.М., Гурков И.Б., Карпухина Г.Ю., Левинсон А.Г., Михайлюк М.В., Полушкина Е.А., Стучевская О.И. Требования работодателей к системе профессионального образования // Управление. Финансы. Образование. / Под ред.: Т.Л. Клячко, Г.А. Краснова. М.: МАКС Пресс, 2006
2. Федеральный закон «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации

в части регулирования дистанционной (удаленной) работы и временного перевода работника на дистанционную (удаленную) работу по инициативе работодателя в исключительных случаях» от 08.12.2020 N 407-ФЗ. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_370070/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_370070/)

3. Иконников С.В. Управление удаленными командами // Московский экономический журнал. 2020. № 9. С. 255–259. DOI:10.24411/2413–046X-2020–10606
4. Рафикова З.Р., Растегаева Ф.С. Основные правила эффективного управления удаленной командой // Современные технологии управления. 2021. № 1 (94). DOI:10.24412/2226–9339–2021–194–1; Вишнетская И.В. Управление удаленным персоналом: принципы организации дистанционного менеджмента // Научный журнал. 2021. № 1. С. 49–51.; Савельев М.А. Проблема поддержания эффективности команд разработчиков информационных систем в период массового перехода на удаленный режим работы // Универсум: технические науки. 2021. № 1–1 (82).
5. MacGregor, J.T. Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform / J.T. MacGregor // *New Directions for Teaching and Learning*. – 1990. – № 42. – P. 19–30. DOI: 10.1002/tl.37219904204.
6. Laal, M, Laal, M. Collaborative learning: what is it? / M. Laal, M. Laal // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – № 31. – P. 491–495. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.092.
7. Артеменко В.Б. Организация сотрудничества в электронном обучении на основе проектного подхода и веб-инструментов // *ОТО*. 2013. № 2. С. 489–504.
8. Kombly, R. *Cambridge Business English Dictionary* / R. Kombly. Cambridge: Cambridge ELT, 2011. – 966 p.
9. Rodulfo J. Prieto *The Agile Classroom: Embracing an Agile Mindset In Education* [Электронный ресурс]. URL: <https://medium.com/laboratoria/the-agile-classroom-embracing-an-agile-mindset-in-education-ae0f19e801f3> (дата обращения: 22.09.2016)
10. Noguera I., Guerrero, A., Mas, R., *Collaborative agile learning in online environments: Strategies for improving team regulation and project management* / I. Noguera, A. Guerrero, R. Mas // *Computers & Education*. – 2017. – № 116. – P. 110–129.
11. Haunts, S. *A Gentle Introduction to Agile Software Development* / S. Haunts. – London: Stephen Haunts Ltd, 2017. – 86 p.
12. Сазерленд, Дж. *Scrum. Революционный метод управления проектами* / Дж Сазерленд; пер. с англ. Мари Гескиной. – Москва: Манн, Иванов и Фербер. – 2016. – 272 с.
13. Noguera I., Guerrero, A., Mas, R., *Collaborative agile learning in online environments: Strategies for improving team regulation and project management* / I. Noguera, A. Guerrero, R. Mas // *Computers & Education*. – 2017. – № 116. – P. 110–129.
14. Scott, E., Rodríguez, G., Soria, A., Campo, M. Are learning styles useful indicators to discover how students use Scrum for the first time? / E. Scott, G. Rodríguez, A. Soria, M. Campo // *Computers in Human Behavior*. – 2014. – Vol. 36. – P. 56–64.
15. Vogelzang, J., Admiraal, W., Driel, J. Scrum Methodology as an Effective Scaffold to Promote Students' Learning and Motivation in Context-based Secondary Chemistry Education. / J. Vogelzang, W. Admiraal, J. Driel // *Mathematics, Science and Technology Education*. – 2019. – Vol. 15. DOI: 10.29333/ejmste/109941.
16. Stolze, A. Wijnands, W. *Transforming Education with eduScrum: Bringing Methodologies from Industry to the Classroom* / A. Stolze, W. Wijnands // *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning*, Luxembourg: Springer, 2019. – P. 95–114.
17. Google Trends [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.google.ru/trends/?geo=RU> (дата обращения: 26.03.2020)
18. Касаткин В.О. Практика проведения демонстрационного экзамена // Решетневские чтения. 2018. № 2. С. 563–564.; Иваницкая М.В. Демонстрационный экзамен. Плюсы и минусы // *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2018. № 2. С. 29; Горбунова Т.В., Огандеева Е.В. Демонстрационный экзамен в профессиональном образовании // *Казанский педагогический журнал*. 2020. № 2. С. 185–191.; Несына С.В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов // *Образовательный вестник «Сознание»*. 2019. № 10. С. 23–28.
19. Magana, A., M., Seah, Y.Y. & Thomas, P. *Fostering cooperative learning with Scrum in a semi-capstone systems analysis and design course*. // *Information Systems Education*. – 2018. – Vol. 29. – P. 75–92.

#### **APPLICATION OF THE SCRUM METHOD IN STUDENT TRAINING: ORGANIZATION OF A TEAM WORK**

**Gorohovskaya N.A.**

Siberian state university telecommunications and informatics Buryat institute infokommunikatsy (branch)

The article is devoted to the urgent problem of virtual team interaction. The relevance of students' skills building to work in a remote team is substantiated. The author suggests applying the possibilities of collaborative learning in the electronic information and educational environment. One of the effective strategies for planning and organizing team work is flexible Agile methodology. The key values are: people and their communications are more important than processes and tools; a working product is more important than comprehensive documentation; cooperation with the client is more important than negotiation of the contract terms; responding to change is more important than clearly sticking to the plan. Agile principles have been adapted in relation to the organization of team work in the educational process. Scrum method, sprint stages are described. There are examples of IT-companies the Agile methodology and the Scrum method to be used in their activities. The ratio of the stages of collaborative interaction in Scrum and eduScrum is presented. The possibilities of application of the Scrum method in the educational process are presented. The experience of using the Agile methodology, the Scrum method in the building of social and communicative competence of future programmers is described as well. The experiment was carried out during the teaching of special course "Collaboration in Professional Activity" and the work practice of the professional



module 03 "Participation in the Integration of Software Modules" for a specialty 090203 "Programming in Computer Systems".

**Keywords:** Agile methodology, Scrum method, collaborative learning, virtual team interaction.

## References

1. Avraamova E.M., Gurkov I.B., Karpukhina G. Yu., Levinson A.G., Mikhailyuk M.V., Polushkina E.A., Stuchevskaya O.I. Requirements of employers to the system of vocational education // *Management. Finance. Education.* / Ed.: T.L. Klyachko, G.A. Krasnova. Moscow: MAKS Press, 2006
2. Federal Law "On Amendments to the Labor Code of the Russian Federation in Regard to Regulation of Remote (Remote) Work and Temporary Transfer of an Employee to Remote (Remote) Work on the Employer's Initiative in Exceptional Cases" of December 8, 2020 N 407-FZ. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_370070/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_370070/)
3. Ikonnikov S.V. Management of remote teams // *Moscow Economic Journal.* 2020. No. 9. S. 255–259. DOI:10.24411/2413–046X-2020–10606
4. Rafikova Z.R., Rastegaeva F.S. Basic rules for effective management of a remote team // *Modern management technologies.* 2021. No. 1 (94). DOI:10.24412/2226–9339–2021–194–1; Vishnetskaya I.V. Management of remote personnel: principles of organization of remote management // *Scientific journal.* 2021. No. 1. S. 49–51.; Saveliev M.A. The problem of maintaining the efficiency of teams of developers of information systems during the period of mass transition to a remote mode of operation // *Universum: technical sciences.* 2021. No. 1–1 (82).
5. MacGregor, J.T. Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform / J.T. MacGregor // *New Directions for Teaching and Learning.* – 1990. – No. 42. – P. 19–30. DOI: 10.1002/tl.37219904204.
6. Laal, M, Laal, M. Collaborative learning: what is it? / M. Laal, M. Laal // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2012. – No. 31. – P. 491–495. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.092.
7. Artemenko V.B. Organization of cooperation in e-learning based on the project approach and web tools // *OTO.* 2013. No. 2. S. 489–504.
8. Kombly, R. *Cambridge Business English Dictionary* / R. Kombly. Cambridge: Cambridge ELT, 2011. –966 p.
9. Rodulfo J. Prieto *The Agile Classroom: Embracing an Agile Mindset In Education* [Electronic resource]. URL: <https://medium.com/laboratoria/the-agile-classroom-embracing-an-agile-mindset-in-education-ae0f19e801f3> (accessed 09/22/2016)
10. Noguera I., Guerrero, A., Mas, R., Collaborative agile learning in online environments: Strategies for improving team regulation and project management / I. Noguera, A. Guerrero, R. Mas // *Computers & Education.* – 2017. – No. 116. – P. 110–129.
11. Haunts, S. *A Gentle Introduction to Agile Software Development* / S. Haunts. – London: Stephen Haunts Ltd, 2017. – 86 p.
12. Sutherland, J. *Scrum. Revolutionary method of project management* / J. Sutherland; per. from English. Maria Geskin. – Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. – 2016. – 272 p.
13. Noguera I., Guerrero, A., Mas, R., Collaborative agile learning in online environments: Strategies for improving team regulation and project management / I. Noguera, A. Guerrero, R. Mas // *Computers & Education.* – 2017. – No. 116. – P. 110–129.
14. Scott, E., Rodríguez, G., Soria, A., Campo, M. Are learning styles useful indicators to discover how students use Scrum for the first time? / E. Scott, G. Rodríguez, A. Soria, M. Campo // *Computers in Human Behavior.* – 2014. – Vol. 36. – R. 56–64.
15. Vogelzang, J., Admiraal, W., Driel, J. Scrum Methodology as an Effective Scaffold to Promote Students' Learning and Motivation in Context-based Secondary Chemistry Education. / J. Vogelzang, W. Admiraal, J. Driel // *Mathematics, Science and Technology Education.* – 2019. – Vol. 15. DOI: 10.29333/ejme/109941.
16. Stolze, A. Wijnands, W. *Transforming Education with edu-Scrum: Bringing Methodologies from Industry to the Classroom* / A. Stolze, W. Wijnands // *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning, Luxembourg: Springer,* 2019. – P. 95–114.
17. Google Trends [Electronic resource]. URL: <https://trends.google.ru/trends/?geo=RU> (date of access: 03/26/2020)
18. Kasatkin V.O. The practice of conducting a demonstration exam // *Reshetnev readings.* 2018. № 2. pp. 563–564.; Ivanitskaya M.V. Demonstration exam. Pluses and minuses // *Electronic scientific and methodological journal of the Omsk State Agrarian University.* 2018. No. 2. P. 29; Gorbunova T.V., Ogan-deeva E.V. Demonstration exam in vocational education // *Kazan Pedagogical Journal.* 2020. No. 2. S. 185–191.; Nesina S.V. Demonstration exam in the preparation of future teachers // *Educational Bulletin "Consciousness".* 2019. No. 10. S. 23–28.
19. Magana, A., M., Seah, Y.Y. & Thomas, P. Fostering cooperative learning with Scrum in a semi-capstone systems analysis and design course. // *Information Systems Education.* – 2018. – Vol. 29. – P. 75–92.

# Формирование информационно-коммуникационной компетентности студентов в условиях цифровизации системы образования

## **Карданова Халимат Мусалиновна,**

кандидат экономических наук, доцент, методист Центра дополнительного образования детей, ГБОУ «Детская академия творчества «Солнечный город» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики  
E-mail: kardanovakbr@yandex.ru

## **Карданов Таймураз Хусейнович,**

старший преподаватель кафедры технология продуктов из растительного сырья, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет имени В.М. Кокова»  
E-mail: kardanov-t@yandex.ru

В статье рассматривается проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ) студентов в процессе их профессиональной подготовки. Выделяются компоненты информационно-коммуникационной компетентности. Представлены направления отбора содержания образовательной программы, которая формирует и развивает ИКТ-компетентность студентов: воспитание ценностного отношения к использованию ИКТ в профессиональной деятельности; формирование системы знаний и умений студентов в информационной сфере, готовность к использованию ИКТ в профессиональной и исследовательской работе; развитие навыков обработки и визуализации экспериментальных данных, моделирование различных процессов и явлений профессиональной деятельности с помощью ИКТ; усвоение новых социально-профессиональных ролей и умений. В результате разработан курс для студентов «ИКТ-компетентность современного специалиста». Предложенное содержание курса позволяет сформировать у будущих специалистов умения и навыки интеграции разных видов деятельности (учебно-исследовательской, научно-исследовательской, организационной) в рамках единой методологии, основанной на использовании ИКТ. Формирование и развитие информационно-коммуникационной компетентности позволит подготовить высококвалифицированного и всесторонне развитого специалиста, способного к саморазвитию и самообразованию, специалиста с высокой мотивационной готовностью к профессионально-творческой деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, студенты вуза, информационно-коммуникационная компетентность, компоненты ИКТ-компетентности, будущий специалист.

Современный рынок труда нуждается в специалистах с высокой профессиональной компетентностью, профессиональной культурой, креативом, способными к творческому саморазвитию, которые имеют высокую мотивацию к профессиональной деятельности. Это значительно повышает требования к личностным и профессиональным качествам, социальной и профессиональной позиции профессионала. Подготовка студентов является целой системой процессов, направленных на формирование у них профессиональной готовности к деятельности, овладение стандартом профессионализма, развитие способностей к самообразованию в деятельности. Информационно-коммуникативная компетентность является одновременно и условием становления профессионализма будущего специалиста в целом, и компонентом профессиональной компетентности, поскольку ИКТ-компетентность входит в современный образовательный стандарт любого специалиста с высшим образованием.

Специалист должен свободно ориентироваться в информационном пространстве, иметь знания и навыки поиска, обработки и сохранения информации, овладение которыми способствует эффективной профессиональной деятельности. Анализ последних исследований и публикаций показал, что вопросу формирования ИКТ-компетентности посвящено значительное количество научных работ. Т.А. Лавина, Е.А. Зверева рассматривают формирование мотивационного компонента ИКТ-компетентности студентов высшего учебного заведения на примере технических специальностей [9], Р.А. Соловьевой рассмотрены особенности, условия и проблемы педагогического сопровождения формирования ИКТ-компетентности студентов регионального вуза на примере Башкирского государственного университета [10], А.А. Беловобова исследует ИКТ-компетентность студента колледжа экономической направленности в условиях цифровизации экономики [1], И.В. Забродиной, Н.А. Козловой, С.Н. Фортыхиной рассмотрено формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях электронной информационно-образовательной среды [5] и т.д.

В частности, В.Б. Клепиков определяет ИКТ-компетентность как обладание ИКТ-компетенцией и указывает на то, что они неразрывно связаны между собой в смысловом и деятельностном аспектах в научно-профессиональной отрасли [7].

Н.В. Беженская считает, что ИКТ-компетентность представляет собой комплексную характере-

ристику субъекта образовательного процесса, которая включает в себя знания и умения разрешать различные проблемы и задачи, связанные с использованием информационных и коммуникационных технологий, при этом решающую роль в ее формировании играют рефлексия и способности к самообразованию в ходе получения профессионального опыта деятельности [2].

Е.В. Грязнова, С.М. Мальцева, Ю.С. Панфилова, А.Д. Уханова под информационной компетентностью также понимают совокупность знаний, умений, навыков и отдельных компетентностей, которые способствуют успешному использованию профессионалом информационно-коммуникативных технологий в своей деятельности [4].

С.Н. Фортыгина считает, что ИКТ-компетентность – это система интегральных компетенций, благодаря которым профессионал может эффективно использовать в своей деятельности новейшие технологии для решения профессиональных задач [11].

И.В. Забродина под данной компетентностью понимает качество личности, благодаря которому индивид способен самостоятельно выбирать и использовать информационно-коммуникативные технологии в своей учебной, а в последующем и в профессиональной деятельности [1].

Подобное определение выдвигает и исследователь А.А. Белолобова, которая считает, что ИКТ-компетентность – это способность и умение решать задачи при помощи ИКТ-технологий, перечень этих задач зависит от конкретной области деятельности будущего специалиста [1]. Р.А. Соловьева под ИКТ-компетентностью студентов рассматривает систему знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения и самообучения в вузе, а также способность к выполнять свои профессиональные задачи при помощи средств ИКТ [10].

По мнению Т.А. Лавиной, Е.А. Зверевой, данная компетентность является видом профессиональной компетентности, позволяющей эффективно осуществлять собственную деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий [9].

Несмотря на то, что данные исследования внесли весомый вклад в разработку проблемы формирования ИКТ-компетентности будущих специалистов, вопрос формирования данной компетентности в процессе вузовской подготовки не является решенным.

Целью статьи является определение роли и организационно-методических основ формирования ИКТ-компетентности в процессе формирования готовности студентов-будущих специалистов к реализации профессионального самоопределения.

Сегодня готовность будущего специалиста к реализации профессионального самоопределения является одним из приоритетных направлений в подготовке студентов. По нашему мнению, одним из важнейших условий готовности буду-

щих специалистов к реализации профессионального самоопределения является формирование ИКТ-компетентности.

Обобщая приведенные выше определения, под ИКТ-компетентностью будущих специалистов будем понимать способность сознательно выбирать информационно-коммуникативные технологии для получения научно-профессиональных знаний и готовность применять их в своей деятельности с целью научного исследования и решения практических задач.

Мы считаем, что формирование ИКТ-компетентности студентов – это процесс непрерывного и комплексного усвоения теоретических знаний и практических навыков использования современных информационно-коммуникативных технологий в период обучения вузе. В ИКТ-компетентности студентов можно выделить когнитивно-деятельностный и личностный компоненты [3].

Когнитивно-деятельностный компонент включает:

- теоретические знания о том, какие ИКТ-технологии на данный момент существует, об их возможностях и назначении;
- способность выбирать ИКТ-технологии согласно поставленным задачам;
- умения, позволяющие самостоятельно создавать информационные продукты на основе применения имеющихся ИКТ-инструментов.

Личностный компонент ИКТ-компетентности студентов может рассматриваться как совокупность ценностно-мотивационных и рефлексивных элементов, которые включают:

- ценностные установки и ориентации, где под ИКТ понимается ценный ресурс деятельности;
- мотивацию и готовность к применению ИКТ в собственной деятельности;
- рефлексивность деятельности;
- активность и способность преодолевать сложности, возникающие в ходе применения и освоения ИКТ-технологий.

Формирование ИКТ-компетентности будущих специалистов начинается еще на этапе изучения информатики в школе и предполагает формирование практических умений проводить поиск информации, планировать, организовывать свою деятельность с помощью различного программного обеспечения. На этом этапе начинают формироваться общие, базовые, инструментальные составляющие информационно-коммуникационной компетенции. Во время обучения в вузе у будущих специалистов продолжается формирование и углубление этих составляющих во время занятий по курсу «Основы информатики и ИКТ».

Следующим является предметно-ориентированный этап, во время которого студенты изучают уже непосредственно те инструменты, которые необходимы им для практической деятельности. В это время они имеют возможность ознакомиться с различными учебными компьютерными программами, мультимедийными учебниками, компьютерными тренажерами, электронными учеб-

никами, информационными ресурсами интернета по своему направлению обучения. Во время практики они уже самостоятельно разрабатывают различные информационные продукты, создают компьютерные модели и тому подобное.

Как правило, изучение и применение ИКТ-инструментов реализуется во время производственной практики, когда студентам необходимо применять ИКТ-технологии при подготовке презентаций и докладов, создании моделей и чертежей и т.д. Однако как показывает практика, все это часто вызывает затруднения у студентов в силу того, что они еще недостаточно овладели знаниями об использовании современных ИКТ-технологий.

В качестве решения проблемы может быть использована разработка факультатива или спецкурса для студентов II–IV курсов «ИКТ-компетентность современного специалиста».

Изучение этого спецкурса базируется на усвоенных ранее знаниях и умениях. В содержание курса могут быть включены следующие взаимосвязанные модули:

- Модуль 1 «Теоретические основы компьютерных технологий»;
- Модуль 2 «Системы обработки результатов»;
- Модуль 3 «Визуализация»;
- Модуль 4 «Современные компьютерные технологии в профессиональной деятельности».

На III и IV курсах изучения профессиональных дисциплин дается возможность студентам практически использовать полученные знания и умения, разрабатывая модели, эксперименты, расчеты, создавая цифровые ресурсы, визуализации в соответствии с содержанием учебного предмета.

На этом этапе важной является производственная практика, которая выступает интеграционным фактором, поскольку она требует одновременно применения специализированных профессиональных и методических знаний в реальных условиях производственного процесса является важной и необходимой составной частью подготовки будущего специалиста, а также позволяет решить одну из главных ее задач – формирование у студентов умения трансформировать приобретенные знания, умения и навыки в реальную практику, в том числе и через использование средств ИКТ, следовательно, выступает важным этапом формирования информационно-коммуникационной компетентности.

В процессе исследования мы пришли к выводу, что формирование ИКТ-компетентности студентов – это непрерывный процесс, который начинается еще в школьном курсе информатики и продолжается во время учебы в вузе. Знания, умения и навыки совершенствуются в ходе становления профессионального мастерства специалиста. ИКТ-компетентность является важным условием готовности к реализации профессионального самоопределения будущих специалистов. Формирование информационно-коммуникационной компетентности позволит подготовить высококвалифицированного и всесторонне развитого работни-

ка, который сможет с легкостью ориентироваться как в собственном предмете профессиональной деятельности, так и в содержании других фундаментальных дисциплин, способного к саморазвитию и самообразованию, специалиста с высокой мотивационной готовностью к профессионально-творческой деятельности. Были определены основные компоненты ИКТ-компетентности студентов, а также предложена модель ее формирования с разработкой спецкурса по ИКТ-технологиям.

## Литература

1. Белолобова А.А. ИКТ-компетентность студента колледжа экономической направленности в условиях цифровизации экономики // Вестник СИБИТа. 2020. № 3 (35). С. 5–11.
2. Бужинская Н.В. Методика оценки уровня ИКТ-компетентности студентов педагогических вузов // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 1 (27). С. 319–324.
3. Бужинская Н.В., Гребнева Д.М. Развитие ИКТ-компетентности будущих учителей информатики в процессе изучения робототехники // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 229–233.
4. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Панфилова Ю.С., Уханова А.Д. К вопросу об основных подходах к определению понятия ИКТ-компетентности педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 266–268.
5. Забродина И.В., Козлова Н.А., Фортыхина С.В. Формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях электронной информационно-образовательной среды // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 3 (28). С. 293–295.
6. Зверева Е.А. Оценка сформированности ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» в процессе производственной практики // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28887> (дата обращения: 07.01.2023).
7. Клепиков В.Б. Готовность педагога к использованию ИКТ в образовательной деятельности и его ИКТ-компетентность // Образование и наука в современных условиях. 2016. № 1(6). С. 101–104.
8. Клепиков В.Б. Диагностика ИКТ-компетентности и ИКТ-квалификации педагога в свете требований профессионального стандарта // Нижегородское образование. 2016. № 3. С. 142–148.
9. Лавина Т.А., Зверева Е.А. Формирование мотивационного компонента ИКТ-компетентности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 59–64.
10. Соловьева Р.А. Особенности педагогического сопровождения формирования ИКТ-компетентности студентов регионального вуза //

Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2019. № 2. С. 75–84.

11. Фортыгина С.Н. Влияние современных информационных технологий на процесс обучения студентов педвуза // Вестник Тульского государственного университета. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2016. № 1 (15). С. 198–199.

#### **FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM**

**Kardanova Kh.M., Kardanov T.H.**

Children's Academy of Creativity "Sunny City" of the Ministry of Education, Science and Youth Affairs of the Kabardino-Balkar Republic, Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov

The article deals with the problem of formation of information and communication competence (ICT) of students in the process of their professional training. The components of information and communication competence are highlighted. The directions of selection of the content of the educational program that forms and develops students' ICT competence are presented: education of a value attitude to the use of ICT in professional activities; formation of a system of knowledge and skills of students in the information sphere, their readiness to use ICT in professional and research work; development of skills of processing and visualization of experimental data, modeling of various processes and phenomena of professional activity with the help of ICT; assimilation of new socio-professional roles and skills. As a result, a course for students "ICT competence of a modern specialist" was developed. The proposed content of the course allows future specialists to form the skills and abilities of integrating different types of activities (educational, research, organizational) within a single methodology based on the use of ICT. The formation and development of information and communication competence will make it possible to prepare a highly qualified and comprehensively developed specialist capable of self-development and self-education, a specialist with a high motivational readiness for professional and creative activity.

**Keywords:** professional training, university students, information and communication competence, components of ICT competence, future specialist.

#### **References**

1. Belolobova A.A. ICT competence of a college student of economic orientation in the conditions of digitalization of the economy // Bulletin of Sibita. 2020. No. 3 (35). pp. 5–11.
2. Buzhinskaya N.V. Methodology for assessing the level of ICT competence of students of pedagogical universities // Bulletin of the Bryansk State University. 2016. No. 1 (27). pp. 319–324.
3. Buzhinskaya N.V., Grebneva D.M. Development of ICT competence of future computer science teachers in the process of studying robotics // Samara Scientific Bulletin. 2018. Vol. 7. No. 2 (23). pp. 229–233.
4. Gryaznova E.V., Maltseva S.M., Panfilova Yu.S., Ukhanova A.D. On the question of basic approaches to defining the concept of ICT competence of a teacher // Baltic Humanitarian Journal. 2018. Vol. 7. No. 4 (25). pp. 266–268.
5. Zabrodina I.V., Kozlova N.A., Fortygina S.V. Formation of ICT competence of pedagogical university students in the conditions of electronic information and educational environment // ANI: pedagogy and psychology. 2019. No.3 (28). pp. 293–295.
6. Zvereva E.A. Assessment of the formation of ICT competence of bachelors in the field of "Instrument engineering" in the process of industrial practice // Modern problems of science and education. 2019. No. 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28887> (accessed: 07.01.2023).
7. Klepikov V.B. Teacher's readiness to use ICT in educational activities and his ICT competence // Education and Science in modern conditions. 2016. No. 1(6). pp. 101–104.
8. Klepikov V.B. Diagnostics of ICT competence and ICT qualification of a teacher in the light of the requirements of the professional standard // Nizhny Novgorod education. 2016. No. 3. pp. 142–148.
9. Lavina T.A., Zvereva E.A. Formation of the motivational component of ICT competence of students // Vocational education and labor market. 2019. No. 3. pp. 59–64.
10. Solovyova R.A. Features of pedagogical support for the formation of ICT competence of students of a regional university // Bulletin of BSU. Education. Personality. Society. 2019. No. 2. pp. 75–84.
11. Fortygina S.N. The influence of modern information technologies on the learning process of pedagogical university students // Bulletin of Tula State University. A series of modern educational technologies in the teaching of natural sciences. 2016. No. 1 (15). pp. 198–199.

# Выявление ключевых социально значимых компетенций для реализации в системе образования КНР

Ли Наньнань,

аспирант, кафедра начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.  
E-mail: nli@sfedu.ru

Ключевые компетенции – это важнейшие поведенческие компетенции высокого уровня, которыми должен обладать каждый человек в XXI веке. Они представляют собой интеграцию и объединение знаний, навыков и установок. Суть ключевых компетенций состоит не в простой передаче знаний и навыков обучающимся, не в развитии интересов, мотивов и отношений обучающихся, а в том, чтобы сосредоточиться на творчестве, критическом мышлении, собственных суждениях, самовыражении и многогранном развитии личности, ее качеств, необходимых обучающимся для использования знаний и навыков в решении реальных практических задач. Внедрение ключевых компетенций привело к переходу школьного образования от «передачи знаний» к «построению знаний», что ознаменовало новый этап в разработке учебных программ китайских школ. Цель данной статьи – теоретически прояснить коннотацию и основные требования ключевых компетенций в КНР, проанализировать глубокий социальный фон ключевых компетенций, прояснить позицию КНР в отношении ключевых компетенций. Автор статьи считает, что в процессе содействия модернизации китайского образования особое внимание следует уделить «инновационному потенциалу», «критическому мышлению», «гражданской компетентности», «коммуникации и сотрудничеству», «саморазвитию», «информационной компетентности» обучающихся.

**Ключевые слова:** ключевые компетенции для студентов в Китае; базовые компетенции; «Укрепление нравственного воспитания для воспитания людей»; модернизация образования; этническая принадлежность.

**Актуальность исследования.** Начиная с 1990-х годов, ключевые компетенции стали важными темами в образовательной политике, практике и исследованиях во всем мире, многие международные организации, страны и регионы последовательно разработали системы ключевых компетенций, чтобы адаптироваться к мировым тенденциям реформы образования. Для того, чтобы повысить международную конкурентоспособность образования КНР, продолжить реализацию «стратегии наращивания государственной мощи посредством кадров», необходимо обратить внимание на ключевые компетенции обучающихся.

В новых международных и внутренних условиях повышение качества и подготовка кадров инновационного типа стали важной задачей китайского образования, а также основным требованием модернизации образования в КНР. Повышение качества и подготовка кадров инновационного типа, по сути является вопросом модернизации человечества. В КНР важной задачей модернизации образования является воспитание современных людей, обладающих духом демократической законности, научной рациональности и новаторства. Основопологающим критерием для оценки уровня модернизации образования в КНР является то, воспитывает ли она современных людей ли воспитанные люди современными людьми, и обладают ли воспитанные люди современным духовным темпераментом. Основопологающей целью модернизации образования является модернизация человека.

Ключевые компетенции являются необходимым элементом полной реализации образовательной политики Коммунистической партии Китая (КПК), и реализации основной задачи воспитания высоко моральных людей (Теория Ли Дэ Шу Жэнь). Образовательная политика КПК определяет цели образования на макроуровне и имеет важное значение для подготовки кадров. Конкретизация и уточнение образовательной политики КПК, и превращение ее в ключевые компетенции, которыми должны обладать обучающиеся, что в большей степени способствует реализации ключевых компетенций в конкретном процессе обучения. С точки зрения ценностной ориентации, ключевые компетенции являются конкретизацией образовательной политики КПК и представляют собой промежуточное звено, соединяющее концепцию макрообразования, цели обучения и конкретную образовательную практику.

В 2014 году Министерство образования КНР опубликовало «Замечания по всестороннему углу-

блению реформы учебной программы для реализации фундаментальной задачи воспитания высокоморальных людей», в котором впервые была предложена концепция «системы ключевых компетенций». В настоящее время в рамках проводимого в КНР пересмотра стандартов учебной программы базового образования ключевые компетенции уже включены в качестве важной цели воспитания детей [1].

**Содержание и характеристики ключевых компетенций для обучающихся в КНР.** 13 сентября 2016 года были обнародованы общие рамочные требования «Ключевых компетенций для развития китайских обучающихся», в которых ключевые компетенции разделены на три основные области: культурные основы, саморазвитие и социальное участие. Эти области всесторонне проявляются в виде шести компетенций: гуманистическая сущность, научный дух, умение учиться, здоровый образ жизни, ответственность и практические инновации, которые в свою очередь, могут быть далее уточнены в 18 основных аспектов (таблица 1). [2, с. 11].

Таблица 1. Общие рамки развития ключевых компетенций для обучающихся в Китае в 2016 году

Измерение	Составная часть	Форма проявления
культурные основы	культурное содержание	культурное наследие; гуманистические чувства; чувство прекрасного.
	научный дух	рациональное мышление; критический дух и сомнения; быть смелым в поисках нового.
саморазвитие	умение учиться	поиск радости в учебе и быть сильными в учебе; прилежная учеба и переосмысление; иметь информационное сознание в информационный век
	здоровый образ жизни	беречь жизнь; адекватная личность; самоуправление
социальное участие	быть ответственным	социальная ответственность; национальная идентичность; обладать глобальным кругозором.
	практика и инновация	трудовое сознание; решение проблем; применение технологии

Развитие ключевых компетенций для китайских обучающихся основано на принципах науки, эпохальный и национальности, а также на «всестороннего развития людей».

Что касается определения ключевых компетенций, китайское образовательное сообщество еще не достигло консенсуса. Наиболее известны определения Линь Чонгдэ. Он рассматривал, ключевые компетенции как необходимый характер и основные способности, которые постепенно разви-

ваются в процессе обучения в соответствующей школе для удовлетворения потребностей развития личности и социального развития на протяжении всей жизни [2, с. 41].

Анализ китайской научной литературы, мы считаем, что ключевые компетенции включают следующие характеристики [2, с. 45]: 1) ключевые компетенции – это наиболее важные и необходимые базовые компетенции, которыми должны обладать все обучающиеся; 2) ключевые компетенции могут быть сформированы и развиты через образование; 3) развитие ключевых компетенций непрерывный и поэтапный процесс; 4) ключевые компетенции имеют как личную, так и социальную ценность; 5) обучающиеся развивают ключевые компетенции как систему, и функции компетенций взаимоинтегрированы; 6) ключевые компетенции являются комплексным выражением знаний, способностей и отношения.

**Ключевые компетенции обучающихся в Китае, с учетом национальной и культурной специфики.** Концепция ключевых компетенций – это креативная теория, разработанная китайскими учеными на основе зарубежных теорий «Key Competencies» и имеющая китайские особенности [3; 4; 5].

Во-первых, концепция ключевых компетенций соответствует курсу КПК в области просвещения и отвечает требованиям нравственного воспитания и сохранения принципов превосходной традиционной китайской культуры [3, с. 14].

Процесс построения системы ключевых компетенций для развития обучающихся в Китае всегда соотносится с политическим курсом и в качестве общего ориентира развития, придерживается марксизма, как руководящей линии. Также она уточняет целевую ориентацию подготовки полностью отражать основные социалистические ценности, систематически осуществлять образовательную политику Коммунистической партии Китая и уточнять конкретные требования к целям подготовки; унаследовать превосходную традиционную китайскую культуру и подчеркивать национальные особенности подготовки. Как отметил Генеральный секретарь Си Цзиньпин: «превосходная традиционная культура КНР является духовной основой китайской нации, важным источником для культивирования основных ценностей социализма и основой для того, чтобы мы могли прочно закрепиться в мировой культурной агитации» [6]. Традиционная китайская культура и традиционное китайское образование уделяют внимание нравственному воспитанию обучающихся, это полностью соответствует идее «Ли де Шу рен», подчеркнутой в докладе 18-го съезда партии и требованию «Национальной программы реформирования и развития образования на средне- и долгосрочную перспективы» (2010–2020 годы), а также требованию «уделять приоритетное внимание развитию нравственного воспитания, в особенности развитию способностей обучающихся» [7]. Превосходная традиционная китай-

ская культура объединяет моральные нормы, идеологический характер и ценностные ориентации, которые общепризнаны и широко приняты китайской нацией.

Исследовательская группа под руководством Пекинского педагогического университета, основываясь на идеях и достижениях традиционной китайской культуры, а также на содержании и требованиях школьного образования в различные периоды истории Китая, построила систему индикаторов ключевых компетенций обучающихся, в основе которой лежит идея нравственной целостности личности. Необходимо развивать доброжелательный дух (Жэнь) обучающихся в качестве основы, уделяя особое внимание на заботе об обществе, стране-семье и развитии личности – направлять детей и молодежь к формированию высоких нравственных качеств, цивилизованного поведения и глубоких культурных достижений. Богатые идеи и прекрасные традиции, содержащиеся в китайской традиционной культуре и традиционном образовании, являются важными ориентирами для построения национальной, научной и современной системы ключевых показателей компетентности обучающихся. Во-вторых, инновации лежат в основе ключевых компетенций китайских обучающихся, развитие инновационного потенциала является основной целью китайского образования. Хотя количество основных компетенций сведено к необходимому минимуму, развитие инновационных потенциала и сотрудничества у обучающихся является приоритетом современного образования в КНР. Инновационный потенциал – это коэффициент умственного развития (IQ), что означает «умный мозг», а сотрудничества – это коэффициент эмоциональности (EQ), что означает «теплое сердце». Постановка инновационного потенциала в центр ключевых компетенций обусловлена тремя основными причинами.

1) С точки зрения человеческого развития, инновационный потенциал – это всеобъемлющая и всеохватывающая основная компетенция. Инновационный потенциал может способствовать развитию критического мышления и самостоятельности. Критическое мышление является необходимым условием для инновационного потенциала. Сильный инновационный потенциал – это концентрированное воплощение субъективности: энтузиазма, самостоятельности, креативности). Человек с высоким инновационным потенциалом, очень самостоятелен. Инновационный потенциал также связан с коммуникативными и информационными компетенциями.

2) С точки зрения новой концепции национального развития, инновационный потенциал является необходимым требованием для повышения национальной конкурентоспособности. Инновационный потенциал фундаментально влияет и даже определяет будущую судьбу страны и нации. Недостаточный инновационный потенциал стал ключевым фактором, сдерживающим конкурентоспособность Китая. На пятом пленарном заседании

18-го «Центрального комитета Коммунистической партии Китая» было выдвинуто пять новых концепций развития, среди которых «инновационное развитие» занимает первое место. Генеральный секретарь Си Цзиньпин заявил «мы должны сделать инновации первой движущей силой, ведущей к развитию, рассматривайте таланты как первый ресурс для поддержки развития и ставьте инновации в центр общего национального развития» [6].

3) С точки зрения развития образования, развитие инновационного потенциала является ключевым фактором в достижении преобразований и модернизации образовательных целей Китая, и это стратегический выбор для углубления реформы образования и повышения качества образования. Инновационный потенциал китайских обучающихся недостаточен для удовлетворения потребностей национального развития и индивидуального развития обучающихся. В настоящее время образовательная реформа Китая находится на ключевом этапе, необходимо перейти от «сосредоточения внимания на развитии навыков обучающихся справляться с экзаменами» к «сосредоточению внимания на развитии инновационного потенциала». Этот сдвиг в фокусе работы имеет огромное значение для реализации «великого обновления китайской нации». Развитие инновационного потенциала обучающихся находится в центре внимания китайского образования в XXI веке и является основной миссией модернизации образования Китая.

В – третьих, необходимо полностью ответить на серьезные вызовы XXI века с точки зрения компетенций китайского народа (включая качества обучающихся). В процессе содействия модернизации китайского образования особое внимание следует уделить «инновационному потенциалу», «критическому мышлению», «гражданской компетентности», «коммуникации и сотрудничеству», «саморазвитию», «информационной компетентности» обучающихся. Эти компетенции являются внешними поведенческими проявлениями духа инноваций, рациональности, демократии, сотрудничества и самостоятельности. Они выдвигаются в ответ на недостаточное качество китайских граждан и недостаточные способности обучающихся.

Они отражают объективные требования международного и внутреннего социального развитие и отражают неотъемлемые требования модернизации и национальных преобразований китайского народа в XXI веке. Интерпретируя конкретное содержание этих шести основных компетенций, мы можем увидеть внутреннюю связь базовых компетенций с XXI веком, модернизацией людей и модернизацией образования.

**Развитие ключевых способностей обучающихся в КНР [8; 9; 10].**

1) Инновационный потенциал – это внешнее поведенческое выражение инноваций. Конкретные требования заключаются в следующем: уметь вырваться из рутины и придумать оригинальные



новые идеи и решения; уметь эффективно общаться с другими людьми по поводу своих новых идей; уметь анализировать, оценивать и пересматривать новые идеи самостоятельно или вместе с другими; пытаться делать что-то по-новому, реализовывать творческие идеи и совершенствовать практику; поощрять и поддерживать инновации, понимать длительность, трудность и сложность инноваций, уметь учиться на ошибках и заблуждениях, а также создавать условия, способствующие инновациям других людей.

2) Критическое мышление – это проявление научного и рационального духа. Компетенция требует: уметь выявлять и формулировать проблемы в сложных и неопределенных ситуациях, а также понимать суть проблемы; эффективно выявлять, оценивать и сравнивать рациональность различных существующих знаний и информации, связанных с проблемой; выдвигать гипотезы и решения проблем, получать доказательства и данные путем проведения исследований, на основе которых первоначальные идеи постоянно подвергаются сомнению и пересмотру, тщательно делаются выводы, принимаются решения и применяются наилучшие варианты для решения проблем; надлежащим образом использовать индуктивные и дедуктивные рассуждения для эффективного мышления, а также способность охватывать все части целого для систематического мышления; критически размышлять о процессе обучения, работы, о своем собственном процессе мышления и постоянно самосовершенствоваться. Критическое мышление – это компетенции использовать научные методы и рациональное мышление для обнаружения, анализа и решения проблем, это концентрированное воплощение научного духа и передовых мыслительных компетенций.

3) Гражданская компетентность представляет выражение духа демократии и верховенства закона. Конкретные требования заключаются в следующем: активно участвовать в общественных делах, активно участвовать в работе общественных услуг, выполнять гражданские обязательства, брать на себя социальную ответственность и защищать общественные интересы; обладать демократическим духом и демократическими компетенциями, активно участвовать в демократическом процессе принятия решений и избирательной деятельности на всех уровнях; изучать и соблюдать закон, охранять достоинство закона и защищать свои права, а также права других в соответствии с законом; отождествлять себя с национальной идентичностью и сознательно защищать национальный суверенитет, достоинство и интересы; обладать чувством ответственности и инклюзивности, уважать разнообразие и различия мирового мультикультурализма, активно участвовать в общественных делах на международном уровне

различными способами, активно участвовать в межкультурной коммуникации и международных обменах, быть ответственным гражданином мира.

4) Коммуникации и сотрудничество. Конкретные требования к ним заключаются в следующем: уметь общаться устно, письменно и с помощью других средств (например, языка тела), ясно и четко выражать свои взгляды, внимательно слушать и понимать взгляды других; строить хорошие отношения с другими людьми, уметь мыслить по-другому, уважать и терпимо относиться к разнообразию взглядов и ценностей других людей, как соотечественников, так и иностранцев; эффективно управлять своими эмоциями; уметь работать в команде, быть эффективным и ориентированным на качество в командной работе; эффективно разрешать конфликты и противоречия, выявлять различия, расставлять приоритеты в вопросах, искать точки соприкосновения путем переговоров или компромиссов, когда это необходимо, сохранять разногласия, укреплять взаимное доверие и конструктивно работать для достижения согласованных целей; уметь своевременно обмениваться информацией о ходе сотрудничества, анализировать опыт и достижение целей, а также вести переговоры и формулировать будущие меры по улучшению.

5) Саморазвитие – это проявление субъектности (активность, самостоятельность, творчества). Конкретные требования заключаются в следующем: иметь самоуважение и уверенность в себе, верить, что «у каждого человека есть свои таланты»; уметь правильно понимать и оценивать себя, понимать свои сильные и слабые стороны; понимать внешние возможности и проблемы, активно прогнозировать и использовать возможности, определять будущие цели и разрабатывать личные планы и программы; обладать сильной адаптивностью и гибкостью, уметь адаптироваться к разным ролям и работе, реагировать на изменяющиеся внешние условия, ответственно принимать решения, своевременно регулировать личные цели, и планы. Быть инициативным, уметь хорошо управлять задачами и временем, эффективно уравновешивать долгосрочные и краткосрочные цели; активно реагировать на стресс и неудачи, иметь самоконтроль и силу воли, прилагать усилия и упорствовать в достижении важных целей; уметь учиться самостоятельно и на всю жизнь, постоянно совершенствовать методы обучения, постоянно совершенствовать личные способности и творчески решать различные сложные жизненные проблемы.

6) Информационная компетенция, также называются «цифровая компетенция», это концентрированное выражение технической компетентности в информационную эпоху, общие требования: уметь использовать различные средства массо-

вой информации и технологии в информационном обществе для содействия решению проблем, сотрудничеству и общению, самостоятельному развитию и улучшению методов обучения, методов работы и образа жизни. Конкретные требования заключаются в следующем: уметь эффективно получать и хранить информацию, может разумно и критически квалифицировать информацию, может ответственно управлять информацией и обмениваться информацией, а также может надлежащим образом использовать информацию для решения проблем; уметь эффективного использования научно – технических средств, выбора соответствующих средств массовой информации, создания произведений СМИ. Строго говоря, информационная компетенция – это аспект коммуникативной компетенции, который относится к особым требованиям к коммуникативным компетенциям в информационном обществе XXI века.

**Заключение.** Из вышеизложенного, следует что эти шесть ключевых компетенций отражают не только долгосрочные и фундаментальные интересы страны и нации, но также долгосрочные и фундаментальные интересы отдельных граждан. Ключевые компетенции – это усиление фокуса и модернизация трехмерных целей, всестороннее развитие, комплексное качество и другие преобразования. Они обеспечивают более целенаправленные и сфокусированные цели реформы образования и воспитания, указывая направление для преобразования методов обучения учащихся учителей, а также методов государственного управления и управления школами.

## Литература

1. Развитие ключевых компетенций у учащихся в Китае. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://edu.people.com.cn/n1/2016/0914/c1053-28714231.html>. (Дата обращения 14. 09. 2016)
2. Линь Чонгдэ. Исследование основных компетенций развития обучающихся в 21 веке [текст]/ Линь Чонгдэ. – Пекин: Пекинский педагогический университет, 2016. – 210 с. – ISBN: 978-7-303-20044-3 (на китайском языке)
3. У Шуан. Верхняя концепция будущего базового образования заключается в укреплении ключевых компетенций учащихся // Педагогика. – 2015. – № 09. – С. 14–18. (на китайском языке)
4. Чжан Хуа. О содержании ключевых компетенций // Глобальная перспектива в области образования. – 2016. -№ 04. -С. 10–24. (на китайском языке)
5. Чу Хунци. Понятие и сущность ключевых компетенций // Журнал Восточно-Китайского педагогического университета (научно-образовательное издание). – 2016. -№ 01. -С. 1–13. (на китайском языке)
6. Выступление на втором пленарном заседании пятого пленума Центрального комитета

партии 18-го созыва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://edu.people.com.cn/n1/2016/0914/c1053-28714231.html>. (Дата обращения 01. 01. 2016)

7. ЦК КПК, Государственный Совет Госсовет (КНР). «Наброски Национального среднесрочного и долгосрочного плана реформы и развития образования (2010–2020) ». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm). (Дата обращения 29. 07. 2010)
8. Тен Чжун. Ключевые компетенции 21-го века: международное познание и локальная рефлексия // Журнал педагогического образования. – 2016. -№ 04. -С. 35–40. (на китайском языке)
9. Лонг Баоксин, Чжан Донг, Ли Чжэнсионг. Теоретический путь учебной программы основной грамотности // Теория и практика образования. – 2016. -№ 34. -С. 33–40.
10. Ни Юн. Стратегия дилеммы и оптимизации внедрений и оптимизации учащихся // Журнал внутреннего Монголии педагогический университет (Научно-образовательное издание). – 2022. – № 04. – С. 70–74.

## IDENTIFICATION OF KEY SOCIALLY SIGNIFICANT COMPETENCIES FOR IMPLEMENTATION IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Li Nannan

Southern Federal University

Key competencies are the most important high-level behavioral competencies that every person should possess in the XXI century. They represent the integration and unification of knowledge, skills and attitudes. The essence of key competencies is not simply the transfer of knowledge and skills to students, not in the development of interests, motives and relationships of students, but in focusing on creativity, critical thinking, personal judgments, self-expression and the multifaceted development of personality, its qualities necessary for students to use knowledge and skills in solving real practical problems. The introduction of key competencies led to the transition of school education from “knowledge transfer” to “knowledge building”, which marked a new stage in the development of curricula of Chinese schools. The purpose of this article is to theoretically clarify the connotation and basic requirements of key competencies in the PRC, to analyze the deep social background of key competencies, to clarify the position of the PRC in relation to key competencies. The author of the article believes that in the process of promoting the modernization of Chinese education, special attention should be paid to “innovative potential”, “critical thinking”, “civic competence”, “communication and cooperation”, “self-development”, “information competence” of students.

**Keywords:** key competencies for students in China; basic competencies; “Strengthening Moral Education to Cultivate People”; modernization of education; ethnicity.

## References

1. The development of key competencies in students in China. [Electronic resource]. Access mode: <http://edu.people.com.cn/n1/2016/0914/c1053-28714231.html>. (Accessed 2016.09.14.)
2. Lin Chongde. Research on the core literacy of students in the development of students in the 21st century. Beijing: Beijing Education University, 2016. 210 P. -ISBN: 978-7-303-20044-3. (in Chinese)
3. Wu Shuang. The upper concept of future basic education is to strengthen the key competencies of students. Teachers. 2015, No.09, pp. 14–18. (in Chinese)

4. Zhang Hua. On the content of key competencies. Global perspective in the field of education. 2016, No.04, pp. 10–24. (in Chinese)
5. Zhu Hongqi. The concept and essence of key competencies. Journal of the East China Pedagogical University (scientific and educational publication). 2016, No.01, pp. 1–13. (in Chinese)
6. Speech at the second plenary session of the Fifth Plenary Session of the 18th Central Committee of the Party. [Electronic resource]. Access mode: <http://edu.people.com.cn/n1/2016/0914/c1053-28714231.html>. (Accessed 2016.01.01)
7. “Sketches of the national medium and long-term plan of reform and development of education (2010–2020).” [Electronic resource]. Access mode: [http://www.gov.cn/jrzq/20107/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzq/20107/29/content_1667143.htm). (Accessed 2010.07.29)
8. Teng Yan. Core literacy of the 21st century: international cognition and local reflection. Journal of Teacher Education. 2016, No.04, pp. 35–40. (in Chinese)
9. Long Baoxin, Zhang Dong, Li Zhengxiong. The theoretical path of core literacy curriculum. Education theory and practice. 2022, No.34, pp. 33–40. (in Chinese)
10. Nie Yong. Student core literacy implementation difficulties and optimization strategies. Journal of Inner Mongolia Education University (Education Science Edition). 2022, No.04, pp. 70–74.

# Предпосылки ризоматического обучения: концепты Жюль Делеза и Феликса Гваттари в построении образовательных систем

## **Суховская Дарья Николаевна,**

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии, старший научный сотрудник научно-образовательно-инновационного центра «Ключевые тенденции развития социально-философской мысли: теория и практика», ФГБОУ ВО образования «Пятигорский государственный университет»  
E-mail: daria.sukhovskaya@yahoo.com

## **Ермакова Лариса Ивановна,**

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии, ведущий научный сотрудник научно-образовательно-инновационного центра «Ключевые тенденции развития социально-философской мысли: теория и практика», ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»  
E-mail: ermakova@pgu.ru

## **Свинторжицкая Ирина Андреевна,**

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»  
E-mail: svintorzhitskaya@pgu.ru

В статье продемонстрирован один из векторов развития образовательных систем под влиянием философии постструктурализма. В исследовании рассмотрен концепт ризоматического обучения, которое возникло из термина «ризома» Жюль Делеза и Феликса Гваттари, через ряд концепций, таких как сборка, становление учеником, кочевание и т.д. Цель исследования – раскрыть идеи Жюль Делеза и Феликса Гваттари в построении образовательных систем, чтобы определить концепцию ризоматического обучения с постструктуралистской точки зрения. В результате исследования обнаружено, что ризоматическое обучение не является традиционным обучением: здесь основное внимание уделяется коммуникации между линейными участниками образовательного процесса, а идея обучения заключается в том, что учебная программа не предопределена, а развивается в реальном времени.

**Ключевые слова:** ризома, ризоматическое обучение, кочевое знание, образовательная система, постструктурализм в образовании, образовательная номадология.

Одним из наиболее значительных философских течений второй половины 20-го века является постструктурализм, возникший во Франции в 1960-х и 1970-х годах, то есть в период политических волнений, бунта, разочарования в традиционных ценностях, сопровождавшийся возрождением феминизма, нигилизма. В этот период наряду с такими влиятельными работами, как «О грамматологии» Жака Деррида [15], «Семиотика» Юлии Кристевой [9], громко заявили о себе Жюль Делез и Феликс Гваттари [5]. Следует отметить, что Жюль Делез был оригинальным философом, изучавшим различные труды таких известных философов, как Бенедикт Спиноза, Готфрид Вильгельм Лейбниц, Дэвид Юм, Эмануэль Кант, Анри Бергсон, Фридрих Ницше, Зигмунд Фрейд и Карл Маркс. Его работа «Ницше и философия» стала источником вдохновения автора в создании концепции кочевого мышления [13]. В ней Делез говорит о том, что «воля к власти» бесконечна, как и кочевое путешествие, которое способствует кочевой жизни, выходящей за рамки установленного порядка и границ, в поисках другой силы, с которой можно конкурировать. Таким образом, кочевое мышление аналогично ризоматическому мышлению, где нет установленной иерархии и структуры.

Постструктуралистское мышление вносит значительный вклад в обучение, поощряя постоянное переосмысление текущего состояния образовательных систем. В эпоху постструктурализма возникло недоверие к метавысказываниям, независимо от их объединяющих тенденций, т.е. независимо от того, является ли это умозрачительным или освободительным повествованием, это недоверие развивалось по мере развития науки. Важно восстановить единство научного дисциплинарного знания, что может быть сделано только с помощью лингвистической игры, связав их как соответствующие этапы становления [16, с. 56]. Таким образом, Жак Деррида разработал новый способ философского анализа – деконструкцию. Постструктурализм призывает к переосмыслению, он позволяет усомниться в том, как мы думаем. Концепция постструктурализма предлагает возможность создавать новые пространства обучения, которые ранее были закрыты, скрыты или каким-то образом искажены, а не созданы заново. С этой точки зрения преподавание подобно искусству, и эффективное обучение достигается тогда, когда каждый человек создает сеть из своей собственной силы и знаний.

Анализируя идеи Жюль Делеза об изучении языка, следует упомянуть его работу «Различие и повторение», где автор сравнивает изучение

иностранный язык с процессом плавания: «Обучение плаванию или изучение иностранного языка, все это составляет собственное тело каждого или его собственный язык» [14, с. 67].

Каждый студент индивидуален, и ясно, что обучение в таком случае должно быть индивидуализированным и различным. Кроме того, учитель подобен авторитетной личности, к которой тянутся ученики. Инна Семяцкая считает, что идея обучения через погружение, или идея «плавания» исходит от Готфрида Вильгельма Лейбница [11, с. 156]. Начинаящий спортсмен охотно учится плавать и оказывается в воде во время сильных волн. Обучение происходит тогда, когда тело на практике реализует множество своих возможностей. Обучение не может основываться на предшествующей визуализации [11, с. 158]. Автор относит это к спорту и связывает вышеупомянутое плавание с занятиями бодибилдингом. Далее Лилия Дуоблиене сравнивает прозрения Делеза с прозрениями Саломона Маймона, который рассматривает воду как божественную мудрость, а купание в море означает пребывание в пространстве, где такие богатства, как жемчуг, находятся где-то очень глубоко. Они отражают удивительные идеи и знания, которые могут быть приобретены только тогда, когда кто-то готов к ним [7, с. 141].

Согласно Жилью Делезу, обучение всегда происходит в подсознании и через него, таким образом, взаимодействуя с природой и разумом [6, с. 89]. Переходя в образовательный процесс, жемчужины доступны не всем – только самым одаренным. Таким образом, мы можем понять важность обучения, которую привносит Делез, когда учитель становится фасилитатором, координатором, а не просто поставщиком знаний. Кристиан Бейтон утверждает, что Жиль Делез развивает идею обучения на протяжении всей жизни, оно возникает, когда есть творчество, но, согласно Жилью Делезу, это верно только в том случае, если творить понимается как, прежде всего, породить «мышление» в мысли [1, с. 43].

Другой не менее важной личностью был психотерапевт и анархист Феликс Гваттари, сформировавший концепцию шизоанализа, включающего анализ линий, пространств и становлений личности. Аудроне Жукаускайте проводит различие между противоречиями в работе Гваттари и утверждает, что психоанализ стремится восстановить воображаемую или символическую идентичность пациента в поле утраченного смысла [12, с. 28]. Однако шизоанализ делает обратное: он исследует явления, чтобы восстановить утраченный смысл, задаваясь вопросом, как они функционируют и какие эффекты они производят. Понятие шизо – быстро распространилось в сфере образования. По мнению Лилии Дуоблиене, сегодняшняя глобальная и, соответственно, национальная политика в области образования требует стандартизированного образа хорошего учителя, с другой стороны, это создает потребность в инновационности и творчестве, которые по сути противополо-

жны стандартизации [7, с. 141]. Это создает шизоидную ситуацию, когда противоречия парализуют активность учителя и мотивацию к действию. В качестве решения автор предлагает микрополитическое изменение этой ситуации, когда учитель мог бы изменить ситуацию с помощью инновационного мышления, креативности и тактики, сосредоточившись на привычках, создавая ситуации, которые связаны не с сопротивлением, а с новыми кочевыми путешествиями в процессе обучения.

Интересно, что Франко Берарди описывает Делеза без Гваттари и Гваттари без Делеза [2, с. 188]. Идея Делеза без Гваттари распространилась по всей истории западной философии, и автор не только хотел освободить концепцию события от какой-либо метафизической редукции, но и проанализировал философские прозрения Фридриха Ницше и расширил ризоматическое поле. Тем временем Гваттари без Делеза создал философский стиль, основанный на практике психиатрии, начав со своей работы в качестве политического деятеля и закончив изучением биологии и фармакологии. Это привело к созданию композиции молекулярной «разборки», сборки и деления. Феликс Гваттари привнес особый микроматериал в свои исследования в области ризоматики.

Мышление, созданное Жилем Делезом, – это не лабиринт, поскольку лабиринт ведет, и вы можете пойти куда угодно. Более того, лабиринт не связан с другой плоскостью. Следовательно, мы не можем убежать. Здесь нет линий полета. Итак, в данном случае это не лабиринтное, а скорее ризоматическое мышление. Феликс Гваттари больше писал о глобальном капитализме, но он всегда интересовался машинами, рассматривая подсознание как функционирующую машину желаний и утверждал, что если мы оставим часть машины на произвол судьбы, мы не поймем, как функционирует вся машина. Следуя теории Жилия Делеза и Феликса Гваттари и ее последствиям в философии постструктурализма, далее в статье предпринята попытка раскрыть идеи авторов в построении образовательных систем, чтобы определить концепцию ризоматического обучения с постструктуралистской точки зрения.

Ризома. Жиль Делез совместно с психоаналитиком, психотерапевтом и анархистом Феликсом Гваттари, который интересовался шизоанализом, написал двухтомный труд под названием «Капитализм и шизофрения» [5]. Первый том «Анти-Эдип» посвящен описанию нового видения и стиля мышления [6]. Между тем, другая часть «Тысяча плато» – это книга авторских концепций [5]. Во втором томе авторы стремятся свести бытие к событиям, отождествляя его со становлением, которое всегда молекулярно, охватывая движение. Здесь вводится новая концепция ризомы, которая приводит к совершенно иному образу – множественной сборке, где нет иерархии, нет авторизации, нет давления. Поскольку со временем все меняется, образовательное сообщество все больше нуждается в новом видении, новом свете, новых концепциях. Сегодня нас вдохновляют не компьютеры, а микробиология

мозга: мозг похож на ризому [5, с. 211]. Ризома – это производное, без общего центра, состоящее из микро- и макромножества. Ризома не имеет ни начала, ни конца, оно состоит из «линий полета» и сборок. Ризома всегда ассоциируется с создаваемой картой, сконструированной с несколькими входами и выходами, а также линиями полета. М. Гиниберт отмечает, что Жиль Делёз и Феликс Гваттари выводят ризому из нелинейной диалектики Теодора Адорно [8, с. 28]. Такой ризоматический способ обучения создает плато, которые вносят новые изменения в систему образования. Новый график формируется на плоскости ризомы, где инновации и перспективы создаются линиями полета. Более того, ризому можно рассматривать как полиморфное видение постмодернистского мира, гибкое постмодернистское мышление, метафору, у которой нет четкой структуры, для строгой причинности, централизации, порядка и симметрии, а ключевыми чертами ризомы являются астрономическая процессуальность, незапрограммируемость, разворачивающаяся в спонтанном потоке творческого духа, подобном потоку сознания [18, с. 62]. Это противоречивый взгляд на постмодернистский мир без централизации, асимметрию дисциплинарного порядка.

С другой стороны, с централизованной точки зрения, дисциплинарный порядок может быть освобожден революционным желанием, которое включает отношения ученик-учитель. По словам Лилии Дуоблиене учитель является одним из участников подключенной сети, точно так же, как и ученик, поэтому он зависит от окружающей среды и использует ее не только для себя, но и для активизации учащихся, если у них нет потенциала для действий [7, с. 142]. Это эффективно создает позитивные отношения между членами сообщества, которые ведут к дальнейшему улучшению образовательного результата. Ризома не имеет точек или положений, подобных тем, которые находятся в структуре, дереве или корне, у ризомы есть только линии. Линии принадлежат непрерывному пространству, состоящему из множества кочевых множеств. Именно идея множественности ризом помогает понять, как работает сборка [17, с. 115].

Сборки языка. Согласно Жилу Делезу и Феликсу Гваттари, ризома состоит из микро- и макромножеств, и их наложение или слияние называется сборкой. Образовательная организация может иметь молярные и молекулярные сборки. Когда тот или иной предмет преподается в строго определенной структуре, формируется молярная сборка, а когда учебная программа развивается в различных формах, формируется молекулярная сборка. Согласно А. Биффи, сборка всегда ассоциируется с определенной территорией [3, с. 31]. Будучи территориальным, она принадлежит к определенному слою, то есть страте, и единственной идентичностью сборки является функционирование, для которого важен симбиоз, то есть симпатия. Строгая система изучения предмета молярной сборки основана на территориализации: в этой закрытой области доминируют отношения между учителем

и учеником, а молярная сборка появляется, когда есть взаимоотношения между учителем и учеником: она заключается в детерриториализации изучения предмета. Детерриториализация подобна новой территории с «линиями полета» и сборками, где все линии подобны мостам в новом направлении. «Линии полета» – это движения детерриториализации. В процессе обучения – это некоторые области изучаемого предмета, еще не открытые учащимся, значимые достижения и прочее.

Машины войны. Жиль Делёз и Феликс Гваттари представляют концепцию «машина войны», которая представляет собой сборку, создающую различные формы становления и производства качественных изменений [5, с. 210]. По словам авторов, это одна из машин желания. Машины желания расположены внутри друг друга и соединяются друг с другом снаружи, таким образом, их много. Машина желаний – это машина, которая создается и настраивается как сборка. Сборки желаний создают два вида машин, то есть машину государственного аппарата, которая работает на организационной плоскости, и машину войны, действующую на имманентной плоскости сборок. Следовательно, вся система образования основана на принципах работы машины, но ризоматическое обучение возможно, когда подсознательно обнажается революционная машина желаний, инициирующая работу машины войны. Таким образом, машина войны используется каждым учителем и учеником, которые выступают против «государственного аппарата» в области инноваций. В качестве примера, машины в литературе в «Исправительной колонии» Кафки включают машины Раймонда Русселя, некоторые машины Эдгара Аллана По и т.д. Качественные изменения происходят в плавном и имманентном плоскостях.

Гладкая (имманентная, непрерывная, кочевая) плоскость обучения. Рифлёная плоскость (рифлёное пространство). Гладкая плоскость (имманентное, непрерывное, кочевое пространство) – это плоскость, где происходят изменения и которую можно завоевать. Это среда без горизонта, представляющая собой ровное пространство, степь, пустыню или море. Гладкое пространство – это плоскость имманентности, обладающая большей силой для новых разработок и перспектив в обучении. Детерриториализация – это новая территория с «линиями полета», пространственными и временными неравенствами, где все линии подобны мостам, ведущим в новом направлении. Другое пространство, противоположное непрерывному пространству, – это разделенное пространство. Важно отметить, что в гладком пространстве образовательной организации есть преобразования, преимущества, направления сдерживания, различные преобразования, энергичные инновации в машинном обучении, но в противоположном направлении другой «фашистской машины» в разделенном пространстве, которая стремится обратить вспять эти качественные изменения и включить порядок. В разделенной плоскости линии или траек-

тории обычно подчинены точкам, одна из которых идет от одной точки к другой. Согласно Жилью Делезу и Феликсу Гваттари, в отличие от моря, город преимущественно представляет собой разделенную плоскость; море – это непрерывное пространство, но море может затопить город, создавая непрерывное пространство. Разделенное пространство является постоянным. Гладкое пространство всегда характеризуется большей способностью к детерриторизации – новым разработкам и перспективам в изучении предмета. Детерриториализация – это новая территория с «линиями полета», пространственным и временным неравенством, где все линии являются мостами к новому направлению. «Казалось бы, целая номадическая наука развивается эксцентрично, сильно отличаясь от королевских или имперских наук. Более того, эта номадическая наука постоянно «заграждена», заторможена или запрещена требованиями и условиями государственной науки» [5, с. 262].

Дэвид Коул считает, что образовательная номадология будет узаконена будущими поколениями, которые будут работать над устранением стресса из системы образования; они будут строить новые подвижные образовательные учреждения, учебная программа будет включать автономные учебно-методические подразделения, которые будут решать местные проблемы и интегрировать универсальные знания в устойчивую жизнь образовательных институций [4, с. 78]. Для образовательного сообщества это новые вызовы, которые принесут новые перемены. В образовательных учреждениях это проявляется как сила учеников против установленных правил. Когда неформальное обучение вторгается в пространство формального обучения, оно создает плавное пространство, происходят изменения; однако Жиль Делез и Феликс Гваттари считают, что никогда не следует верить, что плавного пространства достаточно, чтобы спасти нас. В гладком пространстве точки подчинены траектории. Это похоже на кочевое жилище, подчиненное путешествию. Студенты изучают предметы с определенной целью, например, некоторые студенты стремятся сдать экзамены и поступить в высшее учебное заведение в России или за рубежом, в то время как другие планируют путешествовать или взять годичный перерыв, таким образом, каждый находится на пути к успеху.

Становление учеником. Согласно Жилью Делезу и Феликсу Гваттари, становление – это переход от количественной множественности к качественной. «Становление – это не соответствие или подобие, имитация или отождествление. Становление не происходит в воображении, даже когда воображение достигает высшего космического или динамического уровня, как в работах Юнга или Башляра» [5, с. 238]. Таким образом, становление рассматривается как процесс изменения, полета или движения внутри сборки. В образовательном учреждении становление создается на микроуровне, где, изменение на молекулярном или микроуровне особенно важно, поскольку оно связа-

но с поиском индивидом «незавершенной двойственности сборки» и «гетерогенных скоплений множественности» [10, с. 215]. Это приравнивается к бесконечному развитию хороших примеров обучения, которое постоянно продолжается, безгранично и непредсказуемо. Становления всегда молекулярны. Становление – это всегда меньшинство, не бывает становления большинством, становление всегда находится в середине – интермеццо [6, с. 134]. В ситуации обучения это может быть превращение в ученика, в кочевника. Эти виды обучения включают в себя обучение на протяжении всей жизни. Кристиан Бейтон отмечает создание пространств для обучения на протяжении всей жизни, которые похожи на меняющиеся территории, где происходят процессы концептуализации, подразумевающие изменения на практике для всех участников [1, с. 67]. Таким образом, создается новое становление – становление учеником, где ученик, подобно кочевнику, попадает во власть кочевой педагогики.

Потенциал ризоматических возможностей в построении образовательных систем безграничен. Широко используется ризоматическое обучение при дистанционном изучении языков, с использованием различных онлайн-ресурсов: социальных сетей, блогов. С другой стороны, ризоматическое обучение может принимать форму интерактивных, сетевых библиотек, книг и руководств. Следует отметить, что сама концепция ризоматического обучения в педагогическом знании все еще является новой.

Опираясь на идеи Жилья Делеза и Феликса Гваттари, мы пришли к выводу, что ризоматическое обучение не является традиционным обучением: здесь основное внимание уделяется коммуникации, а идея обучения заключается в том, что учебная программа не predetermined, она развивается в реальном времени.

Проведенный в статье анализ показал, что ризоматическое обучение, которое возникло из термина «ризома» Жилья Делеза и Феликса Гваттари, эволюционировало в ряд «движущихся» концепций, таких как сборка, становление, кочевание и т.д. Однако в образовательных учреждениях существуют комплексы микро- и макрообучения, создающие как контрасты, так и взаимодополняемость. Ключом к этой ситуации является становление учеником, что приводит к возникновению кочевничества, определяющего направление обучения на протяжении всей жизни. Задача машины войны состоит в том, чтобы производить качественные изменения путем создания новых обучающихся становлений и сборок. Ризоматическое обучение – это вид обучения, который проявляется в различных формах, например, формальным, неформальным и неформально-ориентированным способом.

## Литература

1. Beighton C. Deleuze and Lifelong Learning: Creativity, Events and Ethics. New York/London: Palgrave Macmillan, 2015. – 180 p.

2. Berardi F. Felix Guattari: Thought, Friendship, and Visionary Cartography. Palgrave Macmillan, 2008. – 229 p.
3. Biffi A., Bissola R., Imperatori B. Chasing innovation: a pilot case study of a rhizomatic design thinking education program // Education + Training. – 2017. – № 59. – PP. 29–32.
4. Cole D. Inter-collapse... Educational Nomadology for a Future Generation. In book: Deleuze and Guattari // Politics and Education, Chapter: 4, Editors: Matthew Carlin and Jason Wallin, Publisher: Bloomsbury, 2014. – PP. 77–95
5. Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. – London: University of Minnesota Press, 1987. – 345 p.
6. Deleuze G., Guattari F. Anti – Oedipus. London: University of Minnesota Press. 2000. – 348 p.
7. Duoblienė L. Learning as Swimming: Imaginational School Project in Deleuzian Way // Žmogus ir žodis. – 2014. – T. 16(4). – PP. 140–148.
8. Guinibert M. Visual literacy learning from your environment: A rhizomatic m-learning approach // Pacific Journal of Technology Enhanced Learning. – 2019. – № 2. – PP. 27–28.
9. Kristeva, J. Sémiotiké: recherches pour une sémanalyse, Paris: Edition du Seuil, English translation: Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art, Oxford: Blackwell. – 1969. – 456 p.
10. Mažeikis G. Įsikitinimai. Sąmoningumo metamorfозės. – Kaunas: Kitos knygos. – 2012. – 345 p.
11. Semetsky I. Learning with Bodymind. In Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari perspective. Ed. Diana Masny. Rotterdam: Sense Publishers. – 2013. – 456 p.
12. Žukauskaitė A. Geismo mašinos: psichoanalitinė ir šizoanalitinė perspektyva // Sociologija. – 2004. – № 3. – PP. 27–32.
13. Делез Ж. Ницше и философия – М.: Ад Маргинем, 2003. – 392 с.
14. Делез Ж. Различие и повторение. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 384 с.
15. Деррида Ж. О грамматологии. Пер. с франц., вступит ст. и комм. Н.С. Автономовой. – М.: Ad Marginem, 2000. – 512 с.
16. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. Перевод с французского: Н.А. Шматко, «Институт экспериментальной социологии», Москва; Издательство «АЛТЕИЯ», Санкт-Петербург, 1998. – 212 с.
17. Суховская Д.Н. «Ризоматическая система» образовательных практик креативных пространств города // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 5. – С. 114–116.
18. Суховская Д.Н. Трансформации личности в креативных пространствах в условиях урбанизированной среды современных поселений // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 2. – С. 61–69.

## BACKGROUND OF RHIZOMATIC LEARNING: THE CONCEPTS OF GILLES DELEUZE AND FELIX GUATTARI IN BUILDING EDUCATIONAL SYSTEMS

Sukhovskaya D.N., Ermakova L.I., Svintorzhitskaya I.A.  
Pyatigorsk State University

The article demonstrates one of the vectors of development of educational systems under the influence of the philosophy of post-structuralism. The study examines the concept of rhizome learning, which originated from the term “rhizome” by Gilles Deleuze and Félix Guattari, through a series of concepts such as assembly, becoming a student, nomadism, etc. The purpose of the study is to reveal the ideas of Gilles Deleuze and Felix Guattari in the construction of educational systems in order to define the concept of rhizomatic learning from a post-structuralist point of view. As a result of the study, it was found that rhizomatic learning is not traditional learning: here the focus is on communication between the linear participants in the educational process, and the idea of learning is that the curriculum is not predetermined, but develops in real time.

**Keywords:** rhizome, rhizomatic learning, nomadic knowledge, educational system, post-structuralism in education, educational nomadology.

### References

1. Beighton C. Deleuze and Lifelong Learning: Creativity, Events and Ethics. New York/London: Palgrave Macmillan, 2015. – 180 p.
2. Berardi F. Felix Guattari: Thought, Friendship, and Visionary Cartography. Palgrave Macmillan, 2008. – 229 p.
3. Biffi A., Bissola R., Imperatori B. Chasing innovation: a pilot case study of a rhizomatic design thinking education program // Education + Training. – 2017. – No. 59. – PP. 29–32.
4. Cole D. Inter-collapse... Educational Nomadology for a Future Generation. In book: Deleuze and Guattari // Politics and Education, Chapter: 4, Editors: Matthew Carlin and Jason Wallin, Publisher: Bloomsbury, 2014. – PP. 77–95.
5. Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. – London: University of Minnesota Press, 1987. – 345 p.
6. Deleuze G., Guattari F. Anti-Oedipus. London: University of Minnesota Press. 2000. – 348 p.
7. Duoblienė L. Learning as Swimming: Imaginational School Project in Deleuzian Way // Žmogus ir žodis. – 2014. – T. 16(4). – PP. 140–148.
8. Guinibert M. Visual literacy learning from your environment: A rhizomatic m-learning approach // Pacific Journal of Technology Enhanced Learning. – 2019. – No. 2. – PP. 27–28.
9. Kristeva, J. Sémiotiké: recherches pour une sémanalyse, Paris: Edition du Seuil, English translation: Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art, Oxford: Blackwell. – 1969. – 456 p.
10. Mažeikis G. Įsikitinimai. Sąmoningumo metamorphoses. – Kaunas: Kitos knygos. – 2012. – 345 p.
11. Semetsky I. Learning with Bodymind. In Cartographies of Becoming in Education. A Deleuze-Guattari perspective. Ed. Diana Masny. Rotterdam: Sense Publishers. – 2013. – 456 p.
12. Žukauskaitė A. Geismo mašinos: psichoanalitinė ir šizoanalitinė perspektyva // Sociologija. – 2004. – No. 3. – PP. 27–32.
13. Deleuze J. Nietzsche and philosophy – M.: Ad Marginem, 2003. – 392 p.
14. Deleuze J. Difference and repetition. – St. Petersburg: LLP TK “Petropolis”, 1998. – 384 p.
15. Derrida J. About grammar. Per. from French, Art. and comm. N.S. Autonomus. – M.: Ad Marginem, 2000. – 512 p.
16. Lyotard J.-F. The State of Postmodernity Translated from French by N.A. Shmatko, Institute of Experimental Sociology, Moscow; Publishing house “ALETEYA”, St. Petersburg, 1998. – 212 p.
17. Sukhovskaya D.N. “Rhizomatic system” of educational practices of creative spaces of the city // Social and humanitarian knowledge. – 2022. – No. 5. – P. 114–116.
18. Sukhovskaya D.N. Personality transformations in creative spaces in the conditions of the urbanized environment of modern settlements // European Journal of Social Sciences. – 2015. – No. 2. – P. 61–69.



# Обучение как педагогическое управление учебным процессом в инженерном вузе

**Турутина Татьяна Федоровна,**

доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский московский государственный строительный университет  
E-mail: tftss@list.ru

**Третьяков Дмитрий Вячеславович,**

доцент, кандидат педагогических наук, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I  
E-mail: vtretiyakov@pgups.ru

В условиях трансформации образования актуальными являются задачи педагогического управления учебным процессом с целью определения и качественного изменения конечного результата обученности первокурсников в инженерных вузах. В исследовании акцентируется внимание на причинах неравномерности показателей итоговых результатов по графическим дисциплинам в разных группах различных направлений подготовки в отдельно взятом вузе. Обучение представлено, как организованный процесс взаимодействия обучающегося и преподавателя, где методической основой является профессиональный контекст инженерного образования, при котором обратная связь даёт конкретные сведения о получении конечного результата. На практике для решения намеченных задач предлагается мониторинг функционирования процесса обучения и результатов обученности. Приведены некоторые результаты исследований – статистические данные, полученные в процессе практической реализации управления учебным процессом и демонстрирующие эффективность обучения графическим дисциплинам в инженерных вузах.

**Ключевые слова:** управление, учебный процесс, обучение, профессиональный контекст, графические дисциплины.

Решения проблем, где с одной стороны требования к качеству подготовки инженера обусловлены развитием отечественных предприятий, а с другой – необходимостью трансформации процесса обучения в вузах являются сегодня в нашей стране первостепенной задачей образования.

Исследования учёных свидетельствуют, что современный процесс обучения в инженерных вузах активизирует процессы понимания, стимулирует смысловое усвоение дисциплин, способствует формированию и развитию ценностно-функциональной сферы будущей профессиональной деятельности обучающихся [1,7]. В процессе обучения используется педагогическое управление, где методической основой становится профессиональный контекст образования, при котором обратная связь даёт конкретные сведения о получении конечного результата.

В этой связи актуальность исследования продиктована необходимостью определения конечного результата обученности первокурсников в инженерных вузах. Показателем обученности принято считать итоговые результаты в конце семестра или учебного года. Неравномерность показателей итоговых результатов по дисциплинам в разных группах различных направлений подготовки обращает на себя особое внимание. Цель качественного изменения итоговых результатов требует выявления причин неравномерности показателей обученности и решения задач возможного корректирования процесса обучения.

Известно, что вступительные экзамены в инженерные вузы по разным направлениям подготовки различны. Однако, следует заметить, что и в одном отдельно взятом вузе часто по разным направлениям подготовки вступительные испытания для абитуриентов отличаются. Особенно характерна разница во вступительных экзаменах в вузах, где на определённые специальности абитуриенты сдают экзамены по архитектурной графике, рисунку, композиции или черчению. Абитуриенты, сдающие такие вступительные экзамены, отличаются специальной довузовской подготовкой (профильные классы школы, подготовительные курсы вуза и пр.), где в процессе обучения инженерной графике, рисунку и пр. приобретались знания, умения, навыки, а также осознанно воспринималось значение графических дисциплин. Если рассматривать в ракурсе графических дисциплин стартовый уровень подготовки всех абитуриентов, поступающих в инженерный вуз, так он существенно различен из-за отсутствия у многих потенциальных первокурсников уроков Черчения в школе [4].

Безусловно, учебным планом для всех обучающихся инженерного вуза предусмотрено на первом курсе изучение графических дисциплин, как базовых (Начертательная геометрия и инженерная графика, Инженерная и компьютерная графика, и т.д.). Однако, одинаковое сокращение часов по графическим дисциплинам для всех направлений подготовки, ставит преподавателей в сложные условия процесса обучения [2].

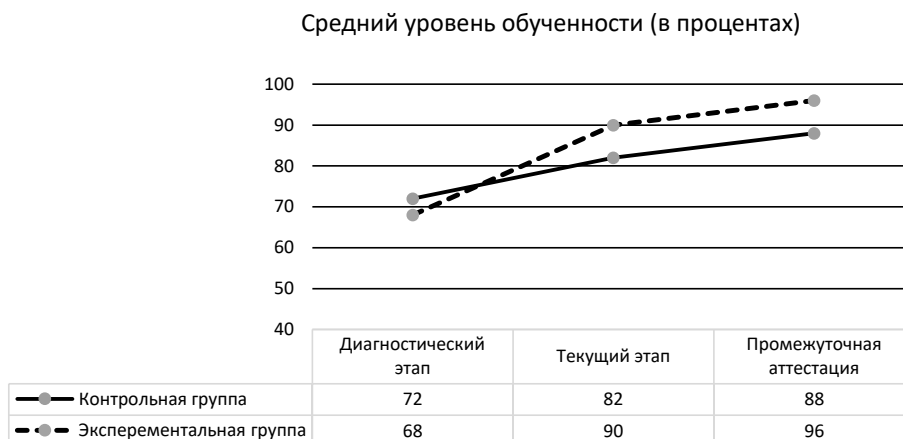
Для реализации намеченной цели обучения важно управление учебным процессом, когда в педагогических условиях предусмотрены характерные аспекты требований: цели управления обучением; исходное состояние управляемого учебного процесса; контекстный характер учебного процесса; программа действий; систематическая обратная связь; обработка информации данных, полученных при обратной связи; возможность реализации корректирования процесса управления.

Опираясь на теорию Н.Ф. Талызиной можно сказать, что цели и задачи управления процессом обучения будут реализованы и достигнуты значения целесообразности при условии построения на основе использования усвоенных предыдущих знаний и умений. Определение уровня усвоенных

ранее знаний и умений является важным стартовым основанием для освоения следующего учебного материала [5].

Учитывая необходимость формирования на первом курсе обученности, включающей ориентированное инженерное образование, характер учебного процесса моделируется в контексте с предстоящей профессиональной деятельностью. При этом акцентируется внимание на усвоение каждой темы раздела той или иной графической дисциплины. Усвоение знаний и умений определяется преподавателем, применяющим различные методы систематического мониторинга с последующим переводом обучающихся к возможному самостоятельному контролю (самоконтролю) [3]. Такой подход в управлении учебным процессом позволяет своевременно корректировать обучение графическим дисциплинам учитывая характер отклонения от нормативных требований обученности

На рисунке 1 график демонстрирует фрагмент результатов исследования, полученных в рамках практического управления учебным процессом при обучении графическим дисциплинам.



**Рис. 1.** Сравнительный анализ обученности первокурсников графическим дисциплинам в первом семестре

Исследованием практического управления учебного процесса обучения графическим дисциплинам первокурсников было выявлено если исключён первый этап – диагностический, то нет представления (понимания) начального уровня подготовки обучающихся и основания выстраивания индивидуальной траектории обучения. Это является одной из причин неравномерности итоговых результатов. Установлена необходимость обязательного контроля знаний и умений обучающихся на трёх этапах: диагностический в начале семестра (сентябрь); текущий через два месяца от начала обучения (середина семестра); промежуточная аттестация в конце семестра (по расписанию сессии).

Педагогическое управление процессом обучения и решение проблемы качественного изменения показателей итоговых результатов по дисциплинам возможны при различных методических подходах [6]. Вместе с тем обоснованным аспек-

том является необходимость увеличения времени на обучение графическим дисциплинам (возможно в рамках дополнительных занятий или консультаций). При этом важным является корректирование содержания рабочих программ в части учебных заданий обучающимся в контексте профессионально ориентированного инженерного образования (предстоящей профессиональной деятельности) с применением информационно-цифровых технологий, как инструмента решения графических задач.

## Литература

1. Бирюкова Н.В. Возможности контекстного обучения для формирования и развития личностных смыслов обучения у студентов вуза / Н.В. Бирюкова Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 99–101.
2. Вольхин К.А., Астахова Т.А. Проблемы графической подготовки студентов технического

университета / К.А. Вольхин, Т.А. Астахова // Геометрия и графика. – 2014. – Т. 2. – № 3. – С. 25–30.

3. Грошева Т.В., Шелякина Г.Г. К вопросу об эффективности мониторинга качества графической подготовки студентов / Т.В. Грошева, Г.Г. Шелякина // Геометрия и графика. – 2017. – Т. 5. – № 4. – С. 75–82.
4. Игнатъев С.А., Третьякова З.О., Фоломкин А.И. Технологии тестирования в оценке предметной готовности студентов к изучению геометро-графических дисциплин вуза / С.А. Игнатъев, З.О. Третьякова, А.И. Фоломкин // Геометрия и графика. – 2019. – Т. 7. – № 4. – С. 65–75.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина // М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
6. Третьяков Д.В., Турутина Т.Ф. О современной методике обучения графическим дисциплинам / Д.В. Третьяков, Т.Ф. Турутина // Проблемы математической и естественнонаучной подготовки в инженерном образовании. Сборник трудов 4 Международной научно-методической конференции, 3 ноября 2016 г., Санкт-Петербург – Спб.: ФГБОУ ВО ПГУПС, 2016. – 220 с.
7. Турутина Т.Ф., Разумнова Е.А. Графическая подготовка будущих инженеров в контексте квалификации специалиста строительного производства / Т.Ф. Турутина, Е.А. Разумнова // Профессиональное образование: от теории к практике. Сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 29 апреля 2009 г. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2009. – С. 71–73.

#### TRAINING AS PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN AN ENGINEERING UNIVERSITY

**Turutina T.F., Tretyakov D.V.**

National research Moscow state University of civil engineering; Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

In the conditions of the transformation of education the tasks of pedagogical management of the educational process are relevant in order to determine and qualitatively change the final result of the training of first-year students in engineering universities. The study focuses on the reasons for the uneven indicators of final results in graphic disciplines in different groups of different areas of training in a single university. Training is presented as an organized process of interaction between a student and a teacher, where the methodological basis is the professional context of engineering education, in which feedback provides specific information about obtaining the final result. In practice, monitoring of the functioning of the learning process and learning outcomes is proposed to solve the tasks outlined. Some research results are presented – statistical data obtained in the process of practical implementation of educational process management and demonstrating the effectiveness of teaching graphic disciplines in engineering universities.

**Keywords:** management, educational process, training, professional context, graphic disciplines.

#### References

1. Biryukova N.V. The possibilities of contextual learning for the formation and development of personal meanings of learning among university students / N.V. Biryukova The World of Science, culture, education. – 2019. – № 2 (75). – Pp.99–101.
2. Volkhin K.A., Astakhova T.A. Problems of graphic training of technical university students / K.A. Volkhin, T.A. Astakhova // Geometry and graphics. – 2014. – Vol. 2. – No. 3. – pp. 25–30.
3. Grosheva T.V., Shelyakina G.G. On the issue of the effectiveness of monitoring the quality of graphic training of students / T.V. Grosheva, G.G. Shelyakina // Geometry and graphics. – 2017. – Vol. 5. – No. 4. – pp. 75–82.
4. Ignatiev S.A., Tretyakova Z.O., Folomkin A.I. Testing technologies in assessing the subject readiness of students to study geometric and graphic disciplines of the university / S.A. Ignatiev, Z.O. Tretyakova, A.I. Folomkin // Geometry and Graphics. – 2019. – Vol. 7. – No. 4. – pp. 65–75.
5. Talyzina N.F. Management of the process of assimilation of knowledge / N.F. Talyzina // М.: Publishing House of Moscow State University, 1984. – 344 p.
6. Tretyakov D.V., Turutina T.F. On modern methods of teaching graphic disciplines / D.V. Tretyakov, T.F. Turutina // Problems of mathematical and natural science training in engineering education. Proceedings of the 4th International Scientific and Methodological Conference, November 3, 2016, St. Petersburg – St. Petersburg.: FSUE VO PGUPS, 2016. – 220 p.
7. Turutina T.F., Razumnova E.A. Graphic training of future engineers in the context of qualification of a specialist in construction production / T.F. Turutina, E.A. Razumnova // Vocational education: from theory to practice. Collection of scientific papers based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation on April 29, 2009 – Novosibirsk: NIPKiPRO Publishing House, 2009. – pp. 71–73.

## Роль научных руководителей в повышении качества магистерской диссертации

**Ван Ган,**

доктор филологических наук, доцент института русского языка Даляньского университета иностранных языков,  
E-mail: 66743771@qq.com

**Ли Сявэй,**

магистрант института русского языка Даляньского университета иностранных языков  
E-mail: 1398775290@qq.com

Научно-исследовательская деятельность будущих специалистов способствует осуществлению сотрудничества преподавателя и студента в научном обосновании отдельных идей и решений, имеющих важное значение для развития всестороннего мышления студентов, формирования их профессиональной компетентности. С учетом вышеизложенного, в статье рассматривается роль и значение научных руководителей для повышения качества магистерской диссертации. Отдельное внимание уделено навыкам, которыми должен обладать научный руководитель, чтобы стимулировать научно-исследовательскую деятельность у магистрантов, поддерживать их в познании нового. Также описана структура деятельности научного руководителя для повышения качества магистерских исследований. Кроме того, акцент сделан на психологической готовности магистрантов к исследовательской деятельности, которую должен развивать и формировать научный руководитель. Выделены умения и способности, которые научный руководитель должен воспитывать у магистрантов для повышения качества проводимых ими исследований.

**Ключевые слова:** научный руководитель, магистрант, исследование, качество, навык, опыт.

Содержание образования в современных условиях становится все больше ориентированным на развитие творческих способностей студентов, уровень которых будет определять профессионализм будущего работника [1]. Постоянное стимулирование интеллектуального развития, потребности в актуальной, целенаправленной самостоятельности, формирование соответствующих психологических качеств, необходимы человеку в условиях информационного общества.

В тоже время необходимо отметить, что современный этап развития науки, техники и производства характеризуется появлением новых направлений в научно-познавательной деятельности, усилением тенденций интеграции научных исследований и разработок, ростом объемов научной информации, расширением внедрения достижений фундаментальной науки в практику. Главным двигателем развития современной цивилизации являются специалисты с инновационным мышлением – исследователи, изобретатели, ученые и предприниматели.

С учетом вышеизложенного, задачей современных вузов является обеспечение условий для того, чтобы каждый студент в течение обучения в той или иной степени получил навыки исследовательской работы, усвоил соответствующие методы научно-познавательной деятельности и по результатам этого написал научную работу, в частности, магистерскую диссертацию.

Подготовка любого исследования осуществляется путем прохождения ряда этапов. На каждом этапе студент работает самостоятельно, однако очень важное значение при выполнении магистерских диссертаций принадлежит научному руководителю. Основная задача которого состоит в том, что он должен помочь студенту овладеть основами научного поиска, предоставить консультации и провести контроль за выполнением работы на всех этапах (выбрать тему, сформулировать цель и задачи, рекомендовать важную литературу, оценить содержание текста в целом, внести правки и помочь в доработке работы) [2].

Таким образом, принимая во внимание отмеченные факты, особую актуальность на сегодняшний день приобретают вопросы определения структуры деятельности научного руководителя, обоснования роли руководства исследованиями студентов в повышении качества написания вы-

пускных работ, что и обуславливает выбор темы данной статьи.

Вопросы развития научно-исследовательской деятельности учащихся вузов исследуются в работах отечественных и зарубежных авторов, к числу которых относятся Соловьёва Н.В., Пацалюк И., Умархаджиева С.Р., Grimm, Lars; Maxfield, Charles; Amgad, M.; Shash, E.

Роль научных школ в стимулировании становления научного сознания студентов и навыков их познавательной деятельности раскрывается в работах Лялькиной Г.Б., Исаева И.Ф., Мельничука А.С., Webster, C. M.; Kenney, J.; Lovell.

О роли научного руководителя как важнейшего фактора в организации научно-исследовательской работы студентов отмечается в трудах Полищука А.И., Маршалки А.Ю., Рыбловой А.Н., Кана Ц., Vossen, T.E.; Henze, I.

Вместе с тем, обзор научных исследований свидетельствует, что научное руководство не нашло сегодня глубокого педагогического обоснования в научной литературе. Отдельного внимания заслуживает специфика наставнической деятельности в научных исследованиях студентов с учетом экономических и технических изменений, характерных для современного общества.

Итак, обозначенные факты позволяют сформулировать цель статьи – изучить роль научных руководителей в повышении качества магистерской диссертации.

Научный руководитель магистерской диссертации – это наставник, который берет шефство над магистрантом во время его научно-исследовательской деятельности, он призван следить за поисковой и познавательной активностью студента, опираясь на свои знания и опыт, а также помогать в его исследованиях и экспериментах [3]. Обычно руководство научной работой – это индивидуальная форма научно-педагогической деятельности, которая направлена непосредственно на формирование у студентов практических умений и навыков проектирования, подготовки, осуществления, оформления и презентации результатов научного поиска.

К сожалению, иногда научное руководство деятельностью магистрантов ограничивается представлением типичных рекомендаций: как формулировать цели и задачи своего исследования, как оформить работу и т.п. Такое руководство не способствует развитию студента, носит формальный характер, а по своей сути является тьюторством.

Для того, чтоб научный руководитель позитивно влиял на качество магистерской диссертации, способствовал приобретению студентом необходимых навыков исследовательской деятельности, он должен обладать рядом качеств:

во-первых, исследовательские качества: личная заинтересованность в разработке магистром определенных научных проблем, высокая мотивация, направленность развития способностей студента на актуальные проблемы теории и практики, восприятие нового, способность к генерации

идей, критический талант, четкая интеллектуальная позиция, требовательность к профессиональному мастерству, целеустремленность, энтузиазм, трудолюбие и т.д.;

во-вторых, организаторские умения. Магистранты достигают успеха в своих исследованиях, когда программа научного руководителя становится основой деятельности целого коллектива. При проведении магистрантами исследовательской работы и подготовки диссертации должна господствовать демократическая атмосфера открытости, поощрение различных точек зрения. Идеальный тип научного авторитета и руководителя предусматривает отсутствие тотального лидерства. Но с другой стороны, условием успешной работы студентов является неизбежная «диктатура ведущего ученого», которая проявляется не только в том, что он является носителем исследовательских идей, но и в том, что он отвечает за ход и результаты деятельности студентов и признание их достижений общественностью;

в-третьих, педагогические способности руководителей магистерских диссертаций;

в-четвертых, в отдельную группу личностных качеств руководителя школы можно выделить морально-этические характеристики.

В структуре деятельности научного руководителя для повышения качества магистерских исследований следует выделить следующие компоненты: гностический – связан, прежде всего, с анализом руководителем целей научной работы студентов и средств их достижения; проективный – перспективное планирование научной деятельности как руководителя, так и студентов; конструктивный – умение выбирать виды работ, которые способствуют формированию навыков научной деятельности, позволяют определять приоритеты в научном поиске, предусматривают самостоятельную деятельность студентов [4].

Неотъемлемым элементом сопровождения процесса подготовки магистерской диссертации со стороны научного руководителя является мотивация работы студента. Мотивами могут выступать стимулы, интересы, потребности, убеждения, идеалы, социальные установки. Научные руководители могут использовать учебные, познавательные, профессиональные, а также смешанные мотивы. Примером мотивов, принадлежащих к последней группе, является стремление стать лидером учебной группы, достижение уважения преподавателя или сокурсников. Мотивы определяют жажду глубоких и крепких знаний, побуждают к самостоятельной работе. Эффективным с позиции научного руководителя является влияние на эмоции и чувства студентов или раскрытие жизненного значения поставленной проблемы. К значительным стимулам можно отнести также публичное внимание и подчеркивание даже малых успехов магистра, что дает возможность почувствовать себя победителем, побуждает вкладывать больше усилий и быть более заинтересованным в написании качественной диссертации [6].

С целью повышения эффективности и результативности работы и, как следствие, для подготовки качественной магистерской диссертации, научный руководитель должен обратить внимание не только на профессиональную успешность (оценки, рейтинг), но и на психологическую готовность магистрантов к научному поиску. В данном контексте руководитель исследовательских проектов магистрантов должен способствовать формированию научно-познавательной культуры студента. Для этого необходимо сосредоточить внимание на развитии следующих навыков:

на этапе постановки и выбора предмета исследования – умение сформулировать цель и задачи, осознать глубину рассматриваемой области, формализовать проблемную ситуацию;

на этапе исследования – выбрать наиболее эффективные методы решения поставленных задач, находить и обосновывать новые идеи,

на этапе обобщения и систематизации результатов – проводить критический анализ сформулированных вариантов решений, выбор из множества наиболее эффективного и рационального.

Итак, в процессе научного консультирования, в ходе обсуждения проблем, связанных с поиском научной истины, образуется открытое пространство для развития личности каждого студента. Итогом научного сотворчества становится не только определенный научный результат, но увеличенная на несколько порядков эффективность научно-исследовательской работы магистрантов, а также высокое качество подготовленного диссертационного исследования.

С учетом приведенного, не подлежит сомнению тот факт, что к руководству научной работой студентов преподавателей высшего учебного заведения необходимо готовить [5]. Одна из важнейших задач высшего профессионального образования – повышение квалификации преподавателей, поскольку отсутствие системного педагогического образования, то есть фундамента преподавательского профессионализма, сужает возможности педагога при руководстве научным поиском студентов.

Таким образом, подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

Оптимальная организация научно-поисковой деятельности магистрантов стимулирует и поддерживает развитие их творческих способностей. Необходимым компонентом этой деятельности будет наличие творческого сотрудничества, взаимодействия преподавателя-ученого и студента-поисковика. Научный руководитель – это тот, кто руководит научной деятельностью студента при подготовке магистерской диссертации, с учетом собственного опыта определяет путь к поставленной цели.

Следует отметить, что научный руководитель только помогает студенту сориентироваться, но не выполняет работу за него. Отношения в системе «магистрант – научный руководитель» является той психологической областью, где впервые должно разворачиваться личностное самоутверж-

дение будущего специалиста, развиваться его профессиональное самосознание, усваиваться модель деятельности. Именно от уровня и качества этого творческого взаимодействия зависит успех научно-исследовательской работы магистранта. Важным стимулом такой работы выступает одобрение студента, моральное поощрение, признание заслуг студента в разработке научной проблемы, предоставление ему возможности удовлетворить потребности в личной самоактуализации.

Необходимо выделить такие блоки профессиональных умений научного руководителя, которые будут способствовать формированию исследовательских умений магистрантов и соответственно подготовке ими качественной диссертации: социально-психологический, морально-этический, эстетический, технологический. Эти блоки, по мнению автора, являются основой профессиональной компетентности научного руководителя, которые реализуются в умении: презентовать себя как ученого; направлять интерес студентов на изучение актуальных научных проблем; научить студентов культуры научного общения и научной коммуникации; разработать и реализовывать собственную технологию подготовки ученых; уважать личность студента; руководствоваться нормами научной и педагогической этики; увлекать студентов научной деятельностью.

## Литература

1. Зерчанинова Т.Е., Тарбеева И.С. Роль научного руководителя в научно-образовательной деятельности аспиранта // Научный результат. Социология и управление. 2020. Т. 6. № 2. С. 145–158.
2. Григорьева А.В. Успешность аспирантов в области социальных наук: роль научного руководителя // Журнал социологии и социальной антропологии. 2021. Т. 24. № 4. С. 90–109.
3. Лопастейская Л.Г. Научный руководитель и его роль в организации научного исследования // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. 2022. № 33. С. 212–216.
4. Григорьева А.В., Терентьев Е.А. Научное руководство аспирантами: систематический обзор подходов к концептуализации и эмпирическому анализу // Университетское управление: практика и анализ. 2021. № 1. С. 49–61.
5. Коркмазов А.В. Некоторые аспекты организации высшего профессионального образования // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 3(154). – С. 408–409.
6. Петров А.М. Роль университетов в достижении устойчивого экономического роста // Дискуссия. – 2021. – № 2–3 (105–106). – С. 49–59.

## THE ROLE OF SUPERVISORS IN IMPROVING THE QUALITY OF THE MASTER'S THESIS

Gang Wang, Xiawei Li  
Dalian University of Foreign Languages

Research activity of future specialists contributes to the implementation of cooperation between a teacher and a student in the scientific justification of individual ideas and solutions that are important for the development of comprehensive thinking of students, the formation of their professional competence. The article considers the role and importance of scientific supervisors for increasing the quality of master's theses. Particular attention is given to the qualities that an academic supervisor should have in order to stimulate research activities of master students and support them in their activities. The structure of activity of supervisor for improvement of quality of master's research is also described. Besides, the accent is made on psychological readiness of undergraduates for research activity which should be developed and formed by a scientific supervisor. The skills that the scientific adviser should bring up undergraduates for improving the quality of their research are distinguished.

**Keywords:** scientific adviser, undergraduate student, research, quality, skill, experience.

## References

1. Zerchaninova T.E., Tarbeeva I.S. The role of scientific supervisor in scientific and educational activity of a graduate student // *Scientific result. Sociology and Management*. 2020. Vol. 6. No 2. pp. 145–158.
2. Grigoryeva A.V. Postgraduate success in social sciences: the role of scientific supervisor // *Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2021. Vol. 24. No 4. pp. 90–109.
3. Lopasteyskaya L.G. Scientific supervisor and his role in the organization of scientific research // *Modern problems of linguistics and methodology of teaching Russian language in high school and university*. 2022. No 33. pp. 212–216.
4. Grigoryeva A.V., Terentyev E.A. Scientific management of graduate students: sistematic review of approaches to conceptualization and empirical analysis // *University Management: Practice and Analysis*. 2021. No 1. pp. 49–61.
5. Korkmazov A.V. Some aspects of the organization of higher professional education // *Eurasian Law Journal*. – 2021. – № 3(154). – Pp. 408–409.
6. Petrov A.M. The role of universities in achieving sustainable economic growth // *Discussion*. – 2021. – № 2–3 (105–106). – Pp. 49–59.

# Развитие навыков аудирования у обучающихся старших классов средствами аутентичных материалов

**Голосова Жанна Борисовна,**

учитель английского языка, ГБОУ «Школа № 1517»

E-mail: golosova-1971@mail.ru

Настоящая статья призвана раскрыть проблему применения аутентичных материалов в процессе обучения старшекласников английскому языку. В работе очерчивается круг достоинств и недостатков применения неадаптированных текстов на уроке английского языка с целью развития навыков аудирования. Автор статьи исходит из положения о том, что аудитория старшекласников характеризуется различным уровнем языковой подготовки, что предполагает применение преподавателем дифференцированного подхода в представлении аутентичного материала для прослушивания, а также в процессе выполнения необходимых заданий после этапа воспроизведения текста. В работе делается вывод об эффективности использования аутентичных материалов из англоязычных СМИ в практике проведения учебного аудирования, в особенности для тех обучающихся, которые впоследствии будут сдавать выпускные испытания по английскому языку. Кроме того, такой подход оказывается плодотворным в условиях организации групповой работы при прослушивании аутентичного текста, когда в рамках созданных групп актуализируется потенциал обучающихся с высокой языковой подготовкой.

**Ключевые слова:** аудирование, аудитивные навыки, аутентичный материал, неадаптированный текст, языковая подготовка, дифференциация обучения.

Современная лингводидактическая наука очень активно разрабатывает теоретические аспекты применения аутентичных иноязычных материалов в практике преподавания английского языка российским обучающимся школ. Необходимость их использования обусловливается ценностью содержащихся в них материалов для наблюдения над живой речью носителей, функционированием лексических единиц и грамматических конструкций, а также в целом над развитием языковой системы. С данной точки зрения, не вызывает сомнения тот факт, что применение неадаптированных текстов положительно сказывается на уровне языковой подготовки старшекласника, при этом оказывая воздействие на степень сформированности его лингвострановедческих знаний, поскольку аутентичные материалы призваны раскрыть национальное своеобразие носителей, продемонстрировать особенности их речевого поведения, а содержание подобных текстов транслирует описание реалий жизни страны изучаемого языка, погружает в политические, экономические и социокультурные процессы англоговорящего общества. Здесь согласимся с мнением И.Н. Кузнецовой, Н.В. Куркан о том, что язык реального общения, который транслируется аутентичным текстом, «помогает преодолеть разрыв между языком, который преподают на уроке» (академический иностранный язык) и языком повседневной, привычной коммуникации носителей [2, с. 183]. Следовательно, развивающий и обучающий потенциал такого рода материалов невозможно недооценить.

Однако ситуация, складывающаяся в современной российской школе, показывает, что в одном учебном коллективе зачастую обнаруживаются как школьники, имеющие высокий уровень языковой подготовки, сформированную мотивационную составляющую, а также те, кто не в полной мере проявляет познавательный интерес к дисциплине и их базовый уровень знаний характеризуется как низкий.

В таких условиях свою актуальность обретает поиск оптимальных решений в организации работы над аутентичным текстом в процессе преподавания английского языка. И здесь преподавателю плодотворно использовать дифференцированное обучение, а также практику проведения групповой и парной работы на занятии.

Следует отметить, что аутентичность как черта текстового материала до сих пор не нашла в науке универсального определения и не выработала единый перечень критериев, по наличию которых



текст можно считать таковым. Поэтому обратимся к «Новому словарю методических терминов и понятий», где понятие «аутентичный текст» фиксируется как продукт «речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учётом их уровня владения языком» [1, с. 26]. Таким образом, аутентичным является тот текст, который создан носителем языка непосредственно для восприятия носителями языка. Такие тексты изначально могут не быть предназначенными для использования в образовательных целях, но обнаруживают плодотворность своего применения в процессе иноязычного обучения [5, с. 144].

Аутентичные материалы, как показывают исследования педагогов, занимают собственную нишу при обучении всем видам речевой деятельности, в том числе и признающемся одним из самых сложных – аудировании, который, нося рецептивный характер, одновременно направлен на формирование коммуникативных навыков [3, с. 213].

В свете требований Единого государственного экзамена по английскому языку этап аудирования является одним из необходимых для успешного прохождения выпускного испытания. В его рамках предполагается прослушивание англоязычного текста публицистического стиля, а затем ответы на вопросы теста по итогам услышанного. Следовательно, аутентичные материалы могут быть использованы в практике развития аудитивных навыков обучающихся, в частности, те, что представляют собой публицистические и журналистские жанры.

Ценность текстов такой жанровой принадлежности заключается в том, что они охватывают практически безграничную тематику. Преподаватель может подобрать аудиоматериал, который содержит актуальные и интересные для старшеклассников проблемы, освещает жизненные темы, затрагивает культурную тематику, политические вопросы страны изучаемого языка, «тренды» зарубежной молодёжи и т.д. Таким образом посредством работы с такими текстами повышается уровень познавательного интереса к занятиям иностранным языком, стимулируется образовательная активность старшеклассников, а живой отклик школьников на представляющие для них интерес вопросы позволят учителю эффективно выстроить коммуникативную послетекстовую деятельность, в процессе которой формулируются собственные высказывания учеников, идёт актуализация коммуникативной направленности иноязычного обучения. В данном отношении согласимся с мнением И.И. Сарычевой, обозначившей важность применения аутентичных материалов из различных СМИ и «других оригинальных первоисточников» для создания преподавателем учебной ситуации, когда процесс обучения приближается «к процессу естественного, наполненного важным для учащихся смыслом» [4, с. 101].

В условиях неоднородного по уровню языковой подготовки учащегося коллектива важно учиты-

вать, что для достижения целей этапа аудирования (понимание содержания звучащего сообщения) важно учитывать способности каждого школьника. Простое представление ученикам записи аутентичного текста и списка необходимых вопросов продемонстрирует свою неэффективность. Работа с аутентичными материалами предполагает несколько иной подход, нежели с адаптированным учебным текстом. Здесь важно грамотно организовать предтекстовый этап, призванный снять лексические и грамматические трудности обучающихся. Звучащая речь носителя языка априори вызывает затруднения в понимании, поскольку обнаруживает быстрый темп воспроизведения, использование специфических речевых оборотов и фраз, значение которых не всегда очевидно для ученика. Поэтому процесс семантизации и артикуляционной отработки незнакомой лексики должен быть обязательно включён в алгоритм действий учителя. На первоначальном этапе знакомства старших школьников с аутентичным текстом возможно использование английских субтитров, транслирующих содержание сообщения. Такое сопровождение звучащего текста плодотворно оставлять на постоянной основе для учеников с более слабой языковой подготовкой. Для таких обучающихся поддерживающую функцию может выполнять визуальная опора на бумажном носителе. Кроме того, им стоит готовить отдельный список вопросов (возможно, в более сокращённом варианте, затрагивающем лишь ключевые моменты содержания аутентичного текста), а также предлагать многократное прослушивание, различные визуальные опоры.

Однако такой подход оказывается не единственным. Например, свою эффективность демонстрирует практика организации парной и групповой работы на этапе аудирования. В рамках такого коллектива преподаватель включает тех обучающихся, кто имеет высокий уровень языковой подготовки с целью поддержки более слабых учеников. Это не означает, что школьники, обладающие высокой языковой подготовкой, должны выполнять задания за других участников группы. Их роль заключается именно в поддержке, оказании помощи. Например, при первом и втором прослушивании текста обучающиеся с более слабой подготовкой определяют «проблемные» моменты, где они не смогли понять смысл сказанного, не уловили нужную информацию для ответа на вопрос теста (который для них составляется в сокращённом варианте). В таком случае учащийся с хорошей языковой подготовкой по-английски ещё раз проговаривает необходимый фрагмент текста. Такая форма работы должна тщательно контролироваться преподавателем с целью отслеживания качества выполнения заданий учениками-консультантами, поскольку на них ложится дополнительная нагрузка по поддержке других участников группы.

Также следует отметить, что подходить к выбору аутентичных материалов следует с осо-

бой тщательностью. Педагогу важно учитывать общий уровень языковой подготовки учащегося коллектива, который должен быть соотносим с параметрами сложности содержания и языковых средств, присутствующих в тексте, а также степень мотивации старшеклассников и познавательного интереса к дисциплине. Как показывает исследование, современные учебники по иностранному языку, используемые для работы со школьной аудиторией, представляют собой учебно-аутентичные материалы [6]. Такой подход оправдан, поскольку данные материалы оказываются частично-адаптированными под уровень владения языком, однако следует выразить уверенность в том, что сегодняшнее Интернет-пространство даёт множество возможностей для поиска таких аутентичных текстов, которые способны воспринять старшеклассник, изучающий английский язык на протяжении 10–11 лет обучения в школе (с обязательной поддержкой педагога, проявляющейся в организации развёрнутого предтекстового этапа, применении различных типов семантизации, дифференции заданий по уровням сложности, представлении опорных схем, визуальных опор и т.д.).

Таким образом, эффективность использования аутентичных текстов для проведения этапа аудирования обусловлена тем, что их прослушивание и понимание значительно повышает уровень языковой подготовки обучающихся старших классов, поскольку они транслируют наиболее широкий пласт лексики, грамматических и синтаксических явлений, характерных для речевого поведения носителей английского языка.

Обращение к публицистическим текстам позволяет производить параллельную подготовку будущих выпускников школы к государственным итоговым испытаниям, где им предстоит пройти задания блока «Аудирование», представленные работой с англоязычными репортажами. В условиях знакомства обучающихся с такого рода текстами в рамках занятий по иностранному языку, у школьников складывается система работы с такими материалами, наращивается темп восприятия звучащей речи (в естественной для носителя манере), что в целом сказывается на успешности прохождения данного этапа Единого государственного экзамена.

Кроме того, введение в процесс преподавания английского языка аутентичных материалов имеет и особый психологический эффект. В частности, когда обучающийся справляется с пониманием речи носителей изучаемого языка, он обретает большую уверенность в себе, в своих силах, что даёт ему возможность самостоятельно продолжить знакомство с такого рода материалами. Это может быть чтение иноязычной оригинальной литературы, просмотр зарубежных фильмов без русской аудиодорожки, чтение и исполнение песен английских и американских музыкантов и т.д., что неизбежно скажется на кругозоре старшеклассника, а также на его речевых навыках, по-

скольку слушание оказывается коммуникативно-направленной деятельностью, порождающей обязательную рефлексию по результатам услышанного.

## Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Кузнецова И. Н., Куркан Н.В. Аутентичные материалы как средство развития навыков чтения в преподавании иностранного языка: критерии выбора и преимущества // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7–1 (61). – С. 182–185.
3. Рубцова Е. В., Девдариани Н.В. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 1 (34). – С. 213–215. – DOI: 10.26140/anip-2021–1001–0054.
4. Сарычева И.И. Использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Вестник науки и образования. – 2018. – № 12 (48). – С. 100–102.
5. Турдыгулова Г.Д. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку / Г.Д. Турдыгулова, А.К. Оспанова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – № 10–6 (30). – С. 143–147.
6. Ульянова М.Ю. Аутентичный текст и его представление в современных учебниках английского языка // *Linguistica Juvenis*. – 2018. – № 20. – С. 206–214.

## DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF AUTHENTIC MATERIALS

Golosova Zh.B.  
GBOU School No. 1517

This article is intended to reveal the problem of using authentic materials in the process of teaching English to high school students. The paper outlines the range of advantages and disadvantages of using unadopted texts in an English lesson to develop listening skills. The author of the article proceeds from the position that the audience of high school students is characterized by different levels of language proficiency, which implies the use of a differentiated approach by the teacher in presenting authentic material for listening, as well as in the process of performing the necessary tasks after the stage of reproducing the text. The paper concludes on the effectiveness of using authentic materials from the English-language media in the practice of conducting educational listening, especially for those students who will subsequently take final exams in English. In addition, this approach turns out to be fruitful in the conditions of organizing group work while listening to an authentic text, when the potential of students with high language skills is actualized within the framework of the created groups.

**Keywords:** listening comprehension, auditory skills, authentic material, non-adapted text, language training, learning differentiation.

## References

1. Azimov E. G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). – М.: Publishing house IKAR, 2009. – 448 p.

2. Kuznetsova I. N., Kurkan N.V. Authentic materials as a means of developing reading skills in teaching a foreign language: selection criteria and advantages // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. – 2016. – No. 7–1 (61). – S. 182–185.
3. Rubtsova E. V., Devdariani N.V. Listening as a receptive type of speech activity // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. – 2021. – No. 1 (34). – S. 213–215. – DOI: 10.26140/anip-2021–1001–0054.
4. Sarycheva I.I. The use of authentic texts in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties // *Bulletin of science and education*. – 2018. – No. 12 (48). – P. 100–102.
5. Turdygulova G.D. The use of authentic materials in teaching a foreign language / G.D. Turdygulova, A.K. Ospanova // *Actual scientific research in the modern world*. – 2017. – No. 10–6 (30). – P. 143–147.
6. Ulyanova M. Yu. Authentic text and its presentation in modern English textbooks // *Linguistica Juvenis*. – 2018. – No. 20. – P. 206–214.

# К проблеме формирования личности подростка, воспитывающегося в неблагополучной семье

## **Кирюшин Денис Викторович,**

аспирант, кафедра социальной психологии, Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский психолого-социальный университет»  
E-mail: kdv1976m@mail.ru

## **Кирюшина Екатерина Евгеньевна,**

аспирант, кафедра социальной психологии, Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский психолого-социальный университет»  
E-mail: titow.ekaterina@yandex.ru

## **Потапов Максим Викторович,**

магистрант, кафедра социальной психологии, Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский психолого-социальный университет»  
E-mail: Maximpotapov1977@gmail.com

## **Корж Елена Михайловна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Образовательной автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский психолого-социальный университет»  
E-mail: kem\_66@mail.ru

Нестабильная социально-экономическая обстановка вызывает повышенный интерес к ключевому социальному институту – семье, как важнейшему месту формирования личности человека. Целью работы является рассмотрение влияния неблагополучной семьи на формирование личности подростка. В статье очерчиваются границы неблагополучной семьи, исследуется ее роль в стигматизации различных патологий, приводится классификация неблагополучных семей. Методология исследования базируется на теоретических положениях гуманистической психологии. Автор использует теоретический анализ и синтез методологических, психологических, педагогических работ. Автор приходит к выводу, что формирование личности подростка в социально неблагополучной семье не дает импульса полноценному развитию личности, негативно сказывается на физическом, психическом здоровье. Подросток будет более склонен к жестокости, насилию, виктимности, проявлению нейротизма. Противостоять этим негативным тенденциям позволяют описанные в работе механизмы психологической защиты, благодаря которым ребенок адаптируется к стрессовым ситуациям. Поддержка подростков, находящихся в условиях воспитания в неблагополучной семье возможна на уровне поддержки социально-психологической адаптации путем актуализации и развития эффективных копинг-стратегий.

**Ключевые слова:** семья, неблагополучная семья, личность, подросток, субкультуры, конфликтная семья, кризисная семья, механизмы психологической защиты.

Семья является главным социальным институтом в функционировании как всего общества, так и отдельного человека. Особенно огромна ее роль в развитии несовершеннолетних людей, так как, являясь неким мостом между индивидом и обществом семья проецирует на подростка все то негативное и позитивное, что происходит как в обществе, так и внутри самой семьи. С семейного воспитания начинается формирование личности. Роль семьи в формировании и становлении нравственных свойств и моральных ценностей неоднократно подчеркивалась в научных работах как по психологии, так по другим дисциплинам [1, с. 78]. Нестабильный социально-экономический климат современного этапа развития российского общества порождает целый комплекс отрицательных последствий, таких как ухудшение материального благополучия, безработица, сужение спектра жизненных перспектив и т.д., что в свою очередь влияет на детско-родительские отношения и воспитательный потенциал семьи. Все это актуализирует проблему воспитания подростков в неблагополучных семьях, в частности, проблему формирования здоровой, функциональной, не подверженной глубоким психологическим травмам личности подростка.

Для того, чтобы очертить границы «неблагополучности» семьи логичным выглядит выделение характеристик «идеальной» модели здоровой семьи. К таковым можно отнести: возможность эмоционального выражения ее членов; наличие правил и границ (обязанности распределяются в соответствии с возрастом); уважение друг к другу; удовлетворение потребностей; ощущение себя в безопасности [2]. В неблагополучных семьях, напротив, имеет место насилие психическое (унижения, оскорбления) и физическое (избиение, сексуальное насилие) по отношению к детям [3, с. 76]. Для данного типа семей характерен как авторитарный тип родительского контроля, ограничивающий возможность делать подростку собственный выбор, так и индифферентный (запланированная, либо незапланированная чрезмерная мягкость правил, либо их полное отсутствие), когда ребенок полностью предоставлен сам себе и родители элиминированы из воспитательного процесса.

Существуют различные классификации неблагополучных семей [4, с. 45]. Так, можно выделить следующие типы:

1. Конфликтная семья. Она имеет свойство продуцировать конфликты между всеми ее членами. В результате ребенок, растущий в условиях стресса от перманентных родительских споров и скан-

далов имеет вероятность стать асоциальной личностью. Также исследователи отмечают нарушения работы детской психики на уровне нейротики [5].

2. Семья с нарушением «морального компаса». Для семей данного типа могут быть характерны беспорядочные половые связи, употребление наркотических веществ, а также проявление насилия и агрессии по отношению к детям.

3. Кризисная семья – ее отличительными чертами является: развод супругов, материальные проблемы, возрастной кризис.

4. Семья с патологическими заболеваниями. Сюда входят тяжелые психические расстройства; невозможность полноценного выполнения родительских обязанностей в результате осложнений от злоупотребления алкоголем, психоактивными веществами; наличие у одного или обоих родителей шизофрении, биполярного расстройства. В таких семьях роли родителей и детей, как правило, меняются местами. Патологические расстройства имеют свойство быть заразными, то есть способны порождать у детей те же проблемы и социальные недостатки, что и у родителей [6].

5. Эмоционально дистанцированная семья. У данного типа семей наблюдается проблематичность выражения любви и привязанности. Подросток перенимает роль поведения, в которой неявно постулируется отказ от проявления чувств (человек испытывает неудобство, дискомфорт открываясь другим людям). У таких подростков также наблюдаются проблемы с самооценкой. Эта разновидность семей кажется на первый взгляд наименее очевидной с точки зрения проблемности. Однако задача современной психологии семьи состоит в том, чтобы выносить в пространство академического дискурса и обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение подростков, чтобы предупредить ту опасность, которая угрожает детской психике, находящейся в эмоционально бедной атмосфере [7, с. 240].

Формирование личности подростка в неблагополучной семье происходит в условиях, когда процесс семейного вклада в его развитие протекает с большими трудностями, медленно и зачастую травматично. Такие явления как подростковая жестокость, насилие, наркомания, преступность берут свой исток из семейных проблем. Семейное неблагополучие является ключевым фактором виктимизации личности. Под виктимностью понимается предрасположенность быть в роли жертвы всевозможных жизненных ситуаций. Люди возрастной группы 12–18 лет наиболее подвержены этому свойству личности [8, с. 223]. В благоприятных семейных условиях у ребенка формируются условные рефлексии, контролирующие недопустимость антисоциального поведения. Однако, при высоких показателях нейротизма выработка условных рефлексив затормаживается и управление собственными поступками происходит с дефицитом необходимых навыков. Социальная среда, в которой находится подросток, в первую очередь

взаимодействие с родителями, влияет на уровень эмоциональной устойчивости. Подросткам с повышенным нейротизмом свойственны панические состояния, возбудимость, тревожность, перепады настроения, рассеянность, неустойчивость к стрессу [9, с. 227].

Ввиду отсутствия внимания со стороны родителей подросток из неблагополучной семьи с большей долей вероятности подвержен вовлечению в различные неформальные субкультуры. И хотя из самого факта принадлежности к неформальному объединению нельзя сделать каких-либо нормативных выводов, опасность того, что неформальная субкультура будет асоциально-деструктивной высока, так как она в большей степени резонирует с девиантными личностями. Таким образом, возможен сценарий порочного замкнутого круга. Психологические травмы в семье вынуждают подростка искать другие пути социализации – подросток необдуманно примыкает к деструктивному неформальному сообществу – это приводит к получению новых психологических травм.

На фоне нарушения гармоничного функционирования семьи у ребенка гипертрофируется режим психологической защиты [10, с. 347]. Дети в условиях нахождения внутри дисфункциональной семьи способны перенимать определенные модели поведения, помогающие их личностному формированию [11]. К таковым можно отнести: 1) модель миротворца – подросток выполняет родительские обязанности, выступает посредником в смягчении напряженности семейного микроклимата. Такая линия поведения может быть обусловлена бессознательным переживанием возможного распада семьи. 2) бунтарь – ребенок непреднамеренно отвлекает внимание семьи от ее озабоченности собственными проблемами. 3) жертва – подросток определяется виновником всех семейных неурядиц. Если в семье есть другие дети, то они получают от родителей больше заботы и внимания. Ребенок – жертва может подвергаться травле. Несмотря на это, он остается самым эмоционально стабильным членом данной токсичной малой группы. 4) руководитель – подросток, который становится выгодоприобретателем от проблем остальных членов семьи.

Таким образом, формирование личности подростка в социально неблагополучной семье осложнено рядом трудностей, будто то насилие, безразличие к процессу воспитания, отсутствие проявления любви и заботы, психические расстройства, аморальное поведение родителей. Такое положение вещей не дает импульса полноценному развитию личности, негативно сказывается на физическом, психическом, здоровье. Подросток будет более склонен к жестокости, насилию, виктимности, проявлению нейротизма. Отчасти противостоять этим негативным эффектам позволяют механизмы психологической защиты, благодаря которым ребенок адаптируется к стрессовым ситуациям. Поддержка подростков, находящихся в условиях воспитания в неблагополучной семье, может осуществляться на уровне социально-

психологической адаптации путем актуализации и развития эффективных копинг-стратегий.

## Литература

1. Баранов А.А., Баранова З.Я. Неблагополучная семья как предиктор агрессивного поведения подростка // Социальная педагогика. 2020. № 4. С. 77–78.
2. Basem A. Cost of Growing up in Dysfunctional Family// Journal of Family Medicine and Disease Prevention. 2017. Vol. 3, Issue 3. DOI:10.23937/2469–5793/1510059
3. Гулиева Н.Р., Мамедова Р.Ю., Мамедова Н.Ю., Карханова М.С. Оценка психического и соматического здоровья детей и подростков из неблагополучных семей // Национальный журнал неврологии. 2019. № 1(15). С. 76–78.
4. Кучина Н.Н., Данилова М.В. Социально-психологическая профилактика виктимного поведения подростков из неблагополучных семей // Современный ученый. 2021. № 2. С. 44–49.
5. Brown G. O’Shea Dysfunctional Family Systems // Healing Complex Posttraumatic Stress Disorder, A Clinician’s Guide. 2021. DOI:10.1007/978–3–030–61416–4\_4
6. Ozturk E. Dysfunctional generations versus natural and guiding parenting style: Intergenerational transmission of trauma and intergenerational transfer of psychopathology as dissociogenic agents// Medicine Science International Medical Journal.2022. Vol 11(2). DOI:10.5455/medscience.2022.04.090
7. Петухова Л.П., Степченко Т.А., Елисева Е.В., Серая Г.В., Тасоева Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение личностного сопровождения подростков из неблагополучных семей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 8(18). С. 237–242.
8. Аркелян К. Особенности проявления насилия и реализованная виктимность у подростков из неблагополучных семей // Научный Арцах. 2021. № 2(9). С. 220–229.
9. Блошенко О.А. Нейротизм у подростков, воспитывающихся в неблагополучных семьях СОП // Научные исследования XXI века. 2020. № 5(7). С. 225–230.
10. Пышкина Н.А. Психологические защитные механизмы копинг-стратегий у подростков из неблагополучных семей // Преемственность в образовании. 2021. № 29(8). С. 339–353.
11. Dabrowska A. Adult children from dysfunctional families: A few words about the functioning and the consequences of living in the wrong family environment// Current care problems and upbringing.2018. Vol.568(3). DOI:10.5604/01.3001.0011.8293

## THE PROBLEM OF PERSONALITY FORMATION OF A TEENAGER BROUGHT UP IN A DYSFUNCTIONAL FAMILY

Korz E.M., Kiriushina E.E., Kiriushin D.V., Potapov M.V.  
Moscow University of Psychology and Social Sciences

The unstable socio-economic situation causes an increased interest in the key social institution – the family, as the most important place for the formation of a person’s personality. The aim of the work is to consider the influence of a dysfunctional family on the formation of a teenager’s personality. The article outlines the boundaries of a dysfunctional family, examines its role in the stigmatization of various pathologies, and provides a classification of dysfunctional families. The research methodology is based on the theoretical principles of humanistic psychology. The author uses theoretical analysis and synthesis of methodological, psychological, pedagogical works. The author comes to the conclusion that the formation of a teenager’s personality in a socially disadvantaged family does not give impetus to the full development of the personality, and negatively affects physical, mental, and health. A teenager will be more prone to cruelty, violence, victimization, the manifestation of neuroticism. These negative tendencies can be resisted by the mechanisms of psychological defense described in the work, thanks to which the child adapts to stressful situations. Support for adolescents who are brought up in a dysfunctional family is possible at the level of support for social and psychological adaptation by increasing self-esteem and establishing control over the emotional state.

**Keywords:** family, dysfunctional family, personality, teenager, conflict family, crisis family, psychological defense mechanisms.

## References

1. Baranov A.A., Baranova Z. Ya. A dysfunctional family as a predictor of adolescent aggressive behavior // Social Pedagogy. 2020. № 4. pp. 77–78.
2. Basem A. The price of education in a dysfunctional family // Journal of family medicine and disease prevention. 2017. Vol. 3, Issue 3. DOI:10.23937/2469–5793/1510059
3. Gulieva N.R., Mamedova R. Yu., Mamedova N. Yu., Karkhanova M.S. Assessment of mental and somatic health of children and adolescents from disadvantaged families // National Journal of Neurology. 2019. No. 1(15). pp. 76–78.
4. Kuchina N.N., Danilova M.V. Socio-psychological prevention of victim behavior of adolescents from disadvantaged families // Modern scientist. 2021. № 2. pp.44–49.
5. Brown G. O’Shea. Dysfunctional family systems // Healing of complex post-traumatic stress disorder. A guide for the clinician. 2021. DOI: 10.1007/978–3–030–61416–4\_4.
6. Ozturk E. Dysfunctional Generations Versus Natural and Directed Parenting Style: Intergenerational Transmission of Trauma and Intergenerational Transmission of Psychopathology as Dissociative Agents//Medicine Science International Medical Journal.2022. Volume 11(2). DOI: 10.5455/medscience.2022.04.090
7. Petukhova L.P., Stepchenko T.A., Eliseeva E.V., Seraya G.V., Tasoeva E.V. Psychological and pedagogical support of personal support for adolescents from disadvantaged families. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft. 2020. No. 8(18). pp. 237–242.
8. Arkelyan K. Features of the manifestation of crime and criminal victimization among adolescents from disadvantaged families // Scientific Artsakh. 2021. No. 2(9). pp. 220–229.
9. Bloshenko O.A. Neuroticism in adolescents brought up in dysfunctional families SOP // Scientific research of the XXI century. 2020. No. 5(7). pp. 225–230.
10. Pyshkina N.A. Psychological protective measures of coping strategies among adolescents from disadvantaged families // Continuity in education. 2021. No. 29(8). pp. 339–353.
11. Dombrovskaya A. Adult children from dysfunctional families: A few words about the functioning and consequences of living in the wrong family environment // Actual problems of care and education. 2018. Volume 568 (3). DOI: 10.5604/01.3001.0011.8293

# Сопоставительный анализ художественного мышления детей дошкольного возраста России и КНР: на примере пейзажных рисунков

Линь Ян,

аспирант, кафедра методики, Московский педагогический государственный университет  
E-mail: goodoboylb2099@126.com

В статье рассматривается анализ пейзажных рисунков китайских и российских детей дошкольного возраста. Раскрываются особенности художественного мышления детей дошкольного возраста России и КНР. С этой целью в работе проводится сравнительный анализ средств художественного развития дошкольников двух стран посредством анализа пейзажных рисунков. Культурно-ценностное и художественное воспитание на современном этапе – явление чрезвычайно важное, оно связано с глобальной защитой национальной культуры как результата прогресса, как условия и сущности современных социальных субъектов. Проблемы с воспитанием культурно-нравственных ценностей на современном этапе связаны в основном с проблемой личности и ее морали. В статье делается вывод о том, что рисунок оказывается инструментом нравственного и патриотического воспитания дошкольников, поскольку посредством творчества ребенок постигает культуру, изучает окружающий мир во всем его разнообразии, развивает лично важные качества.

**Ключевые слова:** творчество, пейзаж, дошкольник, Китай, Россия.

**Введение.** Пейзажная живопись является одним из главных средств формирования творческого и ценностно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. На пейзажных рисунках отображается красота и поэзия родного края. Пейзажи могут изображать красоту леса, моря, гор, города или села, времен года. Палитра красок картины влияет на восприятие ценностной картины мира ребенка.

Проблема формирования ценностной картины мира и ориентаций личности довольно распространена в современном мире. Большинство детей с малых лет начинают познавать такие ценности, как денежные средства, обеспеченность, то есть материальные, забывая о художественной и духовной позиции каждого человека. Одна из главных причин отсутствия у детей нравственных ориентаций кроется в отсутствии представлений о внешней среде современного социума.

Занятия изобразительным искусством в формировании ценностных ориентаций личности имеют огромное значение. И от каждого конкретного воспитателя зависит то, насколько данные занятия будут полезны будущему нашего поколения [3].

Изображение пейзажных рисунков необходимо для формирования нравственной и ценностно-ориентированной личности, которая в дальнейшем станет достойным гражданином и патриотом страны [1].

**Обзор литературы.** В настоящее время жизнь современного образовательного общества состоит из выделения наиболее совершенных подходов в воспитании подрастающих поколений. Образование нацелено на поликультурное взаимодействие и изучение культур других стран и народов. Поликультурный подход в изучении образования ориентирован на изучение традиций и особенностей родной и иностранных культур. Изучение поликультурного подхода в образовании дает возможность педагогам и воспитателям различных образовательных учреждений, в том числе и дошкольного типа, вырабатывать у детей желание находиться в полиэтничном обществе, коммуницировать с представителями различных народностей, изучать их особенности [4].

Изобразительное искусство играет главенствующую роль в воспитании молодого поколения. Оно формирует у детей эмоциональную и творческую составляющую. Перед художественной педагогикой стоит задача в выявлении определенных особенностей изобразительного искусства разных стран [2].

Существуют определенные особенности культуры и творчества двух стран и сущность творческого воспитания также отличаются по своей сути.

Китайские дети в дошкольных учреждениях обучаются всестороннему развитию личностных качеств. Они с малых лет познают моральные устои, правила, учатся самовыражению. Кроме этого, из них стараются вырастить творческую личность. Система образования в Китае уважительно относится к каждому ребенку, учитывая его отличие от сверстника.

Также воспитатели стараются обеспечивать занятия по возрасту для детей дошкольного учреждения, так как это период становления маленького человека. Кроме этого, происходит подготовка детей к школьным условиям.

Развитие творческой активности и свободы в творческой образовательной среде – это суть гуманистической педагогики.

Обучение осуществляется через ежедневное открытие окружающего мира, приводя к развитию детей. Определенные учебные заведения данной направленности формируют художественные возможности детей, развивают их творческое мышление, формируют собственное мнение об определенных процессах и явлениях.

Принцип культуросообразности играет важную роль в воспитании и обучении дошкольников. Он был сформирован авторским коллективом, в составе М.А. Васильева, В.В. Гербова, Т.С. Комарова. Данный принцип позволяет учитывать ценностные ориентации и традиции в образовательной деятельности [9].

Сакулина Н.П. считает познание изобразительного искусства как способа описания окружающего мира. Изобразительное искусство – это творческая деятельность, которая может быть отражена в различных формах впечатлений. Каждый ребенок по своему выразит на рисунке свое отношение к происходящим событиям в его жизни и в мире в целом [9].

Сравнивая способы воспитания младших школьников России и Китая, мы выявили, что они имеют схожие понятия и тип воспитания. Каждая страна старается воспитывать патриотизм и любовь к Отчизне детей различных возрастов, навыки социального общения и уважение чести и достоинств каждого человека. Чувство собственного достоинства и ответственности за свою страну у российских дошкольников выражены ярче, что также отражается в пейзажных рисунках.

Если педагог сможет разбудить у ребенка стремление к творчеству, организовав при этом условия для их проявления, то можно понять и увидеть, как поменяется отношение ребенка к процессу обучения. Творчество требует от личности постоянной работы, напряжения, настойчивости, усидчивости, и только сформировав интерес можно добиться успеха [7].

В рамках проводимого анализа мы сталкиваемся с понятием способностей, и сам процесс творчества предполагает наличие определенной способности, умений и знаний ребенка, поэтому важно проанализировать подходы к определению «способностей».

Мотивация в обучении играет одну из главных ролей в придании ему легкости и непринужденности. Развитие творческого начала позволяет детям любой национальности легко обучаться любой сфере деятельности [4].

Способность к определенному виду деятельности закрепляет в личности каждого ребенка психическую составляющую его дальнейшей деятельности. Способности являются индивидуальным средством деятельности познания. То, в какой мере произойдет становление психических познавательных процессов ребенка в дошкольном периоде детства, окажет влияние на его образовательную деятельность в дальнейшем.

В современной педагогике отражаются основные механизмы и закономерности процесса становления ценностно-нравственных ориентаций у детей дошкольного возраста. Рисование пейзажей и любовь к родному краю имеет особое влияние на этот процесс. Важно сказать о том, что понятие «формирование ценностно-нравственных ориентаций» посредством воспитания детей в детских садах определяется, как передача социального опыта со стороны воспитателей, и воздействие на человека или группу людей с целью организации их дальнейшей жизни, и создания условий для полноценного личностного развития [6, 7].

Развитие личности связано со смысловой деятельностью каждого ребенка, его личностными смыслами и мотивами. Младший дошкольник все познает на своем опыте, который строится методом проб и ошибок. Ценностно-ориентационная точка зрения такова – ребенок должен формировать личный опыт познания посредством наблюдения за явлениями, происходящими вокруг. Культурно-ценностные ориентации, как говорилось ранее, это не приспособление к существующей общественной среде – это построение своего собственного мировоззрения. Именно поэтому перед воспитателями в детских садах подчас стоит сложная задача, сформировать для каждого ребенка микромир, в котором путем сочетания различных элементов внешней среды формируется новая личность [8].

Изучив литературу таких авторов, как Сакулина Н.П., Игнатьев Е.И., Комаров Т.С., Рукавицын М.М., можно сформулировать обобщенные выводы:

1. Изобразительное творчество – является способом выражения ребенком происходящих событий в мире. Через рисунок дети могут показать свое отношение к определенным вещам, поделиться собственными впечатлениями, проявить свое отношение к тому, что изображено.
2. Изобразительное творчество позволяет эстетически воспитывать и развивать ребенка с 4–6 лет. Данный тип деятельности улучшает эстетическое восприятие мира и прививает эстетические чувства. Ребенок постепенно учится физическому и умственному развитию, перенимает коммуникативные и трудовые навыки, формирует зрительную память, стано-



вится более усидчивым. Изобразительная деятельность может иметь характер лепки, создания конструкторов, аппликаций, лепки.

3. Каждое средство изобразительного искусства позволяет ребенку выразить собственное мнение о происходящих вокруг него процессах и явлениях [9].

**Материалы и методы исследования.** С целью проведения анализа пейзажных рисунков, созданных китайскими и российскими детьми, было проведено исследование, в котором приняли участие 64 ребенка. 28 детей из Кайфенгского городского образовательного детского сада, провинция Хэнань, 36 российских дошкольников (Центр развития ребенка – детский сад № 114, город Самара). Исследовались дети 4–6 лет. Основным заданием на занятии по изобразительному искусству являлось написание пейзажного рисунка любого характера. Большинство детей выбрали объектом написания знакомые места, дома, деревья и улицы.

**Результаты исследования.** Проведенное исследование показало, что каждый ребенок выбирал объектом своего пейзажа различные процессы и явления вокруг. Некоторые из них включали в картины природы различные домики, что у русских детей составило 28%.

Наиболее популярным среди китайских детей стало изображение традиционных построек на своих рисунках. На 45% рисунков детей мы видим данные изображения. У 10% китайских рисунков в основу сюжета легло изображение людей на фоне пейзажа. Для русских детей данный сюжет также является популярным в 7% случаев.

Китайские дети любят изображать на своих рисунках животных, это присуще 35% рисунков.

Деревья присутствуют на 40% рисунков русских детей. Для русского человека деревья характеризуют единение с природой, душу. Деревья дают русскому человеку силу.

Рисунок гор и деревьев в китайском пейзаже встречается в 45% случаев.

Некоторые русские дошкольники изображали на пейзаже себя, что составило 25% случаев.

В первую очередь еще раз подчеркнем, что младший дошкольный возраст – это период развития творческих способностей. Это подтверждается наличием у учащихся продуктивного воображения и сформированного операционного аппарата теоретического мышления, которые являются определяющими в творческом процессе. При этом следует отметить, что дети более успешны в достижении эвристического и наивысшего креативного уровня в развитии творческих способностей, нежели другие возрастные группы учащихся.

**Заключение.** Изучение литературных сведений и анализ рисунков китайских и российских дошкольников показал, что выбор темы для пейзажного рисунка имеет схожий характер. Это имеет связь с мышлением ребенка в данном возрасте. Наиболее популярными пейзажными рисунками стали рисунки с изображением природы, домов

и животных. Пейзажные рисунки составляют основу формирования патриотической направленности самосознания будущих граждан своей Родины.

Отметим, что национальной идеей пейзажного рисунка является идея роста культуры, прошедшей огромный путь развития и поэтому ценной. Нельзя говорить о «культуре вообще», нормальная культура, способная удовлетворить различные нормальные потребности людей, так или иначе, всегда существует в макрорамках национальной культуры, будучи как-то привязанной к ней. Пейзажный рисунок в детском сознании оценивается как основа патриотического воспитания, которое дается воспитателем.

Государство на демократическом этапе развития социума играет особую роль консолидации культуры (что, конечно, ему было свойственно и ранее, но здесь, по причине усиления гражданского общества, усиливаются именно культурно-презентационные функции). Государство на особом идейном уровне должно продвигать патриотическое воспитание подрастающего поколения и взрослых. Надо сказать, что последняя категория тоже является отчасти проблемной, по причине распространения чрезмерного индивидуализма, психологии общества потребления. По отношению к более взрослым людям будет более действовать, например, апелляция к литературным произведениям, газетным статьям, телевизионным передачам. По отношению к более молодым – интернет-ресурсы, дискуссии в учебных заведениях и т.д. Нужно, чтобы при всей тенденции активизации гражданского общества, государство имело отношение к формам воспитания патриотизма, хотя воспитание чувств, чувства любви, чувства любви к Родине во многом кажется задачей микросоциума.

Интегральным образованием, на которое опирается интеллектуальная активность являются творческие способности, где подсистемами являются: общие умственные способности, а также мотивационные факторы умственной деятельности.

Дошкольный период детства считается периодом становления художественного начала ребенка. Именно в данном возрасте ребенок является особо активным и занимается различными направлениями игр и творческих технологий. В данное время формируются зачатки продуктивного воображения и творческого начала.

Каждая страна старается воспитывать патриотизм и любовь к Отчизне детей различных возрастов, навыки социального общения и уважение чести и достоинств каждого человека. Чувство собственного достоинства и ответственности за свою страну у российских дошкольников выражены ярче, что также отражается в пейзажных рисунках.

Если педагог сможет разбудить у ребенка стремление к творчеству, организовав при этом условия для их проявления, то можно понять и увидеть, как поменяется отношение ребенка к процессу обучения. Творчество требует от личности

постоянной работы, напряжения, настойчивости, усидчивости, и только сформировав интерес можно добиться успеха.

## Литература

1. Богоявленская, Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 2019. – № 5. – С. 49–58.
2. Го Янь. Сравнение и открытие отличительных особенностей воспитания в детских садах китайского Хэйхэ и российского Благовещенска [Текст] / Го Янь // Окно в Россию и Китай. – 2017. – № 11.
3. Дмитриев, Ю.А. Образование детей старшего дошкольного возраста в России и за рубежом: учебно-методическое пособие / Ю.А. Дмитриев, О.Л. Зверева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет. – Москва: МПГУ, 2016.
4. Жаворонкова, Л.В. Живопись У-Син – путь к самопознанию: обучение нетрадиционной технике рисования детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей / Л.В. Жаворонкова // Инклюзивное образование – образование для всех: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – М.: ООО «Директмедиа Пабблишинг», 2019. – С. 472–476.
5. Игнатъев, С.Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей: дис. ... доктора пед. наук наук: 13.00.02. Москва, 2007. – 55 с.
6. Кузовлев, В.П. Развитие творческих способностей младших школьников [Текст]: методические рекомендации / В.П. Кузовлев, Т.П. Сараева, Л.А. Черных; Упр. образования и науки Липецкой обл., ГАУДПО Липецкой обл. «Ин-т развития образования». – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2015. – 214 с.
7. Лихачев, Д.С. Земля родная // ModernLib. Ru [электрон. библиотека]. URL: [http://modernlib.ru/books/lihachev\\_dmitriy/zemlya\\_rodnaya/read](http://modernlib.ru/books/lihachev_dmitriy/zemlya_rodnaya/read) (дата обращения: 21.07.2016).
8. Методические рекомендации по теме «Особенности рисования пейзажа в разных возрастных группах» // nsportal.ru URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/11/26/osobennosti-risovaniya-peyzazha-v-raznyh-vozzrastnyh-gruppah> (дата обращения: 16.11.2022).
9. Организационно-педагогические условия эстетического воспитания детей в изодетельности // elar.uspu.ru URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11223/2/10komarova.pdf> (дата обращения: 30.11.2022).

stream/uspu/11223/2/10komarova.pdf (дата обращения: 30.11.2022).

## COMPARATIVE ANALYSIS OF ARTISTIC THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN IN RUSSIA AND PRC: ON THE EXAMPLE OF LANDSCAPE DRAWINGS

Lin Yang

Moscow Pedagogical State University

The article deals with the analysis of landscape drawings of Chinese and Russian children of preschool age. The features of artistic thinking of preschool children in Russia and China are revealed. To this end, the paper provides a comparative analysis of the means of artistic development of preschoolers in the two countries through the analysis of landscape drawings. Cultural, value and artistic education at the present stage is an extremely important phenomenon, it is associated with the global protection of national culture because of progress, as a condition and essence of modern social subjects. Problems with the upbringing of cultural and moral values at the present stage are mainly related to the problem of personality and its morality. The article concludes that drawing is a tool for the moral and patriotic education of preschoolers, since through creativity the child comprehends culture, studies the world around him in all its diversity, and develops personally important qualities.

**Keywords:** creativity, landscape, preschooler, China, Russia.

## Reference

1. Bogoyavlenskaya, D.B. On the subject and method of research of creative abilities / D.B. Bogoyavlenskaya // Psychological Journal. – 2019. – No. 5. – pp. 49–58.
2. Guo Yan. Comparison and discovery of distinctive features of education in kindergartens of Chinese Heihe and Russian Blagoveshchensk [Text] / Guo Yan // Window to Russia and China. – 2017. – No. 11.
3. Dmitriev, Yu.A. Education of older preschool children in Russia and abroad: an educational and methodological manual / Yu.A. Dmitriev, O.L. Zvereva; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Moscow Pedagogical State University. – Moscow: MPSU, 2016.
4. Zhavoronkova, L.V. Painting U-Sin – the path to self-knowledge: teaching non-traditional drawing techniques to children with disabilities and their parents / L.V. Zhavoronkova // Inclusive education – education for all: materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference. – Moscow: Directmedia Publishing LLC, 2019. – pp. 472–476.
5. Ignatiev, S.E. Theory and practice of development of art activity of children: dissertation. Doctor of pedagogical sciences: 13.00.02. Moscow, 2007. – 55 p.
6. Kuzovlev, V.P. Development of creative abilities of younger schoolchildren [Text]: guidelines / V.P. Kuzovlev, T.P. Saraeva, L.A. Chernykh; Department of Education and Science of the Lipetsk Region, GAUDPO of the Lipetsk Region «Institute for the Development of Education». – Lipetsk: GAUDPO LO «IRO», 2015. – 214 p.
7. Likhachev, D.S. Native land // ModernLib. Ru [electron. library]. URL: [http://modernlib.ru/books/lihachev\\_dmitriy/zemlya\\_rodnaya/read](http://modernlib.ru/books/lihachev_dmitriy/zemlya_rodnaya/read) (date of access: 07/21/2016).
8. Guidelines on the topic «Features of landscape drawing in different age groups» // nsportal.ru URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/11/26/osobennosti-risovaniya-peyzazha-v-raznyh-vozzrastnyh-gruppah> (date of access: 11/16/2022).
9. Organizational and pedagogical conditions for the aesthetic education of children in art // elar.uspu.ru URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11223/2/10komarova.pdf> (date of access: 11/30/2022).

# Способы повышения мотивации к изучению иностранных языков у студентов с продвинутым уровнем владения языком в экономическом вузе

**Муратова Ольга Анатольевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1, ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Muratova.OA@rea.ru

**Люгаева Татьяна Викторовна,**

преподаватель, кафедра иностранных языков № 1, ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Lyugaeva.TV@rea.ru

**Пригожина Кира Борисовна,**

доцент, кафедра иностранных языков № 1, ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Prigozhina.KB@rea.ru

Проблема мотивации студентов к изучению иностранных языков может возникнуть в любое время и на разных уровнях владения языком. В данной статье рассматривается важность повышения мотивации к изучению иностранным языкам у студентов экономических профилей с продвинутым уровнем владения языком. Подчеркивается необходимость выявления причин снижения мотивации, оказывающих отрицательное воздействие на изучение продвинутого уровня иностранного языка. С помощью опроса, проведенного среди студентов-экономистов с продвинутым уровнем владения языком, авторами были определены основные причины снижения мотивации к изучению иностранного языка. На основе полученных данных, авторы дают практические рекомендации по применению некоторых эффективных способов, стратегий и приемов для повышения мотивации к изучению иностранных языков на продвинутом уровне на занятиях и за пределами вуза.

**Ключевые слова:** мотивация, причины снижения мотивации, продвинутый уровень языка, онлайн-ресурсы, обратная связь, чек-лист.

Проблема мотивации студентов к изучению иностранных языков может возникнуть в любое время и на разных уровнях владения языком. Как правило, мотивация тесно переплетается с эмоциями, «эмоциональные состояния имеют тенденцию обладать мотивационными свойствами» [1]. Создание условий для появления внутренних побуждений к изучению языка, осознание их студентом способствует формированию мотивов к изучению языков [2]. На ранних этапах изучения языков студенты испытывают удовлетворение от видимого прогресса и достижения результатов. Они вполне способны использовать основные грамматические времена для описания событий или понять основную идею диалога, который ранее казался малопонятным. Такие очевидные знаки прогресса сильно мотивируют к изучению иностранного языка. Однако, интерес к языку может постепенно снижаться. Чаще всего это происходит на этапе завершения порогового уровня владения языком (B1)<sup>1</sup>, когда студенты переходят к изучению продвинутого уровня (C1).

С целью выявления причин снижения интереса на данном этапе изучения иностранного языка, возникает необходимость в определении мотивов, тормозящих развитие мотивации и оказывающих отрицательное воздействие на студентов, изучающих продвинутый уровень языка (C1). Анализ работ ученых, исследующих особенности формирования мотивации при изучении иностранных языков, показал, что существует 2 группы снижения мотивации: 1 группа – внешние факторы, зависящие от преподавателя, и 2 группа – внутренние факторы, зависящие от студентов [3]. В первом случае неправильно подобранный учебный материал, который не соответствует заявленному уровню, неспособность создать благоприятную среду для изучения иностранного языка или наладить контакт со студентами могут служить причинами снижения мотивации. К факторам, зависящим от студентов, можно отнести отсутствие интереса к процессу изучения иностранного языка, пассивность в новых ситуациях и условиях [4].

Для выявления причин снижения мотивации к изучению иностранного языка у студентов-экономистов с продвинутым уровнем (C1) владения языком, был проведен опрос в группах 3 курса (всего 62 человека), обучающихся по направлению «38.03.01» Экономика, профиль «Корпора-

<sup>1</sup> Здесь и далее в соответствии со шкалой CEFR (Common European Framework Reference)

тивные финансы на английском языке» в РЭУ им Г.В. Плеханова. Как правило, студенты этих групп владеют продвинутым уровнем языка, так как преподавание всех дисциплин данного профиля проходит на английском языке, и абитуриенты проходят входное тестирование при зачислении в группы 1 курса, подтверждающее пороговый уровень владения иностранным языком. Опрос был размещен на платформе Google [URL <https://forms.gle/raJR5LEAidmJURBa7>]. Он включает вопросы открытого и закрытого характера. Ответы респондентов представлены в виде графиков на платформе Google [URL [https://docs.google.com/document/d/1W81qMF9bbwtXSHM0DZnLMJUjA47iBN2g-8gkiYzJxYgY/edit?usp=share\\_link](https://docs.google.com/document/d/1W81qMF9bbwtXSHM0DZnLMJUjA47iBN2g-8gkiYzJxYgY/edit?usp=share_link)].

Итоги опроса показывают, что у подавляющего большинства студентов (59,7%) не часто возникает нежелание изучать иностранный язык на продвинутом уровне, в то время как примерно чуть меньше четверти респондентов (22,6%) отметили, что такое чувство часто возникает в процессе изучения продвинутого уровня языка.

Большинство респондентов из вуза указали на следующие причины, приводящие к снижению мотивации изучения иностранного языка на продвинутом уровне:

- 1) изучение очень сложного материала, требующего большого количества времени на выполнение заданий (38,7%);
- 2) обсуждение тем, не вызывающих интерес к изучению иностранного языка (32,3%);
- 3) отсутствие новизны: повтор грамматических конструкций и лексических тем, изученных ранее (29%);
- 4) отсутствие видимого результата в повышении уровня владения языком (19,4%);
- 5) отсутствие комфортной обстановки для изучения иностранного языка (17,7%).

Помимо причин, указанных выше, студентами были отмечены такие факторы, как отсутствие понимания цели для дальнейшего изучения языка, неправильный выбор приемов и методов для обучения иностранному языку, обсуждение тем, не связанных с профессиональным направлением респондентов, отсутствие среды для постоянного нахождения «внутри языка».

Стоит отметить тот факт, что примерно 93% респондентов отметили, что использование интерактивных онлайн-ресурсов и визуальных средств для выполнения заданий на занятиях и вне аудитории повышают интерес к изучению иностранного языка.

Следует подчеркнуть, что снижение мотивации затрагивает не всех студентов. Некоторым респондентам помогает внутренняя мотивация в изучении языка, другие студенты мотивированы желанием получить сертификат об успешной сдаче международных экзаменов (IELTS, TOEFL и др.).

Из указанного выше можно сделать вывод, что решения проблемы снижения мотивации к изучению продвинутого уровня языка могут быть найдены, если обратить внимание на такие аспекты,

как правильный подбор материала с учетом интересов и потребностей студентов, четкая постановка целей изучения языка и акцент на их достижениях, создание благоприятной обстановки для изучения продвинутого уровня языка и налаживания контактов со студентами в группах.

На основе сделанных заключений, видится важным предложить некоторые стратегии и приемы для повышения мотивации к изучению продвинутого уровня у студентов экономических профилей, применяемых преподавателями на занятиях по дисциплине «Иностранный язык профессионального общения».

Для устранения проблемы, связанной с изучением сложного материала на занятиях и вне аудитории, (согласно опросу, она составляет практически 40% от общего объема проанализированных причин), предлагается дробление данного материала на задания, которые выполняются студентами поэтапно. Для этого необходимо использовать чек-листы, в которых учащиеся должны фиксировать итоги проделанной работы, тем самым визуализируя свой путь к достижению конечного результата.

Для преодоления трудностей, возникающих в результате изучения студентами не интересных для них тем, (практически одна треть опрошенных указали эту причину), следует провести опрос в начале семестра для составления рейтинга популярных среди студентов тем и его дальнейшего использования при организации процесса обучения иностранному языку. Как правило, часто обсуждаемые темы, вызывающие интерес у студентов, являются триггером для активной работы на занятиях, тем самым оказывая помощь в повышении мотивации к изучению языка.

Безусловно, студенты с продвинутым уровнем владения языком способны обсуждать и рассуждать на многие темы без потери времени на подготовку и преодоление лексических и грамматических трудностей. В связи с этим предлагается использование материалов не только из учебных пособий для высокого уровня (C1), но и применение аутентичных текстов из различных интернет-источников. Преподавателю также следует приобщать студентов к поискам информации по заданной теме с целью дальнейшего сравнения и анализа полученной информации. Полученные данные можно использовать для проведения дебатов, круглых столов или ролевых игр. Такие форматы работы способствуют развитию коммуникативных умений и способности к критическому мышлению, так называемых «гибких» умений (soft skills) [5], необходимых для принятия жизненных решений и успешного взаимодействия в любой сфере деятельности.

Для решения вопроса об отсутствии новизны при изучении иностранного языка на продвинутом уровне (как показал опрос, он составляет около 29% от общего объема проанализированных причин), следует использовать так называемый метод «узнавания» (method of noticing) [6], суть которого сводится к тому, что преподаватель акцентирует внимание студентов на использовании ранее из-

ученных грамматических или лексических единиц в новом контексте. Возвращение к ранее изученным конструкциям синонимичным новым, дает возможность студентам осознать глубину своих знаний и подтолкнуть к новым достижениям в изучении иностранных языков.

Для решения проблемы, связанной с отсутствием видимого результата в совершенствовании владения языком, мы считаем целесообразным использовать технику обратной связи для повышения мотивации студентов к изучению продвинутого уровня языка. Данный прием подразумевает, что преподаватель заранее знакомит студентов с критериями оценивания студенческой работы. Затем в процессе выполнения работы фиксируются языковые неточности и после окончания финального этапа работы они обсуждаются с учащимися с целью исключения повторов тех же самых ошибок в последующих работах. Правильно данная обратная связь по выполненной работе показывает студентам важность изучения более высокого уровня языка, задействует их мыслительные функции, является точкой роста для студентов и дает осознание и стимул к совершенствованию имеющихся умений и навыков [7]. Как показывает практика, студенты с продвинутом уровнем языка имеют тенденцию использовать более простые грамматические и лексические единицы, опираясь на багаж знаний, приобретенных при изучении порогового уровня языка.

Помимо вышеуказанных факторов, влияющих на снижение мотивации у студентов продвинутого уровня, чуть ниже 18% респондентов указали на отсутствие комфортной обстановки на занятиях. Для устранения этой проблемы мы предлагаем следующий алгоритм действий:

- постановка четких целей в изучении иностранного языка перед студентами в начале модуля/семестра;
- обеспечение студентов подробным документом с запланированными для изучения темами на модуль/семестр, критериями оценивания заданий и указанием сроков их сдачи;
- предоставление доступа к основному и дополнительному материалам, рекомендуемых студентам для изучения.

Данный алгоритм действий дает студенту возможность выстраивать индивидуальную траекторию изучения иностранного языка на уровне C1, поделиться знаниями той или иной темы на занятии, чувствовать себя увереннее от осознания целей, которых необходимо достичь к концу модуля или семестра. Преподавателю данный прием также дает несколько преимуществ, а именно, способствует избеганию конфликтных ситуаций, вызванных неосведомленностью студентов о целях и задачах изучения языка на модуль/семестр, выстраиванию доверительных отношений со студентами и налаживанию контакта с группой и, в результате, созданию поддерживающей и доброжелательной атмосферы на занятии. Стоит также отметить, что позитивный настрой преподавате-

ля, улыбка и хорошая шутка оказывают положительное воздействие на эмоциональное состояние студентов и помогают настроить группу на продуктивное взаимодействие [8].

В добавление, применение интерактивных средств и онлайн ресурсов как на занятиях, так и вне аудитории способствует повышению мотивации к изучению иностранных языков. Разнообразный функционал виртуальных досок Padlet (<https://padlet.com/>) и Miro (<https://miro.com/>), например, дают возможность вовлечь студентов в совместное обсуждение в режиме реального времени онлайн, что повышает мотивацию к взаимодействию и сотрудничеству. Интерактивная платформа Nearpod (<https://nearpod.com/>) помогает преподавателю задействовать практически всех студентов в активном процессе изучения иностранных языков, повышает их интерес в достижении высоких результатов совместной работы [9].

В заключении следует отметить, что преподавателю следует учитывать тот факт, что при завершении изучения порогового уровня владения языком и переходе на продвинутый уровень (C1) студенты могут испытывать снижение мотивации к изучению иностранных языков. Сложный материал, обсуждение тем, не вызывающих интерес, повторение лексических тем и грамматических конструкций, изученных ранее, отсутствие видимого результата в повышении уровня владения языком и неблагоприятная обстановка на занятии по иностранному языку могут привести к потере интереса у студентов экономических профилей к изучению продвинутого уровня языка. С помощью интегрирования онлайн-ресурсов в процесс обучения иностранным языкам, использования чек-листов, метода “узнавания” и техники обратной связи преподаватель сможет внести коррективы в процесс обучения и повысить мотивацию студентов с продвинутым уровнем владения языком в его дальнейшем изучении на занятиях в вузе и за его пределами.

## Литература

1. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. П24 учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. – М.: ИЦ, 2000. – 200 с.
3. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения: зарубежный опыт / Л.И. Корнеева // Университетское управление. – 2004. – № 4. – С. 78–83.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. Гуманитар. Фонд «Знание», 1996. – 309 с.
5. Проект «Измерение критического мышления» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://ioe.hse.ru/monitoring/4k> (Дата обращения: 10.02.2022)

6. Richard W. Schmidt The role of consciousness in second language Learning Applied Linguistics, Applied Linguistics, Volume 11, issue2, June 1990, pages 129–158
7. Боголепова, С.В. Современные подходы к обучению иностранному языку: общее и частное / С.В. Боголепова // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – 2020. – № 2(13). – С. 168–189.
8. Година, Д.Х. Английский для специальных целей как мотивационный стимул овладения знаниями студентами неязыкового вуза / Д.Х. Година, Г.П. Яковлева, И.И. Ярославская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С. 158–162.
9. Современные цифровые инструменты в преподавании английского языка / Л.А. Вовси-Тилле, Д.Х. Година, Н.А. Калашникова, Д.А. Миронова // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 10(314). – С. 29–32

#### **APPROACHES TO IMPROVING ADVANCED LEARNERS' MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGES AT ECONOMIC UNIVERSITY**

**Muratova O.A., Lyugaeva T.V., Prigozhina K.B.**  
Plekhanov Russian University of Economics

This article outlines the significance of increasing Advanced learners' motivation in foreign languages at economic universities. A particular focus in the article is put on the necessity of determining the causes of the decline in motivation that have a negative effect on the language learning of Advanced users. With the help of a survey of

students' attitude to learning Advanced level, the primary causes of the decline in motivation to C1 level were highlighted. The authors give recommendations on the application of various strategies and techniques which enable teachers to increase motivation in learning Advanced level language at classes and outside classrooms.

**Keywords:** motivation, decline in motivation, advanced language level (C1), online resources, constructive feedback, assessment list

#### **References**

1. Pedagogicheskij slovar': ucheb. posobie dlja stud. vyssh. P24 ucheb. zavedenij / [V.I. Zagvjazinskij, A.F. Zakirova, T.A. Stroko-va i dr.]; pod red. V.I. Zagvjazinskogo, A.F. Zakirovoj. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. – 352 s.
2. Verbickij A.A., Bakshaeva H.A. Razvitie motivacii studentov v kontekstnom obuchenii. – M.: IC, 2000. – 200 s.
3. Korneeva L.I. Sovremennye interaktivnye metody obucheniya: zarubezhnyj opyt / L.I. Korneeva // Universitetskoe upravlenie. – 2004. – № 4. – S. 78–83.
4. Markova A.K. Psihologija professionalizma. – M.: Mezhdunar. Gumanitar. Fond «Znanie», 1996. – 309 s.
5. Proekt «Izmerenie kriticheskogo myshlenija» // [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k> (Data obrashhenija: 10.02.2022)
6. Richard W. Schmidt The role of consciousness in second language Learning Applied Linguistics, Applied Linguistics, Volume 11, issue2, June 1990, pages 129–158
7. Bogolepova, S.V. Current approaches to language teaching: common and specific features / S.V. Bogolepova // Lingvistika i metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov. – 2020. – № 2(13). – S. 168–189.
8. Godina D. Kh. Esp as a motivation stimulus for obtaining knowledge by students of non-linguistic university / D. Kh. Godina, G.P. Yakovleva, I.I. Yaroslavskaya // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinet-ics. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С. 158–162.
9. Sovremennye cifrovye instrumenty v prepodavanii anglijskogo jazyka / L.A. Vovsi-Till'e, D.H. Godina, N.A. Kalashniko-va, D.A. Mironova // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2021. – № 10(314). – С. 29–32

# Идеи устойчивого развития в магистерской программе «Прикладная информатика в металлургии»

## **Осипов Владимир Владимирович,**

кандидат физико-математических наук, доцент, Сибирский федеральный университет  
E-mail: vv-osipov@yandex.ru

## **Бугаева Татьяна Петровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский федеральный университет  
E-mail: bugaevatr@yandex.ru

## **Осипова Вера Александровна,**

кандидат технических наук, доцент, Сибирский федеральный университет  
E-mail: va-osipova@yandex.ru

## **Даныкина Галина Борисовна,**

кандидат технических наук, доцент, Сибирский федеральный университет  
E-mail: danykinagb@mail.ru

В статье рассматривается проблема ориентации подготовки магистрантов направления «Прикладная информатика в металлургии» на идеи, цели, задачи устойчивого развития в рамках актуальной проблемы образования в интересах устойчивого развития. Методологической основой исследования явились системный, деятельностный и компетентностный подходы, которые в сочетании с анализом нормативно-правовой базы международного и российского уровней, относящихся к проблеме устойчивого развития, анализируя практики экологического образования, сравнением и обобщением опыта позволили провести исследование на современном научном уровне. Целью исследования являлось разработка направлений и возможных моделей образования устойчивого развития актуальных для использования на уровне подготовки магистрантов. Результаты исследования, состоящие в обосновании разработки модели на образовательную программу на основе системного подхода к оценке вклада дисциплины учебного плана в реализацию 4-ой цели устойчивого развития определяющей ориентацию образования на достижение качества, являются универсальными и не зависят ни от уровня образования, ни от направления подготовки.

**Ключевые слова:** идеи, цели, задачи устойчивого развития, магистерская подготовка, ориентация на идеи устойчивого развития, преобразующий интеллект.

Устойчивое развитие (УР) в настоящее время является глобальной общепланетарной проблемой. Решение этой проблемы направлено на обеспечение управляемого развития цивилизации в гармоничном единстве потребностей человечества и ограничений для оптимального использования ресурсов планеты в соответствии с триединой целью устойчивого развития (социальное благополучие, экономическая стабильность и экологическое равновесие) [1, 2].

Процецирование проблем и целей УР на систему образования делает необходимым разработку инновационного образования в интересах устойчивого развития, которое принято называть образованием для устойчивого развития (ОУР).

**Целью ОУР** является формирование у субъекта образования способность в установлении безопасных отношений с государством, производственной сферой, обществом и природной средой на основе нравственно-гуманистических ценностей и целесообразных норм взаимодействия с указанными системами [3]. Цели устойчивого развития, представленные и принятые международным сообществом в 2015 году в рамках повестки устойчивого развития, определяют мероприятия по достижению целей устойчивого развития посредством решения 169 задач на период до 2030 года [4; 5]. Четвёртая цель УР относится к обеспечению качественного образования, одним из базовых характеристик которого является его современность. Сказанное определяет актуальность проблемы модернизации магистерской программы «Прикладная информатика в металлургии» с целью её ориентации на идеи и принципы устойчивого развития.

Модернизация образовательной программы в соответствии с идеями и целями устойчивого развития целесообразно осуществлять опираясь на методологию системного подхода, что определяет необходимость существенных изменений в содержании всех дисциплин учебного плана.

Модификация содержания дисциплин разных аспектов профессиональной подготовки будущих магистров в соответствии с триединой концепцией устойчивого развития включает ориентацию образования на социальное благополучие, экономическую стабильность, экологического равновесия, зафиксированных в решениях Всемирного саммита по устойчивому развитию РИО+20 (2012 г.) – «Будущее которое мы хотим» [6]. Современные исследования в области образования в интересах устойчивого развития расширяют аспекты сфер жизнедеятельности, включенные в триеди-

ную концепцию, добавляя в рассмотрение аспекты правового обеспечения устойчивого развития, информационные проблемы, культурные, демографические и другие аспекты.

Системный подход как методологические основания проектирования образования для устойчивого развития предполагает разработку инновационной образовательной программы магистратуры по направлению «Прикладная информатика в металлургии», красной, сквозной линией в которой через все дисциплины учебного плана будут проходить идеи, цели, задачи, принципы устойчивого развития в зависимости от содержания учебных дисциплин. Такую модель авторы данной статьи считают наиболее целесообразной, как модель высшего уровня.

Одним из результатов образования в интересах устойчивого развития является сформированность преобразующего интеллекта, как способности человека, базируясь на фундаментальных знаниях и компетентностях решать сложные профессиональные проблемы, используя логическое, творческое, аналитическое, проектное мышление. Традиционное образование, ориентированное на воспроизводство ранее кем-то полученных знаний, оказывается поддерживающим, которое формирует у обучающегося способности выполнять профессиональную деятельность на репродуктивном уровне в неизменяемых условиях производства. Преобразующий интеллект характеризует человека деятельного, развивающего и рефлексивного, и проявляется в:

- 1) сформированности у обучающихся системного мышления, позволяющего представлять решаемую проблему в структурно-комплексном целостном виде, позволяющем декомпозировать цель её решения;
- 2) способности устанавливать целесообразные связи с природной средой, корректировать в случае необходимости свою профессиональную деятельность, осуществлять превентивные действия;
- 3) способности нести ответственность за результаты профессиональной деятельности в соответствии с принципами устойчивого развития с использованием критериев оценки: полезность, безвредность, эффективность;
- 4) сформированности социально-этического интеллекта как новой нравственно-моральной ответственности за результаты профессиональной деятельности;
- 5) способности к принятию обоснованного решения на основе продвижения и прогнозирования последствий и рисков принятых решений.

Преподавание всех дисциплин учебного плана подготовки магистрантов по направлению «Прикладная информатика в металлургии» ориентировано на формирование названных выше характеристик преобразующего интеллекта посредством использования активных методов и процессуальных педагогических технологий.

Степень достижения названного результата образования в интересах устойчивого развития оценивается с помощью специального фонда оценочных средств. В частности, одним из индикаторов в оценке способности обучающихся, проявляющихся в разработке оригинальных алгоритмов и программных средств с использованием современных интеллектуальных технологий для решения профессиональных задач (компетентность ОГК-2 Федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Металлургия») является демонстрация обоснованного выбора программных средств из совокупности возможных (Revit, Navis-woks, Au-todesk) и использования современных интеллектуальных технологий и программной среды при разработке оригинальных программных средств. В рамках дисциплины «Имитационное моделирование» оценка ориентации подготовки на идеи устойчивого развития в процессе выполнения заданий текущего контроля знаний, состоящего в описании логики функционирования исследуемой системы, взаимодействия её элементов, исследование существенных причинно-следственных связей, присущих системе. Это формирует прогностические умения обучающихся в структуре преобразующего интеллекта. В рамках дисциплины «Управление проектами» важным аспектом является прогнозирование и анализ возможных рисков проекта в следующей последовательности:

- определить вероятность возможных рисков результатов проектной деятельности;
- выявить степень угроз и направление влияния рисков;
- спроектировать мероприятие по противодействию рисков.

Кейс в оценке результатов образования по дисциплине «Управление проектами» включает в себя ряд вопросов, формирующих профессиональную ответственность исполнителя. Определение исходных рисков проекта:

- выявить основные группы рисков (технические, организационные, человеческого фактора, финансовые, рыночные);
- дать формулировку рисков и потенциальные угрозы;
- определить вероятность и влияние конкретных рисков;
- вычислить степень угрозы;
- наметить мероприятия по противодействию рискам.

В рамках дисциплин обязательной части учебного плана таких как «Методология науки и техники», «Информационное общество проблемы прикладной информатики», «Методология и технология проектирования информационных систем» актуализируется проблема ответственности профессионала за результаты своей профессиональной деятельности, связанные как с экологическими проблемами, так и с проблемами защиты информации. Такая деятельность соответствует одному из направлений Концепции перехода РФ устойчи-



вому развитию, утвержденной Указом Президента РФ № 440 от 01.04.1996 г., которое акцентирует внимание на необходимости «формирования эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития».

Систематическая актуализация проблем устойчивого развития изменяет сознание обучающихся, изменяет стереотипы их поведения, формирует социальную заинтересованность обучающихся в соблюдении принципов устойчивого развития.

Таким образом, подводя итоги проведенного исследования и результаты образовательной практики, авторы приходят к следующим результатам:

- Обоснована целесообразность проектирования модели образования для устойчивого развития на основе системного и целостного подходов к образовательной программе;
- Раскрыта сущность и структура преобразующего интеллекта как одного из результатов образования для устойчивого развития, проявляющегося через сформированность у обучающегося системного мышления, позволяющего рассматривать полный цикл профессиональной деятельности, устанавливать целесообразные связи с природной средой, использовать критерии оценки профессиональной деятельности с точки зрения её полезности, безвредности, эффективности, прогнозировать последствия и риски принятых решений;
- Представлены примеры диагностики сформированности преобразующего интеллекта в рамках дисциплин «Управление проектами», «Имитационное моделирование».

## Литература

1. Шакиров А.Д. О концепции УР и её принципах // Учёные записки казанского университета. 2011. Т. 153, кл. 1. – С. 217–225.
2. Уткина Н.А. Принципы устойчивого развития: классификация, взаимосвязи, практическая реализация // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 286. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6406>.
3. Ильин И.В., Урсул А.Д., Урсул Т.А. Образование для устойчивого развития: глобальный контекст // Вестник Московского университета. Серия 27. Глобалистика и геополитика. – 2017. – № 2. – С. 3–29.
4. Конференция ООН по устойчивому развитию «РИО+20». 2012 г. [www.uncsd2012.org](http://www.uncsd2012.org). Дата обращения 10 ноября 2022 г.

5. «Преобразование нашего мира: повестка дня в области УР на период до 2030 года». Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 года. Организация объединенных наций. URL: [https://unctadorg/system/files/jfficial-document/ares70d1\\_ru.pdf](https://unctadorg/system/files/jfficial-document/ares70d1_ru.pdf). Дата обращения 3 октября 2022 г.
6. Всемирный саммит по устойчивому развитию РИО+20 (2012) «Будущее, которое мы хотим». <http://www.uncsd2012.org>. Дата обращения 3 октября 2022 г.

## IDEAS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE MASTER'S PROGRAM "APPLIED INFORMATICS IN METALLURGY"

Osipov V.V., Bugaeva T.P., Osipova V.A., Danykina G.B.  
Siberian Federal University

The article deals with the problem of orientation of the training of undergraduates in the direction of "Applied Informatics in metallurgy" on the ideas, goals, objectives of sustainable development within the framework of the actual problem of education for sustainable development. The methodological basis of the study was the systematic, activity-based and competence-based approaches, which, combined with the analysis of the regulatory framework of the international and Russian levels related to the problem of sustainable development, analyzing the practices of environmental education, comparison and generalization of experience made it possible to conduct research at the modern scientific level.

The purpose of the study was to develop directions and possible models of sustainable development education relevant for use at the level of training of undergraduates.

The results of the study, which consist in substantiating the development of a model for an educational program based on a systematic approach to assessing the contribution of the discipline of the curriculum to the implementation of the 4th Sustainable Development Goal, which determines the orientation of education to achieve quality, are universal and do not depend on either the level of education or the direction of training.

**Keywords:** ideas, goals, objectives of sustainable development, master's degree, orientation to the ideas of sustainable development, transformative intelligence.

## References

1. Shakirov A.D. On the concept of SD and its principles // Scientific notes of Kazan University. 2011. Vol. 153, cl. 1. – pp. 217–225.
2. Utkina N.A. Principles of sustainable development: classification, interrelations, practical implementation // Modern problems of science and education. – 2012. – No. 3. – p. 286. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6406>.
3. Ilyin I.V., Ursul A.D., Ursul T.A. Education for sustainable development: global context // Bulletin of the Moscow University. Series 27. Globalistics and Geopolitics. – 2017. – No. 2. – pp. 3–29.
4. UN Conference on Sustainable Development "RIO+20". 2012 [www.uncsd2012.org](http://www.uncsd2012.org).
5. "Transforming our world: the SD agenda for the period up to 2030". Resolution adopted by the General Assembly on September 25, 2015. The United Nations. URL: [https://unctadorg/system/files/jfficial-document/ares70d1\\_ru.pdf](https://unctadorg/system/files/jfficial-document/ares70d1_ru.pdf).
6. World Summit on Sustainable Development RIO+20 (2012) "The future we want". <http://www.uncsd2012.org>.

# Методика формирования критического мышления у студентов средствами анализа художественного текста на немецком языке

## **Акупова Виктория Владимировна,**

старший преподаватель Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Гуманитарный Институт, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики  
E-mail: akupova\_vv@spbstu.ru

## **Мамлеева Альфия Фяридовна,**

старший преподаватель Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Гуманитарный Институт, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики  
E-mail: mamleevaal@gmail.com

## **Орлова Ольга Николаевна,**

старший преподаватель Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Гуманитарный Институт, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики  
E-mail: orlova\_on@spbstu.ru

## **Спирidonова Наталья Сергеевна,**

кандидат филологических наук; кафедры ВШИППиПЛ; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Гуманитарный Институт, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики  
E-mail: nataliasan@mail.ru

## **Поповцева Марина Владимировна,**

старший преподаватель Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, кафедра иностранных языков  
E-mail: marinapopo@mail.ru

В статье обсуждается проблема развития у студентов критического мышления посредством чтения и интерпретации произведений Бертольда Брехта. Представленный анализ основан на современных подходах, связанных с теорией интерпретации и критического мышления. Исследование посвящено концепции эффекта дистанцирования, более известного как эффект отчуждения, широко использованного Бертольдом Брехтом. В современном мире считается, что критическое мышление является одной из важнейших характеристик современного специалиста. Личностный рост обучающихся возможен при введении в программы обучения иностранному языку анализа художественных произведений на иностранном языке, которые становятся основой целенаправленного и организованного процесса формирования личности обучающихся. Аналитическое чтение художественного текста в обучении иностранному языку является средством развития мыслительных процессов обучающихся, их критического мышления. Эффект отчуждения может стать ценным инструментом развития критического мышления. При чтении обучающиеся не сопереживают героям и могут объективно и беспристрастно задуматься над сюжетом. Кроме того, аналитическое чтение необходимо для развития коммуникативной компетенции. Критическое мышление, которое развивается с помощью аналитического чтения, может помочь студентам приобрести навыки принятия решений и стать востребованными специалистами.

**Ключевые слова:** критическое мышление, интерпретация, Бертольт Брехт, эффект отчуждения, аналитическое чтение, коммуникативная компетентность.

## **Introduction**

According to the famous playwright Bertolt Brecht, an emotionally involved reader loses the ability to think clearly and to assess. He believed that his readers were to remain objective so that they could make rational judgements about any social comment or issues in his work. For that reason, he implemented a range of theatrical devices so that the readers were reminded that they were watching a play; an image of life, not real life itself. According to B. Brecht, the act of distancing the audience from emotional involvement is the *verfremdungseffekt*. Brecht's epic theatre is the embodiment of socialist realism approach, his desire was to tear off mystical veils from reality, to reveal the true laws of social life in the name of changes in the person, reading or watching the play. C. Silberman thinks that "intervening thinking" is the central category for Brecht, according to which one must change the world [1]. Brecht's epic theatre is supposed to tell the reader about an event, and not embody it, appeal not to feelings, but to reason. Thus, Brecht intentionally creates a distance between the viewer or the reader and the stage so that they understand the idea of a play better. He shows life phenomena and human types from some unexpected angle, creating critical and analytical attitude in the reader. Brecht uses music and scenery but does not strive for a copy of the world, he opts for its image instead. In Brecht's performances, inscriptions and posters are widely used, they function as a kind of commentary on the action of a play. On the screen, inscriptions are projected, "alienating" the audience from the immediate content of the scenes. Then a singer or a storyteller appears, speaking about something different, not related to the actions of the characters. Thus, alienation effect is based on a deviation from the usual, visible appearance of phenomena and objects, a refusal to create the illusion of reality through art. According to Brecht, epic theatre appeals to reason, without denying feeling. He explained that the essential in epic theatre is that it does not evoke a feeling but a thought of a reader. The viewer should not empathize but argue. At the same time, it would be completely wrong to reject feelings. Epic theatre must teach, while telling the viewer about certain life situations and problems. Readers and viewers are to analyze the conditions under which they remain, if not calm, then at least in control over their feelings and being aware and able to think critically, not succumbing to the illusions, define their positions and make decisions. The theory of epic theatre and the theory of alienation are the key concepts of Brecht's literary works. They help to understand and explain the most essential and fundamentally important features of his poetry and

prose as well as the drama. The reader should be able to criticize characters, looking at their actions from different angles. This makes the reader to be able to assess and think critically. Critical thinking is considered as a phenomenon that bears personal significance and manifests itself in the skills of interpretation, analysis, synthesis, assessment, explanation. Brecht creates the effect of alienation by using grotesque, allegory, paradoxes, various forms of the author's commentary that disagree with the usual course of action. The idea is to socially ignite the viewer. The function of the theatre is not to create the illusion of lifelikeness, but, on the contrary, to destroy it, "alienate" the viewer from the depicted picture, thereby creating a new, fresh perception.

Zongs (from *Germander Song* – pop song), which are a kind of ballads, close to a jazz rhythm, often of a parody, grotesque character, containing satire and criticism of society are widely used by B. Brecht. Initially they are performed as a sideshow or author's commentary. The songs are performed by the characters, representing their worldview, life positions, and designed to reveal the attitude of the author and actors to these characters. Brecht warned the actors about the distant, "alienated" performance of these songs. The role of songs in his plays is extremely important. "Mother Courage and Her Children" and "The Threepenny opera" are the brightest examples of stage action, dialogue and songs, in which the latter create an organically essential element of the artistic unity [2].

The problem of reading and understanding the works of the author lies in his reader's ability to deduce the meaning. The arguments of the author are not always clearly formulated and this is done on purpose. Students need to learn argumentation strategies as they are powerful tools for effective reading of Brecht's works. For example, they should be aware that premises and conclusions of arguments may not always be presented in a logical order. By highlighting the components of an argument, the reader can reconstruct the argument in logical order to properly evaluate it. Sometimes two or more arguments can be presented in one passage of text.

Arguments can also be ungrouped in different ways. Analyzing these components and combining them into separate arguments students master their skills in distinguishing between arguments and in assessing them. Sometimes an argument may miss a conclusion. Authors may imply a conclusion without expressing it directly. By analyzing relevant premises, readers can draw correct conclusions. Finally, in some cases, authors may omit a premise. Perhaps the missing premise is well known within the framework of a specific field of study. By extracting the relevant premises and conclusions and placing them in a logical order, readers get the idea. This article deals with reading and interpreting the works of Bertolt Brecht aimed at the development of students' critical thinking skills. The estrangement effect implemented by Brecht stands for the presentation of the familiar contents in an unfamiliar way to produce a new and unexpected effect. The work discusses the different reasons how alienation effect may become a valuable tool for the

enhancement of critical thinking as while reading students do not empathize with the characters and can think profoundly about the plot.

## Literature Review

Reading and analysing fiction is based upon the interpretation of cognitive and emotional images, discretely presented in the individual consciousness in the form of a problem, topic, situation, structured fragment of reality. Author's description is a means of creation of a cognitive-emotional image [3]. Fiction analysis and interpretation prepares readers for the future life in society, successful communication, it develops their ability to find a common language, sympathy, enhances their decision making skills by helping them to interiorise the experience of characters, boosts their prediction skills.

Moral choices made by the characters should be deeply analyzed since reflection has an educational potential. Through reading, a complex cognitive activity aimed at meaning comprehension is implemented [4]. Thus, while working on text analysis and interpretation, it is essential to organise it in such a way that students do several cognitive activities to extract the author's meanings from the text. The question arises about how deeply one should read a literary text to be able to infuse meaning from it.

Researchers discuss the conditions for gaining knowledge through fiction and how theories of meaning and interpretation can be effectively applied. A number of theories are based on the hypothesis that the educational function of fiction cannot be implemented without hermeneutical reading. The interpretation of a literary text must be done at several cognitive stages. This will help readers avoid judgmental attitudes and bias [5]. It can be assumed that reading with elements of hermeneutics will help solve this problem, since thanks to it, one can read with full understanding of the idea of the text, paying special attention to its style and linguistic form. In addition, the hermeneutic rethinking of the text makes it possible to actualize it in the mind of the reader. Hermeneutics is considered as the art of interpretation, its theory and understanding of texts [6]. Hermeneutic reading is often described as a method of inquiry, where texts are used as a source of data for understanding. Results are generated by topics or categories that reflect knowledge of the phenomenon in question [7].

According to A.R. Luria, there are different degrees of reading depth: reading, analysing the motives of the actions of the character, and those that prompted the author to write the work [8]. The perception of the text does not guarantee penetration into the meaning of the work, since when creating texts, authors can "play" with external signs of integrity and coherence, deliberately deceiving the reader, directing their thought along the wrong path.

As for reading a fiction in a foreign language, it is necessary to additionally point out the fact that the problem is not always revealed by the reader when reading a foreign language literary text and, though understanding the meaning of individual words, the

reader often cannot identify the entire idea of the work. According to N.V. Kulibina, a foreign reader, despite knowing the meanings of words, often does not understand its whole idea [9]. Psychologists M. Robek and R. Wallace believe that understanding is an invariable condition for reading [10]. According to R. Jerrig, successful penetration into the world of narration is mediated by the presence of a set of cognitive processes in the reader. However, the researcher believes that this set is always presented in reader's life and is required for everyday routine [11]. The reader must not be allowed to understand only the main plot lines, without delving into the meaning and system of actions of the characters, ignoring their goals and motives. Often, errors in the interpretation of the text arise because readers take their stereotypical assessments and opinions for granted, use them as a basis and do not deduce meaning from the text, but rather draw their own judgments from the text. They miss, and often do so on purpose, even explicit authorial hints.

In hermeneutics, the imagery of a work of art is considered as the awakening of reflection. Readers understand texts if they understand the textual situation under consideration. The problem that is present in each text always contains certain knowledge that follows from the previous experience accumulated by the author because of the experience of similar situations. Reflection helps in revealing the most vivid images and ideas and expands the individual's field of self-knowledge. Knowledge about the role and purpose of man, their attitude towards others and the world, feelings and ideals, the foundations of morality and ethics are the subject of fiction.

That's why, simultaneous teaching a foreign language and literature provides a versatile understanding of the reality. L.S. Vygotsky and A.A. Leontiev consider reading as a complex type of mental activity, a process of perception and processing of a text, which results in self-consciousness, understanding and inner development [12, 13]. The very process of interpreting the text is of a dialogical nature. In the mind of H. Gadamer, dialogue becomes possible due to the interpretive function of reasoning, and interpretation is characterized by questions. People seek answers when they look for understanding. Nevertheless, an answer cannot be understood without a question that conditioned it. The hermeneutic understanding of the text implies the possibility of its constant analysis, which brings the interpreter to a new level of thinking and attitude towards oneself and what is happening [14].

## Methodology

In this study, we consider a text analysis system as a means of achieving deep understanding of fiction in a foreign language. That's why we reckon that it is necessary to include elements of logic in the system of analysis of a work, which implies the consideration of some concepts of reasoning: deduction and induction, syllogistics, attributive statements and logical relations. When creating a model of analytical reading, we used

B. Bloom's taxonomy, which is the basis for the classification of educational goals and objectives [15].

From the point of view of B. Bloom, the goals of learning directly depend on the hierarchy of thought processes, such as: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation [15]. This study also covers D. Cluster's ideas that the reader thinks critically when new, already understandable ideas are tested, evaluated, developed and applied [16].

Through interpretive reading and the acquaintance with the author's biography students get knowledge about the author. A set of post-text linguistic exercises, the analysis of the structural and semantic organization of the text, its stylistics leads to the understanding of the main idea of the text. Doing of a number of post-text exercises is aimed at developing students' oral speech. The assignments on the development of logic and argumentation represents the application of the knowledge gained in the discussion of contradictory life situations. Writing an essay on a given topic for the implementation of reflection has analytical nature and represents synthesis and evaluation levels of the taxonomy. Problem-based learning implies various methods of group work. In foreign language classes, students should not feel that the topic they are discussing is not considered important, avoid dialogue, since this leads to a decrease in their academic performance.

Below is a brief structure of the scheme for the analysis of fiction we used in order to penetrate into the ideas of works, created by B. Brecht:

- 1) The main purpose of this passage is \_\_\_\_\_.
  - 2) The key question asked by the author is \_\_\_\_\_.
  - 3) The most important information in this passage is \_\_\_\_\_. (facts, experience, data that the author uses to confirm his conclusions).
  - 4) The main findings / conclusions in this passage are \_\_\_\_\_.
  - 5) The key idea we need to understand in this passage: \_\_\_\_\_.  
By these ideas, the author means \_\_\_\_\_.
- (What are the most important ideas you need to understand in order to guess the author's course of reasoning?  
What does the author mean by these ideas).
- 6) The main assumption (s) underlying the author's point of view: \_\_\_\_\_  
(What does the author take for granted (which can be questioned).
  - 7) If a) we accept this course of reasoning, the consequences will be \_\_\_\_\_.  
(What consequences can be if people take seriously the author's reasoning? Here it is necessary to trace the logical consequences of the author's position.  
You need to use the conclusions that the author draws if you think they are logical, but you should try to prove why you think they are true)
  - If b) we do not take this argument seriously, the consequences will be \_\_\_\_\_. (What are the

consequences if people ignore the author's reasoning?)

8) The main point of view presented in the work

Students answer the questions based upon knowledge of the theory of argumentation and logic. At this stage, the connection between the elements of linguistic and logical analysis is especially clear.

Linguistic analysis of a literary text is necessary for the creation of correct argumentation at the stage of fiction discussion. In the process of argumentation and when evaluating arguments, students need to correctly use the lexical units of the language. Students should be encouraged to check the meaning of words in the vocabulary so that they can see that they are being used correctly. Emphasis should be put on the polysemantics and context of the argument. To do this, learners must check the definitions of various words, make sure that their descriptions are accurate in the context of the argument. It is necessary to ask students to check the clarity of the statement of the argument, to clarify whether the argument makes sense, to pay attention to the degree of clarity with which the argument is made. It should be checked whether this wording has contradictions that may additionally indicate any personal bias of the author.

## Results

The goal of fiction lies in the creation of the spiritual integrity of a person. If, after reading it, the student begins to think about the meaning of life, the place in it, goals, the path to self-improvement and the potential for spiritual growth, this goal has been achieved. In the process of reading, students demonstrate the following abilities: they must distinguish facts from opinions, understand literal or implied meanings, identify details related to the issues raised by the author, find out cause-and-effect relationships; build logical relationships; be receptive to multiple points of view; make reasonable judgments; and apply the knowledge gained in practice.

While analyzing the works of Bertolt Brecht the students followed the steps of the analysis:

1. To determine the subject of the text by the title: (Study the title and introduction). This results in the development of their ability to anticipate and understand:
  - a) the content of the text.
  - b) complex phrases or supra-phrasal unities.
  - c) the structure of the entire work.
2. To identify text problems by title and to prepare preliminary questions on the topic
3. Definition of keywords and expressions, creation of associations.

This resulted in their ability to use a dictionary and other reference publications. The ability to use the information related to a given text: knowledge about the author, his worldview, his life, era the text belongs to, knowledge about the psychology of the depicted types of characters, their experience, etc.

4. Based on the available illustrations, to make an assumption about the topic of the text.

5. To read the questions / statements and determine their topics and problems.
6. To give answers to the questions.
7. To establish connections that are expressed by the author.
8. To interpret them, connecting with the general idea of the text.
9. To reconstruct the author's intention, relying not only on the information from the text, but also on formal elements of the text (genre, structure, language).
10. To confirm the correctness / consistency of statements;
11. To make a plan for the text, highlighting its main thoughts;
12. Dramatization of a whole text or its excerpts.

The technique which was used for the development of critical thinking is the "Prediction tree", created to work with fiction analysis. This technique is used for the critical thinking enhancement through reading and writing and helps to boost imaginative thinking, co-relate arguments and facts, trains student's the ability to make decisions and predictions.

A tree trunk is a selected topic, a key issue in a topic, a simulated or real situation that presupposes multiple solutions. The branches of a tree are the options of assumptions that are introduced by the words: "Perhaps ...", "Probably ...". The number of branches is not limited. Leaves of a tree are the arguments that prove the correctness of the assumption (indicated on the branch). This technique was applied at the stage of reflection.

## Discussion

Students have found out that Brecht opts for a person of an advanced worldview, who necessarily expresses the opinion. The author introduces a special figure of the narrator and achieves a synthesis of epic and dramatic elements. His works are enhanced by emotional strength, pathos, open manifestation of passions. Brecht tries to dispel the legends about the beauty of suffering and patience. He wants the tragedy to spark thinking about how to prevent it from happening. He assumes that realism is the most reliable way of influence.

That is why, in "Mother Courage and her children" there is such a consistent and genuine "true" face of life shown even in small details. But one should bear in mind the double nature of this play – the aesthetic content of the characters, i.e. reproduction of life, where good and evil are mixed regardless of our desires, and the voice of Brecht himself, dissatisfied with such a picture. It's clearly represented in the Zongs of his works.

Wach auf, du verrotteter Christ!  
Mach dich andeinsündiges Leben!  
Zeig, was für ein Schurke du bist,  
Der Herr wird es dir dann schon geben.  
Verkauf deinen Bruder, du Schuft!  
Verschachere dein Eheweib, du Wicht!

The characters are outlined in all their complex contradictions. The most interesting is the image of An-

na Fierling, nicknamed mother Courage. Zongs performed as a sideshow or author's commentary draw the attention of the reader and the listener to the conflict of the work. As it was mentioned above, designed to reveal the attitude of the author and actors to these characters they help the readers to identify the authors position and that's why they have to be read closely, paying special attention to the set of stylistic devices.

Zongs help the reader to understand the characters of the work better. Eilif, embodies courage, Schweitzerkas – honesty, the mute Katrin – kindness. And each of them is devastated by their best features. Thus, Brecht leads the viewer to the conclusion that in conditions of war, human virtues lead to the death and tragedies. That's why every war is just a tragedy.

Using the fate of the children of Courage as an example, the author shows the "wrong side" of human dignity, which is revealed in a war. When Eilif takes cattle from people, it becomes clear that courage has turned into cruelty. When Schweitzerkas hides money behind his own life, it is impossible not to be surprised at his stupidity. Katrin's muteness is perceived as an allegory of helpless kindness. The playwright prompts us to think about the fact that in the modern world, virtues must change.

The idea of the tragic doom of the children in the play is generalized by an ironic "zong" about the legendary personalities of the history, who, allegedly, also became victims of their own merits. The problem of reading and understanding the works of the author lies in the reader's ability to deduce the versatility of his characters. Mother Courage possesses a sober mind. But she is a product of the tough and cynical Thirty Years War. Brecht's realism manifests itself not only in the outlining of the chief protagonist but also in various flat and minor ones. Thus, we realize that the main effect is reflected indifferent conflicts and juxtapositions.

Man muß sich stellen mit den Leuten, eine Hand wäscht die andere, mit dem Kopf kann man nicht durch die Wand [17].

When Courage sings in the fourth scene: 'You have to face the people, one hand washes the other, you can't get through the wall with your head', Katrin embodies the opposite. If the mother seeks profit, Katrin always stands for resistance. For the sake of other people, she refutes her mother's attitude, but sacrifices her own life for it.

Convincing the young soldier not come into conflict with the authorities, mother Courage sings, as it were, to him, but in fact to herself a "song about the great surrender", about the damage and sheer failure of lofty designs and daring plans in a collision with life. But in this song, Brecht, with the help of a subtle, imperceptible move, creates an underwater counter current, enters into a dialogue against mother Courage.

It was found out that B. Brecht expresses his ideas through the conflicts which take place in the plot, between the songs and the actions of the actors. These conflicts are the basis for the alienation effect itself.

The students have identified, analyzed and investigated the conflicts created by the author. They worked on them according to the given structure in the process

of discussion. As the development of critical thinking is possible wherever there is a problem situation, we may assume that the problems and conflicts analyzed by the students with the help of "prediction tree" technique which provides the discussion with the potential for making assumptions and hypotheses, was fundamental for the development of critical thinking.

It is always necessary for learners to offer ideas for problem solutions, to think creatively about them, it is crucial to evaluate all possible options and prioritize those that are likely to be most effective. It is also essential to evaluate the solutions proposed by other students and identify their strengths and weaknesses. Learning based on a problem identified in a particular text provides a wide field of opportunities for the application of critical thinking skills. The problem itself is the driving force for learning motivation.

The presence of problem situations and conflicts in the text of "Mother Courage and her children" pushed students to the need to explain several phenomena that underlie their existence. Working in a group in the process of communication in a foreign language, students were searching for the ways to solve these problems. Thus, we may assume that their critical thinking skills were being trained. The problem prompted the analysis of the facts and phenomena, which often contradicted the everyday ideas of students and scientific concepts about these facts. They created hypotheses – their advanced conclusions which were worded in a foreign language. Here various tasks on comparison, juxtaposition and opposition of facts, phenomena, rules were widely used and ignited discussion and critical thinking skills development.

## Conclusion

Reading the works of Bertolt Brecht analytically the students were able to recognize and identify the distancing effect. They found out that it is based on conflict between the visual representation and the comments of the author, which are often given in the form of a zong. They assumed that it's important to read between the lines in order to see what the true picture is.

A range of various techniques typical for analytical reading were used to teach students majoring in technical fields critical thinking through reading and interpreting the works of B. Brecht. The alienation effect or the estrangement effect created by Bertolt Brecht helps students to develop critical thinking skills as well as their skills of examining and breaking information into component parts, making inferences. The set of various techniques used in class made students not to empathize with the characters but think profoundly about the plot. Thus, the main goal which was set by the author was reached.

The didactic functions of the works of B. Brecht include a powerful cognitive function, thanks to which his texts become a universal unit of communication and learning. Due to their motivational and stimulating function, the purpose of which is to interest the reader, to induce them to speak out on a certain problem; the emotional-evaluative function, aimed at understand-

ing and appreciating the author's intention, as well as encouraging students to express their opinion, critical thinking is developed. The psychological function of the works of B. Brecht is also obvious, it is aimed at changing the emotional state and attitudes of students, familiarizing them with certain values of society and expanding their general outlook. Thus, by reading and analysing the works of B. Brecht, students increased the level of their proficiency in their foreign language, developed their logics and critical thinking skills.

## Литература

1. Silberman M. (2021) Brecht encounters "the system", *Stanislavski Studies*, 9:1, 41–49, DOI: 10.1080/20567790.2020.1782560
2. Dr. Hany Ali Said Muhammed. (2020). "The influence of Bertolt Brecht on the theatre of Salah' abd al-ṣabūr: an analytical study of one of 'Abd al-ṣabūr plays.". *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(7), 14690–14700. Retrieved from <https://www.archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/5628>
3. Brown S., Walter M. *Problem posing: Reflections and applications*. Hillsdale, NG: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. 278 p.
4. Bruner J.S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, 1966. 326 p.
5. Rush, Fred, 2019, "Hermeneutics and Romanticism," in *The Cambridge Companion to Hermeneutics*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 65–86.
6. Zahavi, D. (2019a). *Applied phenomenology: Why it is safe to ignore the epoché*. *Continental Philosophy Review*. <https://doi.org/10.1007/s11007-019-09463-y>
7. Dahlberg, H., Dahlberg, K. (2020). *Phenomenology of science and the art of radical questioning*. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800419897702>
8. Luria A.R. *Some general questions of psychology as a science // Reader on the course "Introduction to psychology" / Ed. – comp. E.E. Sokolova. M., p. 23–34.*
9. Kulibina N.V. *Literary text in linguodidactic comprehension: Monograph / N.V. Kulibina. – M.: State. IRYa, 2000. – 303 p.*
10. Robeck M., Wallace R& R& The *Psychology of Reading: An Interdisciplinary Approach (2nd Edn) (Psychology Library Editions: Psychology of Reading) 1st Edition*. ISBN-13: 978–1138092679.
11. Gerrig, R. *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological. Activities of Reading*. New Haven: Yale UP, 1993. 1–25.
12. Vygotsky L.S. *B 92 Psychology of human development. – M. : Publishing house Meaning; Publishing house Eksmo, 2005. – 1136 p,*
13. Leontiev A.A. *Language, speech, speech activity. – M. : "Education", 1969. –168 p.*
14. Gadamer G.G. *About the circle of understanding // Gadamer G.-G. Relevance of the beautiful. – M. : Art, 1991. p. 72–82.*

15. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R.A. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
16. Cluster, D. (2001). *What is critical thinking? International journal about thinking development through reading and writing*, *Peremena*, 4, 15 –
17. Brecht, Bertolt: *Hauspostille. MitAnleitungen, Gesangsnoten und einemAnhange*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1999.

## THE FORMATION OF CRITICAL THINKING THROUGH THE ANALYSIS OF A LITERARY TEXT IN GERMAN: METHODOLOGY

Akupova V.V., Mamleeva A.F., Orlova O.N., Spiridonova N.S., Popovtseva M.V. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

This paper discusses a range of various issues how to teach students majoring in technical fields critical thinking through reading and interpreting the works of Bertolt Brecht. The provided analysis is based upon contemporary approaches related to the theory of interpretation, critical thinking and methods developed. This research deals with the concept of the distancing effect, more commonly known as the alienation effect or the estrangement effect coined by Bertolt Brecht to develop students' critical thinking skills as well as their skills of examining and breaking information into component parts, making inferences. It is often argued that critical thinking is one of the most essential characteristics of a modern specialist. To be competitive on the job market young specialists must be able to admit that their position may be wrong and continue looking for the information even when they think that they have solved the problem. The estrangement effect implemented by Bertolt Brecht stands for the presentation of the familiar contents in an unfamiliar way to produce a new and unexpected effect. The work discusses the different reasons how alienation effect may become a valuable tool for the enhancement of critical thinking as while reading students do not empathize with the characters and can think profoundly about the plot. Moreover, analytical reading is essential for the development of communicative competence. Critical thinking which is improved through analytical reading can help students to acquire their decision-making skills. The conducted research explores the works of contemporary scholars in the fields of estrangement effect, critical thinking, logics and stylistics. The valuable strategies and techniques to boost students' critical thinking and text interpretation skills have been identified and analyzed.

**Keywords:** critical thinking, interpretation, Bertolt Brecht, alienation effect, distancing effect, analytical reading, stylistics, finding evidence, communicative competence.

## References

1. Silberman M. (2021) Brecht encounters "the system", *Stanislavski Studies*, 9:1, 41–49, DOI: 10.1080/20567790.2020.1782560
2. Dr. Hany Ali Said Muhammed. (2020). "The influence of Bertolt Brecht on the theatre of Salah' abd al-ṣabūr: an analytical study of one of 'Abd al-ṣabūr plays.". *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(7), 14690–14700. Retrieved from <https://www.archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/5628>
3. Brown S., Walter M. *Problem posing: Reflections and applications*. Hillsdale, NG: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. 278 p.
4. Bruner J.S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, 1966. 326 p.
5. Rush, Fred, 2019, "Hermeneutics and Romanticism," in *The Cambridge Companion to Hermeneutics*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 65–86.
6. Zahavi, D. (2019a). *Applied phenomenology: Why it is safe to ignore the epoché*. *Continental Philosophy Review*. <https://doi.org/10.1007/s11007-019-09463-y>
7. Dahlberg, H., Dahlberg, K. (2020). *Phenomenology of science and the art of radical questioning*. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800419897702>

8. Luria A.R. Some general questions of psychology as a science // Reader on the course "Introduction to psychology" / Ed. – comp. E.E. Sokolova. M., p. 23–34.
9. Kulibina N.V. Literary text in linguodidactic comprehension: Monograph / N.V. Kulibina. – M.: State. IRYa, 2000. – 303 p.
10. Robeck M., Wallace R& R& The Psychology of Reading: An Interdisciplinary Approach (2nd Edn) (Psychology Library Editions: Psychology of Reading) 1st Edition. ISBN-13: 978–1138092679.
11. Gerrig, R. Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological. Activities of Reading. New Haven: Yale UP, 1993. 1–25.
12. Vygotsky L.S. B 92 Psychology of human development. – M .: Publishing house Meaning; Publishing house Eksmo, 2005. – 1136 p,
13. Leontiev A.A. Language, speech, speech activity. – M .: "Education", 1969. –168 p.
14. Gadamer G.G. About the circle of understanding // Gadamer G.-G. Relevance of the beautiful. – M .: Art, 1991. p. 72–82.
15. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R.A. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. NewYork: DavidMcKay.
16. Cluster, D. (2001). What is critical thinking? International journal about thinking development through reading and writing, Pere-mena, 4, 15 –
17. Brecht, Bertolt: Hauspostille. MitAnleitungen, Gesangsnoten und einemAnhange. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1999.



# Развитие методики обучения грамматике русского языка китайских студентов на начальном этапе преподавания русского языка

**Цинь Цзин,**

старший преподаватель, Сианьский нефтяной университет  
E-mail: qj@mail.ru

В статье рассмотрены особенности обучения грамматике русского языка студентов-китайцев на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного. Отмечается, что обучение грамматике должно основываться на этноориентированном подходе, то есть проводиться с учётом особенностей (в первую очередь отличительных) русского и китайского языков, русской и китайской культур и систем преподавания. С учётом наблюдаемых отличий необходимо сочетать репродуктивные грамматические упражнения с игровыми, коммуникативными и творческими, постепенно наращивая не только уровень сложности, но и уровень занимательности учебного материала. Применение игровых технологий, использование аутентичных поликодовых текстов, задания, предполагающие коммуникацию и диалог между всеми субъектами учебного процесса, и другие активные и интерактивные упражнения не должны полностью вытеснять привычные для студентов-китайцев задания репродуктивного характера, основанные на самостоятельном решении поставленной педагогом конкретной учебной задачи. В статье приведены примеры грамматических упражнений и заданий разного типа, сегментированных по типам задания, по уровню сложности, по этапу, на котором они могут применяться.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, начальный этап обучения, грамматика, грамматические упражнения, китайские студенты.

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) является сложным многоаспектным процессом, в ходе которого студенты осваивают лексику языка, его фонетическую систему и грамматический строй. Одним из самых сложных звеньев этой системы является формирование грамматических навыков, особенно в том случае, если грамматика родного и изучаемого языка имеют значительные отличия. Этот вопрос особенно актуален при изучении русского языка китайскими студентами. Русский язык является аффиксирующим языком флективного типа и имеет синтетический строй, то есть «основная роль в выражении грамматических значений принадлежит флексиям, хотя служебные слова, порядок слов и интонация также могут использоваться» [1, с. 203]. Китайский язык относится к изолирующим (аморфным) языкам, «для которых характерно отсутствие словоизменения, грамматическая значимость порядка слов, слабое противопоставление самостоятельных и служебных слов» [1, с. 201], в нём «отсутствуют грамматические категории рода, числа, вида глагола, падежной системы, спряжения глаголов» [9, с. 325]. Освоение китайскими студентами русской грамматики при столь значительных отличиях в строе языков не может происходить легко.

Место и роль грамматических упражнений в обучении китайских студентов РКИ рассматривают различные исследователи: И.В. Семенова [2], А.Г. Суворова [3], Ц. Цзялинь [4], Ин Чжан [5], Чжунь Чжэн [6], А. Юйсифу [9] и др., однако вопрос о системе грамматических упражнений, которые необходимо применять, начиная с начального этапа обучения РКИ, пока остаётся недостаточно изученным.

Целью статьи является выявление особенностей изучения грамматики русского языка китайскими студентами и определение круга грамматических упражнений, которые будут способствовать достижению этой цели на начальном этапе обучения.

Без грамматических знаний изучение русского языка становится невозможным или крайне затруднительным даже на начальном этапе обучения, поскольку даже на данном этапе студенты, при пока скромных самостоятельных навыках общения на русском языке, должны понимать речь других, вступать в коммуникацию, то есть владеть пассивной грамматикой, которая «рассчитана на восприятие и понимание строевых элементов языка, поэтому обслуживает такие виды речевой деятельности, как чтение и аудирование» [8, с. 56]. В ходе дальнейшего обучения пассивные грамма-

тические навыки будут дополняться активными, и студент сможет уже не только понимать звучащую или письменную русскую речь, но и самостоятельно продуцировать грамматически правильно построенные высказывания.

А.Г. Суворова к темам, которые могут потенциально быть сложными для китайских студентов, относит «падежные формы существительных, прилагательных, местоимений; выражение времени, причины, цели, условий, уступки в простом и сложном предложениях» [3, с. 30]. А. Юйсуфу причисляет к таким темам вид глагола [9, с. 325], Ч. Чжэн – образование повелительного наклонения [6, с. 107]. На данные сложности необходимо обращать внимание в связи с реализацией этноориентированного подхода в преподавании РКИ – подхода, предполагающего учёт особенностей родного и изучаемого языка, отличий в культуре народов, понимание типа мышления, особенностей методической системы страны, откуда приехали студенты [7, с. 443].

На начальном этапе обучения РКИ следует применять наиболее доступные для китайских студентов упражнения, выстраивая их в порядке нарастания уровня сложности. Приведём несколько примеров:

- Запишите как можно больше имён существительных (отдельно отвечающие на вопросы кто? и что?).
- Найдите в перечне существительные мужского, женского и среднего рода. Запишите их в три столбика.
- В русском языке имена существительные имеют род и изменяются по числам. Подберите к прилагательным имена существительные, запишите словосочетания: добрая..., тихий..., быстрое..., честные..., правильное..., красное..., понятная...

Для усвоения падежной системы русского существительного можно использовать коммуникативные упражнения, то есть изучение грамматики в форме диалога, в непосредственном общении в парадигмах «студент – преподаватель», «студент – студент». Можно провоцировать диалоги с помощью вопросов, содержащих указание на падеж существительного в реплике-ответе:

- Кто сегодня отсутствует на занятии?
- С кем вы ходили в кино (магазин, музей)?
- Кого вы встретили в библиотеке?
- Кого не было вчера на занятии?
- Кому он передал привет?
- О чем вы чаще всего вспоминаете?

Коммуникативные задания продуктивны также при изучении имени числительного. Студентам можно задать вопросы:

- Сколько вам лет?
- Сколько человек в вашей семье?
- Сколько пар (уроков) у вас в день?
- Сколько дней в текущем месяце?
- Сколько дней в неделе?
- Сколько этажей в этом здании?
- Какая сейчас по счёту пара?

Дополнительное задание:

- Составьте ещё вопросы сами, задайте их друг другу и преподавателю.

Регулярное использование подобных диалогов, при необходимости с опорой на грамматические таблицы склонения существительных, поможет в освоении системы падежей и изучении флексий русского языка, представляющих сложности для китайских студентов.

Необходимо учитывать, что у китайских студентов есть определённые сложности в коммуникации на учебных занятиях, связанные с традициями обучения в Китае. Китайцы нацелены на восприятие, слушание, а не на проявление активности и, тем более, интерактивности. Введение разнообразных коммуникативных упражнений будет способствовать преодолению не только грамматических, но и коммуникативных сложностей, развитию у студентов способности свободно общаться с окружающими.

Продуктивным является использование различных упражнений игрового плана, поскольку элементы игры разнообразят занятие, делают его интереснее, привлекают внимание студентов. Для освоения грамматики можно предложить упражнение «Снежный ком»: каждый студент добавляет по одной словоформе к предыдущему высказыванию, причём начать можно с одного слова – подлежащего. В результате сформируется, к примеру, фраза: «Сергей идёт в кино вечером с товарищем». Сначала можно ограничиться тремя-пятью грамматическими компонентами, а затем довести предложение до десяти и более словоформ. Это упражнение можно использовать в виде грамматической разминки на каждом занятии, тренируя с его помощью знания о частях речи, склонении и спряжении.

Ещё одно упражнение-игра – составление предложений из «заблудившихся» слов, написанных не по порядку. Сначала можно предложить наиболее простые «путаницы»: *урок, литература, любимый; занятие, студент, на, опоздал*. Затем перечень слов и грамматические отношения между ними постепенно усложняются: *заговорить, иностранном, на, нельзя, сразу, языке; иностранцев, сложные, для, правила, языка, русского; женский, русском, мужской, три, языке, в, рода, средний*.

Игровой характер могут иметь грамматические упражнения с заданием на движение. Например, преподаватель перечисляет имена существительные. Если слово стоит в единственном числе, то студенты должны хлопнуть в ладоши один раз, если во множественном – то два раза. Происходит не только отработка начального грамматического навыка – в занятие вносится элемент занимательности, предупреждается переутомление студентов, разнообразятся формы деятельности на занятии.

Продуктивный характер имеет также использование на занятии по РКИ аутентичных поликодовых текстов, объединяющих вербальный и невербальный способы передачи информации. На ос-

нове таких текстов (минифильмов, рекламных роликов, мультфильмов и др.) можно организовать усвоение китайцами русской грамматики и одновременно «развивать разговорную речь, память, воображение, знакомить их (студентов) с национальными чертами русской культуры» [4, с. 77]. Одно из самых простых упражнений по поликодовому тексту – найти в нём определённые словоформы; постепенно задания можно усложнять.

Работая с китайскими студентами, не стоит забывать об упражнениях обычных, рассчитанных на стандартное самостоятельное выполнение в аудитории. Именно такой способ работы наиболее приемлем для китайских обучающихся, которым свойственны стереотипность мышления, приоритет стандартных ситуаций, стремление в обучении к повтору и запоминанию [2, с. 84], и не стоит сразу перегружать их коммуникативными и игровыми заданиями. Однако и такие упражнения должны отличаться разнообразием, чтобы работа с русской грамматикой была продуктивной и потенциально могла выйти на коммуникативный и творческий уровни. Например:

- Выберите из скобок подходящую форму глагола: Я (*хожу, ходишь, ходит*) в магазин. Он (*пришла, пришёл, пришли*) с занятий. Ты (*сидит, сидела, сидишь*) возле окна. Мы (*начал, начал, начали, начались*) работать. Вы (*пришла, пришли, пришёл*) на пару.
- Образуйте видовую пару глагола: *лететь, бросать, встречать, решать, достигать* и др.
- Поставьте в предложениях глаголы в форму повелительного наклонения: (*Делать*) это задание. (*Взять*) тетрадь, (*открыть*) её, (*начать*) писать.
- Вставьте вместо точек союзы И или А: *Это школа, ... это университет. Это ученик, ... это студент. Это врач, ... это врач. Это класс, ... это класс. Это парк, ... это сад. Это журнал, ... книга.*
- Образуйте от существительных мужского рода соответствующие пары женского рода. Найдите слова, для которых это невозможно: *учитель, преподаватель, парикмахер, доктор, студент, лаборант, бакалавр, кот, школьник, спортсмен.*

Несомненно, такие упражнения должны в итоге «иметь выход в коммуникацию» [5, с. 78], но с учётом традиций репродуктивного, объяснительно-иллюстративного характера обучения, распространённого в китайской методике и привычного для китайских студентов, переход к коммуникативным заданиям должен быть постепенным.

Итак, освоение грамматики русского языка является важнейшей составляющей обучения РКИ. На начальном этапе учебы, когда основное внимание преподавателя и студентов обычно направлено на штудирование фонетических особенностей русского языка и его лексики, необходимо обратить внимание и на грамматические упражнения, которые помогут приступить к освоению грамматики (сначала пассивной) и заложат фундамент для дальнейшего формирования активных грам-

матических навыков. В процессе изучения грамматики необходимо опираться на этноориентированный подход и учитывать как специфику русского и китайского языков, отличия между ними, так и культурные различия между народами, а также особенности системы преподавания в Китае в сопоставлении с российской. Продуктивно сочетать и чередовать упражнения репродуктивного характера с упражнениями коммуникативного, игрового и творческого характера.

## Литература

1. Крылова М.Н. Введение в языкознание для бакалавров: учебное пособие. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 275 с.
2. Семенова И.В. Национально-ориентированный подход в обучении РКИ китайских студентов (обучение лексике и грамматике научного стиля речи) // Эпоха науки. – 2017. – № 12. – С. 83–86.
3. Суворова А.Г. Содержание практического курса грамматики русского языка для китайских студентов // Художественное образование и наука. – 2020. – № 3 (24). – С. 29–34.
4. Цзялинь Ц. Отбор поликодовых текстов для обучения русской грамматике китайских учащихся (I сертификационный уровень) // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 7–3 (121). – С. 77–80.
5. Чжан И. Особенности учебных занятий по грамматике русского языка для китайских учащихся // Челябинский гуманитарий. – 2017. – № 4 (41). – С. 78–81.
6. Чжэн Ч. Знакомство с императивом на занятиях РКИ для китайских студентов // Актуальные проблемы преподавания национальных языков и литератур: Сб. научн. ст. по ит. Междунар. научн.-практ. конф. – Чебоксары: ЧГПУ, 2020. – С. 107–113.
7. Шабаайти И., Гао Л. Этноориентированное обучение в системе методики преподавания РКИ // Kant. – 2021. – № 2 (39). – С. 441–446.
8. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 111 с.
9. Юйсифу А. Возможности оптимизации обучения грамматике русского языка китайских учащихся в русской языковой среде (начальный этап) // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сб. научн. тр. VI–II Междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПбГУ, 2021. – С. 324–329.

## DEVELOPMENT OF THE METHOD OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO CHINESE STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Qin Jing  
Xi'an Shiyou University

The article discusses the features of teaching Russian grammar to Chinese students at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. It is noted that teaching grammar should be based on an ethno-oriented approach, that is, it should be carried out taking into

account the features (primarily distinctive) of the Russian and Chinese languages, Russian and Chinese cultures and teaching systems. Taking into account the observed differences, it is necessary to combine reproductive grammatical exercises with gaming, communicative and creative ones, gradually increasing not only the level of complexity, but also the level of entertainment of the educational material. The use of game technologies, the use of authentic polycode texts, tasks involving communication and dialogue between all subjects of the educational process, and other active and interactive exercises should not completely replace the tasks of a reproductive nature familiar to Chinese students, based on an independent decision specific learning task set by the teacher. The article provides examples of grammar exercises and tasks of various types, segmented by task types, by difficulty level, and by the stage at which they can be applied.

**Keywords:** Russian as a foreign language, initial stage of education, grammar, grammar exercises, Chinese students.

#### References

1. Krylova M.N. Introduction to linguistics for bachelors: textbook. – Saratov: Higher education, 2014. – 275 p.
2. Semenova I.V. National-oriented approach in teaching Russian as a foreign language to Chinese students (teaching vocabulary and grammar of the scientific style of speech) // *Epoch of Science*. – 2017. – No. 12. – P. 83–86.
3. Suvorova A.G. The content of the practical course of Russian grammar for Chinese students // *Art education and science*. – 2020. – No. 3 (24). – P. 29–34.
4. Jialin Ts. Selection of polycode texts for teaching Russian grammar to Chinese students (certification level I) // *International Research Journal*. – 2022. – No. 7–3 (121). – P. 77–80.
5. Zhang I. Features of Russian grammar lessons for Chinese students // *Chelyabinsk Humanitarian*. – 2017. – No. 4 (41). – P. 78–81.
6. Zheng Ch. Acquaintance with the imperative in the classroom of Russian as a foreign language for Chinese students // *Actual problems of teaching national languages and literatures: Collection of scientific papers International scientific-practical conf.* – Cheboksary: ChSPU, 2020. – P. 107–113.
7. Shabaaiti I., Gao L. Ethno-oriented learning in the system of methods of teaching Russian as a foreign language // *Kant*. – 2021. – No. 2 (39). – P. 441–446.
8. Shcherba L.V. Teaching foreign languages at school. – Moscow: Higher School, 1974. – 111 p.
9. Yusufu A. Possibilities of optimizing the teaching of Russian grammar to Chinese students in the Russian language environment (initial stage) // *Actual problems of humanitarian knowledge in a technical university: Collection of scientific papers VI-II Inter-Dunar. scientific method. conf.* – St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2021. – P. 324–329.

## Проблемы адаптации студентов к электронной образовательной среде

**Аласания Елена Павловна,**

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков № 1,  
РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Alasaniya.EP@rea.ru

**Малыхина Инна Александровна,**

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков № 1  
РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Malykhina.IA@rea.ru

Электронные образовательные ресурсы получили широкое развитие после пандемии ковида 2020–2021 гг., когда практически все учебные заведения как среднего, так и высшего образования вынуждены были перейти на онлайн формат обучения и возникла насущная потребность в разработке большого количества таковых, поскольку на момент возникновения такой острой необходимости, электронные ресурсы были представлены весьма ограниченно и не были настолько активно задействованы в образовательном процессе.

Статья посвящена проблеме адаптации студентов с различными типами личности к электронной образовательной среде. Авторы анализируют формы и методы применяемые онлайн в связи с их удобством и эффективностью для различных групп обучаемых. В результате опроса студенческой аудитории получены интересные результаты, которые позволяют предположить, что успешность или неуспешность студента в освоении образовательных программ при помощи электронной образовательной среды в значительной степени зависит от его личности и индивидуальных психологических особенностей и это то, что необходимо учитывать при разработке и внедрении онлайн курсов.

**Ключевые слова:** электронная образовательная среда, онлайн, каналы получения информации, психологические особенности.

Электронные образовательные ресурсы получили широкое развитие после пандемии ковида 2020–2021 гг., когда практически все учебные заведения как среднего, так и высшего образования вынуждены были перейти на онлайн формат обучения и возникла насущная потребность в разработке большого количества таковых, поскольку на момент возникновения такой острой необходимости, электронные ресурсы были представлены весьма ограниченно и не были настолько активно задействованы в образовательном процессе.

Огромное количество преподавателей повсеместно стали создавать свои авторские курсы и учебники в формате, который бы удачным образом вписывался в электронный формат обучения, а также принимать участие в разработке принципиально новых ресурсов для обеспечения качества и эффективности преподаваемых ими дисциплин, так как «использование данных технологий позволяет оперативно реагировать на изменения конъюнктуры рынка и запросы работодателей и создавать гибкие адаптивные программы» [1, с. 169].

В связи с этим возникали споры как в академической, так и в студенческой среде об эффективности применения таких ресурсов и о возможности или невозможности полного замещения ими традиционных средств преподавания, отвечающих потребностям обучаемых.

Для лучшего понимания отношения студентов к электронной образовательной среде им было предложено пройти небольшой опрос, в котором акцент делался как на удобство и комфортность этой среды для обучающихся, так и на ее эффективность.

На вопрос о том какой текст электронный или бумажный более удобен для студента, 55% опрошенных ответили, что предпочитают электронный текст, 23% – бумажный и 22% не видят разницы. При изменении формулировки вопроса с удобства на эффективность, результаты несколько меняются. Так 38% лучше усваивают электронный текст, 20% – бумажный, и 42% не видят разницы.

В разделе, посвященном лекционным занятиям наблюдается сходная картина: 17,5% предпочитают слушать лекцию в аудитории и 65% – онлайн. И традиционно 17,5% не видят разницы. При оценке эффективности этих форм обучения 47,5% предпочитают онлайн, 27,5% офлайн и 25% не видят разницы.

Отдельный раздел опросника был посвящен практическим занятиям, которые являются основ-

ными в курсе иностранного языка и других практических дисциплин. Здесь взаимодействие с преподавателем находят для себя более комфортным онлайн 45% опрошенных, в аудитории – 22,5%, и 32,5% считают это общение равноценным.

Из результатов опроса четко видно, что около 25% процентов студентов не воспринимают онлайн обучение ни как эффективный, ни как удобный способ получения знаний и освоения программы обучения. Исходя из этого, возникает вопрос, каким же категориям студентов онлайн формат категорически не подходит и будут полезны только традиционные «аналоговые» формы обучения.

Здесь уместно обратиться к такой отрасли психологии, как кинезиология, которая различает всех обучаемых по основным каналам получения информации и взаимодействия с окружающим миром.

Совершенно очевидно, что сначала необходимо дать краткую характеристику данным группам, а также посмотреть какие возможности предоставляет электронная образовательная среда для их представителей.

Самой распространенной группой являются представители так называемых визуалов, то есть людей, для которых основным каналом получения информации и знаний является зрение. Проще говоря, они воспринимают мир через глаза. Преимущественными для них являются задания, которые включают в себя работу с текстами, просмотр видео, а также разнообразные таблицы, схемы и майнд карты.

Второй по распространенности является группа аудиалов, для которых звуковой канал является преобладающим и они воспринимают мир на слух. Для таких обучаемых электронная образовательная среда может предложить большое количество заданий, таких как аудирование и большое количество подкастов, которые сопровождаются множеством разработанных заданий. Как иллюстрацию этого можно вспомнить времена полного онлайн, когда такие задания вызывали большой интерес у студентов.

И самая малочисленная группа студентов – это кинестетики. Такие люди, для которых основным каналом получения знаний является тактильный канал и которые воспринимают окружающий мир на ощупь наиболее подходящими являются задания которые включают в себя живые групповые обсуждения, мозговые штурмы и иные формы групповой работы. И как не удивительно именно эта группа студентов находит для себя некомфортным и неэффективным онлайн формат обучения и электронные образовательные ресурсы как таковые. «В нашей стране и за рубежом деловые игры широко используется в учебных целях. Они применяются для подготовки специалистов различного профиля, так как наиболее точно отвечают задаче выработки профессиональных компетенций в результате решения обучаемыми разнообразных проблемных профессиональных задач» [4, с.125]

Здесь необходимо сказать, что некоторые образовательные ресурсы, которые создавались с участием больших групп профессиональных педагогов и психологов попытались интегрировать в свои платформы инструменты, которые делают онлайн ресурсы более подходящими для кинестетиков и задействовать их тактильные каналы в образовательном процессе. Например, такие как «Лингва Лео» и некоторые другие, которые после небольшого образовательного сеанса предлагают обучающимся пройти мини-игру, как раз отвечающую потребностям кинестетиков в движении и тактильном обучении. Однако, процесс заучивания слов и мини игра разделены во времени и пространстве и не отвечает на все 100% этим требованиям.

В заключении в связи с вышеизложенным, мы приходим к выводу, что если с аудиалами и визуалами проблем при взаимодействии онлайн практически нет, и хорошо замотивированные студенты готовы получать знания в электронной образовательной среде, то с теми, кто относится к малочисленной (но все же существенной) группе кинестетиков могут возникать проблемы. И эти проблемы можно решить с помощью внедрения в электронный образовательный процесс форм и видов заданий, которые бы включали в себя «двигательный компонент» и имитацию тактильного взаимодействия.

## Литература

1. Тростина, К.В. Виртуальная образовательная среда в вузе как способ создания виртуального образовательного сообщества на основе дистанционных образовательных технологий / К.В. Тростина, И.Л. Экарева, К.Б. Пригожина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № Т26. – С. 831–835. – EDN WYYGEJ.
2. Коробова, Е.В. Использование деловых игр при обучении студентов-экономистов иностранному языку для формирования профессиональной иноязычной компетенции / Е.В. Коробова, Д.А. Миронова, Д.Х. Година // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией «Pearson»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 января 2016 года / Под редакцией М.В. Зарудной. – Москва: PEARSON, 2016. – С. 123–130. – EDN VMTAOD.
3. Калашникова, Н.А. Метод case study как способ развития академических навыков и коммуникативной компетенции студентов экономического вуза / Н.А. Калашникова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8. – № 1–1. – С. 134–150. – DOI 10.12731/2218–7405–2017–1–134–150. – EDN YHIEHJ.

4. Особенности организации преподавательской и студенческой мобильности в дистанционном формате / Е.А. Гаврилова, Н.Г. Ордынцева, К.В. Тростина [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 1. – С. 160–163. – EDN VFYOZR.
5. Коробова, Е.В. Теоретические основы игровой технологии в учебно-воспитательном процессе / Е.В. Коробова // Вестник Российского государственного торгово-экономического университета (РГТЭУ). – 2006. – № 2(14). – С. 197–203. – EDN KXMTUF.
6. Ярославцева, Е.И. Феномен саморазвития человека: кинезиология как тезаурус тела / Е.И. Ярославцева // Горизонты гуманитарного знания. – 2019. – № 2. – С. 103–126. – DOI 10.17805/ggz.2019.2.8. – EDN BTTVSK.

#### PROBLEMS OF ADAPTATION OF STUDENTS TO THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Alasania E.P., Malykhina I.A.

Russian University of Economics. G.V. Plekhanov

Electronic educational resources have been widely developed after the 2020–2021 covid pandemic, when almost all educational institutions of both secondary and higher education were forced to switch to an online learning format and there was an urgent need to develop a large number of them, since at the time of such an acute necessity, electronic resources were presented very limitedly and were not so actively involved in the educational process.

The article is devoted to the problem of adaptation of students with different personality types to the electronic educational environment. The authors analyze the forms and methods used online in connection with their convenience and effectiveness for various groups of students. As a result of a survey of the student audience, interesting results were obtained, which suggest that the success or failure of a student in mastering educational programs using the electronic educational environment largely depends on his person-

ality and individual psychological characteristics, and this is something that must be taken into account when developing and implementing online courses.

**Keywords:** electronic educational environment, online, channels for obtaining information, psychological characteristics

#### References

1. Trostina, K.V. Virtual educational environment at the university as a way to create a virtual educational community based on distance learning technologies / K.V. Trostina, I.L. Ekareva, K.B. Prigozhina // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2016. – No. T26. – S. 831–835. – EDN WYY-GEJ.
2. Korobova, E.V. The use of business games in teaching students-economists a foreign language for the formation of professional foreign language competence / E.V. Korobova, D.A. Mironova, D. Kh. Godina // Increasing the academic mobility of teachers and students, in the framework of cooperation with the Russian University of Economics. G.V. Plekhanov with the international educational corporation "Pearson": a collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, January 25–26, 2016 / Edited by M.V. Zarudnaya. – Moscow: PEARSON, 2016. – P. 123–130. – EDN VMTAOD.
3. Kalashnikova, N.A. Case study method as a way to develop academic skills and communicative competence of students of an economic university / N.A. Kalashnikova // Modern studies of social problems (electronic scientific journal). – 2017. – T. 8. – No. 1–1. – S. 134–150. – DOI 10.12731/2218–7405–2017–1–134–150. – EDN YHIEHJ.
4. Features of the organization of teaching and student mobility in a remote format / E.A. Gavrilova, N.G. Ordynseva, K.V. Trostina [and others] // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 1. – P. 160–163. – EDN VFYOZR.
5. Korobova, E.V. Theoretical foundations of gaming technology in the educational process / E.V. Korobova // Bulletin of the Russian State Trade and Economic University (RGTEU). – 2006. – No. 2(14). – S. 197–203. – EDN KXMTUF.
6. Yaroslavtseva, E.I. The phenomenon of human self-development: kinesiology as a thesaurus of the body / E.I. Yaroslavtseva // Horizons of humanitarian knowledge. – 2019. – No. 2. – P. 103–126. – DOI 10.17805/ggz.2019.2.8. – EDN BTTVSK.

# Динамика направленного развития чувства языка студентов педагогических вузов и учащихся начальной школы

**Агабабян Карине Акоповна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры родного языка и методики его преподавания им. Ашота Тер-Григоряна, Армянский государственный педагогический университет  
E-mail: aghababyankarine@gmail.com

Словесный ассоциативный эксперимент, САЭ, (word associative experiment) является одним из наиболее развитых методов психологического, семантического, психолингвистического анализа. На основе анализа данных свободного ассоциативного эксперимента исследована динамика развития чувства языка студентов педагогического вуза по специальности педагогика и методика начального образования, уровня их практических навыков, приобретенных в процессе проведенных ими научно-педагогических исследований в начальных классах во время педагогической практики.

Апробирование технологии развития чувства языка в педагогическом вузе и начальной школе показало, что метод САЭ является эффективным инструментом для определения уровня чувства языка респондентов, а предложенная комплексная методика развития чувства языка обеспечивает устойчивую динамику роста уровня чувства языка каждого студента (ученика), развивает навыки педагогика-исследовательской работы студентов педагогических вузов и стимулирует их применение в живом педагогическом процессе.

**Ключевые слова:** свободный ассоциативный эксперимент, слово-стимул, слово-реакция, рейтинг группы.

## Введение

Словесный ассоциативный эксперимент, САЭ, (word associative experiment) является одним из наиболее развитых методов психологического, семантического, психолингвистического анализа.

Впервые метод САЭ был применен английским исследователем Ф. Гальтоном 1879 году. Однако результаты анализа полученных данных не были опубликованы, ибо, как писал Гальтон, «они обнажают сущность человеческой мысли с такой удивительной отчетливостью, которые вряд ли удастся сохранить, если опубликовать их» [1, с. 131]. В дальнейшем детальные теоретические исследования метода САЭ были проведены в работах [2–10]. В частности, в работе [4] введено понятие *ассоциативного значения* и показано единство психологических и семантических составляющих словесных ассоциаций (J. Deese). А в работах Ю.Д. Апресяна [5] и Д. Говеса [6] исследованы механизмы появлений слов-реакций и предложена формула, позволяющая оценить вероятность появления тех или иных слов-реакций в семантическом поле респондента. В работах [7, 8] исследована динамика развития чувства языка (ЧЯ) студентов на основе анализа экспериментальных данных трансформации базовых составляющих системы ценностей отдельных групп и индивидов в этих группах, полученных методом САЭ. Показана эффективность применения метода САЭ в области педагогических исследований: при создании и практическом применении динамической когнитивной модели обучения.

В данной статье, на основе схемы количественного анализа данных свободного САЭ [11], проводится исследование динамики развития ЧЯ студентов третьего курса по специальности педагогика и методика начального образования, уровня их практических навыков, приобретенных в процессе проведенных ими научно-педагогических исследований в начальных классах во время педагогической практики.

## Постановка задачи и схема решения

Понятие «чувство языка» описывает многослойный психолингвистический процесс, сплетенный осознанно-логическими [12,13] и интуитивно-подсознательными [14, 15] элементами словесного восприятия мира, который обеспечивает формирование и развитие коммуникативной компетенции индивида [2, 16].

Технология формирования и непрерывного развития ЧЯ студентов в процессе обучения можно



представить следующей схемой (рис. 1): на первом этапе методом САЭ определяется начальный уровень ЧЯ студентов, после чего по специально разработанным методикам проводится обучение (в течении не менее одного месяца) и проверка знаний по тестам трехуровневой сложности (2-ой и 3-ий этапы). На четвертом этапе проводится повторное определение уровня ЧЯ, по результатам которого оценивается эффективность примененных методик. Цикл 2–3–4–2 (рис. 1) многократно повторяется, в зависимости от желаемой величины достижения уровня ЧЯ обучаемых студентов. На 5–7 этапах студенты в процессе активной педагогической практики в школе применяют приобретенные умения и навыки для оценки и развития ЧЯ школьников. Таким образом, предлагаемая технология развития ЧЯ студентов педагогических вузов разработана и применена по трехуровневой схеме: пройти начальную стадию процесса в качестве ученика, осмыслить все на собственном опыте и только затем, с учетом собственного опыта, применить приобретенные умения в живом педагогическом процессе.

Таким образом, с целью определения эффективности предлагаемой технологии развития ЧЯ необходимо решить три взаимосвязанные задачи: 1) определение начального уровня исследуемого признака ( $\delta$ ) для каждого респондента и всей группы, 2) разработка методов индивидуального и/или группового “воздействия” на респондентов с целью изменения уровня признака  $\delta$  и 3) определение конечного уровня  $\delta$  для каждого респондента и группы респондентов и, тем самым, определение динамики изменения уровня признака  $\delta$  [11].

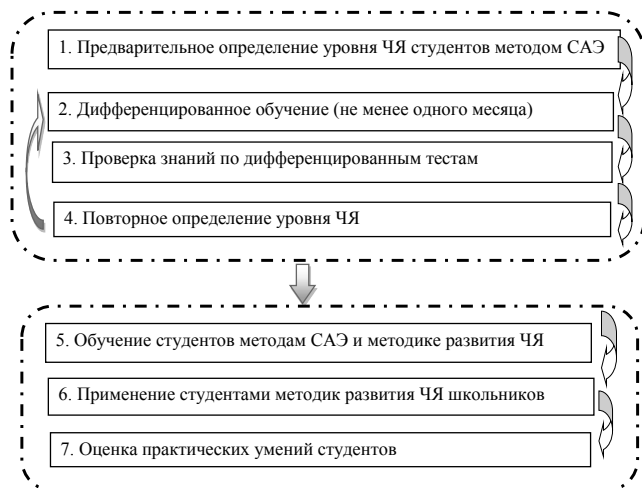


Рис. 1. Блок-схема технологии развития ЧЯ

Следуя работе [11] обозначим число участников свободного САЭ посредством  $H$ , выборку слов-стимулов через  $K$ . При этом, полагая, что отсутствие реакции на некоторое слово-стимул также является реакцией, будем считать, что число слов-реакций также равно  $K$ . Далее словам-реакциям  $n$ -ого респондента припишем оценочные баллы  $x_1^{(n)}, x_2^{(n)}, \dots, x_K^{(n)}$  ( $0 \leq x_k^{(n)} \leq M$ ,  $k = 1, 2, \dots, K$ , где

$M$  – максимальный балл в заданной системе оценки), тогда суммарный балл  $n$ -ого респондента определится выражением  $s_n = \sum_{i=1}^K x_i^{(n)}$ . При этом от-

сутствию слову-реакции приписывается значение 0. Образует отдельные не пересекающиеся группы респондентов  $A_1, A_2, \dots, A_j$ , считая, что в  $A_j$  включены респонденты, сумма набранных баллов которых не превосходит наперед заданное число  $\tau_j$ . Рейтинг группы  $A_j$  (в %) определяется соотношением [11]:

$$\delta_j = (M\xi_j - \sqrt{D\xi_j}) / 100 \quad (1)$$

где  $\xi_j : s_1, s_2, \dots, s_{\tau_j}$  – случайная величина, определенная на множестве суммарных баллов респондентов группы

$A_j$ ,  $M\xi_j = \frac{1}{\tau_j} \sum_{i=1}^{\tau_j} s_i$  – математическое ожидание и

$D\xi_j = \frac{1}{\tau_j} \sum_{i=1}^{\tau_j} s_i^2 - (M\xi_j)^2$  – дисперсия случайной величины  $\xi_j$ .

Очевидно, максимальное значение

$\delta_{j,max} = M\xi_j / 100$  рейтинга группы  $A_j$  достигается при нулевом значении дисперсии,  $D\xi_j = 0$  (всеми членами группы набраны равные суммарные баллы, т.е.  $s_1 = s_2 = \dots = s_{\tau_j}$ ).

Отметим, что поскольку близостью значения рейтинга группы  $A_j$  к  $\delta_{j,max}$ , определяется степень достоверности информации об уровне исследуемого признака  $\alpha$  каждого респондента данной группы, то для обеспечения большей достоверности результатов в одну и ту же группу следует включать респондентов, получивших максимально близкие суммарные баллы. При этом для удобства будем считать, что группы респондентов  $A_1, A_2, \dots, A_j$  упорядочены по возрастающим рейтингам, т.е.  $\delta_1 \leq \delta_2 \leq \dots \leq \delta_j$ .

Для исследования динамики изменения групповой характеристики исследуемого признака через определенное время, после реализации определенных плановых воздействий на респондентов проводится повторный САЭ с новой выборкой чисел  $\{\tau'_1, \tau'_2, \tau'_3, \dots\}$ , определяются рейтинги  $\tau'_1, \tau'_2, \dots, \tau'_j$  новых образованных групп  $A'_1, A'_2, \dots, A'_j$ .

Динамика групповой характеристики исследуемого признака определяется сравнением упорядоченных рейтингов групп  $\delta_1, \delta_2, \dots, \delta_j$  и  $\tau'_1, \tau'_2, \dots, \tau'_j$ .

Описанный цикл исследований по необходимости можно повторять многократно. В то же время следует отметить, что: 1) при достаточно большом числе повторений циклов рейтинги групп стремятся к максимально возможному значению,  $\lim_{i \rightarrow \infty} \delta_j^{(i)} = \delta_{j,max}$  для всех  $j$  и 2) при формировании но-

вых групп после каждого САЭ происходит не коррелированное перераспределение респондентов по группам, что дает возможность описать индивидуальную динамику исследуемого признака респондентов.

## Динамика развития ЧЯ студентов

Исследование формирования и развития ЧЯ носит опосредованный характер, поскольку ЧЯ проявляется на подсознательном и/или сознательном уровне при выявлении определенных предметных и/или морально-этических отношений индивида с окружающим миром. В качестве объекта исследования нами выбрана формирование и развитие *гражданственности* студентов с пятью базовыми составляющими: *историческая память, патриотизм, оптимизм, национализм, про-государственность*. Для каждого из них выбраны шесть слов-стимулов: пять направляющих и одно произвольно выбранное слово-стимул для дезориентации (рис. 2).

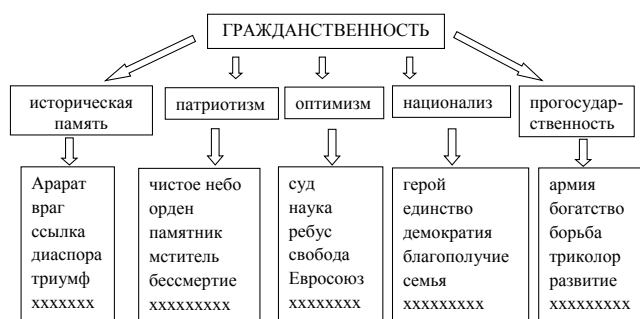


Рис. 2. Слова-стимулы для САЭ

В эксперименте (1–4 этапы Рис. 1) участвовали 27 студентов 3-го курса специальности *педагогика и методика начального образования*. При этом участники заранее не были уведомлены с целями проведения эксперимента. Длительность САЭ составила 7 мин. Слова-стимулы диктовались в разупорядоченном порядке. Участникам было предложено в течение 5–7 сек на заранее подготовленных бланках перед номером продиктованного слова-стимула записать первое пришедшее на ум слово или словосочетание. При анализе результатов и количественной оценки учитывались первые слова-реакции. Оценка проводилась по четырех балльной системе: наивысшим 4 баллом оценивались наиболее глубокие слова-реакции (*борьба – родина, победа*); более поверхностные, типичные ответы получали 3 балла (*борьба – свобода, любовь*); слова-реакции, являющиеся синонимами или антонимами слов-стимулов, получали 2 балла (*борьба – битва, умиротворение*); слова-реакции, являющиеся грамматической формой или простейшим смысловым продолжением слов-стимулов, получали 1 балл (*борьба – борец, ринг*). Суммарные баллы респондентов приведены в Таб. 1. Далее, исходя из набранных баллов, были образованы группы: в первую группу вошли студенты, набравшие до 40; во вторую – от 41 до 50;

в третью – от 51 до 60, в четвертую – от 61 до 75 и в пятую – более 75 баллов. (Отметим, что выбор указанных интервалов сделан с расчетом, чтобы в одну и ту же группу были вовлечены студенты с близким уровнем ЧЯ и, в то же время, чтобы группа содержала не менее трех и не более семи членов.) В левой части Табл. 1 указаны группы респондентов после первого САЭ, приведены рассчитанные по формуле (1) и максимальные (в скобках) значения рейтингов групп. Следует отметить, что одномесячные занятия проводились совместно со всеми студентами по единой программе и методикам (сами студенты не уведомлялись об их принадлежности к той или иной группе). Однако, после месячных занятий проверка знаний по всем темам проводилась по заданиям трехуровневой степени сложности. Оценивание заданий проводилось по особой методике: в процессе оценивания наряду с преподавателем участвовали все студенты (студенты-слушатели – при оценивании презентаций, эссе и т.п.), так и сам экзаменуемый (самооценка). Окончательная рейтинговая оценка формировалась умножением оценки задания той или иной степени сложности на рейтинговый показатель группы, в которую входил студент, выполнивший данное задание.

Далее, с целью определения эффективности использованных методик обучения, был проведен повторный САЭ по тем же стимулам-словам, но продиктованным в иной последовательности. Результаты анализа второго САЭ: суммарные баллы респондентов, реорганизованные группы, рассчитанные по формуле (1) и максимальные значения рейтингов групп приведены в Таб. 1. Видно, что все студенты получили более высокие баллы, что и привело повышению рейтинга некоторых групп, приближая их к максимальному значению.

Следует отметить, что, поскольку после второго САЭ происходит существенное перераспределение студентов по группам, то, очевидно, что рейтинги некоторых групп могут понизиться. Например, рейтинг 4-ой группы, в состав которой вошли другие студенты, а прежние перешли в группы с более высоким рейтингом, понизился (Табл. 1). Однако, в любом случае, максимальное значение рейтингов групп растет, что свидетельствует о росте уровня ЧЯ каждого отдельного респондента (Табл. 1).

С целью подготовки студентов к педагогико-исследовательской деятельности (5-ый этап) были проведены тренинги, по окончании которых они приобрели навыки и умения применения метода САЭ для определения уровня ЧЯ школьников. Были составлены необходимые учебные материалы для проведения педагогико-исследовательской работы в начальной школе (выбор слов-стимулов с учетом возрастных особенностей респондентов, составление дидактических материалов и заданий трехуровневой сложности в рамках учебных программ начальных классов и т.д.).

Таблица 1. Результаты первого и второго САЭ

№ студентов	Первый САЭ		второй САЭ		изменение уровня ЧЯ		№ студентов	первый САЭ		второй САЭ		изменение уровня ЧЯ	
	Оценка балл	Рейтинг Группы	Оценка балл	Рейтинг Группы	Индивид.	Групповой		Оценка балл	Рейтинг Группы	Оценка балл	Рейтинг Группы	Индивид.	Групповой
1	20	0.24 (0.32)	28	0.29 (0.33)	8	0.05	14	55		58		3	0.04
2	22		33		11		15	55		59		4	
3	32		37		5		16	56		59		3	
4	38	0.43 (0.45)	42	0.43 (0.45)	4	0	17	58	0.65 (0.68)	62	0.64 (0.71)	4	-0.01
5	39		43		4		18	63		67		4	
6	39		43		4		19	66		71		5	
7	42		45		3		20	69		74		5	
8	44		47		3		21	70		75		6	
9	44	0.43 (0.45)	47	0.56 (0.57)	3	0	22	73	0.76 (0.81)	76	0.78 (0.83)	3	0.02
10	46		49		3		23	77		82		5	
11	47		52		5		24	78		85		7	
12	51	0.52 (0.55)	55	0.56 (0.57)	4	0	25	78		85		7	
13	53		57		4		26	82		88		6	
							27	88		92		4	

### Динамика развития ЧЯ учеников

Динамика развития ЧЯ учащихся начальной школы была исследована студентами в течении их 6-и недельной педагогической практики. В качестве респондентов были выбраны ученики трех третьих классов: 15 учеников из 3<sup>а</sup>, 21 – из 3<sup>б</sup> и 25 – из 3<sup>г</sup>. В качестве объекта исследования были выбраны пять базовых составляющих ценностной системы: *родина, семья, природа, образование и искусство*. На первом этапе методом САЭ был определен начальный уровень ЧЯ и по описанной выше методике сформированы группы для проведения групповой работы. Слова-стимулы приведены на Рис. 3.

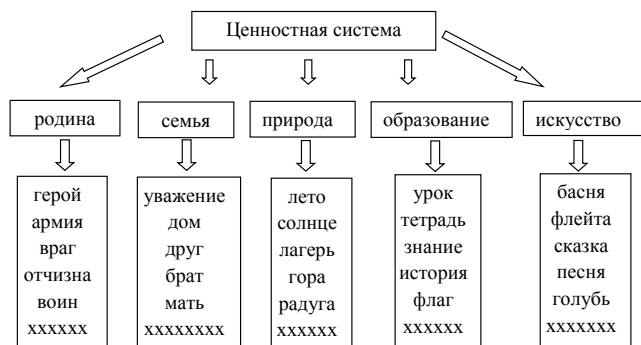


Рис. 3. Слова-стимулы, предложенные ученикам 3-его класса

Отметим, что в одну и ту же группу вошли ученики с примерно равным уровнем ЧЯ, что, во-пер-

вых, обеспечило равные условия для каждого члена группы, во-вторых, минимизировало возможность использования учеником результатов со товарища по группе, тем самым повышая его активность и, в-третьих, как показал анализ полученных данных, обеспечило непрерывное развитие ЧЯ каждого ученика. В каждом классе студенты провели три групповые работы по заранее составленным дифференцированным заданиям трехуровневой сложности в рамках школьной учебной программы. При этом в группах с рейтинговым коэффициентом до 0.5 применялись простые задания, в группах с рейтингом от 0.5 до 0.7 – задания средней сложности и в группах с рейтингом выше 0.7 – задания повышенной сложности.

После завершения групповой работы был проведен повторный САЭ по тем же словам-стимулам и по формуле (1) были определены новые рейтинговые факторы, по которым были сформированы новые группы для последующих групповых работ (Таб.2). Сравнение рейтинговых коэффициентов, определенных по результатам первого и второго САЭ (табл. 2), показывает, что рейтинги групп каждого класса увеличились, приближаясь к своему максимальному значению. Это, с одной стороны, свидетельствует об эффективности методик проведенных групповых работ, с другой стороны показывает, что уровень ЧЯ как каждого отдельного ученика, так и групп учеников имеют положительную динамику роста.

Таблица 2. Результаты 1-ого и 2-ого САЭ и структура групп

№ ученика	Оценки откликов 1-ого САЭ, коэффициенты рейтинга (максимальное значение)						Оценки откликов 2-ого САЭ, коэффициенты рейтинга (максимальное значение)					
	3 <sup>а</sup>		3 <sup>б</sup>		3 <sup>г</sup>		3 <sup>а</sup>		3 <sup>б</sup>		3 <sup>г</sup>	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	18	0.23 (0.38)	44	0.45 (0.47)	17	0.2 (0.9)	27	0.32 (0.46)	55	0.56 (0.6)	36	0.42 (0.51)
2	41		49		38		52		62		55	
3	56		50		44		60		64		56	
4	62	0.62 (0.63)	54	0.54 (0.57)	49	0.54 (0.57)	65	0.66 (0.67)	66	0.67 (0.7)	58	0.65 (0.68)
5	64		54		49		68		67		64	
6	65		61		53		68		71		66	
7	66	0.67 (0.69)	61	0.64 (0.65)	57	0.6 (0.6)	70	0.7 (0.71)	72	0.78 (0.79)	69	0.76 (0.77)
8	68		64		57		71		75		69	
9	70		65		60		73		78		73	
10	73	0.75 (0.78)	65	0.70 (0.71)	63	0.67 (0.67)	76	0.76 (0.76)	79	0.84 (0.84)	76	0.80 (0.81)
11	76		69		63		76		79		78	
12	76		71		64		77		79		78	
13	76	0.74 (0.75)	72	0.77 (0.79)	64	0.69 (0.7)	78	0.78 (0.8)	84	0.85 (0.86)	80	0.86 (0.87)
14	78		72		65		80		84		80	
15	86		73		67		86		84		80	
16		0.75 (0.76)	75	0.77 (0.79)	67	0.75 (0.76)			85	0.85 (0.86)	82	0.83 (0.82)
17			75		68				85		83	
18			76		69				85		83	
19		0.77 (0.79)	77	0.77 (0.79)	69	0.75 (0.76)			85	0.85 (0.86)	84	0.86 (0.87)
20			78		72				86		84	
21			81		72				89		86	
22		0.75 (0.76)		0.75 (0.76)	74	0.75 (0.76)				0.85 (0.86)	86	0.86 (0.87)
23					76						87	
24					76						87	
25					76						88	

## Заключение

Таким образом, предлагаемая схема количественного анализа данных свободного САЭ позволяет выявить индивидуальные и групповые количественные характеристики динамики изменения исследуемого признака. Следует подчеркнуть, что при исследовании динамики конкретных признаков важную роль играют сроки и методы “воздействия” на респондентов между двумя САЭ, поскольку именно они, с одной стороны, определяют условия целенаправленного изменения исследуемого признака и, с другой стороны, – задают предельные значения групповых и индивидуальных рейтингов.

Апробирование технологии развития ЧЯ в педагогическом вузе и начальной школе показало, что метод САЭ является эффективным инструментом для определения уровня ЧЯ респондентов, а предложенная комплексная методика развития ЧЯ обеспечивает устойчивую динамику ро-

ста уровня ЧЯ каждого студента (ученика), развивает навыки педагогика-исследовательской работы студентов педагогических вузов и стимулирует их применение в живом педагогическом процессе.

Отметим также, что предлагаемую схему не трудно модифицировать для анализа данных направленного и цепочного ассоциативных экспериментов.

## Литература

1. Словарь ассоциативных норм русского языка, /под ред. А.А. Леонтьева/, М., изд-во МГУ, 1977, 191 с.
2. Thumb A., Marbe K., Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung, Leipzig, 1901, 108 p.
3. Cofer Sh. N., Associative commonality and rated similarity of certain words from Hagen's list, Psychological reports, 1957, v. 3, pp. 603–606.

4. Deese J., The structure of associations in language and thought. Baltimore, «J. Hopkins press», 1966, pp. 216.
5. Апресян Ю.Д., Идеи и методы современной структурной лингвистики, М., Наука, 1996, 305 с.
6. Howes D., On the relation between the probability of a word as an association and in general verbal usage, J. of abnormal and social psychology, 1957, v. 54, 75–85.
7. Aghababyan K.H. Investigation of dynamics of students' sense of language by word associative experiment method. Int. collection of sci. articles "Humanities in the 21st century: scientific problems and searching for effective humanist technologies", 2016, San Francisco, USA, p. 55–62.
8. Aghababyan K.H. Investigation of dynamics of students' civicism formation by word associative experiment method. Int. peer rev. sci.j. New University, Topical issues of humanities and soc. sci. Publ. Sc. Acad. House Ltd., UK, 2017, № 1–2, pp. 12–19
9. Сычугова Л. П., Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, 2012, т. 1, № 2, с. 37–40
10. Bousfield W.A., Whitmarch G.A., Berkowitz H., Partial responses identities in associative clustering, J. of general psychology, 1960, v. 63, pp. 233–238.
11. Aghababyan K. H., Verbal associative experiment: quantitative analysis, ISCIENCE.IN.UA «Актуальные научные исследования в современном мире», (Структурная, прикладная и математическая лингвистика), ISSN2524–0986 81 Переяслав-Хмельницкий, Украина, 2018, N.9 (41), с. 81–85
12. F. Kainz, Psychologie der Sprache. Stuttgart, 1941. Bd. 1,3. Aufl., 1965, p. 186
13. М.М. Гохлернер, Г.В. Эйгер, Психологический механизм чувства языка. Вопросы психологии, 1983, № 4, с 137
14. В.Ф.Васильева, «Языковое мышление» и «внутренние законы» языка, Язык, сознание, коммуникация. Сб. статей, М., МАКС прес, 2009, № 38, с 89
15. Е.Д. Божович, Учителю о языковой компетенции ребенка. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М., МПСИ, 2002, 278 с
16. О.А. Лебедева, Чувство языка как компонент коммуникативной компетенции. Вестник ТГУ, 2008, № 311, с. 153–155.

#### DYNAMICS OF THE DIRECTIONAL DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE SENSE OF PEDAGOGICAL STUDENTS AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Aghababyan K.H.

Armenian State Pedagogical University

Word associative experiment, SAE, (word associative experiment) is one of the most developed methods of psychological, semantic, psycholinguistic analysis. Based on the analysis of the data of a free associative experiment, the dynamics of the development of a sense of the language of students of a pedagogical university in the

specialty of pedagogy and methods of primary education, the level of their practical skills acquired in the process of their scientific and pedagogical research in primary classes during pedagogical practice was studied.

Testing the technology for developing a sense of language in a pedagogical university and elementary school showed that the SAE method is an effective tool for determining the level of language sense of the respondents, and the proposed comprehensive methodology for developing a sense of language provides a steady increase in the level of language sense of each student (pupil), develops pedagogical skills – research work of students of pedagogical universities and stimulates their application in a living pedagogical process.

**Keywords:** free associative experiment, word-stimulus, word-reaction, group rating.

#### References

1. Dictionary of associative norms of the Russian language, / ed. A.A. Leontieva /, M., MSU publishing house, 1977, 191 p.
2. Thumb A., Marbe K., Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung, Leipzig, 1901, 108 p.
3. Cofer Sh. N., Associative commonality and rated similarity of certain words from Hagen's list, Psychological reports, 1957, v. 3, pp. 603–606.
4. Deese J., The structure of associations in language and thought. Baltimore, J. Hopkins Press, 1966, pp. 216.
5. Апресян Ю.Д., Идеи и методы современной структурной лингвистики, М., Наука, 1996, 305 p.
6. Howes D., On the relation between the probability of a word as an association and in general verbal usage, J. of abnormal and social psychology, 1957, v. 54, 75–85.
7. Aghababyan K.H. Investigation of dynamics of students' sense of language by word associative experiment method. Int. collection of sci. articles "Humanities in the 21st century: scientific problems and searching for effective humanist technologies", 2016, San Francisco, USA, p. 55–62.
8. Aghababyan K.H. Investigation of dynamics of students' civicism formation by word associative experiment method. Int. peer rev. sci.j. New University, Topical issues of humanities and soc. sci. Publ. Sc. Acad. House Ltd., UK, 2017, no. 1–2, pp. 12–19
9. Sychugova L. P., Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities, 2012, vol. 1, no. 2, p. 37–40
10. Bousfield W.A., Whitmarch G.A., Berkowitz H., Partial responses identities in associative clustering, J. of general psychology, 1960, v. 63, pp. 233–238.
11. Aghababyan K. H., Verbal associative experiment: quantitative analysis, ISCIENCE.IN.UA "Actual scientific research in the modern world", (Structural, Applied and Mathematical Linguistics), ISSN2524–0986 81 Pereyaslav-Khmelnitsky, Ukraine, 2018, N. 9 (41), p. 81–85
12. F. Kainz, Psychologie der Sprache. Stuttgart, 1941. Bd. 1.3. Aufl., 1965, p. 186
13. М.М. Гохлернер, Г.В. Эйгер, The psychological mechanism of the sense of language. Questions of Psychology, 1983, No. 4, p. 137
14. VF Vasilyeva, "Linguistic thinking" and "internal laws" of the language, Language, consciousness, communication. Sat. articles, M., MAKS press, 2009, No. 38, p. 89
15. E.D. Bozovic, To the teacher about the language competence of the child. Psychological and pedagogical aspects of language education. M., MPSI, 2002, 278 p.
16. O.A. Lebedeva, Sense of language as a component of communicative competencies. Bulletin of TSU, 2008, No. 311, pp. 153–155.

# Проектирование содержания иноязычной подготовки по направлению «Информационные системы и технологии»

**Алешугина Елена Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет  
E-mail: forlang-nngasu@yandex.ru

**Волохова Вера Васильевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: volokhovavv@yandex.ru

В течение последних десятилетий в нашей стране наблюдается особый интерес у студентов технических вузов к изучению иностранных языков. Современное развитие нашей страны и особые потребности России в подготовке высококвалифицированных специалистов в области информационных систем и технологий приводит к тому, что владение иностранным языком является обязательной частью профессиональной зоны ответственности выпускников. В связи с этим появляется необходимость проектирования и оптимизации профессионально-востребованного содержания курса иностранного языка в техническом вузе.

Для того чтобы результат вузовской иноязычной подготовки был эффективным, необходимо, чтобы содержание такой подготовки отвечало потребностям будущих выпускников, которым предстоит работать в IT сфере. Несомненно, целеполагание самих обучаемых является важным компонентом, который необходимо учитывать при разработке вузовского курса иностранного языка.

В статье приводится анализ научных данных, полученных методом анкетирования обучаемых, выпускников, преподавателей вуза и будущих работодателей относительно их потребностей при изучении английского языка в университете и приоритетному тематическому наполнению курса.

**Ключевые слова:** содержание обучения иностранному языку, специалисты IT, профессиональная зона ответственности.

Дидактика профессионального образования рассматривает вопросы проектирования и оптимизации содержательной составляющей обучения [1] как особо актуальные. Вузам необходимо ежегодно корректировать учебные планы дисциплин, включая вузовский курс иностранного языка, с учетом меняющейся реальности и современного социального заказа. Особо отметим необходимость ориентации обучения на развитие у студентов технических вузов умений, связанных с выполнением конкретных задач на рабочем месте.

Опираясь на исследования О.И. Вагановой и В.М. Соколова относительно отбора содержания обучения [2, 3], уточним, что содержание иноязычной подготовки в техническом вузе должно, безусловно, рассматриваться через призму нормативных документов, а именно государственных образовательных стандартов и быть ориентированным на потребности будущих студентов и потенциальных работодателей, опираясь при этом на обще-дидактические принципы и методические рекомендации учебно-методического объединения преподавателей английского языка технических вузов.

Ставя перед собой задачу проектирования и оптимизации содержания обучения, необходимо учесть, что результатом подготовки, несомненно, должно быть развитие компетенций, с помощью которых выпускники разрешают возникающие проблемные ситуации и которые позволяют им самосовершенствоваться профессионально. Следовательно, необходимо рассматривать вопросы системности проектирования содержания иноязычной подготовки в техническом вузе [5, 6]. Предполагаемое проектирование содержания иноязычной подготовки в техническом вузе (на примере направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии») должно в процессе обучения привести к тому, что у студентов активизируются продуктивные речевые навыки и оптимизируются пассивные; студенты в процессе обучения развивают умения поиска, анализа и систематизации информации на английском языке, которой они смогут пользоваться в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Несомненно, проектирование содержания иноязычной подготовки в техническом вузе должно базироваться на результатах полного и всестороннего анализа значимости учебного материала, формирующего содержание обучения. Безусловно, цели иноязычной подготовки определяются через концептуальную модель выпускника технического вуза и самым существенным образом

вливают на значимость, ранжирование и отбор содержания иноязычной подготовки (в нашем случае по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии»).

В научной литературе приводятся различные методы оценки значимости элементов учебного материала [4,5,7], однако, в настоящей статье рассмотрим, на наш взгляд, один из самых весомых методов среди всех прочих методов, определяющих значимость содержания обучения в целом и иноязычной подготовки в частности. Таким методом в педагогике служит, заимствованный из социологии, анкетирования профессионалов в определенной сфере деятельности и самих студентов относительно значимости содержания обучения (в нашем конкретном исследовании содержания иноязычной подготовки по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии»). Ценность данного метода заключается в том, что участниками проектирования содержания обучения становятся непосредственно те компании/работодатели, которые в последствии будут принимать на работу выпускников, а значит, как никто другой могут четко определить те компетенции, умения, знания, которые на их профессиональный взгляд, должны обеспечить вузы при подготовке студентов. Следовательно, проектирование содержания подготовки, должно происходить с учетом интересов и потребностей будущих работодателей.

В Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете (ННГАСУ) и в Московском государственном строительном университете (НИУ МГСУ) проводился опрос (анкетирование) студентов бакалавриата и магистратуры всех курсов направления 09.03.02 «Информационные системы и технологии»; выпускников данного направления подготовки, преподавателей, ведущих подготовку этих студентов и представителей компаний работодателей с целью проектирования вузовского компонента иноязычной подготовки по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии».

Анкетирование проводилось в течение одного (2021–2022) учебного года. В исследовании приняли участие 97 студентов бакалавриата и 26 магистрантов (что в совокупности составило 99,2% от всего числа обучающихся на данном направлении в обоих вузах); 54 преподавателя, работающих со студентами направления 09.03.02 «Информационные системы и технологии» в ННГАСУ и НИУ МГСУ, 43 выпускника обоих вузов по данной специальности и 11 представителей компаний работодателей.

Результаты исследования выявляют позицию обучаемых, выпускников, преподавателей вуза и будущих работодателей относительно их потребностей при изучении английского языка в университете и приоритетному тематическому наполнению курса и позволяют делать выводы о следующей динамике.

Анкетирование студентов показало, что разговорные темы, такие как «путешествия и поездки»,

«организация досуга», «еда», «свободное время», «магазины» важны в процессе иноязычной подготовки в техническом вузе, однако от 1 к 4 курсу уменьшается количество студентов, указавших на общеразговорную тематику иноязычного общения как на приоритетную. Большое количество студентов 3 (84,7% первый опрос и 96,2% опрос) и 4 (89% и 97,4%) курсов считают, что профессиональной тематике на иностранном языке необходимо уделить особое внимание в процессе иноязычной подготовки в техническом вузе. Вопросы анкеты о так называемых soft skills или о применении навыков и умений, полученных в процессе иноязычной подготовки в вузе выявили, что умения организовывать командную работу, вести переговоры и договариваться с коллегами на иностранном языке, а также пользоваться английским языком для работы/ общения on-line и во время различных поездок за границу (100% опрошенных всех курсов обоих опросов) очень востребованы у всех категорий респондентов. Примечательно, что увеличивается от курса к курсу процент респондентов, которые видят перспективу будущей профессиональной деятельности в сфере информационных технологий. Также опрошенные студенты (89,2%) указали, что особо полезным для их будущей профессиональной деятельности будет умение работы с профессиональными письменными источниками на английском языке (это может быть литература по специальности или on-line тексты, инструкции и т.п.).

Данные, полученные в ходе опроса выпускников, схожи с данными опроса студентов. Среди 97,7% выпускников английский язык востребован на рабочем месте для деловой переписки и ведения переговоров с партнерами из других стран, составления рабочей документации, для поиска и чтения профессиональной информации в зарубежных источниках, а также для участия в международных проектах, вебинарах и конференциях, что, несомненно, объясняется спецификой рассматриваемой сферы деятельности – IT. Помимо этого, английский язык необходим выпускникам для работы on-line, бизнес и личных поездок в другие страны, чтения зарубежной литературы, общения в социальных сетях, для совершения покупок on-line. 81,1% выпускников продолжают совершенствовать свою иноязычную подготовку и после окончания вуза, поддерживая/ улучшая уровень владения английским языком.

Опрос преподавателей профильных кафедр и работодателей показал, что эти две группы респондентов (97,6 и 99,9% соответственно) также считают, что soft skills на английском языке и навыки чтения профессиональной литературы на английском языке особенно важны для будущих выпускников направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Однако, по мнению респондентов, не стоит преуменьшать и значимость общеразговорной тематики на английском языке, поскольку сфера IT предполагает частые командировки, виртуальные и off-line

встречи с коллегами, совместные проекты по выстраиванию отношений в команде, так называемые team buildings, что, следовательно, значительно расширяет тематическое содержание курса английского языка в вузе.

Подводя итог, необходимо сказать о том, что с учетом общих тенденций востребованность в английском языке велика у всех категорий опрошенных. Респонденты (студенты, выпускники, работодатели), являясь заказчиками, сами определяют области применения английского языка и содержание иноязычной подготовки, что, несомненно, необходимо учитывать при ее проектировании в вузе. Кафедры иностранных языков ННГАСУ и НИУ МГСУ считают возможным проектировать содержание курса дисциплины «Иностранный язык», опираясь на требования государственных стандартов с учетом специфики направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» и данных проведенного исследования.

## Литература

1. Гершунский Б.С. Прогнозирование содержания образования в техникумах/ Б.С. Гершунский. М.: Высшая школа, 1998.-144 с.
2. Ваганова О. И., Соколов В.М. Методы оценки объема учебного материала, подлежащего запоминанию в курсе математики полной средней школы: Монография / О.И. Ваганова, В.М. Соколов. Н. Новгород: ВГИПА, 2004. – 137 с.
3. Соколов В. М., Ваганова О.И., Леонтьев А.Е. К проблеме определения объема запоминаемого содержания обучения //Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций / В.М. Соколов, О.И. Ваганова, А.Е. Леонтьев. Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции (26 мая – 2 июня 2005 г) /Уфа – Москва: УГАТУ, – 237 с. – С. 193–195.
4. Баранова Е.Н., Алешугина Е.А. Рефлексивная деятельность участников иноязычного образования: из опыта подготовки студентов технических и архитектурно-строительных специальностей // Е.Н. Баранова, Е.А. Алешугина, Н.Ф. Угодчикова, Д.А. Лошкарёва. Инновационные технологии в образовательной деятельности. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. НГТУ им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород. 2021. С. 170–176.
5. Алешугина Е.А., Лошкарёва Д.А. Профессионально-ориентированный английский язык для специалистов в области информационных технологий / Е.А. Алешугина, Д.А. Лошкарёва. ННГАСУ, Нижний Новгород. 2022. 96с.
6. Опара А.А., Волохова В.В. Формы и методы обучения иностранному языку в техническом вузе в рамках модульно-цикловой системы // А.А. Опара, В.В. Волохова. Балтийский гума-

нитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 200–204.

7. Волохова В.В. Профессиональный язык и один из способов обогащения его словарного состава (на примере строительной лексики немецкого языка) // В.В. Волохова. Балтийский гуманитарный журнал. 2021.Т.10. № 1 (34). С. 331–335.

## DESIGNING FOREIGN LANGUAGE TRAINING CONTENT IN THE DIRECTION OF “INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES”

Aleshugina E.A., Volokhova V.V.

Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, National Research Moscow State University of Civil Engineering,

Over the past decades, in our country there has been a special interest among students of technical universities in the study of foreign languages. Modern development of our country and special needs of Russia in the training of highly qualified specialists in the field of information systems and technologies lead to the fact that knowledge of a foreign language is an obligatory part of graduates' professional area of responsibility. In this regard, there is a need to design and optimize professionally demanded content of a foreign language course at a technical university.

In order for the result of university foreign language training to be effective, it is necessary that the content of such training meets the needs of future graduates who will work in IT field. Undoubtedly, it is important to take into account not only the state order, but also the goal setting of the trainees themselves.

The article provides a scientific analysis of students' and graduates' surveys as well as university teachers and future employers regarding their needs when studying English at the university and the priority thematic content of the course.

**Keywords:** foreign language training content, IT specialists, professional area of responsibility.

## References

1. Gershunsky B.S. Forecasting the content of education in technical schools / B.S. Gershunsky. M.: Higher school, 1998.-144p.
2. Vaganova O. I., Sokolov V.M. Methods for assessing the volume of educational material to be memorized in the course of mathematics of a complete secondary school: Monograph / O.I. Vaganova, V.M. Sokolov. N. Novgorod: VGIPA, 2004. – 137 p.
3. Sokolov V. M., Vaganova O.I., Leontiev A.E. On the problem of determining the volume of memorized learning content // Actual problems of the quality of education and ways to solve them in the context of European and world trends / V.M. Sokolov, O.I. Vaganova, A.E. Leontiev. Materials of the XV All-Russian Scientific and Methodological Conference (May 26 – June 2, 2005) / Ufa – Moscow: USATU, – 237 p. – S. 193–195.
4. Baranova E.N., Aleshugina E.A. Reflexive activity of participants in foreign language education: from the experience of training students of technical and architectural and construction specialties // E.N. Baranova, E.A. Aleshugina, N.F. Ugodchikova, D.A. Loshkareva. Innovative technologies in educational activities. Proceedings of the All-Russian Scientific and Methodological Conference. NSTU im. R.E. Alekseev, Nizhny Novgorod. 2021, pp. 170–176.
5. Aleshugina E.A., Loshkareva D.A. Professionally oriented English for specialists in the field of information technology / E.A. Aleshugina, D.A. Loshkareva. NNGASU, Nizhny Novgorod. 2022. 96s.
6. Opara A.A., Volokhova V.V. Forms and methods of teaching a foreign language in a technical university within the framework of a modular-cycle system // A.A. Opara, V.V. Volokhov. Baltic Humanitarian Journal. 2021. V. 10. No. 1 (34). pp. 200–204.
7. Volokhova V.V. Professional language and one of the ways to enrich its vocabulary (on the example of the construction vocabulary of the German language) // V.V. Volokhov. Baltic Humanitarian Journal. 2021. V. 10. No. 1 (34). pp. 331–335.



# Интегрирование информационных технологий в образовательную среду неязыковых вузов на примере массового открытого онлайн-курса “English for advertising”

## **Вовси-Тиллье Любовь Анатольевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры Иностранных языков № 1 РЭУ имени Г. В. Плеханова  
E-mail: Vovsi-Tille.LA@rea.ru

## **Година Джамилля Хасяновна,**

ст. преподаватель кафедры Иностранных языков № 1 РЭУ имени Г. В. Плеханова  
E-mail: Godina.DK@rea.ru

## **Калашникова Наталья Афанасьевна,**

ст. преподаватель кафедры Иностранных языков № 1 РЭУ имени Г. В. Плеханова  
E-mail: kalashnikova.n.a@mail.ru

## **Кардович Ирина Кимовна,**

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 РЭУ имени Г. В. Плеханова  
E-mail: Kardovitch.IK@rea.ru

Авторы рассматривают специфику и возможности применения информационных технологий при реализации языкового обучения в неязыковых вузах России на примере преподавания иностранного языка в ФГБОУ ВО РЭУ им. Г. В. Плеханова (г. Москва) в 2021–2023 годах уровней бакалавриата и магистратуры. Анализируется практика внедрения информационных технологий, которые расширяют возможности образовательной среды обучения, предоставляющей потенциал использования инновационных технологий и более надежные возможности совместной работы. Такие образовательные платформы как Eduardo и Onlinetestpad позволяют преподавателям синтезировать образовательный материал, а студентам самостоятельно совершенствовать уровень владения языком. Представлен опыт РЭУ им. Г. В. Плеханова, где коллектив кафедры иностранного языка № 1 внедрила серию курсов на своих платформах с применением педагогических и информационных технологий. Доказано, что применение информационных технологий соответствует требованиям стандарта высшего образования и направлено на достижение заявленных в нем результатов обучения по учебной дисциплине «Иностранный язык делового и профессионального общения».

**Ключевые слова:** иностранный язык, преподавание, студенты, вуз, информационные технологии, гибридное обучение, образовательные платформы.

Исходя из концепции развития непрерывного образования в Российской Федерации на период до 2030 года, актуальность повышения конкурентоспособности обучающихся становится ключевой задачей высших учебных заведений. Данная концепция предполагает новый этап развития системы высшего образования, связанный с необходимостью формирования высокопрофессиональной личности выпускника вуза [2]. Соответственно перед высшими учебными заведениями стоит важная задача формирования конкурентоспособности будущего специалиста как фактора эффективности его трудоустройства и его успешности на рынке труда. В эпоху цифровой информации, применение информационных технологий [1] призвано частично ликвидировать указанный пробел. Создание гибридной среды обучения с использованием массовых открытых образовательных платформ сегодня выступает необходимым условием успешной реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701).

Все это обуславливает необходимость внедрения гибридной формы обучения, предполагающей использование информационных технологий в образовательном процессе вуза, в частности в области реализации языкового образования. В предлагаемой работе мы проанализируем практику использования информационных технологий, в том числе в условиях реализации концепции развития непрерывного образования [5] в Российской Федерации на период до 2030 года, на примере преподавания иностранного языка в ФГБОУ ВО РЭУ им. Г. В. Плеханова (г. Москва) в 2021–2023 гг.

Задача данного исследования заключается в изучении актуальных и современных возможностей и тенденций применения массовых открытых образовательных курсов в реализации языкового образования в условиях неязыковых вузов России на примере РЭУ им. Г. В. Плеханова.

В ходе исследования реализации гибридного обучения иностранному языку был проведен анализ:

- научных источников по проблеме применения информационных ресурсов и технологий в процессе преподавания иностранного языка;
- образовательных и рабочих программ по учебной дисциплине «Иностранный язык делового и профессионального общения» направления подготовки: 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (уровень бакалавриата);

- анализ электронных учебных пособий и учебных аутентичных сайтов, используемых преподавателями в ходе преподавания иностранного языка;
- образовательные платформы: Eduardo, Onlinetestpad, Nearpod, LearningApps и др.

Также в ходе наблюдений и опроса преподавателей, был проанализирован и обобщен фактический педагогический опыт.

В предлагаемом исследовании авторы сконцентрировали внимание на возможностях использования Интернет-ресурсов, применяемых в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов с опорой на собственный педагогический опыт. Авторами был разработан Массовый Открытый Онлайн-Курс «English for Advertising» для студентов уровня подготовки бакалавриат, а также для всех слушателей, получающих профессиональные базовые знания и начинающих специалистов в сфере маркетинга и рекламы. С результатами работы гибридного режима обучения с использованием авторского курса на базе ФГБОУ ВО РЭУ им.Г.В.Плеханова в условиях реализации концепции развития непрерывного образования в Российской Федерации на период до 2030 года можно ознакомиться по ссылке: <http://lms.eduardo.studio/courses/course-v1:djamilagodina+108118+1/about>

При разработке курса основное внимание было сконцентрировано на достижении результатов обучения в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины «Иностранный язык делового и профессионального общения», а именно формировании профессиональной иноязычной компетенции – способности к коммуникации [4] в устной и письменной формах на иностранном языке для решения профессиональных задач. Практика показывает, что на сегодняшний день использование гибридной формы обучения, способствующей достижению вышеуказанной цели, возможно в процессе интеграции четырех направлений использования онлайн ресурсов: образовательные платформы (Moodle, Eduardo); образовательные

сайты и приложения (LearninApps, Liveworksheets, Reverso Context); онлайн-конференции (вебинар, ЯндексТелемост); платформы, предназначенные для создания онлайн-тестов (Onlinetestpad, Quzlet).

Данные онлайн ресурсы способствуют внедрению обучения в гибридном режиме, интерактивной коммуникации как на уровне студент-студент, так и на уровне студент-преподаватель, организации самостоятельной работы студентов и мониторинга результатов обучения с возможностью анализа.

Массовый Открытый Онлайн-Курс «English for Advertising» предполагает 7 модулей, состоящих из тем, подобранных с учетом требований рабочей программы учебной дисциплины «Иностранный язык делового и профессионального общения», а также актуальных потребностей обучающихся в использовании иностранного языка в сфере профессионального общения. [3] Каждый модуль (12 академических часов) состоит из трех тем по 4 академических часа. Общая продолжительность курса – 84 академических часа. Формат подачи материалов курса построен на использовании инновационных образовательных технологий. Данный курс включает в себя связанные с тематической точки зрения видео лекции, презентации, текстовые учебные материалы, тестовые задания, обеспечивающие постоянное взаимодействие всех участников учебного процесса как в оффлайн формате, так и онлайн (форумы, онлайн конференции) на специализированной онлайн платформе. На примере аутентичных видеороликов слушатели смогут изучить приемы и методы, используемые в рекламе, проанализировать преимущества и недостатки того или иного метода. На примере реальных case-study, слушатели проанализируют как типичные, так и незаурядные ситуации в сфере маркетинга и рекламы, что стимулирует студентов мыслить нетривиально, правильно ставить проблему, искать нестандартные решения, формируя навыки аналитического мышления. Таблица 1 представляет пример модуля курса.

Таблица 1. Содержания модуля курса «English for Advertising»

Модуль	Изучение материала с использованием мультимедийных средств	Самостоятельная работа	Интерактивные методы взаимодействия	Контроль
I. Functions of advertising	Просмотр видеолекций/ видеороликов по теме, ориентированной на изучение профессиональной лексики с конспектированием.	Выполнение интерактивных заданий в тестовой и игровой формах на отработку профессиональной терминологии по прослушанной видеолекции.	Интерактивное общение в группе/ чате по заданной теме (онлайн/оффлайн). Подготовка творческого письменного задания по теме модуля. Проверка работ самими слушателями – peer-to-peer review.	Выполнение теста. Проверка и анализ результатов в мультимедийном режиме.

Теоретическая и практическая значимость данного исследования заключается в том, что необходимость внедрения гибридной формы обучения, предполагающей использование информационных технологий в образовательном процессе вуза, является необходимой. Данная реализация процесса

обучения способствует формированию профессиональной иноязычной компетенции и предоставляет уникальную возможность участникам усовершенствовать коммуникативные навыки на иностранной и использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности.

## Литература

1. Миронова Д.А., Коробова Е.В., Кардович И.К., педагогические аспекты применения инфокоммуникационных технологий при обучении иностранным языкам в высшей школе, Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 219–222.
2. Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Создание культурологической среды в реализации языкового образования в неязыковых вузах, Язык и культура. 2021. № 53. С. 238–254.
3. Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Морозова Д.М., Обучение языку специальности студентов-юристов в вузах России и за рубежом, Язык и культура. 2021. № 55. С. 272–288.
4. Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Година Д.Х., Информационные технологии в реализации языкового образования в неязыковом вузе, Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 4 (48). С. 16–28.
5. Муратова О.А., Бернацкая М.В., Люгаева Т.В., Пригожина К.Б., Онлайн-ресурсы в организации образовательного процесса в неязыковых вузах, Современное педагогическое образование, 2022. № 1. С. 149–152.

## INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES ON THE EXAMPLE OF THE MASS OPEN ONLINE COURSE “ENGLISH FOR ADVERTISING”

Vovsi-Tille L.A., Godina Ja. Kh., Kalashnikova N.A., Kardovich I.K.  
REU them. G.V. Plekhanov

The authors consider the specifics and possibilities of using information technologies in the implementation of language education in non-linguistic universities in Russia on the example of teaching a foreign language in the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the PRUE. G.V. Plekhanov (Moscow) in 2021–2023 undergraduate and graduate levels. The practice of introducing information technologies is analyzed, which expand the possibilities of the educational learning environment, providing the potential for the use of innovative technologies and more reliable collaboration opportunities. Such educational platforms as Eduardo and Onlinetestpad allow teachers to synthesize educational material, and students to independently improve the level of language proficiency. The experience of PRUE them. G.V. Plekhanov, where the staff of the Department of Foreign Language No. 1 implemented a series of courses on their platforms using pedagogical and information technologies. It is proved that the use of information technologies meets the requirements of the higher education standard and is aimed at achieving the learning outcomes stated in it in the academic discipline «Foreign Language of Business and Professional Communication».

**Keywords:** foreign language, teaching, students, university, information technology, hybrid learning, educational platforms.

### References

1. Mironova D.A., Korobova E.V., Kardovich I.K., Pedagogical aspects of the use of infocommunication technologies in teaching foreign languages in higher education, Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2019. V. 25. No. 1. S. 219–222.
2. Morozova A.L., Kostyukova T.A., Creation of a cultural environment in the implementation of language education in non-linguistic universities, Language and Culture. 2021. No. 53. S. 238–254.
3. Morozova A.L., Kostyukova T.A., Morozova D.M. Teaching the language of the specialty of law students in universities in Russia and abroad, Language and culture. 2021. No. 55. S. 272–288.
4. Morozova A.L., Kostyukova T.A., Godina D. Kh., Information technologies in the implementation of language education in a non-linguistic university, Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2020. No. 4 (48). pp. 16–28.
5. Muratova O.A., Bernatskaya M.V., Lyugaeva T.V., Prigozhina K.B., Online resources in the organization of the educational process in non-linguistic universities, Modern Pedagogical Education, 2022. No. 1. P. 149–152.

# Роль электронных образовательных ресурсов в имплементации кастомизированного подхода к реализации программ иностранного языка в магистратуре экономического вуза

## **Гаврилова Елена Анатольевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г. В. Плеханова»  
E-mail: Gavrilova.EA@rea.ru

## **Тростина Кира Витальевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г. В. Плеханова»  
E-mail: Trostina.KV@rea.ru

## **Петровская Светлана Аркадьевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г. В. Плеханова»  
E-mail: Petrovskaya.SA@rea.ru

## **Обловацкая Ирина Федоровна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г. В. Плеханова»  
E-mail: Oblovatskaya.IF@rea.ru

Экстенсивное развитие различных отраслей народного хозяйства обуславливает необходимость модернизации высшего образования и реформирования системы профессиональной подготовки специалистов. Изменение требований к профессионально-квалификационным характеристикам выпускников требует новых подходов к высшему образованию и соответствующей конвергенции образовательных и профессиональных стандартов. В статье рассматривается вопрос необходимости кастомизации и специфики подготовки электронных учебных материалов для формирования соответствующих профилю компетенций по иностранному языку делового и профессионального общения у студентов магистратуры по направлению «Экономика». Академическое и профессиональное взаимодействие студентов данного уровня обучения предполагает развитие их способностей применять на иностранном языке современные коммуникативные технологии, в большей части обусловленные их профилем обучения. Адаптация образовательного продукта для узкой целевой аудитории позволяет преподавателю иностранного языка дифференцировать содержание дисциплины согласно представлениям о том, какими знаниями и навыками должен обладать высококвалифицированный специалист в его сфере экономической деятельности.

**Ключевые слова:** электронный образовательный ресурс, магистратура, кастомизированный подход, экономический вуз, иностранный язык

Экстенсивное развитие различных отраслей народного хозяйства обуславливает необходимость модернизации высшего образования и реформирования системы профессиональной подготовки специалистов. Изменение требований к профессионально-квалификационным характеристикам выпускников требует новых подходов к высшему образованию и соответствующей конвергенции образовательных и профессиональных стандартов. Однако формирование современных общекультурных и профессиональных компетенций, отвечающих запросам будущих работодателей, невозможно без постоянной адаптации и кастомизации образовательных программ с учетом специфики деятельности не только в данной отрасли народного хозяйства, но и зачастую конкретных организаций – партнеров данного высшего учебного заведения.

В классической теории маркетинга под термином «кастомизация» в широком смысле понимается адаптация массового, серийного продукта под запрос конкретного потребителя за счёт его частичного изменения для придания индивидуальных особенностей по заказу потребителя или путём доукомплектования его дополнительными элементами[1].

Проблема кастомизации высшего образования и формирования индивидуальных траекторий обучения в последнее время привлекает пристальное внимание научных и педагогических кадров высших учебных заведений различной направленности [2,3,4]. Леушин И.О., Леушина И.В., Карачурина Г.Г. и Тырова А.С. справедливо отмечают, что кастомизация образования под современные быстро изменяющиеся требования рынка труда позволяет вузам подготавливать высококвалифицированных специалистов, полностью функционально соответствующим позициям, на которые они хотели бы трудоустроиться и быть конкурентоспособным по сравнению с другими кандидатами [5,6]. Общеизвестно, что приём на работу полностью подготовленного специалиста не требует дополнительного тренинга или переобучения, и экономит время и ресурсы компании.

Таким образом, многие инновационные вузы в настоящее время проводят собственные исследования по различным дисциплинам, чтобы понять, какие подходы необходимо применять и какие программы адаптировать, чтобы повысить рейтинг данного учебного заведения и лучше подготовить выпускников к будущим профессиональ-

ным реалиям [7]. Целью данного исследования является обоснование использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) как одного из важнейших компонентов кастомизированного подхода к реализации магистерских программ по иностранному языку в экономическом вузе.

В Российском Экономическом Университете (РЭУ) им. Г.В. Плеханова на факультете дистанционного обучения в 2020–2022 гг. было проведено исследование в 8 магистерских группах, каким образом электронные образовательные ресурсы могут помочь преподавателям скорректировать и кастомизировать курс преподавания иностранного языка профессионального общения для удовлетворения образовательных потребностей студентов конкретных направлений подготовки в магистратуре.

Многие исследователи сходятся во мнении, что ЭОРы являются средствами обучения, которые могут помочь преподавателю при проведении занятий по данному курсу. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В. и Мохова О.Л. отмечают все возрастающее влияние новых информационных технологий на совершенствование изучения иностранного языка в высшем учебном заведении, делая этот процесс не только более содержательным и интересным, но, что особенно важно, дифференцированным, гибким и комфортным для студентов [8]. В данном контексте Голубева С.С. и Ведута О.В. рассматривают электронные информационные образовательные ресурсы по профессионально-ориентированному иностранному языку как значимый ресурс повышения качества высшего образования и сближения его содержания с наполнением профессиональной деятельности будущего выпускника [9].

Кастомизированные ЭОР должны соответствовать определенным требованиям: например, способствовать формированию компетенций будущих выпускников; использовать современные методы и технические средства; излагать учебный материал в логической последовательности и преемственности.

По мнению авторов статьи, одной из главных функций ЭОР является заполнение имеющихся лакун в узкоспециализированных программах и созданных на их основе курсов, имеющих место ввиду отсутствия доступных традиционных учебных пособий по иностранному языку для данной категории студентов-магистрантов.

Студенты магистратуры значительно отличаются от студентов-бакалавров. Во-первых, согласно проведенному анкетированию 127 студентов, практически все из них (98%) работают. Однако на позициях, в той или иной степени, связанных с будущей узкой специальностью работают всего 45%. Большинство опрошенных объясняют это тем, что им не хватает квалификации для получения более интересной и перспективной работы. 100% участников опроса самостоятельно оплачивают своё обучение, ценят своё время и очень внимательно относятся к контенту занятий, посто-

янно оценивая его релевантность и полезность для своей настоящей или будущей работы.

Кроме того, при подготовке и проведении занятий у магистров необходимо принимать во внимание языковую разноуровневость учебных групп, где в одной аудитории могут оказаться студенты, только что завершившие курс подготовки бакалавров, и студенты, закончившие вуз 3–5–10 и даже более лет назад, и практически не изучавшие или не практиковавшие иностранный язык за это время. Таким образом, преподавателю приходится работать с группой студентов, уровень языковых компетенций которых варьируется от low-intermediate до advanced. Естественно, что ожидания от курса иностранного языка у таких студентов могут оказаться диаметрально противоположными. Представляется логичным, что для самых слабых студентов основной целью занятий является успешная сдача экзамена или зачета (68% из этой группы), однако и среди них встречаются те, кто с большим энтузиазмом относится к возможности улучшить свои знания по иностранному языку после большого перерыва. Но и среди этой группы не наблюдается однообразия, т.к. около 9% хотели бы повторить грамматический материал, а 33% предпочли бы сделать акцент на практике устной речи.

Среди более продвинутых в знаниях иностранного языка студентов разброс ожиданий от курса ещё больше: 67% отдают предпочтение развитию навыков устной речи и аудирования; 11% хотели бы уделять больше внимания развитию профессионально-ориентированного глоссария, чтению и переводу текстов по специальности; 19% опрошенных хотели бы акцентировать внимание на развитии навыков письменной речи и деловой корреспонденции; а 3% честно признают, что основной целью является сдача экзамена и они не предъявляют каких-либо специфических требований к курсу. Таким образом, даже в одной академической магистерской группе преподаватель сталкивается с большим разнообразием ожиданий от курса.

Необходимо также принимать во внимание и количество академических часов для аудиторной и самостоятельной работы по изучению иностранного языка в магистратуре. Например, в РЭУ им. Г.В. Плеханова по направлению подготовки 38.04.01 Экономика, по профилям «Бухгалтерский и налоговый учет в коммерческих организациях» и «Управление капиталом компании» программы предусматривают 70 часов аудиторной и 108 часов самостоятельной работы, в то время как для направлений «Корпоративные стратегии на фондовом рынке» и «Экспертиза отчетов об оценке» на аудиторную работу отводится всего 16 академических часов, а на самостоятельную 162 академических часа (Таблица 1). Таким образом, количество контактных часов для работы по двум направлениям из 4 отличается более, чем в 3 раза, что обуславливает необходимость использования принципиально отличающихся стратегий препода-

вания, где акцент делается на аудиторную или самостоятельную работу студентов. Следует также обратить внимание на тот факт, что независимо

от количества часов, программы по иностранному языку требуют формирования одних и тех же компетенций.

Таблица 1

Итого за курс									
Контроль	Академических часов							з.е.	
	Всего	Кон такт.	Пр	Катт	СР	Каттэк	КЭ	СРэк	Всего
Направление подготовки 38.04.01 Экономика, направленность (профиль) программы «Бухгалтерский и налоговый учет в коммерческих организациях»									
Эк За	216	76	70	2	108	2	2	32	6
Направление подготовки 38.04.01 Экономика, направленность (профиль) программы «Корпоративные стратегии на фондовом рынке»									
Эк За	216	22	16	2	162	2	2	32	6
Направление подготовки 38.04.01 Экономика, направленность (профиль) программы «Управление капиталом компании»									
Эк За	216	76	70	2	108	2	2	32	6
Направление подготовки 38.04.01 Экономика, направленность (профиль) программы «Экспертиза отчетов об оценке»									
Эк За	216	22	16	2	162	2	2	32	6

В первую очередь при создании ЭОР по иностранному языку в магистратуре необходимо опираться на требования к формированию компетенций, заложенных в рамках федерального государственного образовательного стандарта. Однако, учитывая, что создание ЭОР по иностранному языку для студентов-магистров является очень время-затратным и трудоемким процессом для преподавателя, необходимо принимать во внимание и другие факторы. Помимо упомянутого выше проведенного анализа потребностей студентов, очень важно понимать мотивацию слушателей программы. Нельзя не согласиться с результатами исследования Моховой О.Л., Соколовской М.А. и Башерова О.И., которые рассматривают мотивацию студентов в обучении иностранному языку в высшей школе как многоэтапный процесс, целью которого является развитие интереса к данному предмету [10]. В ходе исследования в РЭУ было выявлено, что 81% участников опроса имеют внутреннюю (саморазвитие, расширение кругозора, приобретение новых знаний и навыков, осознание потребности в профессиональном росте) мотивацию, а около 19% отмечают главным образом внешнюю мотивацию, примерами которой являются банальная сдача зачета или экзамена или внешняя мотивация более высокого уровня (срочная потребность в поднятии лингвистических компетенций до уровня, позволяющего работать в международной компании или за рубежом).

В результате анализа накопленного опыта и проведенного исследования был составлен примерный список ЭОР, которые позволяют индивидуализировать и кастомизировать курсы по иностранному языку главным образом для самостоятельной, но при необходимости и для аудиторной работы студентов. Например, в идеале, по грамматике необходимо наличие по крайней мере 3 различных ЭОР: ускоренный коррекционный курс по грамматике на базе повторения основных грам-

матических структур для слабых студентов; грамматика для деловой и профессиональной коммуникации; продвинутый курс по грамматике для наиболее продвинутых и мотивированных студентов.

Особенно большой спрос наблюдается на ЭОР по аудированию. Отличным ресурсом для создания кастомизированных ЭОР является аудирование TED (technology, entertainment, design) talk [11] которые являются аутентичными и дают возможность послушать лучших специалистов мира по специальности магистранта. Тем не менее, несмотря на очевидные достоинства, при работе с такими ресурсами приходится отметить и их значительные недостатки. Во-первых, по некоторым запросам слишком большой выбор, в то время как по другим запросам почти нет результатов поиска; во-вторых, название не всегда отражает точное соответствие контента речи поставленному запросу, т.к. все выступления являются авторскими и оратор говорит о чем хочет; и, в-третьих, большинство выступлений являются для студентов сложными в языковом отношении и требуют очень большого времени на обработку (прослушивание, создание упражнений, системы самоконтроля и контроля со стороны преподавателя).

Также определенные трудности возникают у преподавателя при создании специализированного ЭОР, ориентированных на формирование компетенции, которая предполагает, что выпускник магистратуры «умеет составлять, редактирует на государственном языке РФ и/или иностранном языке, выполняет корректный перевод с иностранного языка на государственный язык РФ и с государственного языка РФ на иностранный язык различных академических и профессиональных текстов». В виду крайне скудного ассортимента имеющейся на рынке учебной литературы на иностранном языке по узким направлениям подготовки, формирование данной компетенции цели-

ком зависит от преподавателя данной академической группы. Решением может служить создание кастомизированного ЭОР, в который преподаватель включает, например, тексты из открытого доступа и разрабатывает на их основе задания для формирования навыков перевода с иностранного языка на русский и наоборот, и продумывает систему оценки. Однако приходится констатировать, что несмотря на изобилие в Интернете в открытом доступе текстов обще-бытового и делового содержания на иностранном языке, подбор текстов узкоспециализированной профессиональной направленности часто представляет значительные трудности, т.к. большинство таких текстов публикуются в профессиональных он-лайн журналах, доступ к которым ограничен или является довольно дорогостоящим. К тому же, многие тексты не представляют особого профессионального интереса для отечественных студентов, т.к. фокусируются на нюансах и локальных особенностях практики отдельных стран. Неплохим ресурсом для поиска текстов являются активно развивающиеся блоги, где многие люди пишут о своей рабочей рутине и особенностях своей профессиональной деятельности. Преимуществами этих источников является аутентичность и более простые в лингвистическом отношении тексты, а к недостаткам можно отнести не всегда качественность с академической точки зрения контент и лексико-грамматические ошибки, т.к. блоги не проверяются редакторами. В то же время, возможность использовать материалы, созданные представителями одной и той же специальности, но работающих в противоположных концах земного шара, представляет не только профессиональный, но и страноведческий интерес для читателей.

В процессе исследования также была выявлена необходимость дальнейшего совершенствования навыков владения информационными технологиями у преподавателей, т.к. программно-техническое обеспечение, используемое для создания ЭОР может быть разнообразным и определяется возможностями вуза и задачами, реализуемыми преподавателей в содержательной части ЭОР. ЭОР должен предоставляться студентам на внешнем носителе и свободно распространяться по локальной сети, а при необходимости, в глобальной сети Интернет. Кроме того, Информационный контент ЭОР по узкому направлению, который включает тексты, аудио- и видео фрагменты, упражнения и творческие задания, необходимо постоянно обновлять и дополнять, т.к. информация очень быстро устаревает.

Создание библиотеки кастомизированных интерактивных электронных образовательных материалов в настоящее время является важнейшей стратегической задачей вуза и должно быть направлено на повышение эффективности образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза и повышения его конкурентоспособности. За счет гибкости оказываемой вузом образовательной услуги кастомизированные ЭОР

позволяют лучше удовлетворять познавательные и профессиональные потребности студентов-магистрантов. Создание и предложение разнообразных ЭОР в отдельно взятой академической разноуровневой группе позволяет реализовать индивидуальные образовательные траектории студентов с большей или меньшей степенью вариативности в рамках единой образовательной программы [13,14]. Индивидуализация и кастомизация особенно важны для студентов магистратуры, когда, имея большой выбор различных ЭОР, преподаватель имеет больше возможностей для работы с конкретным студентом и решения их индивидуальных задач в соответствии с их собственными интересами. Наличие кастомизированных ЭОР позволяет обучающемуся влиять на предметное содержание своего образования согласно своим представлениям о том, какими знаниями и навыками должен обладать квалифицированный специалист в его сфере деятельности.

При этом его индивидуальная траектория достаточно жестко задана инвариантным шаблоном, т.к. в первую очередь вуз должен гарантировать студентам достаточный универсализм и уровень общей профессиональной подготовки в соответствии с выбранным направлением.

Кастомизация в высшем образовании позволяет дифференцировать предложение образовательного продукта для узкой целевой аудитории, сделать образовательный процесс более гибким и быстрее адаптировать содержание учебных материалов в ногу с быстро меняющимися требованиями рынка труда.

## Литература

1. Котлер Ф., Келлер К.Л. Маркетинг менеджмент. 14-е изд. СПб.: Питер, 2014.
2. Иванченко В.Я. Кастомизация как инструмент индивидуализации обучения в условиях интеграции образовательных организаций Сервис в России и за рубежом. 2022. Т. 16. № 3 (100). С. 121–132.
3. Антоненко Н.А., Асаева Т.А., Тихонова О.В., Гречушкина Н.В. Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 144–156.
4. Перепеч Д.А. Кастомизация образовательных траекторий и другие современные подходы в образовании Современное образование: содержание, технологии, качество. 2020. Т. 1. С. 505–507.
5. Леушин И.О., Леушина И.В. Кастомизация выпускника вуза: иллюзия или требование времени? Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 56–63.
6. Карачурина Г.Г., Тырова А.С. Кастомизация в образовании как фактор повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда Аллея науки. 2019. Т. 1. № 11 (38). С. 163–166.

7. Васьбиева Д.Г. Построение индивидуальной траектории обучения студентов иностранному языку в интересах устойчивого развития образовательной системы Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 3. С. 939–944.
8. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Новые информационные технологии и их влияние на совершенствование изучения иностранного языка в высшем учебном заведении Вестник Московского государственного областного университета. 2014. № 1. С. 16.
9. Голубева С.С. К вопросу создания электронных информационных образовательных ресурсов по профессионально-ориентированному иностранному языку Вестник педагогических наук. 2022. № 4. С. 184–189.
10. Ведута О.В. Использование электронных образовательных ресурсов при изучении иностранного языка в вузе В сборнике: Инновационные технологии в образовании. материалы IV Международной научно-практической видеоконференции. 2017. С. 54–56.
11. Мохова О.Л., Соколовская М.А., Башеров О.И. Проблема мотивации в обучении иностранному языку Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 190–194.
12. <https://www.ted.com/talks>
13. Васьбиева Д.Г. Построение индивидуальной траектории обучения студентов иностранному языку в интересах устойчивого развития образовательной системы Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 3. С. 939–944.
14. Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Година Д.Х., Информационные технологии в реализации языкового образования в неязыковом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 4 (48). С. 16–28.
15. Миронова Д.А., Коробова Е.В., Кардович И.К., Педагогические аспекты применения инфокоммуникационных технологий при обучении иностранным языкам в высшей школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 219–222.

**THE ROLE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE IMPLEMENTATION OF A CUSTOMIZED APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF FOREIGN LANGUAGE PROGRAMS IN THE MASTER'S PROGRAM OF AN ECONOMIC UNIVERSITY**

GavriloVA E.A., Trostina K.V., Petrovskaya S.A., Oblovatskaya I.F.  
Plekhanov REU

The extensive development of various sectors of the national economy necessitates the modernization of higher education and the reform of the system of professional training of specialists. Changing requirements for the professional and qualification characteristics of graduates requires new approaches to higher education and the corresponding convergence of educational and professional stand-

ards. The article deals with the issue of the need for customization and the specifics of the preparation of electronic educational materials for the formation of competencies in a foreign language of business and professional communication for master's students in the direction of "Economics" corresponding to the profile. Academic and professional interaction of students of this level of education involves the development of their abilities to apply modern communication technologies in a foreign language, largely due to their profile of education. Adapting an educational product for a narrow target audience allows a foreign language teacher to differentiate the content of the discipline according to the ideas of what knowledge and skills a highly qualified specialist in his field of economic activity should have.

**Keywords:** electronic educational resource, magistracy, customized approach, economic university, foreign language

**References**

1. Kotler F., Keller K.L. Marketing management. 14th ed. St. Petersburg: Peter, 2014.
2. Ivanchenko V. Ya. Customization As A Tool For Individualization Of Learning In Conditions Of Integration Of Educational Organizations Service in Russia and abroad. 2022. V. 16. No. 3 (100). pp. 121–132.
3. Antonenko N.A., Asaeva T.A., Tikhonova O.V., Grechushkina N.V. A Customized Approach To The Implementation Of Educational Programs In Training Engineering Staff Higher education in Russia. 2020. V. 29. No. 5. S. 144–156.
4. Perepech D.A. Customization Of Educational Trajectories And Other Modern Approaches In Education Modern education: content, technologies, quality. 2020. V. 1. S. 505–507.
5. Leushin I.O., Leushina I.V. Graduate Customization: Illusion Or Requirement Of The Time? // Higher education in Russia. 2020. V. 29. No. 7. S. 56–63.
6. Karachurina G.G., Tyrova A.S. Customization In Education As A Factor Of Increasing The Competitiveness Of Graduates In The Labor Market Alley of Science. 2019. Vol. 1. No. 11 (38). pp. 163–166.
7. Vasbieva D.G. Building An Individual Trajectory For Teaching Students A Foreign Language In The Interests Of The Sustainable Development Of The Educational System Philological sciences. Questions of theory and practice. 2021. V. 14. No. 3. S. 939–944.
8. Gerasimenko T.L., Kovalchuk S.V., Mkhova O.L. New Information Technologies And Their Impact On The Improvement Of Foreign Language Learning In Higher Educational Institution Bulletin of the Moscow State Regional University. 2014. No. 1. P. 16.
9. Golubeva S.S. To The Question Of Creating Electronic Informational Educational Resources On A Professionally Oriented Foreign Language Vestnik Pedagogical Sciences. 2022. No. 4. S. 184–189.
10. Veduta O.V. The Use Of Electronic Educational Resources When Studying A Foreign Language At The University In the collection: Innovative technologies in education. materials of the IV International Scientific and Practical Video Conference. 2017. S. 54–56.
11. Mkhova O.L., Sokolovskaya M.A., Basherov O.I. The Problem Of Motivation In Teaching A Foreign Language Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2020. V. 9. No. 1 (30). pp. 190–194.
12. <https://www.ted.com/talks>
13. Vasbieva D.G. Building An Individual Trajectory For Teaching Students A Foreign Language In The Interests Of The Sustainable Development Of The Educational System Philological sciences. Questions of theory and practice. 2021. V. 14. No. 3. S. 939–944.
14. Morozova A.L., Kostyukova T.A., Godina D. Kh., Information Technologies In The Implementation Of Language Education In A Non-Linguistic University // Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2020. No. 4 (48). pp. 16–28.
15. Mironova D.A., Korobova E.V., Kardovich I.K., Pedagogical Aspects Of Application Of Info-Communication Technologies In Teaching Foreign Languages In Higher School // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2019. V. 25. No. 1. S. 219–222.



# Этноспецифические особенности преподавания русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки

**Галеева Елена Викторовна,**

старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: GaleevaEV@mgsu.ru

В статье рассматривается специфика многонациональной группы как субъекта педагогического взаимодействия в практике обучения русскому языку как иностранному на основе этноспецифических особенностей в обучении. Автором определяются основные проблемы и условия организации учебного процесса в полиэтнической группе по принципу межкультурного взаимодействия с учетом национально-психологических и национально-культурных особенностей, намечаются методические пути их решения с позиций лингвокультурной адаптации. В статье обоснована целесообразность учёта этнопсихологических и языковых особенностей обучающихся, описана методическая, этическая и психологическая готовность преподавателя русского языка как иностранного к обучению студентов-иностранцев. Данный подход приобретает дополнительные принципы организации учебного процесса в группе с учётом национальной специфики обучающихся, предполагает возможность более широкого выбора форм, методов и средств обучения, повышает качество образования, помогает сделать учебный процесс осознанным и эффективным, позволяет избежать трудностей в овладении русским языком как иностранным на этапе довузовской подготовки.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, русский язык как иностранный, педагогическое взаимодействие, этноспецифические особенности, этические основы, национальный характер, межэтническая напряженность, межкультурная коммуникация, лингвокультурная адаптация

Этап довузовской подготовки для обучающихся подготовительных факультетов является важным этапом, который помогает иностранным студентам адаптироваться к условиям обучения в российском вузе и жизни в России. Иностранцы, приезжающие на учёбу, воспринимают новую страну, её традиции и обычаи, историю и культуру как представители своей родной страны, имеющие свое мировоззрение, свое понимание культуры и свою собственную картину восприятия иного мира. Они сравнивают образ жизни в новой для себя стране с тем образом жизни, к которому они привыкли с детства. На подготовительных факультетах обучаются иностранные студенты из разных стран, с разными этнолингвистическими, этнопсихологическими и этнокультурными особенностями. Таким образом, подготовительный факультет представляет собой микромир с многообразием культур и традиций, которые взаимно влияют друг на друга, и в котором «русский язык является с одной стороны объектом изучения, с другой стороны – инструментом познания окружающей среды и адаптации к ней» [6].

Существует мнение, что иностранные студенты, не владеющие русским языком и находящиеся в равном положении, освоят иностранный язык одинаково успешно [10]. Однако спрогнозировать заранее результаты учебно-познавательной деятельности обучающихся довольно сложно. Задача преподавателя на начальном этапе состоит в том, чтобы выработать методики преподавания, соответствующие контингенту иностранных студентов, выбрать одинаковый темп подачи и усвоения учебного материала. Эти методические мероприятия должны быть направлены на создание в группе благоприятной атмосферы и условий для овладения иностранными студентами социокультурным опытом и лингвокультурной адаптацией.

Анализ научной и методической литературы, основанный на научных исследованиях в области этнопсихологии, этнолингвистики и других наук, показывает, что педагогическое взаимодействие с иностранными обучающимися является успешным и достигает своего результата в том случае, если процесс обучения осуществляется с учетом этноспецифических особенностей обучающихся: этнолингвистических, этнокультурных, этнопсихологических, коммуникативно-познавательных, это позволяет интенсифицировать процесс обучения русскому языку и повышает качество образования.

Исследователи этноспецифических особенностей представителей различных стран отмечают,

что учет этнических особенностей и менталитета имеет неоспоримые достоинства и перспективный характер. Б.С. Гершунский полагает: «... важно не столько знание менталитета студентов, важна возможность объяснения и прогностически аргументированного вероятностного предсказания поведения, поступков индивидуального или коллективного субъекта в определённых видах деятельности (а в нашем случае в учебной) и жизненных ситуациях. Важно выявить возможность влияния на те или иные компоненты менталитета» [4]. Преподавателю необходимо на начальном этапе обучения определить, какие стороны национального характера, собственной картины восприятия мира студентом являются сильными и основополагающими, на которые можно опереться в учебной деятельности, а также спрогнозировать, какие особенности, связанные с национально-культурными традициями, могут вызвать трудности в ходе учебного процесса [11]. На основе этих выводов преподаватель имеет возможность создавать условия, выбирать средства осуществления учебно-познавательной деятельности, определять темп и объем прохождения материала.

Последние десятилетия в России и в мировой практике наблюдается повышенный интерес к изучению национального характера, особенностям национальной психологии, исследованию теоретико-методологических основ этого вопроса и национального характера конкретных народов, т.к. «индивидуум как представитель определенной нации или этноса несет в себе специфические психологические, поведенческие и иные черты, влияние которых сказывается в процессе межкультурной коммуникации, в том числе и в рамках учебного общения» [6].

Важное значение на начальном этапе обучения имеют этические основы педагогического взаимодействия преподавателя с иностранными обучающимися. Первый год обучения, безусловно, является наиболее сложным для иностранцев в плане адаптации как в учебно-образовательном, так и в физиологическом, психологическом, социокультурном планах. Задачей преподавателя на начальном этапе обучения является организация учебного процесса по принципу межкультурного взаимодействия с учетом национально-психологических и национально-культурных особенностей каждого обучающегося, таким образом создавая в отдельной аудитории комфортные условия для обучения всех учащихся.

В современных условиях урок русского языка как иностранного на основе этноориентированного подхода в отличие от традиционных уроков, приобретает дополнительные принципы организации обучения, более широкие функции и становится уроком освоения другой культуры, делает процесс обучения более продуктивным, уменьшает количество трудностей, с которыми сталкиваются преподаватель и студент-иностранец (табл. 1).

Таблица 1

Традиционные методические принципы и подходы	Методические принципы на основе этноориентированного подхода
Обучение иностранному языку с целью овладения языком специальности	Общеобразовательные цели: повышение общей культуры и адаптация к условиям жизни в России
Прагматический подход к отбору и подаче языкового материала	Приоритет на начальном этапе страноведческой информации над профессиональной
Изучение фонетической системы русского языка	Изучение фонетической системы русского языка на основе сопоставления системы родного языка студента и русского языка
Изучение морфологии и лексики на синтаксической основе	Изучение морфологии и лексики на синтаксической основе с учетом сопоставления грамматических систем русского и родного языка обучающегося
	Взаимный учет культурных и лингвометодических традиций при обучении русскому языку

В процессе педагогического взаимодействия с иностранными обучающимися следует учитывать этноспецифические зоны потенциальной напряженности. Проблемы возникновения межэтнической напряженности и способы ее ослабления находят отражение в большом объеме публикаций по данной тематике. На основании проведенных исследований Солдатова Г.У. называет «основной функцией межэтнической напряженности функцию адаптации группы в кризисных условиях на основе этничности, как сложной смеси менталитета и культуры» [8], И.В. Михеев определяет ключевым в описании причин межэтнической напряженности «повышенный эмоциональный уровень, который является следствием неудовлетворенности, как целой группы, так и индивидуума в отдельности» [7], Е.В. Тучков рассматривает в качестве социальной напряженности «самооценку ежедневного настроения, неудовлетворенность условиями проживания» [9]. Основными источниками потенциальной напряженности студентов – иностранцев могут быть языковые и культурные барьеры, образовательная среда, личностно-психологические и межличностные отношения, проживание в интернациональных общежитиях, их бытовые условия, а также иные факторы. Поэтому для преподавателя, который осуществляет образовательную деятельность в полиэтнической группе, важно помнить, что иностранный студент – это личность, сформированная в условиях совершенно другой культуры, имеющая национально-специфический опыт проживания и обучения у себя на родине, его необходимо слушать, активно реагировать и считаться с его точкой зрения относительно значимых вопросов образовательного

и воспитательного процесса. Для удовлетворения этносоциальных потребностей в процессе учебной деятельности важно сформировать у обучающихся положительное, адекватное понимание и осознание интересов друг друга, усиливать психологические чувства межкультурной близости, укреплять взаимное доверия, расширять общие межкультурные семантические зоны [8].

Для основной части студентов-иностранцев, приехавших на обучение, характерен низкий уровень знаний по истории и культуре России. Поэтому в данный период обучения главным становится развитие и поддержание интереса к стране изучаемого языка, но не на принципах противопоставления, а на принципах сопоставления разных культур, традиций. С этой целью на кафедре РКИ НИУ МГСУ ежегодно проводятся студенческие научные конференции, лингвострановедческие олимпиады, литературные и художественные конкурсы, проводятся экскурсии-знакомства с Москвой. Одним из самых популярных и представляющих интерес у студентов является конкурс презентаций «Моя страна», задачами которого в рамках культурного взаимодействия являются укрепление межнациональных связей между студентами, популяризация русского языка в качестве средства межнационального и межкультурного общения, распространение в поликультурном пространстве университета идей уважения и толерантного отношения к представителям других национальностей, приобщение обучающихся к традициям национальных культур разных стран мира [5].

В результате вышеизложенного, можно утверждать, что в ходе учебного процесса учет национально-психологических особенностей обучающихся является необходимой частью учебно-образовательного процесса. Эти особенности оказывают непосредственное влияние на изучение русского языка как основного предмета на довузовском этапе обучения, повышают качество образования. Данный подход позволяет сделать обучение более осознанным, интересным, и этически правильным, что позволяет студентам-иностранцам быстрее интегрироваться в жизнь иного для них культурного общества.

## Литература

1. Анопочкина Р.Х. Этноориентированный подход к обучению РКИ в многонациональной группе (предвузовский этап обучения) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2018. – № 6.
2. Астафьева Л.С. Особенности воспитания иностранных студентов в России в контексте их религиозных установок и ценностных ориентиров // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. Серия: Социология. Юриспруденция. 2012. № 2 (40).
3. Вагнер В.Н. Национально ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 1

4. Гершунский Б.С. «Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций: учебное пособие. М.: Совершенство, 1998. С. 608.
5. Галева Е.В., Полухина С.В. Опыт организации воспитательной работы с иностранными слушателями подготовительного отделения в условиях дистанционного обучения (на примере конкурса презентаций «Моя страна») Балтийский гуманитарный журнал, 2021. Т. 10. № 1(34). С. 67–68.
6. Кротова Т.А. Способы реализации этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному с позиции лингвокультурной адаптации (на примере арабского контингента) // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2014, № 2. С. 22–28.
7. Михеев И.В. Понятие социальной напряженности в отечественной и зарубежной социально-гуманитарной науке. URL: <http://agencysgm.com/news/kgi-predstavil-indeks-sotsialnopoliticheskoy-napryazhennosti-v-regionakh-rossii/> (дата обращения: 23.04.2019).
8. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998
9. Тучков Е.В. Социальная напряженность в регионах Центра России: механизмы диагностики и регулирования: Автореферат дис. канд. социол. наук. Орел: Изд-во Орловской регион. Академии гос. службы. 2000. С. 28.
10. Филимонова Н.Ю. Психолого-педагогические аспекты межкультурного и межличностного общения иностранных студентов в условиях интернациональной и мононациональной групп. Научный вестник МГТУ ГА. Серия Международная деятельность высшей школы. 2006.
11. Шевелева С.И. Особенности организации учебного процесса по русскому языку как иностранному с учётом национальной специфики обучающихся // Молодой ученый, 2010. № 10 (21). С. 314–316.

## ETHNOSPECIFIC FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Galeeva E.V.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article examines the specifics of a multinational student group as a subject of pedagogical interaction in teaching Russian as a foreign language on the basis of ethnospecific features. It defines the main problems and conditions of the organization of the educational process in a multinational group on the principle of intercultural interaction, taking into account national psychology and cultural characteristics. The author outlines methodological ways to solve the issues from the standpoint of linguistic and cultural adaptation. The article substantiates the expediency of taking into account the ethnopsychological and linguistic characteristics of students, describes the methodological, ethical and psychological readiness of a teacher of Russian as a foreign language to teach foreign students. This approach demonstrates additional principles of organizing the educational process in a group, considering the national specifics of students, assuming the possibility of a wider choice of forms, methods and means of teaching, improving the quality of education, making

the educational process conscious and effective, avoiding the difficulties in the process of mastering Russian as a foreign language at the stage of pre-university training.

**Keywords:** foreign students, Russian as a foreign language, pedagogical interaction, ethnospecific features, ethical foundations, national character, interethnic tension, intercultural communication, linguistic and cultural adaptation.

#### References

1. Anopchikina R. Kh. Ethno-oriented approach to teaching RLI in a multinational group (preuniversity stage of learning) // Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. – 2018. – No. 6.
2. Astafieva L. S. Features of education of foreign students in Russia in the context of their religious attitudes and value orientations // Problems of modern science and practice. Vernadsky University. V.I. Vernadsky University. Series: Sociology. Jurisprudence. 2012. No. 2 (40).
3. Wagner V.N. Nationally oriented methodology in action // Russian language abroad. – 1988. -No. 1.
4. Gershunsky B.S. Philosophy of Education for the XXI Century: In Search of Practice-Oriented Educational Concepts. M.: Perfection, 1998. P. 608.
5. Galeeva E.V., Polukhina S.V. Experience in organizing educational work with foreign students in the preparatory department in terms of distance learning (on the example of the competition of presentations “My country”) Baltic Humanities Journal, 2021. Vol. 10. No. 1(34). Pp. 67–68.
6. Krotova T.A. Ways of implementing ethno-oriented method of teaching Russian as a foreign language from the position of linguocultural adaptation (on the example of the Arab contingent) // Bulletin of PFUR, series Russian and foreign languages and methods of their teaching, 2014, No. 2. Pp. 22–28.
7. Mikheev I.V. The concept of social tension in domestic and foreign socio-humanitarian science. URL: <http://agencys-gm.com/news/kgi-predstavil-indeks-sotsialno-politicheskoy-napryazhennosti-v-regionakh-rossii/> (date of reference: 23.04.2019).
8. Soldatova G.U. Psychology of interethnic tension. – Moscow: Meaning, 1998.
9. Tuchkov E.V. Social tensions in the regions of Central Russia: mechanisms of diagnosis and regulation: Abstract of thesis of candidate of sociological sciences. Orel: Publishing house of Orel Regional. Academy of Public Service. 2000. Pp. 28.
10. Filimonova N.Y. Psychological and pedagogical aspects of intercultural and interpersonal communication of foreign students in international and mono-ethnic groups. Scientific Bulletin of MGTU GA. Series International activity of higher school. 2006.
11. Sheveleva S.I. Peculiarities of the educational process organization in Russian as a foreign language taking into account national specificity of the students // Young Scientist, 2010. No. 10 (21). Pp. 314–316.

# Проблемы интеграции цифровых инструментов в иноязычную подготовку студентов

**Германович Татьяна Вадимовна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: tangerm068@rambler.ru

**Рябова Наталья Михайловна,**

преподаватель, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: RyabovaNM@mgsu.ru

В эпоху развития цифровых технологий (ЦТ) их использование в образовании становится всё более актуальным. Процесс внедрения ЦТ идет неравномерно. Для обеспечения успешной интеграции в учебный процесс цифровых инструментов необходимо учитывать целый ряд факторов. К ним относятся факторы как более общего (экономическое развитие государства, политический контекст), так и частного (мотивация участников учебного процесса, образование преподавателей), и практико-прикладного характера (наличие необходимого оборудования и технических специалистов, возможность обеспечить безопасные условия для работы). Благодаря цифровым инструментам возможно преодолеть временные и пространственные ограничения, и образовательный процесс в таком случае выходит за рамки учебной аудитории. Появляется больше вариантов внеклассной работы, обмена ресурсами между преподавателями и студентами, а также между преподавателями и другими преподавателями, упрощается общение с родителями учащихся, если оно необходимо. Новые возможности приводят к появлению новых вопросов, требующих ответа: например, о границе для педагогов между их профессиональной и частной жизнью; о разнице между вниманием к учащимся и тем, что они становятся доступны для любых запросов в любое время; о грамотной организации времени и пространства, выделяемых на работу; об отвлекающих факторах, неизбежно существующих при использовании электронных устройств.

**Ключевые слова:** цифровое образование, цифровые инструменты, интеграция технологий, обучение иностранным языкам, мультимедийные проекты, компетенции преподавателей, техническое оборудование.

В эпоху развития цифровых технологий (ЦТ) их использование в образовании становится всё более актуальным. Процесс внедрения ЦТ идет неравномерно.

Для обеспечения успешной интеграции в учебный процесс цифровых инструментов необходимо учитывать целый ряд факторов. К ним относятся факторы как более общего (экономическое развитие государства, политический контекст), так и частного (мотивация участников учебного процесса, образование преподавателей), и практико-прикладного характера (наличие необходимого оборудования и технических специалистов, возможность обеспечить безопасные условия для работы) [1].

В России, так же как в большинстве стран, цифровые технологии активно внедряются в учебный процесс. Несомненно, одним из лидеров среди регионов является Москва. Однако мы можем заметить интересную особенность: цифровизация школ проводится централизованно и идет быстрее, чем цифровизация вузов. Несколько лет функционирует единый для всей городской системы среднего образования электронный дневник, который в данный момент стал частью разработанной позже образовательной платформы московской электронной школы (МЭШ), представляющей собой цифровое пространство для взаимодействия учителей, учащихся и родителей.

Вузы развивают свое цифровое пространство автономно. Их сайты с каждым годом выполняют все больше функций, превращаясь из просто источника информации в инструмент организации деятельности. Растет уровень компетентности преподавателей в области ИТ. Так, по результатам проведенного нами опроса, более 90% преподавателей считают, что они умеют находить, оценивать, отбирать и демонстрировать информацию из сетевых источников. Более 70% опрошенных используют различные формы передачи информации, в том числе электронную почту и листы рассылки, сети учебных заведений и социальные сети. Почти 70% умеют создавать цифровые дидактические материалы, пользоваться проекционным оборудованием, в случае необходимости могут поддерживать учебный процесс дистанционно.

Следует отметить, что техническое обеспечение учебного процесса по непрофильным предметам в вузе заметно отстает от технического обеспечения профильных дисциплин и общеобразовательных школ.

Так, среди опрошенных учителей школ самым распространенным навыком оказалось умение

пользоваться интерактивной доской. О нем заявили 100% опрошенных, в то время как среди преподавателей вузов о таком навыке сообщили лишь 62%.

Таким образом, можно заметить, что в неязыковых вузах зачастую не создаются технические условия для изучения иностранных языков, соответствующие современному уровню развития технологий. Это усложняет работу преподавателей, но отчасти компенсируется наличием у студентов смартфонов и планшетов, позволяющих выполнять различные виды работ.

Однако помимо технической обеспеченности интеграция цифровых технологий в учебный процесс зависит от готовности преподавателей и студентов использовать новые технологии и инструменты.

Одна из самых известных моделей интеграции технологий была предложена Рубеном Пуэнтедурой. Ее разработка началась еще в 80-е годы, а с 10-х годов 21 века интерес к ней постоянно и стремительно растет. На англ. яз. название данной модели обозначается акронимом SAMR и расшифровывается как Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition [2]. В русском языке существует несколько вариантов перевода. Мы будем называть эти 4 этапа «Замещение – Улучшение – Изменение – Преобразование».

На первых двух этапах, замещения и улучшения, происходит рутинное использование цифровых технологий, которое облегчает учебный процесс, но не приводит к существенным изменениям результатов обучения. Это обусловлено тем, что технологии, являясь новым инструментом выполнения деятельности, не меняют ее сути. Например, на стадии замещения вместо бумажного учебника может использоваться электронный или вместо выполнения задания в тетради учащийся может выполнить его в текстовом редакторе. На этапе улучшения преподаватель и обучающийся могут использовать новые функции, предлагаемые технологиями. Например, онлайн-тестирование позволяет не только заменить бумагу и ручку электронным устройством, но и узнать результат сразу по окончании работы.

Следующие два этапа – изменение и преобразование. Считается, что на этих этапах использование цифровых технологий приобретает креативный и инновационный характер. На этапе изменения технологии позволяют изменить модель урока, расширяя спектр обучения. Например, если в классическом случае написание эссе зачастую ограничивается взаимодействием учителя и ученика, на этапе изменения учащиеся могут ознакомиться с работами своих товарищей, размещенными в цифровом пространстве, и оставить свои отзывы, комментарии, поделиться своими мыслями на заданную тему, увеличивая таким образом время, посвященное изучению и обдумыванию какого-то вопроса. Также есть возможность провести обсуждение различных точек зрения во время занятий, не затрачивая время на их полное изложение.

Этап преобразования позволяет ставить совершенно новые, ранее недоступные задачи, расширяя сферу деятельности учащихся. На этом этапе учащиеся создают сложные мультимедийные проекты, подводющие итог изучения какого-то вопроса. Часто речь идет о видеороликах. Однако это должны быть хорошо обдуманные и подготовленные материалы. Изменение формата подачи информации заставляет учащихся переосмыслить изученный материал, выбрать подходящие для данного формата способы изложения.

Некоторые исследователи и преподаватели рассматривают данную классификацию как иерархическую, считая необходимым двигаться от замещения к преобразованию, так как именно преобразование является оптимальным вариантом использования цифровых технологий в образовании. Другие убеждены, что внедрение технологий не должно определять содержание учебного процесса. Технологии должны оставаться инструментом, позволяющим добиться более значимых результатов, при этом их использование не может быть самоцелью.

Рассмотрим некоторые цифры, связанные с использованием ЦТ в образовательном процессе. В принятой в 2017 г. программе Правительства РФ о создании в стране цифровой экономики поставлена цель к 2024 г. увеличить долю населения, обладающего цифровыми навыками, до 40% [3]. Можно отметить, что в преподавательской среде этот целевой показатель давно превзойден. В настоящее время уровень использования ЦТ, соответствующих этапам замещения и улучшения, довольно высок. Так, более 80% преподавателей вузов используют готовые цифровые материалы, такие как аудио и видеозаписи. Более 70% пользуются цифровыми учебниками. Около 50% используют мультимедийные средства, предусматривающие редактирование текста. Более 80% применяют ЦТ для контроля результатов обучения, наиболее популярной формой является тестирование с автоматической проверкой. Половина опрошенных преподавателей вузов сообщили об участии в создании мультимедийных проектов.

В то же время в связи с лучшей оснащенностью многих общеобразовательных школ техническими средствами 100% школьных учителей показывают в ходе уроков видеоматериалы, 64% также используют различные веб-сайты. Тем не менее, среди школьных учителей ниже процент использующих ЦТ для контроля успеваемости и в 2,5 раза меньше количество учителей, занимающихся созданием мультимедийных продуктов.

При взаимодействии со студентами не пользуются цифровым пространством около 20% преподавателей вузов, в то время как среди учителей школ таковых не оказалось.

77% преподавателей общаются со студентами во внеурочное время как в учебных целях, так и по вопросам, не связанным с образовательным процессом. Наиболее популярными платформами являются Телеграм и ВК. Среди учителей школ

лишь 43% сообщили о дополнительном времени, уделяемом общению с учениками по учебным вопросам, в то время как вопросы, не связанные с обучением, обсуждают 79% учителей.

Цифры показывают, как оснащение учебного заведения необходимым оборудованием влияет на уровень его использования в образовательном процессе. Тем не менее, несмотря на технические сложности, преподаватели вузов чаще создают свои материалы, а не используют готовые. Работы студентов чаще соответствуют уровню преобразования, чем работы школьников, что объясняется, с одной стороны, возрастом и более высоким уровнем владения ЦТ, с другой стороны, наличием среды с более высокими требованиями к качеству продукта.

Итак, мы видим, что благодаря цифровым инструментам возможно преодолеть временные и пространственные ограничения, и образовательный процесс в таком случае выходит за рамки учебной аудитории. Появляется больше вариантов внеклассной работы, обмена ресурсами между преподавателями и студентами, а также между преподавателями и другими преподавателями, упрощается общение с родителями учащихся, если оно необходимо. Новые возможности приводят и к появлению новых вопросов, требующих ответа: например, о границе для педагогов между их профессиональной и частной жизнью; о разнице между вниманием к учащимся и тем, что они становятся доступны для любых запросов в любое время; о грамотной организации времени и пространства, выделяемых на работу; об отвлекающих факторах, неизбежно существующих при использовании электронных устройств.

## Литература

1. Коллектив авторов п/р Уварова А.Ю., Фрумина И.Д. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования // Издательский дом Высшей школы экономики. Москва, 2019, С. 50–59 [Электронный ресурс] URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra\\_text.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf) (дата обращения: 07.10.2022)
2. Рубен Р. Пуэнтедура, *SAMP: Первые шаги*. 2014. [Электронный ресурс] URL: <http://www.>

[hippasus.com/rrpweblog/archives/000025.html](http://hippasus.com/rrpweblog/archives/000025.html) (дата обращения: 12.10.2022)

3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» // Сайт Правительства РФ, 2017. [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 20.09.2022).

## CHALLENGES OF DIGITAL TECHNOLOGY INTEGRATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITIES

Germanovich T.V., Ryabova N.M.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

In the era of the development of digital technologies (DT), their use in education is becoming increasingly relevant. The process of introducing DT is uneven. To ensure successful integration of digital tools into the educational process, a number of factors must be taken into account. These include factors of both a more general (economic development of the state, political context), and private (motivation of participants in the educational process, education of teachers), and practical and applied nature (availability of the necessary equipment and technical specialists, the ability to provide dangerous working conditions). Thanks to digital tools, it is possible to overcome temporal and spatial restrictions, and the educational process in this case goes beyond the classroom. There are more options for extracurricular activities, the exchange of resources between teachers and students, as well as between teachers and other teachers, communication with parents of students is simplified if necessary. New opportunities also lead to the emergence of new questions that need to be answered: for example, about the boundary for teachers between their professional and private life; about the difference between attention to students and the fact that they become available for any requests at any time; about the competent organization of time and space allocated for work; about the distractions that inevitably exist when using electronic devices.

**Keywords:** digital education, digital resources, technology integration, foreign language teaching, multimedia projects, competencies of faculty members, technical equipment.

## References

1. Uvarov A. Yu. et al. Difficulties and Prospects of Digital Transformation of Education // Moscow, NRU High School of Economics, 2019, p. 50–59 [Электронный ресурс] URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra\\_text.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf) (access date: 07.10.2022)
2. Ruben R. Puentedura, Ph.D., *SAMP: First Steps*. 2014. [Электронный ресурс] URL: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000025.html> (access date: 12.10.2022)
3. Programme “Digital Economy of the Russian Federation” // Website of the Government of the Russian Federation. 2017 [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (date access: 20.09.2022).

# Платформа Эдуардо как один из путей интеграции информационных технологий в образовательную среду неязыковых вузов

## **Година Джамиля Хасяновна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1  
РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: dzhamilagodina@mail.ru Godina.DK@rea.ru

## **Калашникова Наталья Афанасьевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1  
РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: kalashnikova.n.a@mail.ru

## **Миროнова Дина Александровна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков № 1  
РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: dina\_mironova@mail.ru

## **Коробова Екатерина Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков № 1  
РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Korobova.EV@rea.ru

Наиболее важные и активно развивающиеся современные тренды образования – это массовизация, глобализация и цифровизация образования. Информационные технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса и, как следствие их применения изменяется форма организации занятий, объединяющая в себе традиционные и новые цифровые образовательные технологии. Интегрирование таких технологий в качестве дополнительного ресурса, позволяет повысить взаимодействие с аудиторией посредством интерактивных программ, повысить мотивацию студента и позволяет сделать процесс обучения более дифференцированным. С одной стороны, образовательные онлайн-платформы способны формировать навыки самоконтроля в процессе выстраивания сетевых взаимодействий онлайн у студентов. А с другой стороны, в рамках рабочей программы, которая предполагает определенные требования в освоении учебной дисциплины, образовательная платформа должна помочь преподавателю сформировать у студента соответствующие компетенции. Важно также установить различия между онлайн-платформами и, например, общением посредством электронной почты.

**Ключевые слова:** информационные технологии, образовательная среда, электронные учебные материалы, цифровизация.

Создание гибридной среды обучения с использованием массовых открытых образовательных платформ сегодня выступает необходимым условием успешной реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). Все это обуславливает необходимость внедрения и использования информационных технологий в образовательном процессе вуза, в частности в области реализации языкового образования [1]. В предлагаемой работе мы проанализируем практику использования информационных технологий, в том числе в условиях реализации концепции развития непрерывного образования в Российской Федерации на период до 2030 года, на примере преподавания иностранного языка в ФГБОУ ВО РЭУ им. Г.В. Плеханова (г. Москва) в 2021–2023 гг.

На сегодняшний день существует большое количество образовательных платформ и при этом структуры обучающих курсов вариативны [2]. При выборе образовательных площадок, были изучены некоторые российские и зарубежные онлайн-платформы, которые лидировали по таким критериям как возможность интегрирования определенного вида контента [3]. Помимо этого, при выборе платформы мы должны были найти такой образовательный ресурс, который бы соответствовал целям и задачам учебной программы, а также должен был ответить на следующие вопросы:

1. Насколько удобной будет блочная структура, на базе которой можно создать обучающий курс? Как интегрировать видео, фото, инструменты для отображения в учебные материалы?
2. Какие возможности планирования отдельных видов заданий (например, теста, вопросов к тексту, формирование лексико-грамматических навыков и навыков письма, а также навыков аудирования) предлагает платформа?
3. Как организовать систему контроля и мотивации участников?
4. Насколько удобной будет система для администрирования курса?
5. Предполагает ли платформа наличие блока сбора и анализа статистических данных?

Всем нашим требованиям соответствовала платформа Eduardo, которая является проектом Лекториума. Платформа позволяет использовать:

- комплекс для самостоятельной работы с учебными материалами с использованием персональных электронных устройств;
- онлайн-чат для получения консультаций, советов, оценок у удалённого (территориально) пре-



подавателя, предоставляющий возможность дистанционного взаимодействия;

- сервис электронной рассылки для своевременной доставки электронных учебных материалов;
- возможность планирования, формирования и изменения содержания учебных курсов;
- сервис для создания видеоуроков и онлайн-лекций, а также загрузки видео и аудио файлов и управления доступом к учебному курсу;
- блок для тестирования и контроля полученных знаний с управлением уровнями доступа;
- сервис для авторов курса, предполагающий администрирование всей системы;
- блок сбора и анализа статистических данных.

Рассмотрим более подробно структуру и возможности данной платформы на примере обучающего курса General English Intermediate (marketing). Данный ресурс позволил адаптировать учебную программу и, который позволил авторам спроектировать законченный интерактивный мультимедийный продукт с учетом современных требований к преподаванию иностранных языков и тенденций развития непрерывного языкового образования.

Платформа предполагает размещение информации об авторах курса. Такая опция предполагает при возникновении вопросов у студентов, обратиться непосредственно к составителям курса и получить быстрый ответ. Данный курс состоит из 12 блоков, в каждом из которых размещены 5 разделов, а именно: обсуждение, видео материал, формирование лексических и грамматических навыков и письменной речи. В каждый раздел авторы включили материал из аутентичных источников [4]. Что касается раздела «обсуждение», так как обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе, задача авторов курса состояла в том, чтобы заинтересовать студента темой занятия, с которой он будет работать и обсуждать тему занятия в учебном процессе. В первой части раздела «обсуждение» авторы выбрали цитаты для обсуждения. Также использовали задания для индивидуальной и групповой дискуссии перед тем, как приступить уже к основному материалу курса, а именно к работе со статьей по теме юнита [5]. Используя задания данного раздела, студенты развивают познавательную деятельность и активизируют критическое мышление. И еще дополнительная возможность, которая существует у данной платформы – это взаимное оценивание (peer-to-peer review). Например, преподаватель предлагает обсудить вопрос или тему в качестве домашнего задания, свою работу с ответами на вопросы по теме студент должен загрузить в форум курса, которую оценивают его одноклассники и там же они могут общаться в чате с другими пользователями платформы. Данная функция форума предполагает развитие познавательно-практической деятельности, в какой-то степени повышается здоровая конкуренция среди студентов, так как они получают

результат, как от преподавателя, так и от участников непосредственного процесса обучения [6].

В разделе видео были использованы видеолекции платформы Ted Talk. После каждого видео авторы составили упражнения с вопросами по теме, обсуждаемой спикерами и задания с несколькими вариантами (multiple choice questions) для освоения новой лексики видеолекции. У данной платформы также есть опция загрузить индивидуальную лекцию авторов курса, которую преподаватели могут записать самостоятельно [7]. Далее были включены упражнения по отработке лексико-грамматических навыков и навыков письменной речи. Представленная модель отработки лексико-грамматических навыков позволяет развивать продуктивные и рецептивные навыки по освоению грамматических навыков. При составлении заданий на формирование лексических навыков платформа предполагает следующие этапы: 1) ориентировочно-подготовительный этап, то есть ознакомление с функцией слова, его значением, формальными признаками; 2) ситуативный этап, то есть тренировку и усвоение слов; 3) вариативно-ситуативный этап, а именно использование новых лексических единиц [8].

Что касается контроля результативности обучения, данная платформа позволяет разместить ссылки на сторонние платформы, где студенты, переходя по ссылке, могут пройти тест. Ознакомиться с результатами теста преподаватель может в своем личном кабинете, но и студенты видят свой результат теста, что обеспечивает индивидуальную обратную связь. При сокращении часов учебных планов, увеличении студентов в группах, преподавателю сложно применять индивидуальный подход к каждому студенту [9]. А моментальный результат тестирования, обеспечивает индивидуальный характер оценивания. Данный метод побуждает обучающихся к активной учебной деятельности. Они видят свой результат. Сравнивают его с результатами других студентов, что мотивирует их анализировать свою учебную деятельность и относиться к учебе более ответственно.

Проанализировав работу с интерактивной платформой Эдуардо, авторы пришли к выводу, что, используя его в качестве дополнительного ресурса при проведении учебных занятий, данная платформа позволяет создавать педагогические условия [10], при которых формируются ключевые компетенции у студентов. Она удобна при создании контента, можно создавать и загружать неограниченное количество видеороликов, текстов, менять структуру и содержание материала в зависимости от уровня студентов и их потребностей, что способствует созданию таких образовательных программ, которые могли бы быстро отвечать на изменения рынка. Также из основных преимуществ это гибкость и вариативность платформы [11]. Используя данную платформу, преподаватель может работать с разным количеством слушателей в независимости от того, это online или offline классы, где студент выступает не только объек-

том практической педагогической деятельности, но и активным, самостоятельно организующим свою деятельность субъектом образовательного процесса. В то же время цифровые технологии позволяют как динамически поддерживать, так и отслеживать, и контролировать прогресс учащегося в достижении этих целей с помощью аналитики обучения, индивидуальных отчетов о прогрессе, богатого взаимодействия и персонализированных путей обучения.

## Литература

1. Филимонова Е.Ю., Modern approaches to studying the linguistic concept of hostility // Актуальные вопросы иноязычной профессиональной подготовки: Материалы IV Международной научно-практической конференции: в 2 томах, Москва, 08–18 апреля 2019 года. – Москва: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2019. – Р. 151–158.
2. Умарова С.И., Эффективность средового подхода в обучении иностранным языкам // Инновационные технологии в образовательной деятельности: Материалы XXIV Международной научно методической конференции: Нижний Новгород, 02 марта 2022 года. – Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород) – с. 313–316.
3. Благодравова М.А., Муратова О.А., Тростина К.В. Электронный практикум для новой модели дистанционного обучения: Плехановский научный бюллетень. 2017. № 1 (11). С. 29–34.
4. Гаврилова Е.А., Тростина К.В., Интеграция мобильных устройств в виртуальную среду обучения иностранным языкам // В сборнике: Повышение индивидуального рейтинга и конкурентоспособности преподавателей иностранных языков в современных условиях, сборник материалов XVIII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля. 2017. С. 34–42.
5. Гаврилова Е.А., Тростина К.В., Удовлетворенность преподавателя в условиях онлайн-обучения по дисциплинам гуманитарного цикла // В сборнике: Общество. Доверие. Риски. Материалы 3-го Ежегодного международного форума: в 3 книгах. 2021. С. 338–344.
6. Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Пушкарева И.А., Морозова Д.М., Развитие языковой медиации обучающихся неязыковых вузов в ходе изучения иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 58–72.
7. Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза, Язык и культура. 2019. № 48. С. 315–331.
8. К. Б. Пригожина, О.А. Муратова, Использование современных онлайн-ресурсов как ин-

струмента в преодолении трудностей межкультурного взаимодействия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 1(842). – С. 62–69. – DOI 10.52070/2500–3488\_2022\_1\_842\_62. – EDN ZLTYEW.

9. Lyugaeva, T.V. Interactive board Miro in hybrid language teaching at non-linguistic universities / T.V. Lyugaeva // Педагогический вестник. – 2022. – No 22. – P. 50–53. – EDN OTOZAK.
10. Кештова О.К., Обловацкая И.Ф., Терехова Ю.З., Коммуникативный подход к изучению английского языка при дистанционном обучении: анализ эффективности данного метода относительно новой формы получения образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 12. С. 60–66.
11. Кештова О.К., Берберова Л.Б., Современные подходы к преподаванию и обучению английскому языку в экономическом вузе в век цифровых технологий // В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы VII Международной научно-практической очно-заочной конференции. 2019. С. 93–98.

## EDUARDO'S PLATFORM AS ONE OF THE WAYS TO INTEGRATE INFORMATION TECHNOLOGY INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Godina Ja. Kh., Kalashnikova N.A., Mironova D.A., Korobova E.V.  
REU them. G.V. Plekhanov

The most important and actively developing modern trends in education are the massization, globalization and digitalization of education. Information technologies are becoming an integral part of the educational process and, as a result of their application, the form of organizing classes is changing, combining traditional and new digital educational technologies. Integrating such technologies as an additional resource allows you to increase interaction with the audience through interactive programs, increase student motivation and make the learning process more differentiated. On the one hand, online educational platforms are able to form self-control skills in the process of building network interactions online among students. And on the other hand, within the framework of the work program, which implies certain requirements for mastering the academic discipline, the educational platform should help the teacher to form the appropriate competencies in the student. It is also important to differentiate between online platforms and e-mail communication, for example.

**Keywords:** information technologies, educational environment, electronic educational materials, digitalization.

## References

1. Filimonova E. Yu., Modern approaches to studying the linguistic concept of hostility // Topical issues of foreign language professional training: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference: in 2 volumes, Moscow, April 08–18, 2019. – Moscow: Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov, 2019. – P. 151–158.
2. Umarova S.I., The effectiveness of the environmental approach in teaching foreign languages // Innovative technologies in educational activities: Proceedings of the XXIV International Scientific and Methodological Conference: Nizhny Novgorod, March 02, 2022. – Nizhny Novgorod State Technical University. R.E. Alekseeva (Nizhny Novgorod) – with. 313–316.
3. Blagoravova M.A., Muratova O.A., Trostina K.V. Electronic workshop for a new model of distance learning: Plekhanov Scientific Bulletin. 2017. No. 1 (11). pp. 29–34.

4. Gavrilova E.A., Trostina K.V., Integration of mobile devices into a virtual environment for teaching foreign languages // In the collection: Increasing the individual rating and competitiveness of foreign language teachers in modern conditions, a collection of materials from the XVIII School of Advanced Training for Foreign Language Teachers of Universities economic profile. 2017. S. 34–42.
5. Gavrilova E.A., Trostina K.V., Satisfaction of the teacher in the conditions of online learning in the disciplines of the humanities cycle // In the collection: Society. The trust. Risks. Materials of the 3rd Annual International Forum: in 3 books. 2021, pp. 338–344.
6. Morozova A.L., Kostyukova T.A., Pushkareva I.A., Morozova D.M. Development of language mediation of students of non-linguistic universities in the course of learning a foreign language // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2021. V. 26. No. 193. S. 58–72.
7. Morozova A.L., Kostyukova T.A., Pedagogical system of language education in a non-linguistic university, Language and culture. 2019. No. 48. S. 315–331.
8. K. B. Prigozhina, O.A. Muratova, The use of modern online resources as a tool in overcoming the difficulties of intercultural interaction // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. – 2022. – No. 1 (842). – S. 62–69. – DOI 10.52070/2500–3488\_2022\_1\_842\_62. – EDN ZLTYEW.
9. Lyugaeva, T.V. Interactive board Miro in hybrid language teaching at non-linguistic universities / T.V. Lyugaeva // Pedagogical Bulletin. – 2022. – No. 22. – P. 50–53. – EDN OTOZQA.
10. Keshtova O.K., Oblovatskaya I.F., Terekhova Yu.Z., Communicative approach to learning English in distance learning: analysis of the effectiveness of this method in relation to a new form of education // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2021. No. 12. S. 60–66.
11. Keshtova O.K., Berberova L.B., Modern approaches to teaching and learning English in an economic university in the age of digital technologies // In the collection: Humanitarian education in an economic university. Materials of the VII International scientific-practical internal-correspondence conference. 2019. S. 93–98.

# Интегрирование массовых открытых онлайн-курсов в традиционное обучение

## Гончарова Валерия Владимировна,

кандидат педагогических наук доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Goncharova.VV@rea.ru

## Маслова Елизавета Геннадьевна,

кандидат филологических наук доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Maslova.EG@rea.ru

## Минасян Ева Тиграновна,

кандидат филологических наук доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Minasyan.ET@rea.ru

Статья посвящена одному из популярных видов онлайн-образования – массовым открытым онлайн-курсам (МООК) как инновации в высшем образовании и способам интеграции МООК в традиционное обучение. Авторы выявили общие черты и представили две модели МООК (коннективистскую и традиционную), которые позволяют понять организацию, технические и методические особенности. Авторы описывают собственный опыт разработки МООК и делятся выводами: МООК рассматривается как инструмент смешанного обучения, который помогает улучшить результаты обучения и мотивацию студентов. Принцип ротации имеет решающее значение для успешной интеграции МООК в учебный процесс. Педагог способен создать собственную гибкую и удобную платформу для педагогического общения, достичь своих личных и профессиональных целей и эффективно управлять учебным процессом.

**Ключевые слова:** массовый открытый онлайн-курс, электронное обучение, коннективистские и традиционные МООК, смешанное обучение, дистанционное обучение.

## Introduction

One of the most well-known innovations in higher education in recent years is massive open online courses (MOOCs). The origins of MOOCs are not that old. The term first surfaced in 2008 by Stephen Downes and George Siemens and is based on the «connectivist» distributed peer learning concept. In 2011 a few educational videos lectured by Stanford University academics were quite successful and later were made available through free online platforms. Since that time the number of MOOCs has continued to grow daily [1].

In Russia the scientists have different views on this issue. On the one hand, they say there are no e-learning standards or legal framework which cause the difficulty in creating such courses [2–5]. Starodubtsev V.A. claims that MOOCs currently stand in for an informal method of learning about any subject matter that has not been formally included into the institutional framework of formal education [3]. On the other hand, a number of leading Russian Universities (Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI), Moscow State University (MSU), HSE University, Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT), Plekhanov Russian University of Economics (PRUE), etc.) and individuals are developing analogues of massive open online courses in order to obtain knowledge of the same or deeper quality as in the traditional form of education [2,4].

Even though MOOCs cannot be properly regulated, the scientists [1,3,5] have identified significant commonalities that characterise all MOOC types.

open access (free and unrestricted use of the internet by anyone);

collaborative learning (adherence to the connectivist model of involvement and knowledge sharing in the learning process);

globalism and mass character (a great number of international students learn practical skills that will be helpful in a global community);

maximum visualisation (training video material including video lectures, slide shows, glossaries, midterm and final tests and much more should be aimed at maximum visibility);

rigid deadlines, timelines and schedules (they are monitored through an automated MOOC system).

During the time of the COVID-19 epidemic MOOCs saw the growth in their development and became the most widely used form of distance learning.

The majority of the educational process at Plekhanov Russian University of Economics (PRUE) during the time of self-isolation was built on the usage of university educational portal, instant messengers,

videoconferences and MOOCs [6]. But in 2022–2023 when the lockdown period was over, teachers faced the problem whether to stop or continue teaching using MOOCs in the traditional learning. In this regard there is a growing interest for exploring how MOOCs can enrich traditionally taught courses and act as a complementary resource in achieving teachers' and students' goals.

Thus, the purpose of this article is to consider the ways of the use of MOOCs in a traditionally taught course of English for the students of the department of management in PRUE. We will also demonstrate our experience to embed two MOOCs to achieve the learning outcomes with blended learning.

## Methodology

The course 'English as a Foreign language (EFL)' is taught in the second year of bachelor level of study programs 'Management' and 'Business Psychology'. It is taught as a traditional learning course with full time students enrolled. Number of students varies from 60 up to 80. This course is enriched with two MOOCs: 'Business Competencies' and 'Psychology of management'. These two MOOCs have been offered as an alternative activity to project work that counts toward the course mark. The inclusion of MOOCs in the course has some objectives: to give the students deeper knowledge of the course and help the students who do not regularly participate in the course to meet the learning outcomes, to increase the students' exposure to online learning.

Our study will be based on the research of two models of MOOCs. The first model, cMOOCs (connectivist) is created by the participants and is based on the "pull content" [2]. It means that the learners are active consumers of information and learning. There is a wide usage of blogs, social media networks, etc. The learners themselves define their learning trajectory, judge the quality of the resources and chart their own progress towards the goals. Thus, the authors of the course direct, not manage. It is regulated by the principles of self-learning and decentralisation.

Institutional or individual academics' proprietary learning management systems are used to provide xMOOCs (extended) [2]. They are conventional in that the authors, who are "pushing" the material to the participants, totally manage and regulate the work. The principle of centralisation is applied here.

As we found out most MOOCs in higher education relate to the second type as an adjunct to the mainstream curriculum and are completely managed and regulated by the authors of the course. Learners appear to be the objects of educational activity. In our MOOCs we tried to mix two principles of centralisation and decentralisation. For instance, the same content may be covered in a traditional lesson and then presented in a different way online under our guidance or through self-study assignment. Thus, we created a 'blend' specifically suited to our teaching scenario taking into consideration the level of the students, the setting, the goals, the curriculum, this is what we mean by blended learning. According to the opinion K. Srivas-

tava, by using the most suitable technology in various classroom contexts and under various conditions, blended learning helps students discover comfortable environments for them to achieve their goals more readily than in conventional learning environments, hence lowering the costs of learning [7].

## Characteristics of the MOOCs

First of all, we chose a popular educational learning constructor 'Eduardo' as it provides a teacher the freedom to design their own easy and adaptable course for use in the classroom or as supplement to blended learning. The Eduardo constructor has the same components as well-known distance learning platforms enabling you to customise the educational experience taking into account the specifics of your tasks and the abilities of students [8].

Although the MOOCs have a similar framework, the material varies because of the variations in the curricula. Each MOOC is divided into eight sections, including reading extracts, listening segments and cases. Each section is built on unadapted texts on a particular topic with a set of tasks enhancing reading comprehension, vocabulary and language skills. Then the students get a chance to listen to authentic speeches of businesspeople and professionals (TED TALKS). Implementing this online tool helps to develop listening skills such as listening for information and note-taking. Finally, our learners have case studies based on realistic business and psychological problems or situations which allow to use language and communication skills related to the specific theme. MOOCs also incorporate writing-related activities. The current and final control includes variety of test questions for understanding the material as well as self-assessment with self-examination tasks.

Blended learning approach allows us to give our learners an opportunity to gain deeper knowledge in the chosen field in the form of discussions and debates at the lesson as we try to use the principle of rotation. It alternates between learning the topic offline as a direct, one-on-one teaching and then online to facilitate indirect participant connection [5]. A. Bralic', B. Divjak (2014) stated that these in-person sessions help reinforce the expectations of the online learning components [9].

## Data and Results

To make our research more profound and complete we created a questionnaire where the students elaborated on the experience of learning with the MOOCs. The questions were based on the connection between the MOOCs and the traditional course of English.

1. What did you discover? Please refer to the course learning objectives.
2. How do the topics and tasks addressed in the MOOC compare to those in traditional course?
3. In light of your participation in the MOOC, what changes can we make to traditional course?

4. How would you sum up your MOOC-taking experience?

5. Calculate how long it will take to finish the MOOC (personal opinion, not what is listed on the MOOC site)

In general, learning with the MOOCs have been a pleasant experience, and students have shown interest in taking more of these kinds of classes. Here are some of the answers from the questionnaire:

“The entire experience has been excellent. Although this is the first time I've studied something in this manner, it most certainly won't be the last”.

“The MOOCs experience was fantastic, and I'll keep learning this manner for my own progress”.

“The ability to access information at any moment, when I was motivated, focused, and interested in that topic, is a benefit of MOOCs. I was able to learn the material more quickly and simply as a result of this.”

However, we had a low number of negative answers that allowed us to introduce some changes later in our traditional course. For example, some students complained that they were unable to complete the courses owing to other university related commitments. Not all students were able to fulfil the deadlines for the courses, which was another issue. For them, the course's material and some of the assignments were too challenging. Furthermore, the students only got one chance to take exams with a time constraint, which they felt was unfair.

As a result, we came to the conclusion that the dropout problem can be partially resolved by incorporating MOOCs into conventional face-to-face classes and awarding credit for their completion. It caused the change in the awarding system of our MOOCs later. To reduce tension and anxiety, we also made the decision to modify the test system. Now the students can take tests with two attempts without the time limit.

According to the feedback gathered in the questionnaire, the MOOCs have supported the experience of studying in virtual environments, giving the majority of the students a novel opportunity and motivation.

## Conclusion

As a result of integrating the MOOCs into a conventionally taught course of EFL we came about some important results.

- MOOC in higher education has common features such as maximum visualisation, high mobility, access, push content and etc.
- MOOC based on the principles of centralisation and decentralisation is considered as an instrument of blended learning aided at enhancing students' learning outcomes and motivation.
- A teacher is able to create their own flexible and convenient platform for pedagogical communication, achieve their personal and professional objectives and manage efficiently the educational process.
- As a result of the students' increased involvement in the learning process, which also increases their recall of the material they have acquired, the rotation concept is crucial to the successful integration of MOOCs.

## Литература

1. Meltem Hury Baturay (2015) An overview of the world of MOOC. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* pp. 427–433 URL: [https://www.researchgate.net/publication/277651580\\_An\\_overview\\_of\\_the\\_world\\_of\\_MOOCs](https://www.researchgate.net/publication/277651580_An_overview_of_the_world_of_MOOCs) (дата обращения: 02.01.2023)
2. Титова С.В. MOOK в российском образовании // *Высшее образование в России*. 2015. № 12 С. 145–151.
3. Стародубцев В.А. Персонализированные MOOK в смешанном обучении // *Высшее образование в России*. 2015. № 10 С. 133–144.
4. Данько О.А. (2012) Развитие модельных представлений как средство интеграции учащихся в современный информационный социум: автореф... дис. кан. пед. наук. – М.: 2012. – 19 с.
5. Хусьяинов Т.М. Основные характеристики массовых открытых онлайн курсов (MOOC) как образовательной технологии // *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*. 2015 № 2 С. 1–8 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-massovyh-otkrytyh-onlayn-kursov-mooc-kak-obrazovatelnoy-tehnologii/viewer> (дата обращения: 09.01.2023)
6. Goncharova, V.V., Kondina, A.S., Minasyan, E.T., Pastuhova, E.V. Online course as a motivating tool in second language learning. 2023. *Modern Pedagogical Education*. № 1, С. 120–123
7. Srivastava, K. (2014). Blended learning in higher education: issues and challenges. URL: [https://www.researchgate.net/publication277327550\\_Blended\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Education\\_Issues\\_and\\_Challenges](https://www.researchgate.net/publication277327550_Blended_Learning_in_Higher_Education_Issues_and_Challenges) (дата обращения: 03.01.2023)
8. Eduardo. URL: <https://eduardo.studio/%23rec7951227>. (дата обращения 05.01.2023)
9. Bralic', A., Divjak, B. (2018) Integrating MOOCs in traditionally taught courses: achieving learning outcomes with blended learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. № 15(2) URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0085-7> (дата обращения: 10.01.2023)

## MASSIVE OPEN ONLINE COURSES AS AN INTEGRATING TOOL IN TRADITIONALLY TAUGHT COURSES

Goncharova V.V., Maslova E.G., Minasyan E.T.  
Plekhanov Russian University of Economics

The article is devoted to Massive Open Online Courses (MOOC) as a part of higher education and the ways of incorporating MOOCs into traditional classroom setting.

The authors identified the common features of MOOCs and present two models (connectivist and extended) of MOOCs that allow to understand the peculiarities of their technology, administration and methods. The authors describe their own experience of developing MOOCs and share their conclusions: MOOC is seen as a blended learning tool that helps to improve students' learning results and motivation. The rotation principle is crucial to the successful integration of MOOCs with the teaching process. A teacher is able to create their own flexible and convenient platform for pedagogical communication, achieve their personal and professional objectives and manage efficiently the educational process.

**Keywords:** Massive Open Online Course, e-learning, connectivist and extended MOOCs, blended learning, distance learning.

## References

1. Meltem Hury Baturay (2015) An overview of the world of MOOC. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* pp. 427–433 URL: [https://www.researchgate.net/publication/277651580\\_An\\_overview\\_of\\_the\\_world\\_of\\_MOOCs](https://www.researchgate.net/publication/277651580_An_overview_of_the_world_of_MOOCs) (Accessed: 02.01.2023).
2. Titova, S.V. (2015). MOOCs in Russian Universities. *Vyshee Obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. № 12 pp. 145–151. (in Russ., abstract in English)
3. Starodubtsev, V.A. (2015). Personalised MOOCs in blended learning. *Vyshee Obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. № 10 pp. 133–144. (in Russ., abstract in English)
4. Danko, O.A. (2012) *Razvitije model'nyh predstavlenii kak sredstvo integracii uchashchihsya v sovremennoi informatsionnoi srede. Avtoreferat diss. ... kand. Ped. Nauk. M., 2012*
5. Husjainov, T.M (2015) *Osnovnye harakteristiki massovyh otkrytyh onlajn kursov kak obrazovatel'noj tehnologii. Nauka. Mysl'. № 2 pp. 1–8* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-massovyh-otkrytyh-onlajn-kursov-mooc-kak-obrazovatelnoj-tehnologii/viewer>. (Accessed: 09.01.2023)
6. Goncharova, V.V., Kondina, A.S., Minasyan, E.T., Pastuhova, E.V. (2023) Online course as a motivating tool in second language learning. *Modern Pedagogical Education*. № 1 pp.120–123
7. Srivastava, K. (2014). Blended learning in higher education: issues and challenges. URL: [https://www.researchgate.net/publication/277327550\\_Blended\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Education\\_Issues\\_and\\_Challenges](https://www.researchgate.net/publication/277327550_Blended_Learning_in_Higher_Education_Issues_and_Challenges) (Accessed: 03.01.2023)
8. Eduardo. URL: <https://eduardo.studio/%23rec7951227> (Accessed: 05.01.2023)
9. Bralic', A., Divjak, B. (2018) Integrating MOOCs in traditionally taught courses: achieving learning outcomes with blended learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. № 15(2) URL: <https://educationaltechnology-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0085-7> (Accessed: 10.01.2023)

# Тенденции изменения академической культуры при разных форматах обучения

**Грубин Илья Валентинович,**

кандидат исторических наук, доцент, Российский университет транспорта  
E-mail: grubin.ilya@yandex.ru

**Дмитриева Елизавета Игоревна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Иностранных языков № 3 Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова  
E-mail: eidmitrieva@mail.ru

**Плужникова Ирина Ивановна,**

старший преподаватель, Российский университет транспорта  
E-mail: pluzh.ira@yandex.ru

**Юдина Ирина Ивановна,**

преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: tutor.yudina@mail.ru

Целью статьи является анализ динамики изменения культуры общения преподавателей и студентов до повсеместного перехода на дистанционное обучение, во время дистанционного обучения и после возвращения к стандартному режиму занятий. Материалом исследования послужили эмпирические данные, которые получены в результате опроса работников профессорско-преподавательского состава, занимающих различные должности академической иерархии и обладающих различным опытом работы. В ходе исследования проведен анализ частотности и допустимости отдельных аспектов культуры педагогического общения. Результаты первого этапа исследования, посвященного непосредственно дистанционному этапу представлены в соответствующей статье [1]. Там же приводится описание методики расчета средних значений частотности и допустимости. Научная новизна исследования определяется новизной рассматриваемой проблемы и отсутствием аналогичных работ. Актуальность исследования обусловлена важностью фактора культуры в образовательном процессе.

В статье сделаны следующие выводы об изменении культуры общения между преподавателями и студентами в до дистанционный, дистанционный и постдистанционный периоды: 1) культура общения между преподавателями и студентами снизилась, особенно со стороны студентов; 2) необходимы соответствующие прописанные правила, регламентирующие общение в дистанционном формате, так как сейчас в основном существуют только общие рекомендации; 3) следует внедрять культуру общения в дистанционном формате обучения не только среди студентов, но и среди преподавателей.

**Ключевые слова:** культура, дистанционное обучение, высшее образование.

Целью данной статьи является анализ динамики изменения культуры общения преподавателей и студентов до массового перехода на дистанционное обучение, во время дистанционного обучения и после возвращения к стандартному режиму занятий. Материалом исследования послужили эмпирические данные, полученные в ходе опроса представителей профессорско-преподавательского состава, занимающих различные должности академической иерархии и обладающих различным опытом работы. В ходе исследования проведен анализ частотности и допустимости отдельных аспектов культуры педагогического общения. Результаты первого этапа исследования, посвященного непосредственно дистанционному этапу представлены в соответствующей статье [1]. Там же приводится описание методики расчета средних значений частотности и допустимости. Научная новизна исследования определяется новизной рассматриваемой проблемы и отсутствием аналогичных работ. Актуальность исследования обусловлена важностью фактора культуры в образовательном процессе.

С учетом полученных ранее результатов [1] было проведено сопоставительное исследование тенденций изменения академической культуры на трех этапах:

- додистанционном (до момента массового перехода на дистанционное обучение (Э1)
- дистанционном (Э2)
- постдистанционном (с января 2022 года). – Э3

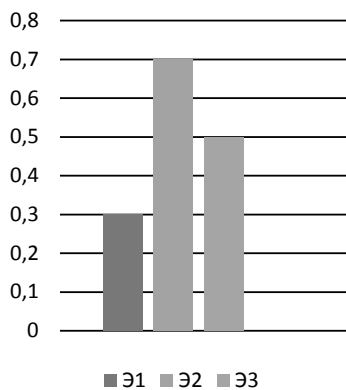
Данные для исследования дистанционного этапа рассмотрены прежние, однако участников опроса попросили также проанализировать свой опыт на этапах 1 и 3. Далее проведено сопоставление средних оценок частотности по параметрам:

- ожидание студентами обратной связи в очевидно нерабочее время (аспект 1);
- обращение студентов на личный номер в мессенджере или аккаунт в социальной сети (аспект 2);
- стремление студентов обсуждать неучебные вопросы (аспект 3);
- нарушение студентами академического этикета (аспект 4) (рис. 1).

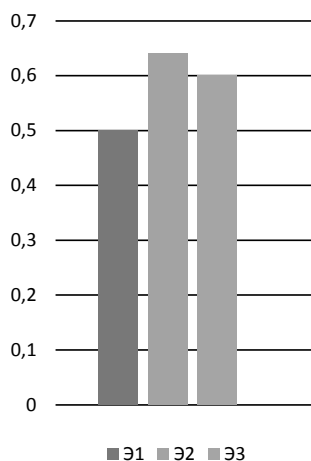
На первой диаграмме можно видеть, как изменилось отношение студентов к времени ответа преподавателя на их сообщения. В додистанционный период студенты редко обращались к преподавателям в нерабочее время. Во время периода дистанционного обучения количество обращений студентов в нерабочее время к преподавателям резко возросло. Это связано, как и с технически-



ми моментами (плохая связь или ее отсутствие, проблемы с доступом к учебным платформам) так и с неосознанностью, которая имела место среди студентов, а также в отсутствии четких регламентов, устанавливающих время, в которое студенты могут обращаться к преподавателю. В постдистанционный период процент ожиданий студентов на обратную связь в нерабочее время снизился, но незначительно, что объясняется появившейся во время дистанционной учебы привычкой студентов общаться через различные мессенджеры и чаты для решения учебных вопросов (рис. 2).



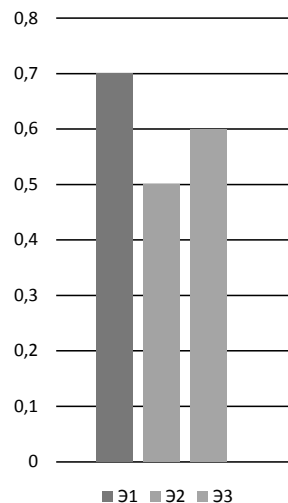
**Рис. 1.** Ожидание студентами обратной связи в очевидно нерабочее время



**Рис. 2.** Обращение студентов на личный номер в мессенджере или аккаунт в социальной сети

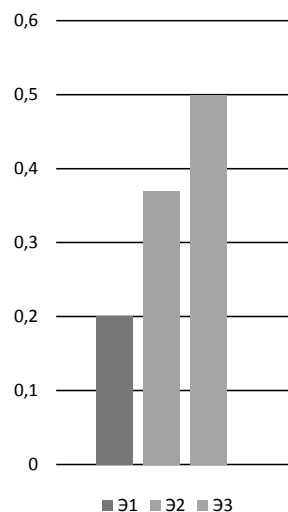
Из данной диаграммы видно, что студенты могут довольно часто обращаться к преподавателю в социальных сетях и мессенджерах по различным вопросам. Наибольшее количество обращений поступало именно в дистанционный период обучения, что было связано с особенностью этого формата обучения, так как в начале перехода на дистанционный формат обучения мессенджеры использовались в качестве средств для проведения занятий. После выхода с дистанционного обучения число обращений студентов в мессенджерах и социальных сетях к преподавателям снизилось, но не вернулось к показателям до дистанционного периода. Это связано с тем, что многие преподавателя долгое время проводят занятия в смешанном режиме. Чаще студенты для общения с преподавателями используют именно мес-

сенджеры так как сами преподаватели иногда дают свои номера для связи (рис. 3).



**Рис. 3.** Стремление студентов обсуждать неучебные вопросы

Согласно данным, показанным на этой диаграмме, можно увидеть следующую тенденцию: в очном формате студенты стремились больше отвлекаться на обсуждение неучебных вопросов. В период дистанционного обучения общение с преподавателем на отвлеченные темы снизилось, так как дистанционный формат имел в основном обезличенные черты, по сравнению с очной формой обучения, что, следовательно, снижало желание студентов вести разговоры на неучебные темы. После выхода с дистанционного обучения стремления студентов к беседам на неучебные темы возросло по сравнению с предыдущим периодом, но показателей до дистанционного периода не достигло (рис. 4).



**Рис. 4.** Нарушение студентами академического этикета

Данная диаграмма показывает, как возросло количество нарушений академического этикета со стороны студентов. Если в додистанционном периоде они были незначительными, то во время дистанционного обучения и постдистанционного обучения нарушения академического этикета возросли в разы. К этому относится и случаи неформального обращения и обращения студентов в не-

рабочее время. Также этому можно отнести и использование смайликов, эмодзи и анимированных изображений в переписке между студентами и преподавателем.

Далее в соответствии с ранее разработанными критериями оценки допустимости тех или иных явлений [1,2,3,4] и матрицей частотности/допустимости был проведен сравнительный анализ четырех явлений на всех этапах (рис. 5).

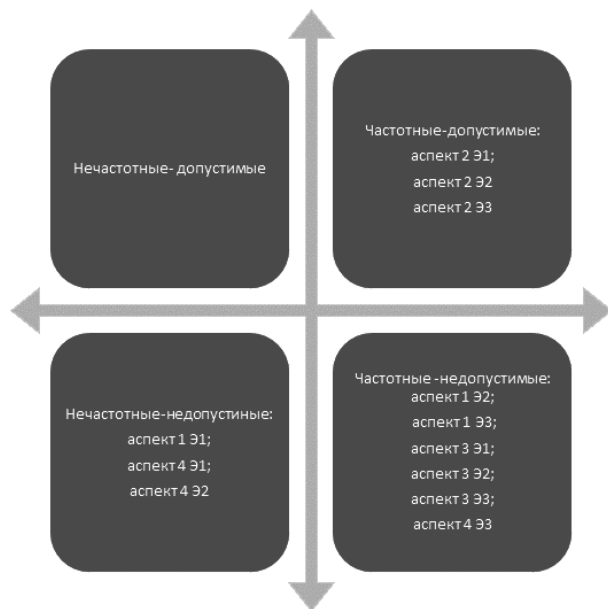


Рис. 5

Исходя из приведенной выше матрицы можно сделать следующие выводы:

Аспект «ожидание студентами обратной связи в очевидно нерабочее время» из числа нечастотных-недопустимых явлений на додистанционном этапе перешел в категорию частотных-недопустимых явлений на дистанционном и постдистанционном этапах.

Аспект «обращение студентов на личный номер в мессенджере или аккаунт в социальной сети» на всех трех этапах находится в категории частотных-допустимых явлений.

Аспект «стремление студентов обсуждать учебные вопросы» на всех трех этапах находится в категории частотных-недопустимых явлений.

Аспект «нарушение студентами академического этикета» из категории нечастотных-недопустимых на додистанционном и дистанционном этапах перешел в категорию частотных недопустимых на постдистанционном этапе.

На основании приведенных выше данных, можно сделать следующие выводы об изменении культуры общения между преподавателями и студентами в до дистанционный, дистанционный и постдистанционный периоды:

Во-первых, культура общения между преподавателями и студентами снизилась, особенно со стороны студентов. Маловероятно, что получится вернуться к прежним показателям до дистанционного периода так как большое количество занятий проходит в смешанном формате.

Во-вторых, необходимы соответствующие прописанные правила, регламентирующие общение в дистанционном формате, так как сейчас в основном существуют только общие рекомендации;

В-третьих, следует внедрять культуру общения в дистанционном формате обучения не только среди студентов, но и среди преподавателей.

Сейчас дистанционный формат обучения в университетах продолжает развиваться и совершенствоваться в основном именно с технической стороны, но немало важно развивать его и с культурной стороны.

## Литература

1. Грубин И.В., Дмитриева Е.И., Плужникова И.И., Юдина И.И. Влияние дистанционного обучения на культуру общения преподавателей и студентов//Глобальный научный потенциал. 2022. № 5 (134). С. 124–128.
2. Суходолова Е.М. Компоненты и критерии культуры межличностного общения студентов, обучающихся в условиях применения дистанционных образовательных технологий. // Вестник Гжельского государственного университета. 2018
3. Суходолова Е.М Развитие культуры межличностного общения студентов в процессе применения дистанционных образовательных технологий кан.дисс. 2020.
4. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.

## TRENDS IN VARIATION IN ACADEMIC CULTURE IN DIFFERENT LEARNING FORMATS

Grubin I.V., Dmitrieva E.I., Pluzhnikova I.I., Yudina I.I.

Russian University of Transport, Plekhanov Russian University of Economics, National Research Moscow State University of Civil Engineering

The aim of the article is to analyze the dynamics of changes in the communication culture of lecturers and students before the widespread transition to distance learning, during distance learning and after the return to the standard mode of classes. The material of the study was empirical data obtained as a result of a survey of faculty members who hold different positions in the academic hierarchy and have different work experience. The study analyzed the frequency and acceptability of certain aspects of the culture of pedagogical communication. The scientific novelty of the study is determined by the novelty of the problem under consideration and the lack of similar works. The relevance of the study is due to the importance of the culture factor in the educational process.

The article draws the following conclusions about the change in the culture of communication between teachers and students in the pre-distance, distance and post-distance periods: 1) the culture of communication between teachers and students has decreased, especially on the part of students; 2) appropriate written rules are needed to regulate communication in a remote format, since now basically there are only general recommendations; 3) it is necessary to introduce a culture of communication in a distance learning format not only among students, but also among teachers.

**Keywords:** Culture, distance learning, higher education.

## References

1. Grubin I.V., Dmitrieva E.I., Pluzhnikova I.I., Yudina I.I. Effect of distance learning on communication culture of teachers and students// Global scientific potential. 2022. № 5 (134). С. 124–128.
2. Sukhodolova E.M. Components and criteria of culture of interpersonal communication of students studying in conditions of application of distance learning technologies. // Bulletin of Gzhel State University. 2018
3. Sukhodolova E.M. Development of the culture of interpersonal communication of students in the application of distance learning technologies c.diss. 2020.
4. Samerhanova E.K., Krupoderova E.P., Panova I.V. Digital resources for the organization of educational process and evaluation of students' achievements in distance learning: review of digital resources for distance education. N. Novgorod: Minin University, 2020. 50 p.

# Дидактическая составляющая обучения методам решения задач посредством криволинейного проецирования

**Гусарова Елена Александровна,**

преподаватель кафедры Инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)  
E-mail: gusarova\_ea@mail.ru

**Спирина Елена Львовна,**

старший преподаватель кафедры Инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)  
E-mail: spirinael@mail.ru

В данной статье рассматривается одно из возможных решений задач при помощи оригинального метода проецирования, а именно криволинейного проецирования. То есть производится посредством КРИВЫХ проецирующих линий, форма которых может быть очень разнообразной таких, как например части окружностей и даже винтовые линии. Конечно, применять криволинейное проецирование в качестве основного не целесообразно, так как проекции на самом деле прямых линий получаются кривыми. Но использование этого метода в определённых и нередких случаях во многом упрощает решение некоторых задач, особенно если речь идёт о позиционных задачах с кривыми поверхностями.

Из этой статьи следует вывод о том, что криволинейное проецирование даёт возможность осуществлять взаимозаменяемость основных операций начертательной геометрии – сечений и проецирования применительно ко всем без исключения поверхностям.

**Ключевые слова** Точки, линии, плоскости, проекции, поверхности, форма, проецирование, пересечение, построение, операция.

Рассмотрим некоторые варианты решения определённых задач с помощью так называемого криволинейного проецирования, то есть проецирования, выполняемого при помощи кривых линий. Основными вопросами криволинейного проецирования являются: выбор формы проецирующих линий, которая может быть весьма разнообразной, например, винтовые проецирующие линии или дуги окружности, способ заполнения пространства проецирующими линиями; выбор формы поверхности проекции; инварианты криволинейного проецирования.

В качестве основного криволинейное проецирование применять нерационально, так как в результате проекции прямых линий выходят кривыми, но для получения дополнительных проекций его использование во многом упрощает решение некоторых задач, особенно в позиционных задачах с кривыми поверхностями.

Для выбора формы проецирующих линий и заполнения ими пространства можно предложить следующий способ:

В пространстве задаётся базовая поверхность любой формы. Эту поверхность пересечем пучком плоскостей с конечным или бесконечно удалённым носителем или семейством каких-либо поверхностей. В результате на базовой поверхности получаем семейства линий, которые можно назвать определяющими. Каждая из плоскостей этого пучка или поверхность семейства заполняется по определённому закону проецирующими линиями в зависимости от формы определяющих линий, например, если базовая поверхность является поверхностью вращения, то удобно выбрать пучок параллельных плоскостей, перпендикулярных к оси вращения поверхности следовательно определяющими линиями будут окружности, а семейство проецирующих линий в каждой из плоскостей будут концентрическими окружностями.

Например, если за базовую поверхность принять эллипсоид (рис. 1), то определяющими линиями будут эллипсы. Проецирующие эллипсы построим как эллипсы, родственные с окружностями, построенными на одной из осей этих эллипсов, как на диаметре.

Например, для того чтобы построить проецирующую линию для любой точки пространства  $M$  (рис. 1), находим одну из осей эллипса, проходящего через эту точку. Для этого строим точку  $N$ , соответствующую точке  $M$  в родственном соответствии, установленным определяющим эллипсом  $ACBD$ . Радиус окружности, родственной эллипсу, проходящему через точку  $M$ , будет равен  $o'm_1$ ,

Проводим эту окружность и строим искомый эллипс. Поскольку проецирующие линии в данном случае плоские, то на горизонтальную плоскость они проецируются в виде прямых линий.

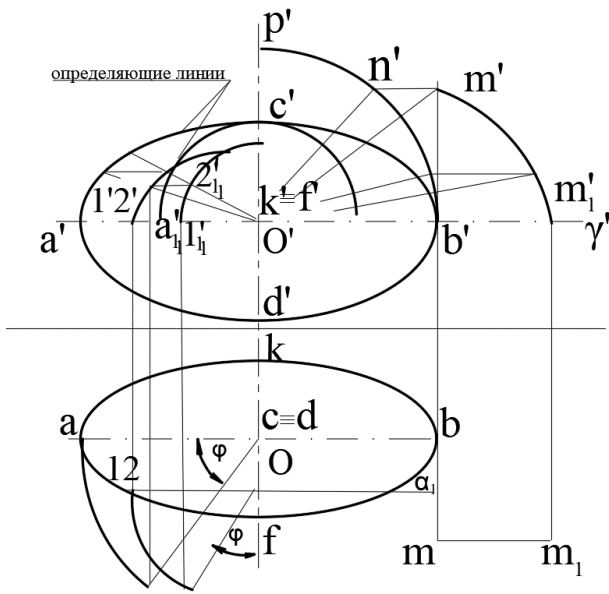


Рис. 1

Если выбрать пучок плоскостей, параллельных плоскостей симметрии XOZ пространство можно заполнить равными параболой. Для этого каждую из определяющих парабол необходимо двигать вдоль её оси если боковая поверхность прямой винтовой коноид (рис. 2), то его удобнее пересекать семействам соосных с ним цилиндров. Тогда на поверхности цилиндров получим ряд параллельных гелис, а на поверхности одного и того же цилиндра - равных гелис.

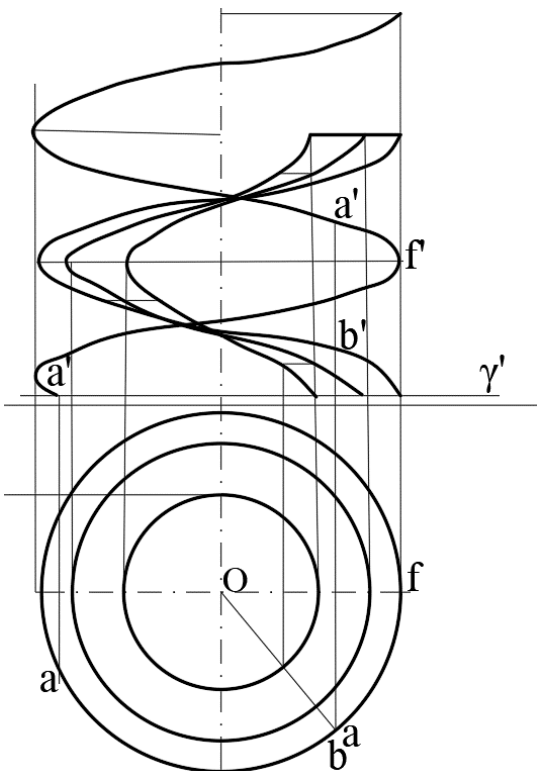


Рис. 2

Из этого следует, что боковая поверхность – это такая поверхность, по которой устанавливают форму проецирующих линий и способ заполнения ими пространства.

В зависимости от формы проецирующих линий криволинейное проецирование может быть круговым, эллиптическим параболическим, винтовым и т.д.

Криволинейная проекция точки всегда есть точка, если проецирующими линиями являются кривые второго порядка, то криволинейной проекцией прямой будет кривая второго порядка. Это является инвариантным свойством криволинейного проецирования.

Это свойство можно установить из формы проецирующей поверхности для прямой. Проецирующей поверхностью для прямой будет поверхность однополостного гиперболоида (рис. 3) или конуса.

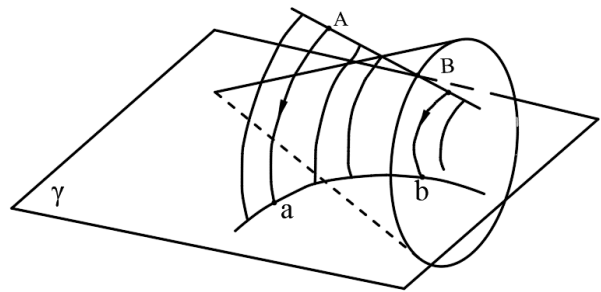


Рис. 3

В последнем случае прямая должна пересекать ось базовой поверхности (рис. 4).

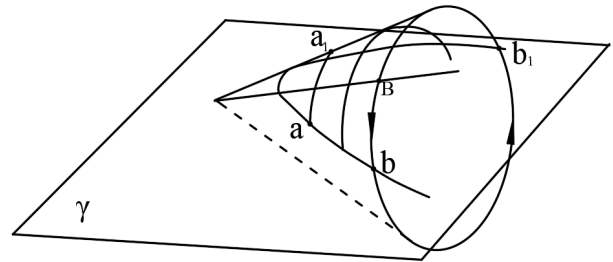


Рис. 4

Сечения гиперболоида или конуса плоскостями дают в общем случае кривые второго порядка. В частном случае, когда прямая пересекает ось базовой поверхности, а плоскость проекций проходит через эту ось, то криволинейной проекцией прямой также будет прямая.

Построение криволинейной проекции произвольной поверхности сводится к построению линии пересечения проецирующей поверхности, которая будет поверхностью, обертывающей данную, с плоскостью проекций. Такие построения не дают упрощений и применять их нерационально. Большое упрощение получается только в том случае, если заданную поверхность принять за базовую, тогда проецирующая поверхность совпадает с базовой, и криволинейная проекция поверхно-

сти будет плоской кривой, то есть сечением этой поверхности плоскостью проекций.

Применение криволинейного проецирования при решении задач рассмотрено на примерах построения точек пересечения прямой с поверхностью и построение линии пересечения поверхностей.

Пример 1. Дан тор и прямая АВ., требуется построить точки пересечения прямой с тором (рис. 5). Тор принимаем в качестве базовой поверхности, а за плоскость проекций принимаем плоскость,  $\gamma$  проходящую через ось тора.

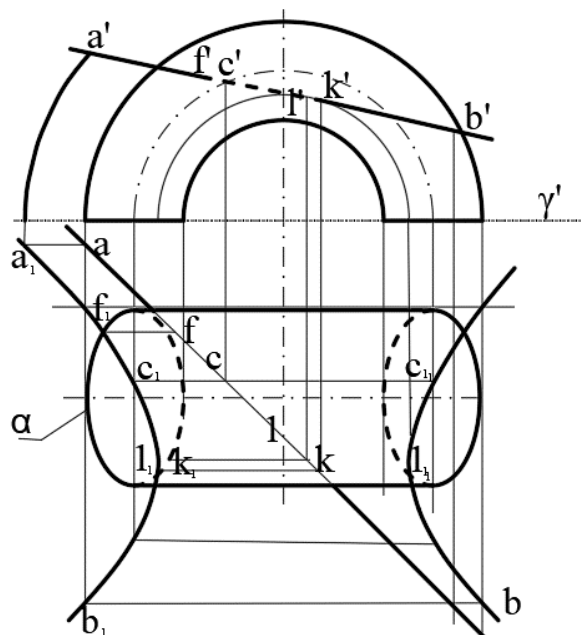


Рис. 5

В этом случае окружности, лежащие во фронтальных плоскостях, являются проецирующими линиями

Криволинейной проекцией тора является его главный меридиан, а криволинейной проекцией прямой – гипербола. Построение точек 1 и С гиперболы показано на рисунке 5. Криволинейные проекции точек К и F, полученные пересечением гиперболы с криволинейной проекцией тора обратным проецированием, перенесли на исходные проекции.

Пример 2. Дан эллиптический гиперboloид и эллиптический конус с пересекающимися осями (рис. 6).

Требуется построить линию пересечения этих поверхностей. В этом случае за базовую поверхность принимаем гиперboloид. Проецирующими линиями будут эллипсы, лежащие в горизонтальных плоскостях. За плоскость проекций принимаем плоскость  $\gamma$ . Криволинейная проекция гиперboloида на эту плоскость совпадает с контуром его фронтальной проекции, соответственно она является гиперболой.

Образующие конуса при проецировании останутся прямыми, так как вершина конуса лежит на оси базовой поверхности, а плоскость проекций проходит через её ось.

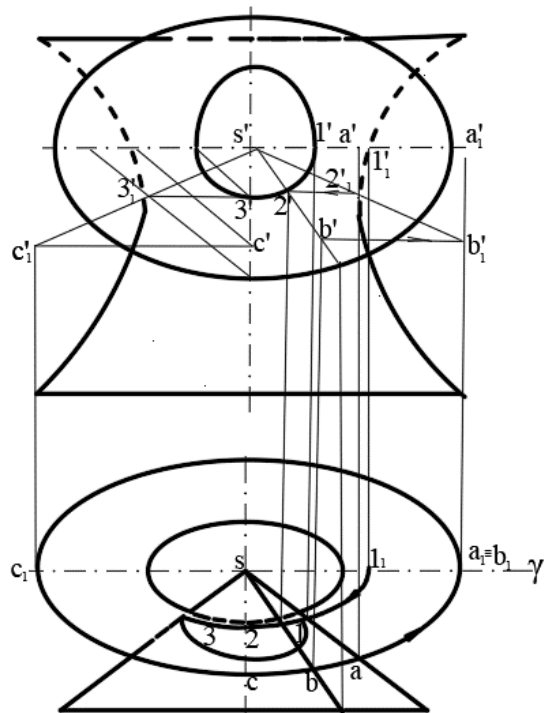


Рис. 6

Например, криволинейной проекции образующей SB является прямая  $s'b_1'$ , пересечение её с гиперболой даст точку  $2_1'$ , принадлежащую линии пересечения. Обратным проецированием переносим её на исходные проекции.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что криволинейное проецирование позволяет применять взаимозаменяемость основных операций начертательной геометрии – сечения и проецирования ко всем без исключения поверхностям. Этот метод открывает новые возможности для наиболее рационального, оригинального и удобного решения некоторых нестандартных позиционных задач.

## Литература

1. Ревунова Е.Г. Исследование метода решения дискретных некорректных задач на основе случайного проецирования // Управляющие системы и машины. 2014. № 4 (252). С. 41–47.
2. Скоркин А.С., Астафьева М.В. Методы проецирования и их свойства // Наука и Образование. 2021. Т. 4. № 3.
3. Андреев Д.А., Иванов Д.А., Новоселов Н.Т. Использование вспомогательного проецирования при решении задач инженерной графики / В сборнике: Научному прогрессу – творчество молодых. Материалы IX международной молодежной научной конференции по естественнонаучным и техническим дисциплинам: в 3 частях. 2014. С. 135–136.
4. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. Педагогические инструменты решения задачи построения перспективно-ортогональных сопряжённых проекций с применением вспомогательного

прямоугольного проецирования // Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 124–127.

5. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. О специфическом методе линейных проекций, как одном из методов проецирования в начертательной геометрии // Современное педагогическое образование. 2021. № 10

#### **THE DIDACTIC COMPONENT OF TEACHING METHODS FOR SOLVING PROBLEMS THROUGH CURVILINEAR PROJECTION**

**Gusarova E.A., Spirina E.L.**

National Research Moscow State University of Civil Engineering (NRU MGSU)

This article discusses one of the possible solutions to problems using the original projection method, namely curved projection. That is, it is produced by means of CURVES projecting lines, the shape of which can be very diverse, such as, for example, parts of circles and even helical lines. Of course, it is not advisable to use curved projection as the main one, since projections of actually straight lines turn out to be curves. But the use of this method in certain and frequent cases greatly simplifies the solution of some problems, especially when it comes to positional problems with curved surfaces.

It follows from this article that curved projection makes it possible to implement interchangeability of the basic operations of descriptive geometry – sections and projection in relation to all surfaces without exception.

**Keywords:** Points, lines, planes, projections, surfaces, shape, projection, intersection, construction, operation.

#### **References**

1. Revunova E.G. Investigation of a method for solving discrete ill-posed problems based on random projection // Control Systems and Machines. 2014. No. 4 (252). pp. 41–47.
2. Skorkin A.S., Astafieva M.V. Projection methods and their properties // Science and Education. 2021. V. 4. No. 3.
3. Andreev D.A., Ivanov D.A., Novoselov N.T. The use of auxiliary projection in solving problems of engineering graphics / In the collection: Scientific progress – the work of the young. Materials of the IX International Youth Scientific Conference on Natural Sciences and Technical Disciplines: in 3 parts. 2014, pp. 135–136.
4. Gusarova E.A., Spirina E.L. Pedagogical tools for solving the problem of constructing perspective-orthogonal conjugate projections using auxiliary rectangular projection // Modern Pedagogical Education. 2022. No. 1. P. 124–127.
5. Gusarova E.A., Spirina E.L. On the specific method of linear projections as one of the projection methods in descriptive geometry // Modern Pedagogical Education. 2021. No. 10

# Трансформация педагогических подходов к обучению участников дорожного движения культуре поведения на дорогах и в транспорте, правилам дорожного движения в условиях применения искусственного интеллекта

**Ермолаева Надежда Александровна,**

кандидат педагогических наук, подполковник внутренней службы, старший инспектор по особым поручениям отдела планирования анализа и контроля управления анализа и контроля Департамента по материально-техническому и медицинскому обеспечению МВД России  
E-mail: Eva5727@mail.ru

В статье рассматривается вопрос трансформации (изменения) педагогических подходов к обучению участников дорожного движения культуре поведения на дорогах и в транспорте, правилам дорожного движения в условиях применения искусственного интеллекта. Приводится пример апробации на дорогах г. Москвы «такси-автопилота». Программа «такси-автопилота» четко запрограммирована на выполнение правил дорожного движения. При движении перед пешеходным переходом «такси-автопилот» притормаживает, даже если в этом нет необходимости; повороты и развороты выполняет при подаче световых сигналов. Программа робота устанавливается человеком и от того как человек-программист сам разбирается в вопросах дорожного движения и будут зависеть действия «такси-автопилота».

В статье автор предлагает сценарий обучающей компьютерной игры: «Хома и Чучундрик изучают Правила дорожного движения», предназначенной детям и подросткам для легкого и простого изучения основных знаков дорожного движения с целью соблюдения культуры поведения на дороге и в транспорте. В ходе игры дети изучают дорожные знаки, запоминают их изображение, связывают их с действием, происходящим в игре, обучаются думать, рассуждать и принимать правильное решение, что необходимо современному поколению участников дорожного движения.

**Ключевые слова:** трансформация педагогических подходов, искусственный интеллект, безопасность дорожного движения, эмоциональный интеллект.

Современный технический прогресс успешно развивается и совершенствуется. Человечество привыкает к приборам, качественно улучшающим его жизнь и быт. Мы легко приспособились к микроволновым печам, пароваркам, роботам-пылесосам, радионяням и вот проверка в тестовом режиме автомашин-такси без водителя! Эксперимент проводился в 2021 году в Москве в различных районах (Западный административный округ, ул. Озерная, например). Интересно наблюдать за реакцией автомашины без водителя-человека на сиюминутно возникающие ситуации на дороге. Программа «такси-автопилот» четко запрограммирована на выполнение правил дорожного движения. При движении перед пешеходным переходом «такси-автопилот» притормаживает, даже если в этом нет необходимости; повороты и развороты выполняет при подаче световых сигналов. Но программа «такси-автопилот» нуждается в усовершенствовании, так как существуют сезонные дорожные условия: гололед, снежный занос и проч. Можно программировать действия в определенных условиях, а что делать, если происходит неожиданная ситуация: падение дерева или дорожно-транспортное происшествие, каков будет выбор программы «такси-автопилот»? Например, представим ситуацию, когда в салоне «такси-автопилота» будет находиться пассажир, а через дорогу в неустановленном месте будет переходить дорогу пешеход-ребенок или пожилой человек, а выезд на встречную полосу повлечет столкновение с грузовиком. Кого будет спасать «такси-автопилот»: своего пассажира, водителя грузовика или человека, нарушающего правила дорожного движения при переходе дороги? Каковы будут действия «такси-автопилота»? Сможет ли робот принять решение, а главное отвечать за свои решения и поступки? Скорее всего, робот поступит, согласно заложенной в него программе действий. Программа робота устанавливается человеком и от того как человек-программист сам разбирается в вопросах дорожного движения и будут зависеть действия «такси-автопилота».

Человеческая реакция на неожиданные ситуации иная, чем у робота. В зависимости от уровня стрессоустойчивости, реакции, чувства самосохранения и чувства опасности, различные люди поступают по-разному, одни пугаются и плачут, другие концентрируются и принимают попытки спастись и спасти других [3]. Способность прини-



мать решения и правильно реагировать на неожиданные (стрессовые) ситуации (например, в условиях дорожно-транспортного происшествия) проявляется у человека благодаря эмоциональному интеллекту. Развитый эмоциональный интеллект помогает человеку договариваться с другими людьми, распознавать эмоции, намерения, желания свои и других людей и управлять ими. Может ли робот обладать эмоциональным интеллектом? Для этого ему нужен мозг, нейронные и протонные связи, нервные окончания, а для этого ему нужно быть человеком, а не флэш-накопителем программы, записанной роботу человеком! Наверняка, «продвинутый» программист сможет записать в программу зеркальное отражение эмоций и голосовое воспроизведение их, но заставить робота истинно переживать и испытывать и пропускать сквозь себя чувства, развивать эмоции, принимать решения и мучиться угрызениями совести о правильности своих действий не сможет ни одна программа, ни один программист, потому что у робота нет интеллекта, способного развиваться вне заданных рамок программы.

Человек же способен развивать (или не развивать) свой эмоциональный интеллект, а еще человек может накопленный не только эмоциональный интеллект, но и опыт, знания передавать другим людям, детям, воспитывать других и самовоспитываться, саморазвиваться. И в этом главное отличие человека от робота.

В связи с развитием техники происходят и изменения жизненных потребностей людей и для качественного нового состояния общества, принятия новых радикальных структурных изменений нужно изменять (трансформировать) педагогические подходы к непрерывному (постоянному) [5] обучению участников дорожного движения культуре поведения на дорогах и в транспорте, правилам дорожного движения, применяя компьютерно-технические возможности.

Предлагается совместить «изюминки» находки разной педагогической школы [6] (от классической до современной), такие как соблюдение при раннем развитии делового практического сотрудничества ребенка со взрослым, вызывающего потребность в речи [1], работа с родителями [2] и новые компьютерные технологии [4] (развивающие игры, фильмы и т.д.), Легче и быстрее всего новое поколение участников дорожного движения воспринимает компьютерные игры, поэтому автор предлагает обучающую компьютерную игру по изучению правил дорожного движения для детей и подростков, развивающую эмоциональный интеллект, способность анализировать ситуацию, выбирать варианты и принимать правильное решение

Сценарий обучающей компьютерной игры: «Хома и Чучундрик изучают Правила дорожного движения».

Цель обучающей компьютерной игры: легко и просто изучить основные знаки дорожного движения, радостно соблюдать культуру поведения на дороге и в транспорте.

Задачи обучающей компьютерной игры:

1. Изучить основные знаки дорожного движения.
2. Соблюдать культуру поведения на дороге и в транспорте.
3. Легко освоить правила дорожного движения.

Главные герои обучающей компьютерной игры: Хома и Чучундрик. Хома – постарше и рассуждает, а Чучундрик – маленький и не думает, как и куда двигаться.

Ход действия обучающей компьютерной игры: последовательно проходить уровни, изучая и находя правильное решение в той или иной ситуации. За правильное решение: Хома получает зернышко, Чучундрик – косточку, за пройденный уровень: за первый уровень – медаль «Лучший пешеход», за второй уровень – медаль «Лучший водитель» и «крутую автомашину», за третий уровень – медаль «Лучший пассажир».

1 уровень.

Хома и Чучундрик-пешеходы.

**Действие первое:** происходит во дворе дома: Хома ждет Чучундрика, чтобы пойти гулять в парк.

Хома: «Чучун, пошли!».

Чучундрик: (издает смешные звуки: «**быр, быр. шлеп-шлеп.-пу-бур-бур**»).

Друзья встретились, выходят со двора, идут по тротуару (звучит веселая музыка).

Подходят к дороге: Чучундрик смотрит на два светофора (один – большой – для автомобилей; второй – двухцветный – для пешеходов), глаза Чучундрика изумились, округлились: как идти? смотрит на Хому, тот деловито достал зернышко-жует-**хрум-хрум** (думает: если пойти по большому на зеленый, то и машины поедут и **бах-тах-бух**; если по маленькому на зеленый, то правильно-**охохох!**) Решил переходить, ориентируясь по маленькому светофору для пешеходов, но тут препятствие – лежит зебра (животное) и нарисована зебра-пешеходный переход.

Чучундрик пошел по ней, еле удержался-Хома во время схватил Чучундрика (**неее-уууты**) и Хома показал, как правильно перейти дорогу по пешеходному переходу.

Переходят улицу по дорожке – «зебре», Ахах!

**Действие второе:** друзья проходят парк – решают идти по подземному пешеходному переходу. *Вариант 1:* изучают знак: подземный пешеходный переход и спокойно переходят.

*(Вариант 2: начинают спускаться по лестнице вниз в подземный переход – Чучундрик везде заглядывает и видит приоткрытую дверь, отпускает руку Хома и заходит в дверь, за которой живут тролли у которых есть самоцветы, золото – их можно выиграть, если угадаешь в какой сундучок распределить знаки (треугольники, квадраты, прямоугольники, круги и даже восьмиугольник). Как только складываются знаки в сундучки загорается знак: «STOP» – движение без остановки запрещено. Знаки распределены, сундучки наполнились и наши герои получили за треугольники – са-*

моцветы, за квадраты – жемчуг; за прямоугольник – серебро; за круги – золото; за многоугольники – бриллианты. Собирают все награды и идут обратно).

**Действие третье:** реальность и возле дороги знак: надземный переход, изучили знак и спокойно перешли.

Вернулись домой, в свой двор.

«Молодец!» – сказал Хома Чучундрику и оба получили по медали – «Лучший пешеход» – за пройденный 1 уровень.

2 уровень.

Хома и Чучундрик-водители.

Хома и Чучундрик едут на машинах по дороге.

Встречают по дороге – светофор для водителей.

Чучундрик показывает, что знает два светофора: для водителей и для пешеходов. Выбирает правильно – для водителей и едет вперед (знак «Главная дорога» (открывается дополнительный экран – «Знаки приоритета», выбрали правильно знак и его обозначение, получили ГСМ (горючесмазочный материал) (1 литр – 1 правильно выбранный знак) и поехали дальше).

На следующем перекрестке – видят регулировщика. Хома показывает и рассказывает знаки регулировщика.

Проезжают, обращая внимание на знаки «Опасные повороты», «Крутой спуск», «Крутой подъем» (все предупреждающие дорожные знаки (по аналогии: выбрали знак подставили к нужной надписи, получили ГСМ-поехали). Победа – сопровождается звуками аплодисментов.

Далее – все «Запрещающие знаки» (по аналогии: выбрали знак подставили к нужной надписи, получили ГСМ – поехали). Победа – сопровождается звуками аплодисментов.

Далее – «Предписывающие знаки» (по аналогии: выбрали знак подставили к нужной надписи, получили ГСМ – поехали). Победа – сопровождается звуками аплодисментов.

Далее – «Знаки особых предписаний» (по аналогии: выбрали знак подставили к нужной надписи, получили ГСМ – поехали). Победа – сопровождается звуками аплодисментов.

Далее – информационные знаки (по аналогии: выбрали знак подставили к нужной надписи, получили ГСМ – поехали). Победа – сопровождается звуками аплодисментов.

Далее – «Знаки сервиса» (по аналогии: выбрали знак подставили к нужной надписи, получили ГСМ – поехали). Победа – сопровождается звуками аплодисментов.

Далее – «Знаки дополнительной информации» (таблички) (по аналогии: выбрали знак подставили к нужной надписи, получили ГСМ – поехали). Победа – сопровождается звуками аплодисментов.

И вдруг неожиданно, за поворотом Чучундрик и Хома попадают на планету (вокруг космический вид, похожий на луну) где все летают на круглых космодромчиках и живут там Космодромики, кото-

рые правильно летают, не хулиганят, не врезаются друг в друга. Но у них есть хулиганы – Бадуряндры, которые хотят подрезать и врезаться в космодромчики. Хома видит, что Чучундрика поймали Бадуряндры – Хоме предлагают Космодромчики космооружие и он воюет и спасает Чучундрика).

«Спасибо!» – сказал Чучундрик Хоме, когда друзья оказались на своей дороге в реальном мире. Оба героя получили по медали – «Лучший водитель» – за пройденный 2 уровень.

### 3 уровень

Хома и Чучундрик – пассажиры

Хома и Чучундрик встречаются новых друзей и путешествуют как пассажиры.

*Автобусная остановка (Знак «Автобусная остановка»): Хома и Чучундрик ждут автобус, начался дождь, все раскрыли зонты. Подошел автобус, стали заходить, прикладывая при входе к валидатору проездные, с закрытых зонтиков капает вода. Чучундрик мечтает: вот если бы при входе можно было вешать мокрые зонтики, тогда зонтики могли бы пообщаться).*

*Тролейбусная остановка (Знак «Тролейбусная остановка»): Хома и Чучундрик сидят в троллейбусе. Зашел дедушка спортивного вида – Хома уступил место и Чучундрик решил уступить. Дедушка обрадовался: посидел на одном, потом на другом месте и вышел. Чучундрик задумался. Кому уступить? (Пожилым, пассажирам с детьми, беременным женщинам).*

*Трамвайная остановка (Знак «Трамвайная остановка»): в трамвае, наученный уступать место в троллейбусе, Чучундрик уступил место средних лет женщине, она стала ворчать, что еще не старая и не нуждается в сидячем месте. Чучундрик задумался. Кому уступить? (Пожилым, пассажирам с детьми, беременным женщинам).*

*Остановка маршрутного такси (Знак «Маршрутное такси»): Хома и Чучундрик в маршрутке. В ней душно и давка, водитель едет, резко поворачивая, Чучундрика придавливают. Никто не выходит и не освобождает сидения. Чучундрик мечтает, вот если бы он сидел, то обязательно бы подвинулся, чтоб посадить рядом своего друга Хому.*

*Метро (Знак «Метро»)*

*Разнообразная публика сидит с книгами, гаджетами, телефонами. Старушка с рюкзаком за плечами толкает всех, сбивая гаджеты из рук сидящих пассажиров, многие из которых предлагают ей присесть. Но старушка идет все таким же способом. Да!!!- недоуменно переглянулись Хома и Чучундрик (при входе в метро, рюкзак лучше снять, чтоб не задевать других пассажиров).*

*Пассажир такси: Хома едет в такси. Он не пристегнут ремнем безопасности. Таксист громко говорит, отвлекается и совершает столкновение. Хома вылетает в открытое окно и думает как надо было правильно ехать (пристегнутым ремнем безопасности)*

*Пассажир в автомобиле родителей (бабушек или дедушек) Хома усаживает Чучундрика в детское удерживающее кресло, сам садится рядом,*

тоже пристегивается ремнем безопасности. Вот так надо ездить пассажиром в автомобиле!

. Оба героя получили по медали – «Лучший пассажир» – за пройденный 3 уровень.

Таким образом, данная игра легко обучает Правилам дорожного движения, дорожным знакам, культуре поведения на дороге и в транспорте. А главное, эта игра помогает думать, рассуждать и принимать правильное решение, что необходимо современному поколению участников дорожного движения. В век применения компьютерно-роботной технологии, важно человеку выжить, приспособиться, быть на высоте и управлять техническим прогрессом, использовать технические новинки во благо. Важным для воспитателей и педагогов становятся поиски новых форм и методов педагогических подходов к обучению участников дорожного движения культуре поведения на дорогах и в транспорте, правилам дорожного движения с использованием современных компьютерных технологий.

## Литература

1. Виноградова Н.Ф. Смысловое чтение: интервью газете «Коммерсант» URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3826725> (дата обращения: 08.01.2023).
2. Елжова Н.В. ПДД в начальной школе: конспекты занятий по ознакомлению учащихся с ПДД, перспективное планирование по профилактике ДДТТ, работа с родителями / Н.В. Елжова. – Ростов на Дону: Феникс, 2013. –245, [1] с: ил. – (Сердце отдаю детям).
3. Ермолаева Н.А. Методические рекомендации сотрудникам ГИБДД для воспитательной работы с различными возрастными группами участников дорожного движения / Н.А. Ермолаева // Совершенствование образовательных программ, планирование и реализация учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ВО: материалы межвузовской учебно-методической конференции / под ред. В.А. Гусева, В.В. Омеляновича, Л.В. Леонович. – Омск: Омская академия МВД России. 2018. – Вып. 2–118–121. (0,2 п.л.).
4. Ермолаева Н.А. Некоторые подходы к использованию информационных технологий при анализе состояния безопасности дорожного движения в России / Н.А. Ермолаева // Информатизация информационная безопасность правоохранительных органов: сборник трудов 13-й Всероссийской научной конференции. – М.: Академия управления МВД России, 2014. – С. 36–38. (0,1 п.л.).

5. Козловская Е.А., Безруков Ю.Г. Концепция непрерывного обучения несовершеннолетних основам дорожной безопасности. М.: ФКУ НИЦ БДД МВД России, 2015.
6. Сердюк Н.В. Педагогика понимания в органах внутренних дел: учебное пособие. – М.: Академия управления МВД России, 2005.

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING ROAD USERS THE CULTURE OF BEHAVIOR ON THE ROADS, AND THE RULES OF THE ROAD

Ermolaeva N.A.

Police Department Of Logistics

The main goal of the article is to explore the issue of transformation (change) of pedagogical approaches to teaching road users the culture of behavior on the roads and in transport, the rules of the road in the conditions of the use of artificial intelligence. The author describes an example of the approbation of the “autopilot taxi” on Moscow roads. The “taxi autopilot” program is created to comply with traffic rules. However, the program is installed by a person and the actions of the “autopilot taxi” will depend on how its creator understands traffic issues himself.

The author offers a scenario of an educational computer game: «Homa and Chuchundrick studying the Rules of the road», intended for children and adolescents for the easy and simple study of the main traffic signs in order to comply with the culture of behavior on the road and in transport. During the game, children study road signs, memorize their images, associate them with the action taking place in the game, learn to think, reason, and make the right decision, which is necessary for the modern generation of road users.

**Keywords:** transformation of pedagogical approaches, artificial intelligence, road safety, Emotional intelligence.

## References

1. Vinogradova N.F. Semantic reading: interview to the newspaper «Kommersant» URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3826725> (accessed: 08.01.2022).
2. Elzhova N.V. PDD in primary school: lesson notes on familiarizing students with PDD, long-term planning for the prevention of DDTT, work with parents / N.V. Elzhova. – Rostov on Don: Phoenix, 2013. –245, [1] s: ill – (I give my heart to the children).
3. Ermolaeva N.A. Methodological recommendations to traffic police officers for educational work with different age groups of road users / N.A. Ermolaeva // Improvement of educational programs, planning and implementation of the educational process in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard: materials of the interuniversity educational and methodological conference / ed. V.A., Gusev, V.V. Omelyanovich, L.V. Leonovich. – Omsk: Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2018. – Vol. 2–118–121. (0.2 pp.l.).
4. Ermolaeva N.A. Some approaches to the use of information technologies in analyzing the state of road safety in Russia / N.A. Ermolaeva // Informatization information security of law enforcement agencies: proceedings of the 13th All-Russian Scientific Conference. – M.: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2014. – pp. 36–38. (0.1 pp.l.).
5. Kozlovskaya E.A., Bezrukov Yu.G. The concept of continuous training of minors in the basics of road safety. Moscow: FKU NIC BDD MVD, 2015.
6. Serdyuk N.V. Pedagogy of understanding in the internal Affairs bodies: textbook. – M.: Academy of management of the Ministry of internal Affairs of Russia, 2005.

# Парадоксы информационно-коммуникативных технологий

**Ершова Татьяна Александровна,**

Кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: jeta31@mail.ru

Современный мир уверенно движется к шестому технологическому укладу. В статье говорится об использовании информационно-коммуникативных технологий в преподавании иностранного языка. Информационные технологии создают базу для перехода в новую систему образования и в их сферу широко вовлекаются гуманитарные науки. Подчеркивается динамичность развития информационно-коммуникативных технологий и их влияние на все аспекты учебного процесса. Отмечается рост компетентности педагогов в вариативности использования информационных технологий. Определяются некоторые парадоксы между использованием новых технологий в образовании и реальностью. Подчеркивается необходимость разумного баланса в использовании информационных технологий, как средства профессиональной деятельности педагога. Предлагается направлять информационный поток и использовать средства информационно-коммуникативных технологий в соответствии с целями обучения.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии, преподавание иностранного языка, компетентность, профессиональная деятельность, парадоксы новых технологий.

Современный мир уверенно движется к шестому технологическому укладу. Особенностью нового уклада является познание и освоение на практике законов микромира. Основной частью нового уклада становятся когнитивные технологии, поэтому в сферу новых технологий вовлекаются гуманитарные науки и в их числе педагогика [1]. Именно педагогика вовлекается в сферу информационных технологий, но никак не наоборот – технологии приносятся в педагогику. Человек становится объектом технологий, и задача воспитания нового человека становится прерогативой педагогики.

Используемые в современном образовательном процессе информационные технологии создают базу для перехода в новую систему образования, а цифровизация, как частный случай информационных технологий, позволяет вести подготовку специалистов, гарантированно востребованных на рынке труда. Легкое и свободное владение мобильными и интернет-технологиями, а также непрерывное обучение являются существенными факторами для повышения конкурентоспособности молодых специалистов. Таким образом, вовлечение педагогики в информационные технологии неизбежно расширяется. Оно непрерывно развивается и все больше захватывает все сферы и направления образования, смежные дисциплины и, как частный пример, процесс обучения иностранным языкам. И здесь возникает парадокс между использованием информационных технологий и реальностью. С одной стороны, наблюдается рост компетентности педагогов в вариативности использования информационных технологий для разработки и создания актуальных методических материалов. С другой стороны, учебные планы и методические пособия, зачастую, перенасыщены цифровизацией.

В понятие цифровизации образования входит использование различных программ, приложений и других цифровых ресурсов для электронного обучения, как удаленно, так и непосредственно в аудитории [2].

И это дает возможность студентам испытать настоящее погружение в живой язык. Они получают широкое поле деятельности для развития лингвистических и коммуникативных навыков, формирования лингвокультурных компетенций, приобретения фоновых знаний. Возникает еще один парадокс. При использовании ИКТ, зачастую студенты меньше взаимодействуют друг с другом и преподавателем из-за больших объемов информации и все возрастающей скорости ее преподнесения. Вербальное общение явно уходит в минус, тем самым, не давая возможности выстраивания устойчивых логически связей, аналитической работы

с текстами и их пересказами хорошим литературным языком. Диалоги друг с другом происходят, как правило, с использованием технических средств, смартфонов, планшетов, нетбуков, ноутбуков. Ведя диалог, студенты, зачастую, не смотрят друг на друга, не наблюдают артикуляцию и жестикуляцию, не слышат своего оппонента, опираясь только на текст в электронном носителе. Таким образом, взаимодействие есть, а результативной коммуникации нет. Такую коммуникацию мы называем «**функционально пустым общением**».

Информационные технологии ряд функций обучения поднимают на более высокий уровень. Большие массивы и базы данных, находящиеся в электронных хранилищах, никогда не смогут конкурировать с памятью педагога, его словарным запасом, знанием методических приемов преподаваемой дисциплины, учетом индивидуальных особенностей студентов.

На наш взгляд, информационные технологии не могут противостоять преподавателю и полностью его заменить в процессе обучения. Разумный баланс в использовании информационных технологий, основанный на компетентности педагога, позволяет их идентифицировать, как средства **поддержки** профессиональной деятельности педагога [3].

Хочет отметить ряд возможностей и некоторые ограничения при использовании ИКТ. Скорость разработки и насыщения рынка современными девайсами и гаджетами просто фантастическая. Они все больше имеют функционал мгновенного получения или передачи информации, яркую визуализацию, расширенные объемы памяти, быстрый доступ к справочным системам и т.д. Таким образом, как студенты, так и преподаватели вооружены современными средствами ИКТ.

Что имеет преподаватель в своем техническом активе для преподавания иностранного языка. Ноутбук, собственный смартфон, диктофон, мультимедийный проектор, съемный носитель для информации, доску и мел. Пожалуй, все. Хорошо, если есть подключение к интернет-ресурсу, интерактивные доски, современные аудиосистемы, компетентный системный администратор. Зачастую, преподаватель сам себя и обслуживает, настраивая технику, перемещаясь из аудитории в аудиторию. Кроме того, преподаватели должны получать своевременно актуальную информацию по новым видам информационных ресурсов, облачным технологиям для хранения необходимой информации и т.д.

Необходимо тщательно методически и последовательно проводить мониторинг образовательного процесса, вовремя корректируя ограничения и используя новые возможности ИКТ.

Приведем несколько конкретных примеров использования информационных технологий в практике обучения иностранному языку студентов технических ВУЗов.

В процессе занятий, преподаватель достаточно часто предлагает студентам воспользоваться по-

исковыми системами для подбора, например, технических текстов по специализации на иностранном языке. Возможности в этом плане информационно коммуникативных технологий безграничны и, конечно же, можно набрать достаточный объем для переводов. Это, несомненно, большой плюс. С другой стороны, выбор нужного текста из огромного объема разумнее обсудить с преподавателем. Это позволит, более точно выбрать не просто общетехнический текст, но текст с акцентом на специализацию и профессиональные интересы студента. Такие наработки формируют и создают базу для исследовательской работы студента, его курсовых и научных работ. В этом, по нашему мнению, состоит разумный баланс использования ИКТ.

В одном из реферативных сборников встретился такой пример использования ИКТ, как взаимодействие в социальных сетях с целью визуализации тематических примеров. Обсуждалось, как хорошо увидеть меню на завтрак на картинке, например в Англии, Германии или иной стране. Безусловно, это оживит и может поддержать интерес к изучению иностранного языка, но, еще важнее обсудить это в группе, и как, как вариант, попробовать дополнить информацию теоретическими выкладками и аналогичными примерами. Преподаватель всегда найдет, чем эту информацию обогатить. Запомнится точно. Иначе этот визуальный ряд просто перейдет в массив данных и не принесет ожидаемого результата.

Еще пример. Достаточно много на занятиях он- и офф-лайн используется мультимедийных презентации в формате Power Point. Студентам предлагается самостоятельно подготовить презентацию на заданную тему, то практически всегда можно услышать вопрос: «Дайте пример или шаблончик презентации». О чем это говорит? Это все издержки, как ни странно ИКТ. Доступность получения информации, готовый визуальный ряд не мотивируют к самостоятельной компоновке материала, выстраиванию логических связей и аргументации [4].

Поделится еще одним наблюдением. Продуктом иноязычной деятельности студента неязыкового вуза является перевод текста. Анализируя полученный текстовый материал, можно заметить вербальные несуразности, что приводит к «размытости» и/или разрыву логико-семантических связей и деструктуризации текста. Фоновые знания студентов не актуализируются и не соотносятся со страной изучаемого языка. Объем ненужной информации из свободного, легкодоступного пространства растет в геометрической прогрессии, а кругозор в верном понимании этого слова, сужается. И это тоже издержки использования информационно-коммуникативных технологий в большом, не сбалансированном объеме.

Наблюдаемый, ожидаемый эффект от использования ИКТ имеет разрыв по факту. Что, на наш взгляд, следует предпринять? Главное, его идентифицировать и затем вовремя вносить коррек-

тировки. Информационный поток и используемые средства информационно-коммуникативных технологий должны быть очень точно заточены и направлены на цели обучения. Это явно компетентностный уровень преподавателя [5].

Понимая, что невозможно обойти процесс привнесения педагогики в новый технологический уклад и то, что он будет развиваться с нарастанием скоростных процессов, необходимо тщательное продумывание используемых ИКТ и технических средств и анализ обратной связи от студентов. Это важно, и они с удовольствием такую связь предоставляют. Срезы знаний до и после прохождения курса, промежуточное тестирование, несомненно, покажут преподавателю фактические разрывы. Поэтому у него должен быть определенный «люфт», как для быстрой методической перестройки процесса, так и для смены набора инструментов из технических средств [6]. Только путем нескольких итераций во время прохождения курса обучения иностранному языку можно выверить степень нужного наполнения информационными технологиями занятий он и офф-лайн.

## Литература

1. Технологический режим: его особенности и место педагогики в нем. Филиппов Л.И. [Электронный ресурс]// Ресурс доступа: <https://human.snauka.ru/2018/05/25014>.
2. Ресурс доступа: <https://skillbox.ru/media>
3. Информационно-коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.letopisi.org>
4. Гукемухов Е.Ю. Роль компетентностного подхода в повышении качества образования, Федеральное государственное научное учреждение Институт теории и истории педагогики Российской академии образования // [Электронный ресурс]– Режим доступа. – URL: <http://www.itiprao.ru/index.php>
5. Щукин А.Н. Преподавание иностранных языков: Теория и практика: пособие для препода-

вателей и студентов. 4-е изд. М.: Филоматис: Издательство «Омега-Л», 2010. – 480 p.

6. Ершова Т.А. Особенности разумного наполнения информационно-коммуникационными технологиями процесса обучения иностранному языку в вузе. Современное среднее профессиональное образование.

## PARADOXES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

**Ershova T.A.**

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article deals with the use of information and communication technologies in teaching a foreign language. Information technologies create the basis for the transition to a new system of education and the humanities are widely involved in their sphere. The dynamism of the development of information and communication technologies and their influence on all aspects of the educational process are emphasized. There is an increase in the competence of teachers in the variability of the use of information technology. Some paradoxes between the use of new technologies in education and reality are identified. The need for a reasonable balance in the use of information technology as a means of professional activity of a teacher is emphasized. It is proposed to direct the information flow and use the means of information and communication technologies in accordance with the learning objectives.

**Keywords:** information and communication technologies, foreign language teaching, competence, professional activity, paradoxes of new technologies.

## References

1. Technological mode: its features and the place of pedagogy in it. Filippov L.I. [Electronic resource]// Access resource: <https://human.snauka.ru/2018/05/25014>
2. Access resource: <https://skillbox.ru/media>
3. Information and communication technologies in education [Electronic resource] // Access mode: <http://www.letopisi.org>
4. Gukemukhov E. Yu. The role of the competence-based approach in improving the quality of education, Federal State Scientific Institution Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education // [Electronic resource]– Access mode. – URL: <http://www.itiprao.ru/index.php>
5. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice: textbook for teachers and students. 4th ed. M.: Filomat: Omega-L Publishing House, 2010. – 480 p.
6. Ershova T.A. Features of reasonable filling with information and communication technologies of the process of teaching a foreign language at a university. Modern secondary vocational education.

# Эритажные говорящие как особая категория изучающих русский язык как иностранный

**Жарова Екатерина Васильевна.**

преподаватель кафедры русского языка как иностранного,  
Национальный исследовательский Московский  
государственный строительный университет  
E-mail: cattrine24@mail.ru

В современном мире, ввиду процесса глобализации, количество эритажных говорящих растет. Во время преподавания РКИ большинство преподавателей сталкиваются с разными категориями обучающихся и необходимостью дифференцированного подхода для повышения эффективности освоения ими языка. Как правило это иностранцы, изучающие РКИ, билингвы и эритажники.

Необходимость исследования данной группы не вызывает сомнений. В статье говорится об особой категории изучающих русский язык – эритажных говорящих и о необходимости учитывать их отличия при работе с такими обучающимися для повышения эффективности обучения. Отмечаются основные трудности, с которыми сталкиваются такие обучающиеся. А также, выделяются характерные черты, отличающие таких обучающихся как от собственно иностранцев, так и от билингвов. Проанализированы основные стратегии, используемые эритажными говорящими при использовании языка. На основе опыта исследователей и его анализа предложены стратегии обучения.

**Ключевые слова:** эритажный говорящий, эритажный язык, билингвы.

## Введение

Во время преподавания РКИ на подготовительном факультете НИУ МГСУ автор столкнулся со разными категориями обучающихся и необходимостью дифференцированного подхода для повышения эффективности освоения ими языка. Это собственно иностранцы, изучающие РКИ, билингвы и эритажники.

В данной статье речь пойдет о последней категории (эритажники). Эта группа представляет собой промежуточную категорию между студентами-иностранцами и билингвами.

### *Актуальность исследования*

В современном мире ввиду процесса глобализации количество эритажных говорящих растет. Необходимость исследования данной группы не вызывает сомнений.

### *Цель исследования*

Целью данного исследования является выявление особенностей эритажных говорящих и последующий поиск наилучшего подхода к их обучению. Результаты данной работы могут использоваться преподавателями, работающими со студентами-эритажниками, для того чтобы лучше понять потребности данной категории обучающихся и выбрать наиболее эффективные стратегии обучения.

## Методология

Методы исследования, применяемые в этой статье, – теоретический анализ существующих исследований по теме, обобщение обнаруженных результатов и разработка рекомендаций для практической работы с данной категорией обучающихся.

## Результаты исследования

Термины «эритажный язык» (heritage language), «эритажный говорящий» (heritage speaker) впервые были предложены канадскими исследователями в 1977 г. в связи с принятием Программы по сохранению семейных языков (Ontario Heritage Language Programs), но в широкое употребление вошли в 1990-е гг.

Существует широкое и узкое толкование термина «эритажный язык». В данной статье мы будем использовать термин в узком значении. В узком понимании эритажники – это несбалансированные билингвы, то есть дети эмигрантов, которые, будучи вырванными из родной языковой среды, постепенно забывают свой первый язык, унаследованный от родителей. При этом, эритажники могут иметь разный уровень владения языком.

Они отличаются и от собственно иностранцев, для которых русский язык и культура являются абсолютно чуждыми, и от билингвов, которые примерно одинаково владеют двумя языками.

При изучении русского языка у них есть характерные трудности, и им нужен особый подход для эффективного изучения языка.

Одна из особенностей эритажников – это то, что вся информация поступала устно. Поэтому у таких говорящих лучше всего развит навык аудирования, но плохо развиты другие навыки. Они хорошо понимают устную речь, уверенно ориентируются в устном или письменном тексте, но сталкиваются с проблемами при продуцировании речи и делают при этом много ошибок. Рецептивные навыки у них явно преобладают над продуктивными.

Письменная речь эритажника представляет собой наименее развитый у него речевой навык. Письмо эритажного носителя русского языка имеет четкий фонетический характер. Это сближает его с письмом детей, которые «как слышат, так и пишут» и отличает его от письма студентов-иностранцев. [6]

М. Перотто проводилось тестирование детей-эритажников с целью выявления у них типичных сложностей. В качестве задания предлагалось в свободной форме рассказать историю по картинкам. Наибольшие трудности были выявлены на морфосинтаксическом уровне и в построении повествования.

При этом, эритажники были разделены на две группы – дети, родившиеся в России и успевшие усвоить основные языковые структуры, и дети, родившиеся в Италии и использующие русский язык в основном только в общении со старшим поколением.

В области грамматики наблюдались следующие трудности: неусвоенная падежная система, видовая система, категория одушевленности/неодушевленности и глаголы движения. [3]

У эритажников присутствует некоторые правильно употребленные падежные формы, но падежная система, как правило, в целом не усвоена.

Эритажник заполняет проблемы в знании эритажного языка, используя средства обоих языков, при этом он сам как бы выводит свои новые правила для эритажного языка, которые в дальнейшем применяет системно. [1]

Эритажники как группа неоднородны. Они различаются уровнем владения эритажным языком, доминирующим языком, который влияет на эритажный, а также уровнем мотивации к изучению унаследованного языка. Похоже, это является причиной того, что на данный момент существует несколько вариантов наименования данной группы, т.к. лингвисты затрудняются в выборе наиболее точного обозначения. Используются термины «эритажный/херитажный язык», «унаследованный язык», «семейный язык», «кухонный язык», «язык диаспоры». Самых говорящих обозначают «эритажники(херитажники)», «эритажные говорящие»,

«несбалансированные билингвы» и др. Эти названия отражают сферу использования языка, уровень владения языком, а также социальный компонент (принадлежность к определенной группе по признаку языковой и социокультурной общности). [1] [4]

Несмотря на неоднородность, эритажники всё же выделяются в отдельную группу, т.к. в связи с общностью ситуации освоения первого языка имеют ряд отличительных особенностей.

### **Характерные черты эритажников и их отличие от билингвов и студентов-иностранцев**

Эритажные говорящие начинают осваивать первый язык в детстве, неслучайно его ещё называют «семейным языком», но затем они теряют возможность быть погруженными в языковую среду и оказываются вынужденными восстанавливать знания языка в классе, наряду со студентами, изучающими РКИ. Таким образом, они сочетают в себе черты билингвов, студентов-иностранцев, а также имеют черты, отличающие их от этих двух групп. [4]

Эритажники обладают преимуществами при изучении языка по сравнению с иностранными обучающимися. Их языковые навыки потенциально сильнее, более интуитивны и более приближены к навыкам носителей (особенно, в фонологическом плане). [6]

Отмечается, что обучение эритажников идет гораздо быстрее, чем иностранцев, осваивающих язык с нуля. Эритажники скорее восстанавливают свои утраченные знания, а не приобретают их заново.

А. Смысловой проводился эксперимент, в котором учитывался тот факт, что неразвитые навыки письма и ограниченный словарный запас являются характерными для эритажных говорящих. Во время специального курса, подстроенного под особенности эритажников, последним предъявлялось большое количество аудиоматериалов параллельно с предъявлением этого же текста, но в письменном виде. В итоге, данный подход позволил эритажным говорящим всего за один семестр достичь таких результатов, каких не удалось достичь иностранным обучающимся за четыре семестра. [6]

Как было отмечено ранее, уровень владения эритажным языком как правило значительно уступает уровню владения доминирующим языком (языком метрополии). Хотя это происходит не всегда, т.к. здесь играет роль последующее изучение эритажного языка. Если оно имеет место, то есть шанс, что уровень эритажного языка практически сравняется с уровнем доминирующего языка.

Тем не менее, неслучайно эритажников называют «несбалансированными билингвами», т.к. всё же использование унаследованного языка происходит в основном в более ограниченных условиях по сравнению с доминирующим языком, что приводит к неполному развитию знания этого языка. К тому же, различные виды речевой дея-



тельности в эритажном языке развиты неравномерно.

## Компенсаторные стратегии и типичные ошибки эритажных говорящих

Хотя в речи эритажников достаточно часто всё же присутствует калькирование, тем не менее, по сравнению с иностранными студентами, в их речи калькирование встречается в 4 раза реже. [1] В то время как студенты-иностранцы, сталкиваясь с незнакомым явлением в иностранном языке, часто прибегают к использованию своего опыта в родном языке, делая ошибки, создавая кальки, эритажники выбирают иную стратегию. Для компенсации пробелов в знании языка, эритажники идут совершенно другим путем – они самостоятельно, на основе своих недостаточных языковых знаний создают логичную систему. Они используют уже известные им конструкции и примеры согласования и употребления слов в новых, неизвестных им конструкциях, предполагая, как будет вести себя та или иная языковая единица. Таким образом, они проявляют склонность к словотворчеству. М. Полинская [1] называет такие случаи ошибочного употребления языковых единиц «не-кальками». В статье отмечается, что «не-кальки» весьма интересны для изучения, так как при их создании говорящий свободен от правил конкретной языковой системы. [1]

Приводится следующая классификация «не-калек»:

1) толкование-объяснение (говорящий не знает подходящего устойчивого выражения и заменяет его самостоятельно составленной фразой для передачи нужного значения);

2) обобщающая модель, которая создается говорящим на основе уже известных ему однотипных конструкций, при этом упрощая грамматику конструкции и сочетаемость элементов;

3) упрощение правил грамматики;

4) упрощение коммуникативной структуры высказывания. [1]

Приведем несколько примеров «не-калек», взятых из Русского учебного корпуса. В данном корпусе тексты имеют указание на то, кто является автором – эритажный говорящий или изучающий русский как иностранный.

*Эти крыши и стены накапливают дождевую воду, которую можно очищать и применять в бытовую воду для использования в доме или в здании. [7]*

Эта фраза принадлежит девушке-эритажнице, доминирующий язык которой – английский. Ошибка во фразе «применять в бытовую воду» это «не-калька», т.к. если бы она воспользовалась своим знанием английского языка, то фраза звучала бы иначе («to use as» – «применять как, в качестве чего»).

*Очень важно, что в домах будут построены лифты и мусоропроводы, делающие здания более комфортабельными. [7]*

По-английски, как и по-русски, будет правильно сказать, что лифты «установлены», а не «по-

строены», то есть перед нами пример «не-кальки». Глагол «устанавливать» оказался, возможно, «сложным», неизвестным для эритажницы, поэтому она заменила его на частотный глагол, сделав конструкцию максимально понятной, прозрачной.

По причине того, что эритажный говорящий, как правило, не уверен в своем знании унаследованного языка, он использует стратегию, которая объединяет его со студентом-иностранцем. Они оба всячески стараются избегать композиционности (идиоматичности) высказываний, чтобы сделать свою речь более понятной. [2]

Существует множество приемов, которыми пользуются говорящие, в недостаточной степени владеющие каким-либо языком. Это паузы hesitation, использование слов-обобщений (эта штука и т.д.), калькирование (отрицательный перенос), перифразирование, смена кода и др. Но всё это в равной степени свойственно как эритажникам, так и студентам, изучающим иностранный язык.

Смена кода (code-shifting) также свойственна эритажным говорящим, билингвам и изучающим иностранный язык.

Некоторые ученые считают смену кода признаком высокого уровня владения языком, однако, зачастую говорящие прибегают к другому языку из-за того, что они «забыли» в данный момент нужное выражение в этом языке.

## Национальное самосознание эритажных говорящих

Данная группа неоднородна и по тому, кем с этнической точки зрения считают себя эритажники, считают ли они себя принадлежащими к обеим культурам или к одной из них. Возможно, ответ на вопрос, кем они себя считают влияет на их отношение к языку, к необходимости его поддержания/сохранения/изучения. Однако, данная проблема недостаточно изучена.

На самоидентификацию говорящего с унаследованным языком влияет несколько факторов: возраст отъезда из родной страны или же иммигрантом какого поколения он является, отношение к эритажной культуре со стороны жителей метрополии, роль эритажной культуры и языка в условиях жизни в другой стране.

Приведем пример из практики. В разговоре с эритажным говорящим, он рассказал, как происходило освоение эритажного языка. Молодой человек родился в стране, где говорят на французском языке. Его мама и бабушка являются носителями русского языка, а отец и дедушка – носители французского. В детстве он говорил по-русски с мамой и бабушкой, если дома присутствовал папа или дедушка, разговор велся на французском языке. Мама и бабушка старались привить ему любовь к русскому языку и культуре, для чего он посещал российский культурный центр, где общался на русском языке со сверстниками и где проводились традиционные праздники. Однако, даже в культурном центре, во время встреч ребята

общались на французском языке, так как лучше им владели. Когда встал вопрос, какой иностранный язык изучать, он выбрал английский, а не русский. Его старшая сестра, напротив, с детства проявляла интерес к русскому языку. Помимо общения с мамой и бабушкой, она выбрала русский в качестве иностранного языка. В результате, по утверждению самого эритажника, его сестра овладела русским языком практически на уровне носителя. Надо отметить, что уровень владения русским языком у этого молодого человека был достаточно невысоким, не считая, конечно, способностей к аудированию (много ошибок разного плана, маленький словарный запас, несклонность выражать свои мысли в виде развернутых высказываний и т.д.).

## Вывод

В данной статье предпринята попытка с помощью анализа данных, полученных различными исследователями, выявить отличительные особенности эритажников как студентов, изучающих русский язык, и наметить направление для наиболее эффективной работы с ними.

Выделяется отдельная группа изучающих РКИ – эритажники. Знание особенностей этих обучающихся может помочь преподавателю при работе с ними, т.к. позволит подобрать более подходящий материал с учетом интересов и потребностей таких студентов, а также учесть мотивацию к обучению.

Эта группа обучающихся имеет сходство как с собственно иностранными обучающимися, так и с носителями языка, а также имеет характерные черты, отличающие ее от этих двух групп.

Обобщая изученную информацию, можно выделить следующие особенности эритажников и наметить направления для эффективной работы с такими обучающимися:

1. Рецептивные навыки у них развиты гораздо лучше продуктивных. Особенно хорошо развито восприятие речи на слух.

Необходимо развивать другие навыки (особенно письмо и говорение).

2. Ограниченность словарного запаса, а также ограниченность сфер общения и использования языка.

Для пополнения словарного запаса и усвоения устойчивых выражений (повышение композиционности высказываний эритажника) эритажному говорящему необходимо читать аутентичную литературу, однако, желательно, чтобы это была современная литература, а не классическая, поскольку язык классической литературы может представлять значительные трудности для эритажного носителя.

Также с целью пополнения словарного запаса эритажнику может быть полезен просмотр фильмов и сериалов с субтитрами (для повышения корреляции между звуковым и письменным образом слова).

3. Пробелы в грамматике.

Необходимо обратить особое внимание на сочетаемость слов, а также сложные грамматические явления, такие как категория падежа и вида.

4. Речь недостаточно развита.

Как уже отмечалось ранее, развитие продуктивных навыков значительно отстает по сравнению с рецептивными навыками. Как уже отмечалось выше, эритажникам необходимо больше читать, смотреть фильмы. Короткие рассказы и фильмы можно использовать как основу для развития речи – пересказывать сюжет, отвечать на вопросы на понимание сюжета, использовать эти истории для обсуждения, выражения мнения.

5. Письменная речь как правило плохо развита, т.к. зачастую эритажник никогда не обучался письму и знает слова только на слух, соответственно, ему может быть трудно представить, как выглядят эти слова на письме. К тому же, письмо – это продуктивный навык, так что трудности будут не только орфографическими.

По нашему мнению, эритажным говорящим подойдут самые различные упражнения на развитие письменных навыков: от заданий на переписывание предложений в заданиях подстановочного типа, диктантов, заданий на подстановку пропущенных букв, до написания эссе.

Но самое важное, чтобы специальный комплекс упражнений, рассчитанных на эритажников, обязательно включал в себя большое количество заданий, включающих в себя одновременное предъявление аудиоматериала и текста к нему. Это может быть прослушивание и одновременное чтение аудиокниги, просмотр фильма с субтитрами и т.д. Такие задания позволят не только развить навык письма, но и позволит «вспомнить» лексику и грамматические конструкции и т.д.

6. Навык аудирования развит достаточно хорошо. Однако, в связи с тем, что объем известной лексики значительно ограничен бытовой сферой, не стоит отказываться от заданий на аудирование, особенно, по различным тематикам, которые не так хорошо знакомы эритажнику.

7. Осознание своей принадлежности к эритажному культурному сообществу.

Использование на занятиях материалов, содержащих страноведческую информацию, изучение культуры и традиций является важным и для эритажников, и для иностранных обучающихся, однако, по нашему мнению, для эритажников такая информация имеет особое значение, ведь она знакомит его с культурой его предков, повышает мотивацию к дальнейшему совершенствованию унаследованного языка.

В этой статье сформулированы лишь направления для совершенствования знания унаследованного языка. Конкретные задания для данной категории обучающихся должны подбираться преподавателем с учетом индивидуальных особенностей студентов, т.к. данная группа является весьма неоднородной по ряду параметров (доминирующий язык, уровень владения эритажным языком,

мотивация к изучению языка, отношение к унаследованной культуре и т.д.).

## Литература

1. Выренкова А.С., Полинская М.С., Рахилина Е.В. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык//Вопросы языкознания, 2014. № 3 URL: <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/2014-3> (дата обращения 07.11.2022)
2. Марушкина А.С., Рахилина Е.В. Ошибки в речи херитажных говорящих (на материале текстов русских эмигрантов в США)//Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – с. 435–439.
3. Перотто М. Морфосинтаксические и нарративные трудности в речи русскоязычных детей-билингвов в Италии//Вестник Череповецкого государственного университета, 2015. № 2, с. 97–101.
4. Марушкина А.С., Рахилина Е.В. Корпусные исследования особенностей речи нестандартных говорящих (херитажный русский) // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnye-issledovaniya-osobennostey-rechi-nestandardnyh-govoryaschih-heritazhnyu-russkiy> (дата обращения: 09.11.2022).
5. Монтрул Сильвина. Похож ли язык наследия на второй язык? // Университет Иллинойса в Урбана-Шампейн, 2012. (pp.1–29) <https://benjamins.com/catalog/eurosla.12.03mon> (дата обращения 09.11.2022).
6. Смылова А. Низкопрофильные носители русского языка: их межъязыковая система как основа для быстрого языкового (ре)строительства. // Глава 7. Новые перспективы теоретической и прикладной лингвистики, 2009.
7. Русский учебный корпус <http://web-corpora.net/RLC/>

## HERITAGE SPEAKERS AS A SPECIAL CATEGORY OF STUDENTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zharova E.V.

National Research Moscow State University of Civil Engineering,

In the modern world, due to the process of globalization, the number of heritage speakers is growing. When teaching Russian as a foreign language, most teachers are faced with different categories of students and the need for a differentiated approach to improve the efficiency of their language acquisition. As a rule, these are foreigners studying Russian as a foreign language, bilinguals and natives. In the article, we speak about a specific category of those studying Russian as a foreign language – heritage speakers, and about the necessity to mind their differences while working with them for the sake of effectiveness of teaching. The main difficulties that such learners face are noted in this article. And also, the characteristic features that differentiate such learners both from bilinguals and those students who study Russian as a foreign language are spoken about. The analysis of the main compensatory strategies of heritage speakers is conducted. Based on the experience of researchers and its analysis, the strategies of teaching are proposed.

**Keywords:** heritage speakers, heritage language, bilinguals.

### References

1. Vyrenkova A.S., Polinskaya M.S., Rakhilina E.V. Grammar mistakes and grammar constructions: “erital” (“inherited”) Russian// Voprosy Linguoznaniya, 2014. no. 3 URL: <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/2014-3> (accessed 07.11.2022)
2. Marushkina A.S., Rakhilina E.V. Errors in the speech of heritic speakers (on the material of texts of Russian emigrants to the USA)//Problems of Ontolinguistics – 2013: Proceedings of an international scientific conference. St. Petersburg, Publishing house of Russian State Pedagogical University named after A.I. Gertsen, 2013. – Pp.435–439.
3. Perotto M. Morphosyntactic and narrative difficulties in the speech of Russian-speaking bilingual children in Italy// Vestnik of Cherepovets State University, 2015. no.2, Pp.97–101.
4. Marushkina A.S., Rakhilina E.V. Corpus research of speech peculiarities of non-standard speakers (cheritazhny Russian) // Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute of Linguistic Studies. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnye-issledovaniya-osobennostey-rechi-nestandardnyh-govoryaschih-heritazhnyu-russkiy> (date of access: 09.11.2022).
5. Montrul Sylvina. Is the Heritage Language like a Second Language? //University of Illinois at Urbana-Champaign, 2012. (pp.1–29) <https://benjamins.com/catalog/eurosla.12.03mon> (дата обращения 09.11.2022)
6. Smyslova A. Low-proficiency heritage speakers of Russian: their interlanguage system as a basis for fast language (re)building. // Chapter 7. New Perspectives from Theoretical and Applied Linguistics, 2009. [https://www.academia.edu/13393944/Low\\_Proficiency\\_Heritage\\_Speakers\\_of\\_Russian\\_Their\\_Interlanguage\\_System\\_as\\_a\\_Basis\\_for\\_Fast\\_Language\\_Re\\_Building](https://www.academia.edu/13393944/Low_Proficiency_Heritage_Speakers_of_Russian_Their_Interlanguage_System_as_a_Basis_for_Fast_Language_Re_Building) (дата обращения 7.11.2022)
7. Russian study building <http://web-corpora.net/RLC/>

# Виртуальная и дополненная реальность. Применение инновационных технологий в процессе обучения

## **Иванько Екатерина Олеговна,**

старший преподаватель, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: lvanko.EO@gmail.com

## **Мидова Венера Олеговна,**

кандидат психологических наук, доцент, Кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Midova.VO@rea.ru

## **Данько Ольга Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Danko.OA@rea.ru

Современному обществу требуются специалисты, готовые действовать в условиях высокотехнологичной быстроменяющейся среды. Использование технологий дополненной (Augmented Reality, AR) и виртуальной (Virtual Reality, VR) реальностей является ключевым направлением развития профессиональной сферы в ближайшем будущем. Цель статьи – анализ существующего опыта использования инноваций, выявление основных преимуществ и недостатков перехода на новые технологии. В данной работе рассматриваются способы применения AR/VR технологий в учебном процессе. Проведен анализ внедрения инноваций в образовательных учреждениях и коммерческих компаниях. Представлены трудности, связанные с политической и экономической ситуацией, а также возможные пути дальнейшего развития.

Несмотря на все сложности, эксперты считают возможным создание полностью российских AR/VR-систем, не зависящих от импорта. В этой ситуации может помочь безвозмездная поддержка со стороны государства. Без помощи государства этот рынок может просесть на 30–40% из-за трудностей с импортом оборудования. В зависимости от предпринятых государством мер будет понятно, как сложится дальнейшая судьба индустрии AR/VR в России.

**Ключевые слова:** виртуальная и дополненная реальность, российский рынок AR/VR, цифровые технологии, современные методы обучения, инновации в сфере образования, санкции.

Augmented and Virtual reality technologies (AR/VR) are the key to a fundamentally new level of human interaction with the digital world, which plays an increasingly important role in the global economy, politics, and social relations. The most promising in terms of economic effect are products based on AR/VR technologies in the field of industrial production, education, healthcare, and consumer services. In a general sense, VR is a complex technology that provides a complete immersion in the computer environment that surrounds the user and reacts to his actions in a natural way. VR constructs a new artificial world transmitted to a person through their senses: sight, hearing, touch, and others. A person can interact with a three-dimensional, computerized environment, as well as manipulate objects. In its simplest form, Virtual reality involves 360-degree images or videos. Achieving the effect of complete immersion to a level where the user cannot distinguish the visualization from the real environment is the task of technology development. In contrast, AR is a technology that allows integration of information with real-world objects in the form of text, computer graphics, audio, and other forms in real time. Information is provided to the user through heads-up display, augmented reality glasses or helmets, or another form of human graphics projection (for example, a smartphone or projection video mapping). Augmented reality technology allows to expand user interaction with the environment.

The development of such innovations allows creating services for socially important areas, for example, work with the disabled (navigation with augmented reality), the development of the cultural component (museum tours). As a result, it will help improve the image of Russia as an attractive tourist country, increase the attendance of cultural sites with the involvement of youth audience. According to analysts' forecasts, introduction of these technologies in the educational segment will provide accessible tools for users and supplement traditional programs with interactive visual content in the amount of up to 30% of all educational materials [8]. This can lead to the following effects: increasing the effectiveness of online learning, ensuring continuous professional education, ensuring the availability of quality education in regions. However, the consequences of using these technologies have not been studied yet. What seems at first glance highly effective and to some extent necessary may turn out to be only a beautiful visual that does not bring expected results in practice. This topic requires special attention and comprehensive analysis, which is the purpose of this study. The scientific research is based on data from specialists, market analytics, scientific ex-

periments, and experience of local companies. During the research, generally accepted methods of scientific search and analysis were used.

According to experts in the field of economics, with the development of a marketplace for educational projects, it is possible for Russian companies to obtain 15% of the global VR education market. Currently, there are more than 100 agencies in Russia specializing in the development of projects in the field of Augmented and Virtual reality [8]. Leaders in the implementation of Virtual reality remain the United States and European countries. But in this regard, Russia also strives to move with the times. Since 2020, a number of large educational VR projects have been launched:

- «Education-2024»
- “Digital School”
- “Modern digital educational environment”
- “Digital Economy of the Russian Federation”

The “Digital School” project is one of the most ambitious. According to the initiators, by 2024 it is planned to introduce it in 25% of all “pilot” educational institutions [3]. As noted, a person receives 80% of information from the outside world with the help of vision, while people remember 20% of what they see, 40% of what they see and hear, and 70% of what they see, hear, and do. Virtual reality technologies make it possible to fully use these features of perception to increase the effectiveness of the educational process. Thus, this technology can be a very effective method of teaching in schools and universities. Modern approaches to education have been used in many regions of our country. For example, ALTAIR company specializes in providing services at universities, schools, development centers, etc. It works in 86 cities of Russia, and already more than 1 million students have been able to enjoy watching the best scientific and educational programs in the Virtual reality format. ALTAIR VR is the first VR platform for exploring the world, built on a technology called blockchain – a continuous sequential chain of blocks containing information built according to certain rules [9]. It allows participants to explore the world in both playful and academic forms. The content is created by users and sponsored by the platform foundation, as well as by the community through crowdfunding, and the platform itself is accessible via browser on any VR device. Obviously, in order to use all the features of this platform, user will need a virtual reality helmet. This technology allows people to study chemistry, physics, biology, astronomy, history, mathematics, and other sciences in a new, fascinating format. Managers use only certified equipment of international companies, which allows them to maintain high session quality and safety. Watching a movie does not cause fatigue, since the eyes are not focused at the same distance from the screen, but constantly look at different objects. According to students’ feedback, this program increased motivation to study by 30% and reduced fatigue during training by 11.5%. After analyzing the test results, it is concluded that students perceived and remembered the information presented in a modern format better than in a traditional

one. Moreover, European universities use innovations to help students determine the direction of professional growth. Students can get to know different professions better and choose what suits them. At the Norwegian University of Natural and Technical Sciences, there is an Immersive Job Taste program that allows participants to “live” a working day with typical tasks of one of several professions: fisherman, wind turbine electrician, road worker, auto mechanic, welder [7]. Also, the university has developed a VR application that allows students to pass a trial job interview.

The learning process does not end after university, it continues throughout life. Thus, personnel training is the main case for Virtual reality in industry. It is especially important to teach a new employee how to work in a dangerous environment. For example, safety rules and work in difficult and adverse conditions (underground mines, industries with harmful chemicals, etc.) are easier to teach a beginner in a virtual environment, applying courses. The decisive challenge today is played out in the field of experience: the company’s ability to involve personnel, collect all the data and information necessary to perform work in the best possible way. Creating adequate conditions for development by giving people the opportunity to achieve growth goals requires the ability to combine standard and individual programs to achieve independence and mastery in work. In particular, production tasks need to balance efficiency and safety and, consequently, training of workers within the organization should also reflect this important aspect. In the case of Virtual Reality and the solution that is called VR Training, staff learns by practicing virtually rather than watching videos or static images. Unlike traditional training tools, VR allows trainees to “touch” the practical implications of their work [5]. This implies a deeper and more repetitive commitment over time, given how virtual reality is able to attract attention through continuous stimuli and interactions that can be experienced in a simulated environment. There are several advantages of Virtual reality technologies over ordinary presentations on an interactive whiteboard, and educational films:

- A sense of presence. When a student sees information in the first person, he remembers it better and is more involved in the process.
- Interactivity. In Virtual reality, there is an opportunity to interact with surrounding objects, which allows students to understand the information quickly.
- Visibility. Now the technology of virtual reality is quite well developed, and the graphics look almost photorealistic, so people can reduce the cost of simulating real events.

In the field of neuroscience, it has been proven that the brain receives Virtual Reality experiences exactly as it would receive experiences in the workplace; we are in the field of behavioral learning [4]. It is possible to carry out a careful functional analysis of the behaviour, acquiring detailed descriptions of the behaviours, stimuli and operations that occurred during the simulation. The virtual interactions exactly emulate the real world to activate the same brain areas ensuring higher efficiency than ordinary classroom training practices. Users

make decisions and they directly affect the experience without any kind of danger or direct consequences deriving from any procedural errors. In fact, safety is a key aspect that every HR leader should take into consideration when evaluating the most suitable tools for training a new workforce. The impact that technology can have in this area, both in terms of engagement and retention, and in terms of acquiring and maintaining skills over time, demonstrates how VR experiences can consistently help employees acquire better awareness of one's duties and one's role within the organization to be prepared to safely manage each procedure even in the workplace.

Any working situation can be simulated on the computer and tested faithfully to reality: from complex scenarios such as the assembly or maintenance of machinery, to the safety procedures relating to taking charge of reports of system faults, to cash or helpdesk. These environments are designed down to the last detail to help train the workforce in production, service, maintenance and customer care procedures. Once the viewer is on, the user can observe around him and interact at 360° with the surrounding environment as if he were living the experience in the real context; what the user experiences is complete immersion, which makes Virtual Reality an effective learning method. Technology allows workers to exercise on demand anywhere and at any time on a planetary scale, effectively making the current reference models obsolete.

Immersive learning through Virtual Reality demonstrates that there is a new way to manage the complexity of the challenge: an innovative model that does not force HR leaders to choose between scalable learning and effective learning. In fact, VR Training provides a method to align the skills of the workforce globally without having to engage trainers or experienced workers and avoiding downtimes with consequent planned production drops and delays in delivery times. The potentially endless, on-demand repetition of job scenarios allows new staff to learn faster, more experienced individuals to consolidate already acquired skills, and the company to standardize training around the world. These end benefits of VR Training solutions pave the way towards the "new normal" in training [1]. Numerous companies are investing in VR as a supplemental tool for corporate training. The arguments in favor of the adoption of Virtual Reality are quite evident: it makes possible to maintain a high level of involvement by aligning performance with the strategic objectives of the company and by training personnel on a global scale in a safe and effective way. Although the initial investment in the purchase of equipment may become an obstacle to entry for various companies, the democratization of technology in the coming years will take more and more definite forms, and Virtual reality training will become commonplace in every company.

In the corporate sphere, the use of AR/VR technologies can ensure the creation of an effective corporate training system. For example, the introduction of tactical simulators with VR technologies to develop skills in working with equipment (including the maintenance and management of complex devices). X5

Group summed up the results of the development of the VR-learning project in the Perekrestok retail chain [2]. In 2021, the chain trained more than 38,000 supermarket employees using virtual reality technology in all regions of its presence. Employees of 990 operating Perekrestok supermarkets have completed educational courses 87,700 times. Sales growth in certain categories where VR training was used reached 7%. The growth of RTO (Recovery Time Objective) due to the new training system exceeded the target of 3%. Staff turnover has decreased, and learning has become a pleasure: the survey showed that 91% of employees positively evaluate this format of obtaining skills. Thanks to the high speed of assimilation of the material and emotional involvement in the learning process in virtual reality by supermarket employees, the company managed to save about 230,000 hours on offline courses with trainers over the year, which is almost 30,000 full-time working days. Virtual reality training increases the confidence of employees and improves test scores by 10 to 15 percent. The company uses virtual reality to train employees in three main areas: working with new technologies, developing soft skills in customer service, and safety compliance. Virtual reality technologies have also found their way into sales trainings. In 2018, specialists developed the first unique simulator in Russia for the education and training of sales managers, commissioned by the Shkola Prodash company. If new knowledge "reaches" through VR glasses or in a "smart" chat, then the involvement will be higher – simply due to the curiosity and desire built into us to try a fashionable gadget. Since childhood, most of us love to play and do not like to study hard, although one does not necessarily exclude the other. If you break a boring course into short pieces that contain a simple task and offer a small reward at the end, learning can quietly become your team's favorite pastime. Getting involved in the pursuit of points and places in the ranking, a person forgets that he is learning and at the same time working out a skill in practice.

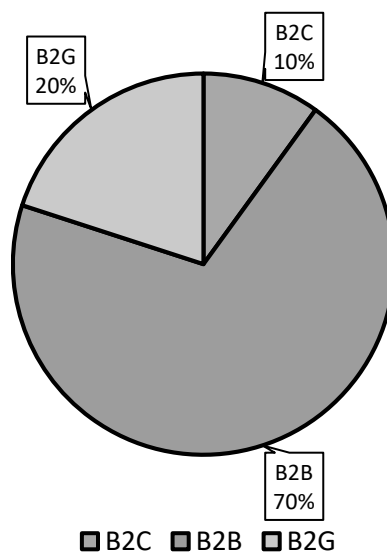


Fig. 1. AR/VR market segmentation in Russia

Source: based on Huawei research: AR/VR market in Russia 2022

In the study of the Russian AR/VR market by Huawei and TMT-Consulting, it was noted that in 2022 the main demand for solutions in this area was formed by commercial organizations [10]. It accounts for 70% of the market (Fig.1).

The AR/VR market in Russia will grow by an average of 37% per year. By 2025, analysts predict a five-fold increase in revenue in the market – up to 7 billion rubles (Fig.2) [10].

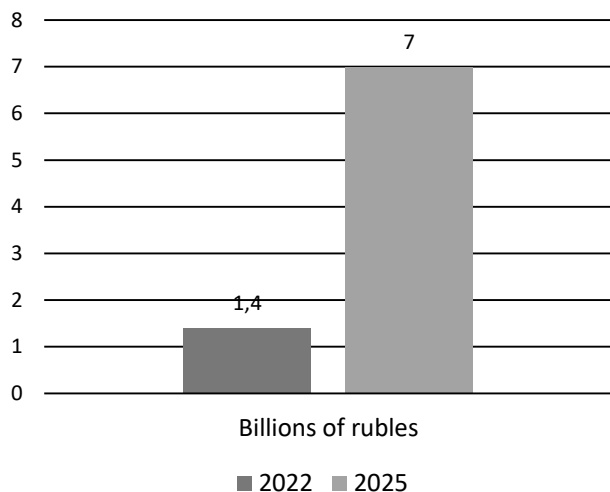


Fig. 2. AR/VR market in Russia

Source: based on Huawei research: AR/VR market in Russia 2022

As for the equipment for these technologies, Russia is the wearable market leader in CEE, so the political impact on the market is huge. Russia has a 38% market share in CEE, and more than 70% of devices are from Apple and Samsung. Due to inflation, sanctions and companies leaving, Russia will be hit hard and the wearable market is expected to lose 1.2 billion by the end of 2022 [10]. VR industry has faced difficulties with the acquisition of virtual reality helmets. The most affordable are Oculus Quest and Oculus Rift. Russian companies cannot purchase these helmets because of sanctions. Of course, there are other options – for example, from HTC and Valve, but such solutions are expensive. The second important component of VR equipment is a computer with a powerful video card. If we talk about components for AR/VR, their import to the Russian Federation has not stopped. Companies that produce Nvidia video cards continue deliveries to Russia. However, it has become much more difficult because it lies in how Nvidia will behave further: if the company prohibits video card manufacturers from working with Russia, then there will be problems with the purchase of equipment. The main thing in VR helmets, in addition to processors and video cards, is displays, but now there are already many companies that can produce them in the Russian Federation. In terms of software, we also have Russian independent technologies and developers, such as Moscow State University VR center, Deus company [6]. According to a study conducted by TAEU [7], the estimated cost of a pilot project for the introduction of a VR simulator is 10 million rubles. Approximate project implementation period is 5–6 months. To implement the project, managers will need to assemble a team of 7–8 people.

Despite all the difficulties, experts believe that it is possible to create completely Russian AR/VR systems that will not depend on imports. In this situation grant support from the state can help. Companies that are engaged in technologies of augmented and virtual reality can count on state support. The developers of such solutions have the right to apply for grants allocated as part of the IT industry support. Without government assistance, this market could sink by 30–40% due to difficulties in importing equipment. Depending on the measures taken by the state, it will be clear how the further fate of the AR/VR industry in Russia will develop. With the right support, the industry will be able to develop even faster than previously predicted. This is especially true in the field of education, where the demand for innovations is increasing tenfold every year. The use of Augmented and Virtual reality technologies in the educational sphere shows high efficiency in the framework of higher education in the global space. They are aimed at creating additional stimulation of visual perception, understanding of educational material and activating students' cognitive activity by expanding the potential of interaction between a person and a mobile device.

## Литература

1. Augmented Reality and Virtual Reality: New Trends in Immersive Technology / M. Claudia Dieck, Timothy H. Jung, Sandra Loureiro. 2021. Vol. 146. P. 101–115.
2. How innovation works: and why it flourishes in freedom. / Matt Ridley. 2021. Vol. 87. P. 40–60.
3. Past, present, and future of Virtual Reality: Analysis of its technological variables and definitions / Adriana Paino Ambrosio. June 2021. Vol. 120. P. 91–110.
4. La Valle S.M. Virtual Reality/University of Illinois. / Cambridge University Press. 2020. 418 p.
5. Budiman R.D.A. Developing learning media based on augmented reality (AR) to improve learning motivation // Journal of Education. 2019. vol. 1. № 2. P. 89–94.
6. Roadmap for the development of digital technology “Virtual and augmented reality technologies” [Electronic resource] // The Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation. – URL: <https://digital.gov.ru/ru/documents/6654>
7. Bobrov, A.E. Virtual reality in education / A.E. Bobrov, O.A. Petrova // Actual problems of aviation and cosmonautics: collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference, 2019. – pp. 632–635.
8. Global Virtual Reality Market Report 2022–2027: Analysis of VR Ecosystem and Role of Value Chain Partners, and Analysis of VR Devices, Apps, and Content – ResearchAndMarkets.com / John Browne. 2022
9. Digital solution of Altair company / 2020. URL: <https://altair360.com/ru/franchise/cis>

10. Huawei research: AR/VR market in Russia / 2022  
URL: <https://www.huawei.ru/news/issledovanie-huawei-rynok-ar-vr-v-rossii/>

## VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY. APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS

Ivanko E.O., Midova V.O., Danko O.A.

Russian Economic University. G.V. Plekhanov

Modern society requires specialists who are ready to act in a rapidly changing environment. The use of Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) technologies is a key area of professional development in the near future. The purpose of the research is to analyze the existing experience of introducing innovations, identify the main advantages and disadvantages of switching to new technologies. This research discusses areas of AR/VR application in the educational process. The analysis of innovation implementation in educational institutions and commercial companies is carried out. The difficulties associated with the political and economic situation, as well as possible ways of further development are presented.

**Keywords:** virtual and augmented reality, Russian AR/VR market, digital technologies, modern teaching methods, innovations in education, sanctions.

## References

1. Augmented Reality and Virtual Reality: New Trends in Immersive Technology / M. Claudia Dieck, Timothy H. Jung, Sandra Loureiro. 2021. Vol. 146. P. 101–115.
2. How innovation works: and why it flourishes in freedom. / Matt Ridley. 2021. Vol. 87. P. 40–60.
3. Past, present, and future of Virtual Reality: Analysis of its technological variables and definitions / Adriana Paino Ambrosio. June 2021. Vol. 120. P. 91–110.
4. La Valle S.M. Virtual Reality/University of Illinois. / Cambridge University Press. 2020. 418 p.
5. Budiman R.D.A. Developing learning media based on augmented reality (AR) to improve learning motivation // Journal of Education. 2019. vol. 1. № 2. P. 89–94.
6. Roadmap for the development of digital technology “Virtual and augmented reality technologies” [Electronic resource] // The Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation. – URL: <https://digital.gov.ru/ru/documents/6654>
7. Bobrov, A.E. Virtual reality in education / A.E. Bobrov, O.A. Petrova // Actual problems of aviation and cosmonautics: collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference, 2019. – pp. 632–635.
8. Global Virtual Reality Market Report 2022–2027: Analysis of VR Ecosystem and Role of Value Chain Partners, and Analysis of VR Devices, Apps, and Content – ResearchAndMarkets.com / John Browne. 2022
9. Digital solution of Altair company / 2020. URL: <https://altair360.com/ru/franchise/cis>
10. Huawei research: AR/VR market in Russia / 2022 URL: <https://www.huawei.ru/news/issledovanie-huawei-rynok-ar-vr-v-rossii/>



# Эффективность коллаборативного обучения в цифровой среде для изучения иностранных языков

**Кобичева Александра Максимовна,**

кандидат экономических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,  
E-mail: kobicheva92@gmail.com

**Токарева Елена Юрьевна,**

старший преподаватель, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,  
E-mail: tokareva.eu@yandex.ru

**Баранова Татьяна Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
E-mail: baranova\_ta@spbstu.ru

Основная цель данного исследования заключалась в оценке эффективности компьютерного коллаборативного обучения для изучения иностранного языка с учетом успеваемости студентов и их уровня вовлеченности. В исследовании на добровольной основе принял участие 81 студент Гуманитарного института СПбПУ. Для нашего исследования мы использовали результаты итогового тестирования по английскому языку и результаты опроса об уровне вовлеченности студентов. Три группы студентов были сформированы в команды по трем критериям: лидерские качества, успеваемость и личный выбор. Для интерпретации данных использовались инструменты Microsoft Excel 2016. Согласно результатам данного исследования, основополагающие принципы формирования команд сильно повлияли на показатели владения учащимися английским языком; в частности, эксперимент доказал эффективность отбора студентов по их успеваемости. Кроме того, корреляционный анализ выявил, что вовлеченность студентов играла важную роль и влияла на результаты их обучения.

**Ключевые слова:** онлайн обучение; компьютерное коллаборативное обучение; изучение языка; эмоциональная вовлеченность; когнитивная вовлеченность; поведенческая вовлеченность.

## Введение

Разрушительный характер пандемии COVID-19 затронул практически все слои общества в мире, и высшее образование не является исключением [1]. Что касается преподавания, пандемия COVID-19 нарушила большинство существующих практик и вынудила вносить срочные изменения в процессы преподавания и обучения [2]. Для поддержания качества высшего образования были внедрены разнообразные обучающие технологии и подходы. Одни из них оказались эффективными для изучения профессиональных дисциплин, другие – для целей изучения языка. Многие исследователи проанализировали трансформацию такого педагогического подхода, как компьютерное обучение языку (Computer-Assisted Language Learning – CALL), появившегося в теории и практике обучения в 1990-е гг. Эта методология развивается и позволяет широко применять цифровое образование. Этот тип обучения оказался инструментом интеграции индивидуального и личностно-ориентированного образования. Однако в связи с ситуацией, в которой оказался весь мир во время пандемии COVID-19, ученые и педагоги начали изучать способы совместной работы студентов, изолированных друг от друга.

Целью настоящего исследования является исследование конкретных технологий коллаборативного обучения для целей овладения иностранным языком с помощью компьютерного обучения в системе обучения иностранным языкам в технических вузах и оценка эффективности предлагаемых подходов к обучению с использованием показателей результатов обучения студентов и уровня вовлеченности студентов.

## Литературный обзор

### *Компьютерное изучение языка (Computer-Assisted Language Learning – CALL)*

В последнее десятилетие компьютеры неизбежно стали неотъемлемой частью образования. CALL имеет особое значение для изучения языка. В широком смысле CALL определяется как «поиск и изучение приложений на компьютере для преподавания и изучения языков» [3]. Такое определение раскрывает термин как использование компьютеров для представления языкового материала. Однако Шофилд [4] определяет CALL как любую форму изучения языка или преподавания языка, осуществляемую с использованием компьютеров. Другое определение CALL основано на его характерной вариативности, которая представляет собой «лю-

бой процесс, в котором учащийся использует компьютер и в результате совершенствует свой язык» [5]. Этот термин широко используется для обозначения «области технологии и преподавания и изучения второго языка» [6]. CALL эволюционировал и теперь включает дизайн материалов, технологии, педагогические теории и методы обучения [5]. В настоящее время он регулярно используется в различных учебных ситуациях. Таким образом, владение цифровыми устройствами для изучения языка; общая компьютерная грамотность, т.е. цифровая и компьютерная грамотность для использования широкого круга навыков в общих или «технических целях», а также в учебных целях [7]; и частота использования этих устройств для целей изучения языка, взвешенная по их соотношению, могут рассматриваться как потенциальные детерминанты языковых достижений.

CALL помогает учащимся не только улучшить свои языковые навыки, но также позволяет им учиться в своем собственном темпе и получать быструю обратную связь, информацию об ошибках и исправлениях, а также анализ ошибок. Другими словами, именно учащийся получает возможность контролировать образовательный путь своего обучения, конструировать смысл, а также оценивать и контролировать свою работу [8]. Джабер [9] также упоминает, что с помощью компьютера учащиеся могут сотрудничать, использовать свои навыки критического мышления и находить альтернативы решению проблем в классах, ориентированных на учащихся.

Анализ литературы показывает, что изучающие иностранный язык обычно положительно относятся к CALL. В исследовании Аль-Джухани [10], в котором изучалось отношение студентов EFL (English as a Foreign Language) к CALL, было отмечено, что участники положительно относились к CALL. В исследовании Аскара, Явуза и Коксала [11] было обнаружено, что все оценки восприятия как для компьютерной, так и для традиционной среды были в пользу CALL. Студенты также сообщали о положительных изменениях, в том числе о концентрации внимания и самооценке во время занятий в компьютерном классе. В другом исследовании [12], в котором основное внимание уделялось отношению учащихся и учителей к использованию CALL, было отмечено, что и учащиеся, и учителя положительно относились к CALL. CALL оказался особенно эффективным при формировании письменных навыков. Хирвела [13] объясняет, что письмо в высших учебных заведениях становится все более основанным на компьютере, а компьютер становится популярным инструментом развития навыков письма.

Однако исследование Мина [14], посвященное изучению отношения корейских студентов к использованию компьютеров при изучении английского языка как иностранного, показало, что значительная часть студентов не выражала положительного отношения к данной форме обучения. Таким образом, хотя большинство исследований

показывают, что студенты приветствовали CALL как новый и свежий подход к преподаванию и изучению иностранных языков, важно отметить, что в некоторых исследованиях студенты относились к CALL с меньшим энтузиазмом [15]. Однако в настоящее время признано, что негативное отношение к использованию технологий для языкового образования препятствует языковым достижениям [16], в то время как позитивное отношение способствует интеграции технологий в преподавание и изучение языка и улучшает языковые навыки [17].

### ***Коллаборативное обучение с компьютерной поддержкой (Computer-Supported Collaborative Learning – CSCL)***

Коллаборативное обучение с компьютерной поддержкой (CSCL) – это область, связанная с тем, как компьютеры могут поддерживать обучение в группах (совмещенных и распределенных). Это также относится к пониманию компьютерных действий в коллаборативном или совместном обучении [18]. Вопросы исследования, рассматриваемые в CSCL, включают в себя то, как студенты учатся с помощью предметно-ориентированных инструментов, как небольшие группы взаимодействуют и вырабатывают общие смыслы с течением времени и как онлайн-обучение в сообществах (например, MOOC) создает новые условия для преподавания и обучения в данном формате. В этой быстро развивающейся области Ludvigsen et al. [19] утверждают, что CSCL характеризуется более или менее устойчивым основанием двух эпистемологических позиций: индивидуализма и реляционизма. Индивидуализм в CSCL означает, что исследователи используют когнитивную точку зрения на групповое обучение (например, совместное познание, предопределенные аналитические категории, индивидуализированное знание), в то время как реляционизм в CSCL согласуется с социокультурной точкой зрения (возникающее сотрудничество, посредничество, обучение как процесс).

CSCL способствует созданию учебных сообществ, соответствующих образовательной парадигме, формирующейся в современной социальной и технологической среде [20–22]. CSCL предполагает творческое решение проблем с междисциплинарной точки зрения в период интенсивного сотрудничества, когда студентам необходимо найти совместно созданное решение, разработать проект, создать прототип или произвести продукт. Совместный процесс приводит к многочисленным возможностям для построения общего значения, что влечет за собой как конвергенцию, так и расхождение познания или знания [23,24]. Конвергенция и дивергенция происходят в процессе интенсивных переговоров, направленных на достижение общего видения и результата, отвергая предыдущие индивидуальные конструкции и, следовательно, поощряя реструктуризацию предыдущих знаний [25].

Учебные процессы в рамках CSCL требуют детального планирования, в котором должны быть

четко определены все педагогические, образовательные, социальные и технологические аспекты [26–29]. Вовлеченность в поиск общей цели является ключевым элементом, посредством которого осуществляются действия и формируется структура сотрудничества [30].

На этапе реализации образовательного процесса организация эффективного взаимодействия представляет собой проблему на организационном, социальном и познавательном уровнях [25,31]. Благодаря запланированному обмену информацией каждый учащийся должен реструктурировать свои предыдущие знания и быть готовым учиться вместе с другими. Мотивация, вовлеченность в задачу, поддержка внутри группы и чувство общности являются ключевыми факторами успеха учащихся [32–34]. Компьютерное изучение языка позволяет преподавателям адаптировать учебный материал к конкретным требованиям отдельных учащихся. Кроме того, учащиеся могут получить мгновенную обратную связь по своим ответам, что позволяет им оценить свою собственную работу [35]. Обратная связь с преподавателем также очень важна из-за ее влияния на управление и корректировку процессов конвергенции и дивергенции знаний [25,31,34,36].

При оценке процессов CSCL следует учитывать не только достижение целей или конечный результат в виде продукта, но и динамику имевших место взаимодействий, а также когнитивные и социальные элементы [37,38]. В этом отношении совместная оценка является очень подходящей системой для обзора индивидуальных и групповых достижений [37–39].

Сотрудничество и переговоры необходимы для обучения в CSCL, поскольку они влияют на уровень удовлетворенности как студентов, так и преподавателей, которые участвуют в этом опыте [31,40]. Следовательно, сотрудничество должно быть тщательно определено на этапе разработки CSCL, чтобы реализация включала рассмотрение аспектов социальных отношений и обеспечивала артикуляцию когнитивных аспектов, связанных с выполнением задач и предполагаемым построением знаний [23–25,41]. В связи с этим особенно важна внутригрупповая эмоциональная поддержка [33].

Технологические инструменты, используемые в CSCL, оказывают значительное положительное влияние на процессы обучения и лежащую в их основе динамику сотрудничества [42–44]. Технологические ресурсы должны быть выбраны в соответствии с преследуемыми целями обучения и должны быть согласованы с планируемой педагогической, познавательной и социальной деятельностью [45,46]. В связи с этим технология, обеспечивающая совместное обучение, должна быть способна структурировать сложные задачи и облегчать групповой анализ и переговоры, которые приведут к решению задачи [47].

Общение между учащимися с помощью компьютера будет проходить гладко только в том слу-

чае, если будет организована совместная учебная деятельность [48]. Чтобы создать сетевую учебную среду, способствующую обмену знаниями, важно сформировать сплоченные группы учащихся с учетом их индивидуальных предпочтений и характеристик.

CSCL дает всем учащимся ряд преимуществ, даже если они отстают в учебе. Все члены команды более мотивированы, так как командная работа снижает уровень стресса и экономит время. CSCL производит синергетический эффект, поскольку группы студентов имеют более высокий уровень мышления и дольше сохраняют информацию, чем отдельные учащиеся [49]. Учащиеся ценят, когда на них возлагается большая ответственность за их работу, что приводит к лучшим результатам обучения [50].

CSCL в сочетании со структурированным онлайн-вмешательством особенно полезен для учащихся с низким уровнем владения иностранным языком, поскольку преподаватели могут более эффективно использовать время в классе. В такой среде поддержка сверстников становится опорой в процессе обучения [51].

В настоящее время CSCL поддерживается специальным программным обеспечением для групповой работы, разработанным для образовательных целей, но эти компьютерные приложения не охватывают социальные, мотивационные и эмоциональные потребности [52]. Для удовлетворения этих требований необходимо провести углубленное исследование, и CSCL даст желаемые результаты только в том случае, если команды учащихся будут формироваться не случайным образом, а на основе фактических данных.

## Методология

На базе Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого мы разработали образовательную модель, основанную на компьютерном подходе к коллаборативному обучению. В течение всего семестра студенты работали в командах (специальные задания создавались в Moodle, для коллективных обсуждений были разработаны отдельные комнаты в MS Teams, дополнительный материал загружался на платформу Google). Для распределения студентов по командам мы использовали несколько критериев. Эксперимент, направленный на выявление наилучшего критерия, по которому могут быть сформированы обучающиеся команды, проводился в течение двух весенних семестров (2020–2021 гг.), когда из-за пандемии произошел резкий переход на дистанционное обучение. Эксперимент проводился в Политехническом университете Петра Великого в группах студентов лингвистических специальностей на занятиях по аудированию. Ежегодно формировались группы по трем критериям, первым из которых были личностные качества. Студенты, обладающие лидерскими качествами, работали в сотрудничестве с учащимися,

которые не желали брать на себя ответственность за выполнение задания и были готовы взять на себя подчиненную роль. Лидерские качества студентов выявлялись на основе теста «Диагностика лидерских качеств» [66]. Вторым принципом формирования команд для совместной работы были личные предпочтения студентов: они руководствовались своими личными симпатиями при выборе партнеров для работы. В соответствии с третьим критерием студенты с высоким уровнем владения иностранным языком работали в сотрудничестве со студентами, чей уровень владения иностранным языком был недостаточным.

Эксперимент проводился в 6 группах студентов второго курса (75 девушек и 6 юношей, всего 81). В 2021 г. у нас была выборка из 3 равных групп по 13 студентов в каждой, тогда как в 2022 г. количество студентов в каждой группе равнялось 14 (поскольку на курс записалось больше студентов). В каждом семестре у нас было 3 группы студентов, которые обучались по предложенной модели обучения, но использовались разные принципы отбора студентов в рабочие команды. Группа, в которой были сформированы команды по индивидуальному выбору учащихся, – группа А (N = 27), группа студентов, в которой на основе психологических факторов (лидерских качеств) были сформированы команды, обозначена как группа В (N = 27); группа, в которой формировались команды в зависимости от уровня академических достижений, – группа С (N = 27);.

Для нашего исследования мы использовали баллы начального и итогового тестирования на знание английского языка. Оба теста были построены одинаково: они включали одно лексическое задание с множественным выбором (максимум 20 баллов); одно задание на аудирование, в котором необходимо было определить истинность высказывания или ложность по первой части аудиозаписи (максимум 15 баллов); одно задание на аудирование с множественным выбором на основе второй части той же аудиозаписи (максимум 15 баллов). Итоговый тест был основан на лексическом материале и темах, изученных в ходе эксперимента. Для оценки уровня вовлеченности студентов мы использовали шкалу академической вовлеченности, основанную на трех наиболее распространенных параметрах, определенных исследователями (поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность). Для сбора данных мы провели онлайн-опрос, состоящий из трех анкет.

Затем результаты опросников проверялись на достоверность с помощью SPSS. Мы проверили достоверность корреляции продукта и момента Пирсона, используя принцип корреляции или соединения оценки каждого элемента с общей оценкой, полученной на основе ответов респондентов. Результаты теста на валидность анкеты показали, что все пункты валидны. После проверки и тестирования анкеты коэффициент надежности Кронбаха альфа составил 0,871.

Для интерпретации данных использовались инструменты Microsoft Excel 2016 [67]: тестирование выборок на нормальность, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и сравнение средних.

## Результаты

### Результаты владения английским языком

Сначала мы проверили распределение результатов всех сформированных групп. Данные диагностических тестов каждой команды были распределены согласно нормальному распределению (на основе критерия хи-квадрат Пирсона). Средние значения были равны на 5-процентном уровне на основе t-критерия Стьюдента для трех выборок. Сглаженные гистограммы представлены на рис. 1. Таким образом, можно достоверно констатировать отсутствие различий в исходных результатах между группами.

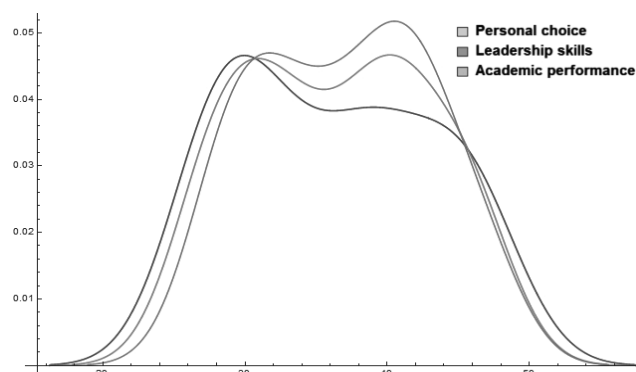


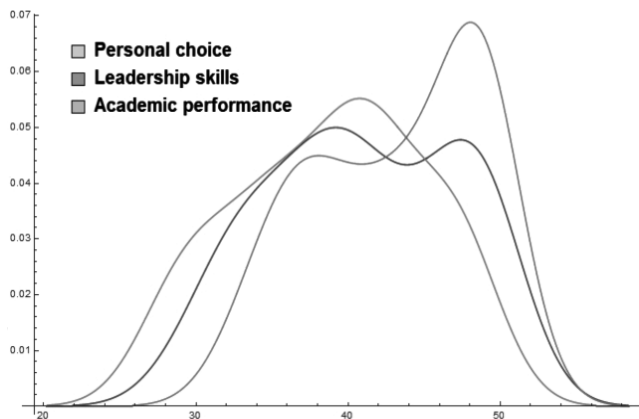
Рис. 1. Сглаженная гистограмма распределения данных диагностических тестов трех команд

Все учащиеся выполняли некоторые задания на аудирование индивидуально в классе, но задания, которые требовали детального аудирования и аудирования, направленного на полное понимание, выполнялись совместно. Примеры таких заданий включали поиск синонимов и слов, соответствующих определениям, а также интегративные задания, в которых учащимся предлагалось найти отличия между просмотренным видео и прочитанным текстом. Иногда им приходилось готовить монолог на тему аудирования с использованием открытых электронных ресурсов, делать расшифровку видео или смотреть другое видео, посвященное той же теме.

Командная работа осуществлялась путем обсуждения и переписки в MS Teams. Учащиеся проводили регулярные встречи в дистанционном формате на платформе MS Teams; они добавляли учителя в качестве члена команды, и каждая встреча записывалась. Преподаватель был проинформирован о времени проведения онлайн-встреч, что позволило ему в какой-то момент присоединиться к обсуждению и проверять, насколько члены команды внесли свой вклад в совместную работу. Когда студенты выполняли лексическое задание, они записывали свои ответы в чат MS Teams. Не смотря на то, что у учителя не было времени при-

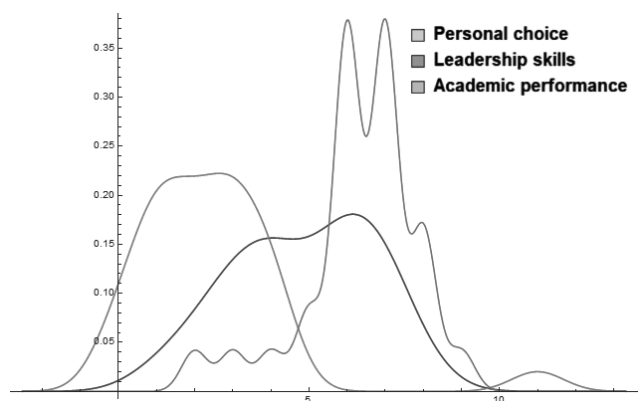
соединяться ко всем собраниям малых групп, он имел доступ к их записи.

В конце семестра студенты сдавали итоговое тестирование по темам, изученным в ходе эксперимента. Это был тест с множественным выбором из 50 пунктов в том же формате, что и диагностический. Сглаженные гистограммы итоговых тестовых данных представлены на рис. 2.



**Рис. 2.** Сглаженная гистограмма окончательного распределения тестовых данных трех команд

Обратите внимание, что окончательные тестовые данные первых двух команд по-прежнему были распределены в соответствии с нормальным распределением, и нулевая гипотеза не была отвергнута на уровне 0,05 на основе t-критерия Стьюдента. Итоговые тестовые данные третьей команды имели другое распределение. На рис. 3 хорошо видна разница в распределении прироста результатов для двух тестов.

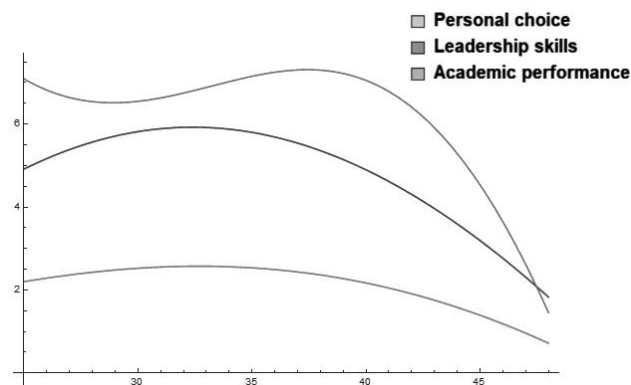


**Рис. 3.** Гладкая гистограмма разницы между результатами итогового и диагностического тестов трех команд

На рисунке 4 представлена нейросетевая модель роста результатов тестирования студентов. Он позволяет интерпретировать разницу между окончательным распределением тестовых данных первых двух и третьей команд.

Наиболее значительный прогресс был достигнут в группах, где команды состояли из студентов с разным уровнем владения иностранным языком (зеленый график). Учащиеся, чье владение иностранным языком находилось на начальном уровне, выиграли от сотрудничества со студентами с высоким уровнем владения языком. По этой

причине начальная точка графика является самой высокой на вертикальной оси. Все графики выпирают посередине, что означает, что студенты со средними результатами диагностического текста добились более впечатляющего прогресса, чем учащиеся с самым низким уровнем языковой подготовки, так как им было легче усваивать новый учебный материал, чем у тех, кто практически не имел начальной иноязычной базы.



**Рис. 4.** Нейросетевая аппроксимация зависимости разности результатов итогового и диагностического тестов трех команд от данных диагностического теста

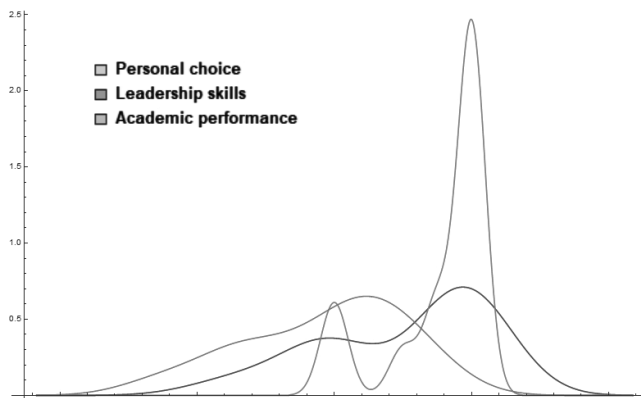
Группы, в которых по результатам психологического теста были сформированы команды и в которых обучающиеся с лидерскими качествами сотрудничали со студентами, принявшими на себя подчиненную роль (синий график в середине), добились менее существенного прогресса, чем предыдущие группы. Студенты с лидерскими качествами не обязательно имели высокий уровень владения иностранным языком. Они облегчали командную работу, чтобы весь процесс выполнения заданий проходил гладко, но не могли помочь своим партнерам, когда у последних возникали вопросы. Тем не менее прогресс, достигнутый этими группами, был более существенным, чем прогресс в группах, в которых команды формировались на основе личных предпочтений студентов. Очень часто члены команды не давали желаемого синергетического эффекта, потому что не могли поделиться знаниями или облегчить командную работу. Действительно, учащиеся с низкой успеваемостью часто образовывали партнерства и выполняли задания вместе, но не получали от такого сотрудничества никакой пользы. Неподтвержденные данные свидетельствуют о том, что лучшие исполнители также склонны к партнерству и, безусловно, могут получить значительные преимущества от совместной работы. Однако студенты с высокими показателями успеваемости не добились больших успехов, так как разница между их результатами в итоговом тесте и диагностическом была незначительной.

Во всех группах студенты, чей исходный уровень владения иностранным языком был очень высоким, не имели больших возможностей для совершенствования; поэтому линейные графики показывают, что они добились меньшего прогресса,

чем те, у которых были средние результаты диагностического теста. Таким образом, результаты тестов показывают, что при формировании малых групп на основе разницы в успеваемости успеваемость студентов была более значимой, чем при использовании других критериев. Студенты, работавшие в небольших группах, сформированных по этому принципу, могли четко выявить собственные недостатки иностранного языка, сравнивая себя с другими членами команды [71]. Когда студенты сотрудничали с партнерами по своему выбору, а также в командах, сформированных на основе психологического теста, им было труднее проводить сравнения со своими партнерами, поскольку во многих случаях все они находились на одном и том же рудиментарном уровне. от владения иностранным языком.

### Результаты по вовлеченности студентов

Наиболее высокий уровень познавательной и эмоциональной вовлеченности зарегистрирован в группах, в которых команды формировались на основе индивидуальных предпочтений студентов, тогда как самый низкий уровень эмоциональной вовлеченности наблюдался в группах, в которых критерий сформированности команд была разница в успеваемости, а самый низкий уровень когнитивной вовлеченности наблюдался в группах, в которых критерием формирования команд были лидерские качества. Рисунок 5 иллюстрирует это наблюдение.



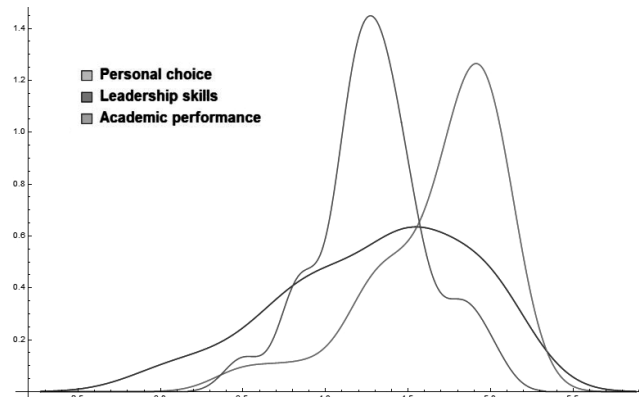
**Рис. 5.** Сглаженная гистограмма распределения данных теста эмоциональной вовлеченности трех команд

Студенты чувствовали себя более позитивно, когда они могли свободно выбирать партнеров, с которыми им было комфортно. Наоборот, когда им приходилось работать с партнерами, с кото-

Таблица 1. Корреляционный анализ

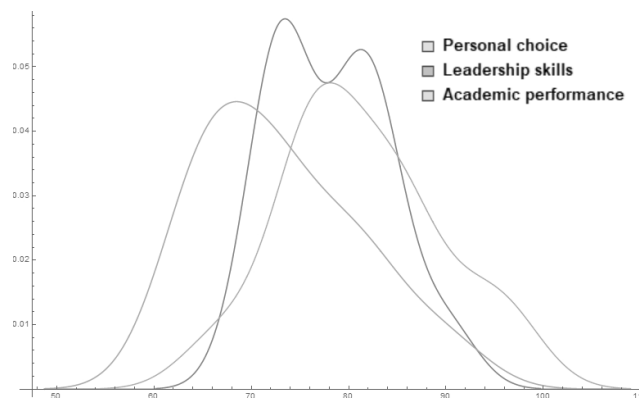
Группа А	Эмоциональная вовлеченность	Поведенческая вовлеченность	Когнитивная вовлеченность	Успеваемость
Эмоциональная вовлеченность	1			
Поведенческая вовлеченность	0.24	1		
Когнитивная вовлеченность	0.28 *	0.33 *	1	

рыми им иногда было трудно установить раппорт, они воспринимали это как ограничение своей личной свободы, что приводило к негативной реакции и влияло на уровень когнитивной и эмоциональной вовлеченности (см. рис. 6).



**Рис. 6.** Сглаженная гистограмма распределения данных теста когнитивной вовлеченности трех команд

Однако анализ поведенческой вовлеченности показал другие результаты (см. рис. 7).



**Рис. 7.** Сглаженная гистограмма распределения данных поведенческого теста вовлеченности трех команд

Поведенческая вовлеченность в группах, сформированных на основе разного уровня индивидуальных предпочтений, была наименьшей, тогда как в группах, сформированных на основе разного уровня успеваемости, студенты показали самый высокий уровень этого показателя.

### Корреляционный анализ

Поскольку одной из целей нашего исследования было выявление влияния вовлеченности студентов на их академические результаты, для расчета значимости был проведен корреляционный анализ Пирсона (табл. 1).

Группа А	Эмоциональная вовлеченность	Поведенческая вовлеченность	Когнитивная вовлеченность	Успеваемость
Успеваемость	0.36 *	0.44 **	0.22	1
Группа В	Эмоциональная вовлеченность	Поведенческая вовлеченность	Когнитивная вовлеченность	Успеваемость
Эмоциональная вовлеченность	1			
Поведенческая вовлеченность	0.17	1		
Когнитивная вовлеченность	0.21	0.28 *	1	
Успеваемость				
Группа С	Эмоциональная вовлеченность	Поведенческая вовлеченность	Когнитивная вовлеченность	Успеваемость
Эмоциональная вовлеченность	1			
Поведенческая вовлеченность	0.26	1		
Когнитивная вовлеченность	0.38 *	0.15	1	
Успеваемость	0.35 *	0.29 *	0.17	1

Корреляционный анализ выявил положительную связь между всеми рассмотренными показателями. Это была сильная связь между поведенческой вовлеченностью и результатами обучения, особенно в группе В ( $p < 0,001$ ). Таким образом, большинство студентов, которые посещали живые онлайн-занятия, выполняли задания в Moodle и изучали материалы с помощью платформы Google, имели более высокие результаты на итоговом тестировании по английскому языку. Эмоциональная вовлеченность значительно предсказывала результаты тестирования английского языка ( $p < 0,05$ ). В то же время связь между эмоциональной и поведенческой вовлеченностью в трех группах была слабой ( $0,17 < R < 0,26$ ). Кроме того, познавательная активность оказала небольшое влияние на результаты учащихся. Таким образом, можно сделать вывод, что уровень вовлеченности существенно влияет на результаты обучения студентов, и это необходимо учитывать преподавателям и академическим руководителям.

## Выводы

По результатам академических результатов студенты улучшили свой уровень владения английским языком во всех группах, что подтверждает адекватность использования компьютерного подхода к коллаборативному обучению для целей изучения английского языка. При этом группа, в которой студенты были распределены по результатам успеваемости, показала самые высокие результаты, в то время как результаты группы, в которой команды формировались на основе личного выбора студентов, отражали незначительное улучшение. Эти выводы подтверждаются результатами статистической обработки. Таким образом, можно сделать вывод, что критерии, лежащие в основе принципов формирования команд, оказывают большое влияние на показатели владения учащимися английским языком; в частности, эксперимент

доказал эффективность отбора студентов по их успеваемости.

Помимо улучшения успеваемости, также важно, чтобы учащиеся были высоко мотивированы и вовлечены в совместную деятельность. С этой целью в конце эксперимента студентов попросили заполнить две анкеты, измеряющие их когнитивную и эмоциональную вовлеченность в изучение английского языка. Также был проанализирован уровень поведенческой вовлеченности. В целом уровень вовлеченности студентов был высоким во всех группах, что подтверждает положительное влияние компьютерного коллаборативного обучения на лингвистов. Студенты, сгруппированные в соответствии с их индивидуальными предпочтениями, показали наивысший уровень эмоциональной и когнитивной вовлеченности, а студенты, которые были разделены на команды на основе их успеваемости, показали самый высокий уровень поведенческой вовлеченности. Несмотря на то, что показатели существенно не различались, можно утверждать, что на уровень вовлеченности студентов влияют лежащие в их основе принципы формирования команд.

По полученным результатам по успеваемости и вовлеченности студентов можно констатировать, что процесс обучения на основе данной модели является эффективным, так как индикаторы показали положительные значения. Проведя корреляционный анализ всех рассматриваемых показателей, мы выявили, что вовлеченность студентов играла важную роль и влияла на результаты их обучения, особенно это было видно в группе В. Можно сделать вывод, что благодаря реализованному коллаборативному обучению с компьютерной поддержкой и соответствующим критериям формирования команд, студенты проявляли высокую вовлеченность в учебный процесс и, как следствие, добивались высоких результатов.

Данное исследование проведено при поддержке гранта МК-1201.2022.2.

## Литература

1. Т. Баранова, А. Кобичева, Е. Токарева. Веб-среда в интегрированной модели обучения для CLIL-обучающихся: исследование удовлетворенности студентов и преподавателей //Международная конференция по цифровым наукам 2018. – Спрингер, Чам, 2019. – Сс. 263–274.
2. Т. Баранова, А. Кобичева, Е. Токарева. Baranova T., Kobicheva A., Tokareva E. Влияние онлайн-ового межкультурного проекта на развитие культурного интеллекта студентов // Знания в информационном обществе. – Спрингер, Чам, 2020. – Сс. 219–229.
3. Леви М. Обучение языку с помощью компьютера: Контекст и концептуализация. – Оксфорд Юниверсити Пресс, 1997.
4. Шофилд Дж.В. Компьютеры и культура классной комнаты. – Cambridge University Press, 1995.
5. Битти К. Преподавание и исследование: изучение языка с помощью компьютера. – Рутледж, 2013.
6. Шапель К.А. Компьютерные приложения в освоении второго языка. – Кембридж Юниверсити Пресс, 2001.
7. Дудни Ж., Хокли Н., Пегрум М. Цифровая грамотность: Исследования и ресурсы в преподавании языка. – Пирсон Эдьюкешн Лимитед, 2013.
8. Хэнсон-Смит Э. Технологии в классе: Практика и перспективы в 21 веке. TEZOL Professional Papers# 2. – 1997.
9. Джабер В.Е. Исследование факторов, влияющих на использование учителями компьютерных технологий: дис. – Виргинский политехнический институт и государственный университет, 1997.
10. Аль-Джухани С.О. Эффективность обучения с помощью компьютера в преподавании английского языка как иностранного в средней школе Саудовской Аравии. – Университет Денвера, 1991.
11. Аскар П., Явуз Х., Коксал М. Восприятие студентами среды обучения с помощью компьютера и их отношение к обучению с помощью компьютера //Образовательные исследования. – 1992. – Т. 34. – № 2. – Сс. 133–139.
12. Онсой С. Отношение студентов и преподавателей к использованию компьютерного обучения языку в подготовительной школе университета Целал Байяр: дис. – Университет Билкент (Турция), 2004.
13. Хирвела А. Компьютерное чтение и письмо в рамках учебной программы: два кейс-стади изучающих второй язык //Компьютеры и сочинение. – 2005. – Т. 22. – № 3. – Сс. 337–356.
14. Мин Б. Исследование отношения корейских взрослых к обучению с помощью технологий в англоязычных программах. – Университет Северного Иллинойса, 1998.
15. Танг Л.Х. Цельное обучение языку в условиях компьютерного обучения: Отношение изучающих английский как иностранный. – Университет Южного Иллинойса в Карбондейле, 1995.
16. Янг С.Ч., Хуанг И.Ф. Исследование поведения, опасений и убеждений учителей английского языка средней школы при интеграции информационных технологий в преподавание английского языка // Компьютеры в поведении человека. – 2008. – Т. 24. – № 3. – С. 1085–1103.
17. Чен И.Л. Моделирование детерминант использования Интернета //Компьютеры и образование. – 2008. – Т. 51. – № 2. – С. 545–558.
18. Людвигсен С., Мёрч А. Совместное обучение с компьютерной поддержкой: Основные концепции, многочисленные перспективы и новые тенденции // Международная энциклопедия образования. – 2010. – Т. 5. – С. 290–296.
19. Кресс У. и др. (ред.). Международный справочник по совместному обучению с компьютерной поддержкой. – Спрингер Интернешнл Пабблишинг, 2021.
20. Фишер Г., Роде М., Вульф В. Обучение на базе сообщества: Ключевая компетенция университетов с проживанием и исследовательской базой // Международный журнал совместного обучения с компьютерной поддержкой. – 2007. – Т. 2. – № 1. – С. 9–40.
21. Стал Дж., Кошман Т., Сатзерс Д. //Совместное обучение с помощью компьютера: Историческая перспектива. – 2006. – С. 409–426.
22. Аль-Эмран М. и др. Разработка приложения M-learning, основанного на процессах управления знаниями //Сборник материалов 7 международной конференции по программному обеспечению и компьютерным приложениям 2018. – 2018. – С. 248–253.
23. Пунтамбекар С. Анализ совместных взаимодействий: Дивергенция, совместное понимание и построение знаний //Компьютеры и образование. – 2006. – Т. 47. – № 3. – С. 332–351.
24. Зоттманн Дж.М. и др. Совместное обучение с компьютерной поддержкой с использованием цифровых видео-кейсов в педагогическом образовании: Влияние опыта преподавания на конвергенцию знаний // Компьютеры в человеческом поведении. – 2013. – Т. 29. – № 5. – С. 2100–2108.
25. Борге М., Онг Й.С., Розе К.П. Обучение мониторингу и регулированию процессов коллективного мышления //Международный журнал совместного обучения с компьютерной поддержкой. – 2018. – Т. 13. – № 1. – Сс. 61–92.
26. Дарлинг-Хаммонд Л., Хайлер М.Е. Подготовка педагогов к эпохе COVID... и не только //Европейский журнал педагогического образования. – 2020. – Т. 43. – № 4. – С. 457–465.
27. Хааке Дж. М., Пфистер Х.Р. Создание сценария университетского курса дистанционного обучения: получают ли студенты пользу от совместной работы по сценариям в сети? //Меж-



- дународный журнал совместного обучения с компьютерной поддержкой. – 2010. – Т. 5. – № 2. – Сс. 191–210.
28. Собрейра П., Чуникин П. Модель для гибкого редактирования сценариев CSCL //Международный журнал совместного обучения с компьютерной поддержкой. – 2012. – Т. 7. – № 4. – Сс. 567–592.
  29. Селлес Н.Х., Сатмамед М. Дж., Каррил П.С. Планирование совместного обучения в виртуальных средах //Комуникар. Исследовательский журнал по медиаобразованию. – 2014. – Т. 22. – № 1.
  30. Найки П. и др. Облегчение социально-когнитивного и социально-эмоционального мониторинга в совместном обучении с помощью макросценария регулирования – исследовательское исследование //Международный журнал совместного обучения с помощью информационных технологий. – 2017. – Т. 12. – № 3. – Сс. 251–279.
  31. Кинг А. Создание сценариев процессов совместного обучения: Когнитивная перспектива // Создание сценариев совместного обучения с компьютерной поддержкой. – Спрингер, Бостон, МА, 2007. – Сс. 13–37.
  32. Капдеферро Н., Ромеро М. Разочарованы ли онлайн-учащиеся в совместном обучении? // Международный обзор исследований в области открытого и распределенного обучения. – 2012. – Т. 13. – № 2. – Сс. 26–44.
  33. Гаррисон Д. Р., Кливленд-Иннес М., Фунг Т.С. Исследование причинно-следственных связей между преподаванием, когнитивным и социальным присутствием: Восприятие студентами структуры сообщества исследования // Интернет и высшее образование. – 2010. – Т. 13. – № 1–2. – Сс. 31–36.
  34. Вуопала Э., Хивонен П., Ярвеля С. Формы взаимодействия в успешном совместном обучении в виртуальных учебных средах //Активное обучение в высшем образовании. – 2016. – Т. 17. – № 1. – Сс. 25–38.
  35. Димулеску Ч., Нечифор А. Приспособление английского языка для специальных целей к компьютерному обучению языку с помощью компьютера // Бюллетень Трансильванского университета Брашова. Серия IV: Филология и культурология. – 2021. – Сс. 5–18.
  36. Йилмаз Ф. Г. К., Йилмаз Р. Влияние педагогической агент-опосредованной метакогнитивной поддержки на повышение осведомленности о задаче и группе в CSCL // Компьютеры и образование – 2019. – Т. 134. – Сс. 1–14.
  37. Гиканди Дж. В., Морроу Д., Дэвис Н.Е. Формирующее онлайн-оценивание в высшем образовании: литературный обзор//Компьютеры и образование. – 2011. – Т. 57. – № 4. – С. 2333–2351.
  38. Эванс С. Осмысление обратной связи при оценке в высшем образовании //Обзор исследований в области образования. – 2013. – Т. 83. – № 1. – Сс. 70–120.
  39. Селлес Н.Х., Каррил П.С.М., Санмамед М. Дж. Электронная оценка в совместной работе в виртуальной среде: анализ восприятия студентов //Эдьютек. Электронный журнал образовательных технологий. – 2018. – № 65. – Сс. 16–28 (392).
  40. Квон К., Лиу Ю.Х., Джонсон Л.С.П. Групповая регуляция и социально-эмоциональные взаимодействия, наблюдаемые в совместном обучении с компьютерной поддержкой: Сравнение между хорошими и плохими сотрудниками // Компьютеры и образование. – 2014. – Т. 78. – Сс. 185–200.
  41. Борге М., Мерсье Э. К микроэкологическому подходу к CSCL //Международный журнал совместного обучения с компьютерной поддержкой. – 2019. – Т. 14. – № 2. – Сс. 219–235.
  42. Боуман Н. Д., Аккаоглу М. «Я вижу умных людей!»: Использование Facebook для дополнения когнитивного и аффективного обучения на университетской массовой лекции //Интернет и высшее образование. – 2014. – Т. 23. – Сс. 1–8.
  43. Хамид С. и др. Понимание восприятия студентами преимуществ использования онлайн-социальных сетей для преподавания и обучения //Интернет и высшее образование. – 2015. – Т. 26. – Сс. 1–9.
  44. Молинильо С. и др. Исследование влияния взаимодействия, социального присутствия и эмоциональной вовлеченности на активное совместное обучение в социальной веб-среде // Компьютеры и образование. – 2018. – Т. 123. – С. 41–52.
  45. Тарун И.М. Эффективность адаптированного онлайн-инструмента совместной работы для преподавания и обучения //Журнал образования в области информационных технологий. Исследование. – 2019. – Т. 18. – С. 275.
  46. Лайонс К. М. и др. Использование исследовательского подхода на основе проектирования для разработки и изучения веб-инструмента для поддержки совместного обучения // Компьютеры и образование. – 2021. – Т. 161. – С. 104064.
  47. Стрижбос Дж.У., Мартенс Р.Л., Джо-хемс У.М. Дж. Проектирование для взаимодействия: Шесть шагов к проектированию группового обучения с компьютерной поддержкой // Компьютеры и образование. – 2004. – Т. 42. – № 4. – С. 403–424.
  48. Рига А., Иоанниди В., Папаяннис Н. Совместное обучение с компьютерной поддержкой в греческом инклюзивном среднем образовании //Международный журнал специального образования и информационных технологий. – 2020. – Т. 6. – № 1. – Сс. 18–28.
  49. Дашкина А. и др. Изучение эффективности совместного обучения с компьютерной поддерж-

- кой для целей владения языком // Устойчивость. – 2022. – Т. 14. – № 10. – С. 5908.
50. Лаал М., Лаал М. Совместное обучение: что это такое? //Просидиа – Общественные и поведенческие науки. – 2012. – Т. 31. – С. 491–495.
  51. Ли Дж., Мак. Л. Влияние использования инструмента онлайн-сотрудничества на обучение студентов колледжа навыкам академического письма //Система. – 2022. – Т. 105. – С. 102712.
  52. Хаккарайнен К. А.И. Возникновение культуры прогрессивного исследования в совместном обучении с компьютерной поддержкой //Исследование образовательной среды. – 2003. – Т. 6. – № 2. – Сс. 199–220.
  53. Окли Б. и др. Превращение студенческих групп в эффективные команды //Журнал студенческого централизованного обучения. – 2004. – Т. 2. – № 1. – Сс. 9–34.
  54. Арицета А., Сениор Б., Свейлс С. Предпочтительные командных ролей и когнитивные стили: Исследование конвергентной валидности // Исследование малых групп. – 2005. – Т. 36. – № 4. – С. 404–436.
  55. Дел Бако и др. Создание команды и совместное обучение на университетском уровне // Журнал психодидактики. – 2017. – Т. 22. – № 1. – Сс. 9–15.
  56. Лиунг У.С. Дурная кровь: управление токсичными отношениями с помощью ролей Белбина для студентов первого курса факультета программной инженерии // Труды 3-й Международной конференции по связи и обработке информации. – 2017. – С. 82–86.
  57. Локри М.Л., Охланд М.У., Воер Д. Дж. Оценка навыков работы в команде для обеспечения обучения с использованием инструментов команды CATME //Журнал маркетингового образования. – 2014. – Т. 36. – № 1. – Сс. 5–19.
  58. Питерс В., Томпсон Л. Академическое выравнивание для уменьшения присутствия «социальных бездельников» и «старательных изюльтов» в студенческих группах // Преподавание в высшем образовании. – 2010. – Т. 15. – № 4. – Сс. 355–367.
  59. Причард Дж.С., Стентон Н.А. Проверка теории командных ролей Белбина об эффективных группах //Журнал развития менеджмента. – 1999.
  60. Аразабал А., Эпелде Е., Артетхе М. Мониторинговые анкеты для обеспечения позитивной взаимозависимости и индивидуальной ответственности в синтезе химического процесса на основе совместного подхода PBL //Образование инженеров-химиков. – 2019. – Т. 26. – Сс. 58–66.
  61. Васкес Э. С. и др. Влияние подхода к формированию команды на эффективность командной работы и производительность в лабораторном курсе для студентов старших курсов химического машиностроения //Международный журнал инженерного образования. – 2020. – Т. 36. – С. 491–501.
  62. Батенбург Р. и др. Ролевое разнообразие по Белбину и производительность команды: есть ли взаимосвязь? //Журнал развития менеджмента. – 2013.
  63. Чьюбук С. и др. Формирование команд по психологическим признакам – эффективный метод развития групп в образовательной среде //2013 19-я Международная конференция по системам контроля и вычислительной технике. – IEEE, 2013. – С. 597–602.
  64. Ву Х. и др. Определение моделей взаимодействия учащихся в сообществе онлайн-обучения //Международный журнал исследований окружающей среды и общественного здоровья. – 2022. – Том 19. – № 4. – С. 2245.
  65. Хюн К., Рауш А. Сотрудничество и эмоции во время обучения на основе симуляции в курсах общего менеджмента // Исследования в области оценки образования. – 2022. – Т. 73. – С. 101130.
  66. Фетискин Н. П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – 2014. – С. 490.
  67. Кохен Дж. Эффект размера // Анализ статистического влияния поведенческих наук. – 1988. – Сс. 77–83.
  68. Дашкина А. и др. Изучение эффективности совместного обучения с компьютерной поддержкой в целях повышения уровня владения языком //Устойчивость. – 2022. – Т. 14. – № 10. – С. 5908.
  69. Зулкарнай И. У., Дашкина А.И., Тархов Д.А. Измерение уровня знаний студентов на основе субъективных мнений других студентов // Журнал Физика: Материалы конференций. – АйОП Пабблишинг, 2018. – Т. 1044. – № 1. – С. 012043.
  70. Джонс Р.В. Обучение и преподавание в малых группах: характеристики, преимущества, проблемы и подходы //Анестезия и интенсивная терапия. – 2007. – Т. 35. – № 4. – С. 587–592.
  71. Фетискин Н. П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – 2014. – С. 490.

#### **THE EFFECTIVENESS OF COLLABORATIVE LEARNING IN A DIGITAL ENVIRONMENT FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

**Kobicheva A.M., Tokareva E. Yu., Baranova T.A.**

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The main goal of this study was to evaluate the effectiveness of computer-assisted collaborative learning for learning a foreign language, taking into account student performance and their level of involvement. 81 undergraduate students of the SPbPU Humanities Institute took part in the study on a voluntary basis. For our study, we used the results of the final test in English and the results of a survey on the level of student engagement. Three groups of students were formed into teams according to three criteria: leadership qualities, academic performance and personal choice. Microsoft Excel 2016 tools were used to interpret the data. According to the results of this study, the fundamental principles of team formation strongly influenced students' English proficiency scores; in particular, the experiment proved the effectiveness of selecting students based on their

performance. In addition, correlation analysis revealed that student engagement played an important role and influenced their learning outcomes. This was especially noticeable in the group, where the teams were distributed due to differences in performance.

**Keywords:** online learning; computer collaborative learning; language learning; emotional involvement; cognitive involvement; behavioral involvement.

## References

- Baranova, T.; Kobicheva, A.; Tokareva, E. Web-based Environment in the Integrated Learning Model for CLIL-Learners: Examination of Students' and Teacher's Satisfaction. In *Advances in Intelligent Systems and Computing, Proceedings of the Digital Science 2019, DSIC2019, Limassol, Cyprus, 11–13 October 2019*; Antipova, T., Rocha, A., Eds.; Springer: Cham, Switzerland, 2020; Volume 1114, pp. 263–274.
- Baranova T., Kobicheva A., Tokareva E. (2021) The Impact of an Online Intercultural Project on Students' Cultural Intelligence Development. In: Bylieva D., Nordmann A., Shipunova O., Volkova V. (eds) *Knowledge in the Information Society. PCSF 2020, CSIS2020. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 184. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65857-1\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65857-1_19).
- Levy, M. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*; Oxford University Press: Oxford, UK, 1997.
- Schofield, J.W. *Computers and Classroom Culture*; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 1995.
- Beatty, K. *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning*; Routledge: Oxfordshire, UK, 2013.
- Chapelle, C.A. *Computer Applications in Second Language Acquisition*; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2001.
- Dudeny, G.; Hockly, N.; Pegrum, M. *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*; Pearson Education Limited: London, UK, 2013.
- Hanson-Smith, E. *Technology in the Classroom: Practice and Promise in the 21st Century. TESOL Professional Papers#2; Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.: Alexandria, VA, USA, 1997.*
- Jaber, W.E. *A Survey of Factors Which Influence Teachers' Use of Computer-Based Technology. Ph.D. Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA, USA, 1997.*
- Al-Juhani, S.O. *The Effectiveness of Computer-Assisted Instruction in Teaching English as a Foreign Language in Saudi Secondary School. Ph.D. Thesis, University of Denver, Denver, CO, USA, 1991.*
- Aşkar, P.; Yavuz, H.; Köksal, M. Students' perceptions of computer assisted instruction environment and their attitudes towards computer assisted learning. *Educ. Res.* 1992, 34, 133–139.
- Önsoy, S. *Students' and Teachers' Attitudes towards the Use of Computer-Assisted Language Learning at the Preparatory School of Celal Bayar University. Ph.D. Thesis, Bilkent University, Ankara, Turkey, 2004.*
- Hirvela, A. *Computer-based reading and writing across the curriculum: Two case studies of L2 writers. Comput. Compos.* 2005, 22, 337–356.
- Min, B.C. *A Study of the Attitudes of Korean Adults toward Technology-Assisted Instruction in English-Language Programs. Ph.D. Thesis, Northern Illinois University, DeKalb, IL, USA, 1998.*
- Tang, L.H. *Whole Language Instruction in the Computer-Assisted Instruction Setting: ESL Learners' Attitudes. Ph.D. Thesis, Southern Illinois University, Carbondale, IL, USA, 1995.*
- Yang, S.C.; Huang, Y.F. A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction. *Comput. Hum. Behav.* 2008, 24, 1085–1103.
- Chen, Y.L. Modeling the determinants of Internet use. *Comput. Educ.* 2008, 51, 545–558.
- Ludvigsen, S.; Mørch, A. Computer-supported collaborative learning: Basic concepts, multiple perspectives, and emerging trends. *Int. Encycl. Educ.* 2010, 5, 290–296.
- Ludvigsen, S.; Lund, K.; Oshima, J. *International handbook of computer-supported collaborative learning. In Computer-Supported Collaborative Learning Series*; Springer: Cham, Switzerland, 2021; Volume 19. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65291-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65291-3_3).
- Fischer, G.; Rohde, M.; Wulf, V. Community-based learning: The core competency of residential, research-based universities. *Int. J. Comput.-Support. Collab. Learn.* 2007, 2, 9–40.
- Stahl, G.; Koschmann, T. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2006; pp. 409–426.
- Al-Emran, M.; Mezhuyev, V.; Kamaludin, A.; ALSinani, M. Development of M-learning application based on knowledge management processes. In *Proceedings of the 2018 7th International Conference on Software and Computer Applications, Kuantan, Malaysia, 8–10 February 2018*; pp. 248–253.
- Puntambekar, S. Analyzing collaborative interactions: Divergence, shared understanding and construction of knowledge. *Comput. Educ.* 2006, 47, 332–351.
- Weinberger, A.; Stegmann, K.; Fischer, F. Knowledge convergence in collaborative learning: Concepts and assessment. *Learn. Instr.* 2007, 17, 416–426.
- Borge, M.; Ong, Y.S.; Rosé, C.P. Learning to monitor and regulate collective thinking processes. *Int. J. Comput.-Support. Collab. Learn.* 2018, 13, 61–92.
- Darling-Hammond, L.; Hylar, M.E. Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *Eur. J. Teach. Educ.* 2020, 43, 457–465.
- Haake, J.M.; Pfister, H.R. Scripting a distance-learning university course: Do students benefit from net-based scripted collaboration?. *Int. J. Comput.-Support. Collab. Learn.* 2010, 5, 191–210.
- Sobreira, P.; Tchounikine, P. A model for flexibly editing CSCL scripts. *Int. J. Comput.-Support. Collab. Learn.* 2012, 7, 567–592.
- Sellés, N.H.; Sanmamed, M.G.; Carril, P.C.M. Planning collaborative learning in virtual environments. *Comun. Media Educ. Res. J.* 2014, 22.
- Näykki, P.; Isohätä, J.; Järvelä, S.; Pöysä-Tarhonen, J.; Häkkinen, P. Facilitating socio-cognitive and socio-emotional monitoring in collaborative learning with a regulation macro script—an exploratory study. *Int. J. Comput.-Support. Collab. Learn.* 2017, 12, 251–279.
- King, A. *Scripting collaborative learning processes: A cognitive perspective. In Scripting Computer-Supported Collaborative Learning*; Springer: Boston, MA, USA, 2007; pp. 13–37.
- Capdeferro, N.; Romero, M. Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *Int. Rev. Res. Open Distrib. Learn.* 2012, 13, 26–44.
- Garrison, D.R.; Cleveland-Innes, M.; Fung, T.S. Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet High. Educ.* 2010, 13, 31–36.
- Vuopala, E.; Hyvönen, P.; Järvelä, S. Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Act. Learn. High. Educ.* 2016, 17, 25–38.
- Dimulescu, C.; Nechifor, A. Accommodating English for Specific Purposes to Computer Assisted Language Learning. *Bull. Transylvania Univ. Brasov* 2021, 14, 5–18. <https://doi.org/10.31926/but.pcs.2021.63.14.2.1>.
- Yilmaz, F.G.K.; Yilmaz, R. Impact of pedagogic agent-mediated metacognitive support towards increasing task and group awareness in CSCL. *Comput. Educ.* 2019, 134, 1–14.
- Gikandi, J.W.; Morrow, D.; Davis, N.E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Comput. Educ.* 2011, 57, 2333–2351.
- Evans, C. Making sense of assessment feedback in higher education. *Rev. Educ. Res.* 2013, 83, 70–120.
- Sellés, N.H.; Carril, P.C.M.; Sanmamed, M.G. La e-evaluación en el trabajo colaborativo en entornos virtuales: Análisis de la percepción de los estudiantes. *EduTec. Rev. Electrónica Tecnol. Educ.* 2018, 65, 16–28.
- Kwon, K.; Liu, Y.H.; Johnson, L.P. Group regulation and social-emotional interactions observed in computer supported collaborative learning: Comparison between good vs. poor collaborators. *Comput. Educ.* 2014, 78, 185–200.
- Borge, M.; Mercier, E. Towards a micro-ecological approach to CSCL. *Int. J. Comput.-Support. Collab. Learn.* 2019, 14, 219–235.

42. Bowman, N.D.; Akcaoglu, M. "I see smart people!": Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *Internet High. Educ.* 2014, 23, 1–8.
43. Hamid, S.; Waycott, J.; Kurnia, S.; Chang, S. Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *Internet High. Educ.* 2015, 26, 1–9.
44. Molinillo, S.; Aguilar-Illescas, R.; Anaya-Sánchez, R.; Vallespín-Arán, M. Exploring the impacts of interactions, social presence and emotional engagement on active collaborative learning in a social web-based environment. *Comput. Educ.* 2018, 123, 41–52.
45. Tarun, I.M. The Effectiveness of a Customized Online Collaboration Tool for Teaching and Learning. *J. Inf. Technol. Educ.* 2019, 18, 275–292.
46. Lyons, K.M.; Lobczowski, N.G.; Greene, J.A.; Whitley, J.; McLaughlin, J.E. Using a design-based research approach to develop and study a web-based tool to support collaborative learning. *Comput. Educ.* 2021, 161, 104064.
47. Stribos, J.W.; Martens, R.L.; Jochems, W.M. Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Comput. Educ.* 2004, 42, 403–424.
48. Riga, A.; Ioannidi, V.; Papayiannis, N. Study on Computer Supported Collaborative Learning in Greek Inclusive Secondary Education. *Curr. Res. Lang. Lit. Educ.* 2021, 2, 45–56.
49. Rao, P.S. Collaborative learning in English language learning environment. *Res. J. Engl. Lang. Lit. RJELAL* 2019, 7, 330–339.
50. Laal, M.; Laal, M. Collaborative learning: What is it? *Procedia – Soc. Behav. Sci.* 2012, 31, 491–495.
51. Li, J.; Mak, L. The effects of using an online collaboration tool on college students' learning of academic writing skills. *System* 2022, 105, 102712.
52. Hakkarainen, K. Emergence of Progressive-Inquiry Culture in Computer-Supported Collaborative Learning. *Learn. Environ. Res.* 2003, 6, 199–220. <https://doi.org/10.1023/A:1024995120180>.
53. Oakley, B.; Felder, R.M.; Brent, R.; Elhajj, I. Turning student groups into effective teams. *J. Stud. Cent. Learn.* 2004, 2, 9–34.
54. Aritzeta, A.; Senior, B.; Swailes, S. Team role preference and cognitive styles: A convergent validity study. *Small Group Res.* 2005, 36, 404–436.
55. Del Barco, B.L.; Mendo-Lázaro, S.; Felipe-Castaño, E.; del Río, M.I.P.; Fajardo-Bullón, F. Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Rev. Psicodidáctica* 2017, 22, 9–15.
56. Leung, W.S. Bad blood: Managing toxic relationships through belbin roles for first year software engineering students. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Communication and Information Processing*, Tokyo, Japan, 24–26 November 2017; pp. 82–86.
57. Loughry, M.L.; Ohland, M.W.; Woehr, D.J. Assessing teamwork skills for assurance of learning using CATME team tools. *J. Mark. Educ.* 2014, 36, 5–19.
58. Pieterse, V.; Thompson, L. Academic alignment to reduce the presence of 'social loafers' and 'diligent isolates' in student teams. *Teach. High. Educ.* 2010, 15, 355–367.
59. Prichard, J.S.; Stanton, N.A. Testing Belbin's team role theory of effective groups. *J. Manag. Dev.* 1999, 18, 652–665.
60. Aranzabal, A.; Epelde, E.; Artetxe, M. Monitoring questionnaires to ensure positive interdependence and individual accountability in a chemical process synthesis following collaborative PBL approach. *Educ. Chem. Eng.* 2019, 26, 58–66.
61. Vasquez, E.S.; Dewitt, M.J.; West, Z.J.; Elsass, M.J. Impact of team formation approach on teamwork effectiveness and performance in an upper-level undergraduate chemical engineering laboratory course. *Int. J. Eng. Educ.* 2020, 36, 491–501.
62. Batenburg, R.; van Walbeek, W. Belbin role diversity and team performance: Is there a relationship? *J. Manag. Dev.* 2013, 32, 901–913.
63. Ciubuc, C.; Dascalu, M.; Trausan-Matu, S.; Marhan, A.-M. Forming Teams by Psychological Traits – An Effective Method of Developing Groups in an Educational Environment. In *Proceedings of the 2013 19th International Conference on Control Systems and Computer Science*, Bucharest, Romania, 29–31 May 2013; pp. 597–602. <https://doi.org/10.1109/CSCS.2013.54>.
64. Wu, X.; He, Z.; Li, M.; Han, Z.; Huang, C. Identifying Learners' Interaction Patterns in an Online Learning Community. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 2245. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042245>.
65. Hühn, C.; Rausch, A. Collaboration and emotions during simulation-based learning in general management courses. *Stud. Educ. Eval.* 2022, 73, 101130.
66. Fetiskin, N.P.; Kozlov, V.V.; Manuylov, G.M. Social and Psychological Diagnostics of Development of the Personality and Small Groups; *Izd-vo Instituta Psikhoterapii*: Moscow, Russia, 2002; p. 490. (In Russian)
67. Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed.; Erlbaum: Hillsdale, NJ, USA, 1988.
68. Dashkina, A.I.; Popova, N.V. *Anglijskij Yazyk. Uchebnoe Posobie po Audirovaniyu Dlya Lingvistov*. [English. Listening Comprehension Tasks for Linguistic Majors]; Course Book; Saint Petersburg Peter the Great Polytechnic University: Saint Petersburg, Russia, 2016.
69. Lazovskaya, T.V.; Tarkhov, D.A.; Berezovskaya, G.A.; Petrishev, N.N.; Zulkarnay, I.U. (2017). Possibilities of neural networks for personalization approaches for prevention of complications after endovascular interventions. In *Advances in Neural Networks, Proceedings of the ISNN2017, Hokkaido, Japan, 21–26 June 2017; Lecture Notes in Computer Science*; Springer: Cham, Switzerland, 2017; Volume 10261; pp. 379–385. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-59072-1\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-319-59072-1_45).
70. Zulkarnay, I.U.; Dashkina, A.I.; Tarkhov, D.A. Measuring the students' level of knowledge on the basis of other students' subjective opinions. *J. Phys. Conf. Ser.* 2018, 1044, 012043. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1044/1/012043>.
71. Jones, R.W. Learning and Teaching in Small Groups: Characteristics, Benefits, Problems and Approaches. *Anaesth. Intensive Care* 2007, 35, 587–592. <https://doi.org/10.1177/0310057x0703500420>.

# Развитие медиаграмотности на практических занятиях по иностранному языку (на примере военного вуза)

**Ковалева Светлана Сергеевна,**

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Московское высшее общевойсковое командное училище  
E-mail: klarisa2008@mail.ru

**Кудрявцева Ирина Геннадьевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: KudryavtsevalG@mgsu.ru

Статья посвящена вопросам медиаобразования. Авторы рассматривают такие понятия, как медиаграмотность и медиакомпетентность, анализируют значимость этих понятий на современном этапе развития общества, указывая, что формирование этих составляющих в процессе обучения иностранному языку является не только эффективным для иноязычной подготовки, но и носит профессионально-ориентированный характер, способствует развитию критического мышления, формированию независимых суждений с целью защиты от возможного манипулятивного медийного воздействия и выработке умения ориентироваться в информационном поле. В статье подчеркивается, что обретенная в результате освоения учебного материала медиаграмотность, помогает человеку активно использовать возможности информационного пространства сети Интернет, телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы. Статья содержит методические рекомендации по формированию медиаграмотности, которые могут быть использованы на занятиях с целью развития и совершенствования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов.

**Ключевые слова:** медиаграмотность, медиакомпетентность, медиаобразование, медиатекст, военный вуз, медийное пространство

Современное общество невозможно представить без медийного наполнения, к которому традиционно относят печатный материал, телевидение, кинематограф, радио, различные аудио и видео тексты и, безусловно, Интернет-контент. Особое значение в жизни человечества медиа приобрели за последние годы в связи с широким разнообразием и динамичностью массовой коммуникации и средств массовой информации. Исследования взаимодействия со СМИ как предмета изучения привели к объединению усилий в сфере различных учебных дисциплин: культурологии, психологии, лингвистики, социологии и т.д. Симбиоз различных научных направлений позволяет добиваться успехов в развитии разнообразных технологий взаимодействия с медийными источниками. В связи с этим огромную популярность с точки зрения медиа лингвистики имеет концепция медиаграмотности, которая направлена на то, чтобы сделать способы создания и распространения информации практически прозрачными для понимания воздействия лингво-медийных технологий на массовую аудиторию [2]. Понятие медиаграмотности развивается как многовекторная концепция и охватывает все стороны взаимодействия со средствами массовой информации: начиная от технической и заканчивая технологической, к которой можно отнести когнитивный, эмоциональный, эстетический, моральный, лингвистический и другие аспекты.

Понятие медиаграмотности трактуется исследователями неоднозначно. Само слово произошло от англоязычного термина «media literacy» и имеет довольно широкий спектр понимания, включая в себя наряду с владением необходимыми техническими навыками и умениями для нахождения нужной информации также и способности выявления различных идеологических, возможно имплицитных, интерпретаций заложенных смыслов, способов понимания лингво-медийных технологий влияния на индивидов. Н.В. Чичерина понимает «медиаграмотность» как «способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм» [10]. А.В. Федоров трактует медиаграмотность как способность индивида распознавать различные типы журналистских текстов, а также ориентироваться в способах и особенностях подачи информации в современных

средствах массовой информации и коммуникации [8]. В целом, концепция медиаграмотности носит просветительско-гуманитарный характер, и тесно связана с такими понятиями как медиаобразование и медиакомпетентность. Термин «медиаобразование» также пришел к нам из англоязычных источников, а именно из зарубежной педагогики, и в настоящий момент его толкование представляется нам довольно размытым. Так определение, сформулированное в документах ЮНЕСКО в 1973 г. гласит: «...обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, например, как математика, физика или география» [12]. Здесь важно то, что медиаобразование выделяется в качестве «автономной области знаний в педагогической науке» и такие понятия, как «использование СМК как вспомогательных средств» и «изучение СМК», разводятся в разные стороны. А.В. Федоров предлагает более прагматичный подход, трактуя медиаобразование как «...процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернет» [7]. Термин «медиакомпетентность» в международных материалах рассматривается как «критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации, что дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны, интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа, а также позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность» [9]. У К. Тайнера мы встречаем более сдержанное определение медиакомпетентности, которая обозначена как «способность находить, оценивать и эффективно использовать информацию в личной и профессиональной деятельности» [12].

На наш взгляд понятие «медиакомпетентность» фактически дублирует понятие медиаграмотности, хотя А.В. Федоров, являясь одним из уважаемых апологетов отечественного медиаобразова-

ния, в процессе анализа широкого разброса терминов в этой области утверждает, что «термин медиакомпетентность более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [7].

Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что медиаграмотность является на сегодняшний день необходимым навыком в эпоху развития информационных технологий, неотъемлемым качеством профессиональной личности. Следует отметить, что согласно современным образовательным стандартам, одним из основных требований к достижению результатов обучения иностранному языку в рамках компетенций, подлежащих освоению в военном вузе, является способность выделять главную информацию в иноязычных источниках и в формализованных документах профессиональной сферы деятельности и оформлять ее в виде вторичных материалов, овладеть навыками работы с письменными и устными источниками информации на иностранном языке, подлежащей изучению в интересах военно-профессиональной деятельности (УК-4) [9]. Отсюда на первый план при подготовке обучающихся в высших военных учебных заведениях выходят те методики, которые будут способствовать формированию и дальнейшему развитию их медиаграмотности.

Использование различных технологий по формированию медиаграмотности развивает у курсантов высших военных заведений следующие способности:

- осознавать и формулировать свои информационные потребности;
- производить поиск надежных источников медиainформации;
- выполнять критический анализ и оценку информации;
- умело и безопасно применять информацию;
- создавать свои собственные медиапродукты.

Медийная грамотность помогает курсантам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. Медиаграмотный курсант должен быть способен осознанно воспринимать и оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляться манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить курсантам возможность:

- развивать способности, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
- получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
- развивать уровень оценки и эстетического восприятия медиатекстов;

- декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
- распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;
- осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;
- понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от различных психологических, социальных и природных факторов [8].

Медиа сегодня – один из важнейших факторов, влияющих на жизнь будущих офицеров. В своих исследованиях, посвященных изучению роли военнослужащего в обеспечении безопасности государства в условиях стремительного темпа развития информационных технологий, российские военные Ф.К. Алиев, В.П. Горемыкин, А.А. Ковалев, Е.И. Кудайкин, В.П. Курочкин, О.В. Масленников, Д.В. Суслов, О.М. Тляшев обозначили основные задачи профессиональной военной деятельности: наблюдение, анализ, сбор данных в рамках определенной военной ситуации с участием автоматизированных систем и осуществлением контроля [1, 3, 4, 6,].

Черпая информацию из многочисленных источников, курсанты оказываются в бесконечном круговороте новостей и событий, в которых порой им трудно ориентироваться и выделить для себя наиболее важный материал. Умению анализировать всю поступающую информацию возможно и необходимо обучать на занятиях по иностранному языку. При этом деятельность преподавателя должна быть направлена на формирование как когнитивно-информационного, так и технологического компонентов: объяснение и структурирование приёмов работы с информацией на иностранном языке (поиск, анализ, сравнение, классификация, презентация), а также способов работы с медиа-источниками.

Таким образом, обучение иностранному языку в военных вузах следует организовать так, чтобы будущие офицеры имели навыки ориентирования в иноязычном медийном пространстве, имели способность к адекватному восприятию, критическому анализу и оценке медийных материалов, могли бы понимать социокультурный и политический контекст функционирования медиа в современном мире, используемых ими имплицитных и эксплицитных лингво-идеологических средств. С этой целью на кафедре иностранных языков Московского высшего общевойскового командного училища (МВОКУ) на практических занятиях по иностранному языку применяются технологии формирования медиаграмотности и медиакомпетентности курсантов.

При проведении таких занятий прежде всего необходимо руководствоваться целями занятий, которые изначально направлены на формирование и совершенствование коммуникативных навыков и умений курсантов в рамках следующих тем: «Иностраный язык в профессиональной коммуникации», «Вооруженные силы страны изучаемого языка», «Актуальные вопросы международной безопасности». Одновременно, они призваны решить более широкий спектр задач, связанный не только с освоением лексическо-грамматического контента по теме, но и с изучением интерпретационных технологий, способных распознавать различные модальности, применяемые в средствах массовой информации.

Наряду с этим, использование упражнений, направленных на развитие медиаграмотности, является одной из эффективных технологий иноязычной подготовки; они носят профессионально-ориентированный характер, способствуют развитию критического мышления, формированию независимых суждений по проблематике аудио- или видеотекста с целью защиты от возможного манипулятивного медийного воздействия и выработке умения ориентироваться в информационном потоке. Реестр таких упражнений достаточно вариативен и может быть рассмотрен в диапазоне от простого к сложному с учетом уровня иноязычной подготовки курсантов.

Поскольку основными задачами медиаобразования являются: подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, к ее пониманию, осознанию последствий ее воздействия на психику; овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [5], упражнения, которые направлены на выработку медиаграмотности, как способности адекватно взаимодействовать с потоками медиаданных в глобальном информационном пространстве, должны включать в себя эффективные методические приемы.

При работе с медийными материалами необходимо подготовить курсантов к восприятию текста, четко обозначить задачи, расставить акценты на ключевых моментах, снять лексико-грамматические трудности. Также целесообразно ознакомить обучающихся с базовыми лингвистическими техниками привлечения внимания в СМИ. Безусловно, необходим тщательный подбор текстов как в аудио, так и в печатном формате, где аутентичность текстов должна быть в приоритете. Однако зачастую именно аутентичность медиатекста затрудняет его восприятие и, соответственно, его использование в лингводидактических целях. Так происходит, например, с новостными сюжетами, когда курсантам уже не интересно обсуждать то, что утратило свою актуальность. Вместе с тем нужные и полезные с познавательной точки зрения тексты оказываются носителями избыточного лексического наполнения и информации, которая сложна для восприятия теми курсантами, которые

имеют слабый уровень подготовки. В таких случаях приходится прибегать к моделированию аутентичного текста с одновременным сохранением приверженности к определенному жанровому стилю.

Рассмотрим конкретные этапы работы с медиаматериалом по теме «Выдающийся военачальник». Рекомендуется начать ознакомление с данной темой заблаговременно, используя приемы перспективного опережения, когда элементы тематического дискурса вводятся заблаговременно на предшествующих занятиях небольшими блоками. Например, вполне логично ознакомить курсантов с крылатыми высказываниями выдающейся личности и обсудить их актуальность на настоящий момент времени. При этом целесообразно согласовать введение лексического материала с грамматической составляющей, что косвенно поможет обеспечить запоминание грамматических правил без их зазубривания. В целях последующего знакомства с темой рекомендуется поручить курсантам, имеющим высокий уровень знаний, подготовить материал об интересных фактах биографии, который можно представить в качестве аудирования, уделяя этому небольшое количество времени на занятиях и, организуя обсуждение каждого фрагмента. Таким образом, все курсанты будут вовлечены в процесс, что особенно ценно в группе с разноуровневой подготовкой. К моменту непосредственного изучения темы курсанты уже будут владеть определенной частью необходимой информации, и, таким образом, даже сложный текст не будет вызывать трудности при восприятии нового материала.

На первых этапах работы желательно использовать аудио и видео материалы, имеющие опосредованные точки соприкосновения с темой. Наиболее актуальным при работе с видеотекстами нам представляется следующий сет вопросов:

- Какая информация для вас нова? (Is there any new information in the video that you didn't know before?)
- Кому адресовано видео? (Who is this video for?)
- Каков замысел создателей фильма? (What is the intension of the filmmakers?)
- Что заставляет вас удивляться? (Is there anything that makes you get surprised?)
- Какие цифры, имена, виды оружия и т.д. упоминались в видео сюжете? Выпишите их. (Write out all numbers you hear: all proper names, all types of weapons etc.).
- Какие комментарии вы бы могли оставить под видео? (What comments could you make after the video?)
- Согласно сюжету верны ли следующие утверждения? (According to this video are these statements true?)

Использование такого рода вопросов заставляет курсантов анализировать, сравнивать и творчески перерабатывать информацию, что способствует достижению образовательной (практической) цели обучения иностранному языку, вно-

сит существенный вклад в совершенствование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов.

На следующем этапе при работе с тематическим медиаматериалом предлагается выполнить дотекстовые задания, изучить печатный медиатекст и закрепить знания послетекстовыми заданиями.

С целью развития медиаграмотности представляется критически важным использовать определенные виды коммуникативных упражнений при работе над медиатекстом. К основным видам упражнений мы относим те, которые включают задания, направленные на:

- общее понимание медийного печатного материала, аудио- или видеотекста из СМИ и/или выделение основной идеи (comprehension, main idea),
- развитие критического мышления (critical reasoning),
- коррекцию ложной информации (text correction),
- включение недостающих фрагментов текста (filling in the gaps)
- формирование собственных выводов (making inferences),
- выражение своего мнения по изученному материалу (giving opinion).
- перефразирование (paraphrase)
- дискуссию (discussion)

На заключительном этапе рекомендуется в качестве творческих заданий использовать элементы ролевых игр, таких как «Мы – военкоры» или «Мы-журналисты», итогом которых может быть творческий медиапродукт, оформленный, например, в виде статьи или интервью.

Задания на развитие медиаграмотности позволяют курсантам экспериментировать с техниками работы с медиа для решения проблемных вопросов, играть различные роли в процессе их решения, создавать свои модели развития ситуаций.

Изучение медиа материалов на иностранном языке, их критический анализ и творческое использование в соответствии с поставленными целями и задачами способствует развитию медиаграмотности современной личности.

## Литература

1. Горемыкин В.П. Готовить квалифицированные кадры – приоритетная задача // ВВО. 2019. № 5 (20). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461698>
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). – М.: Едиториал УССР, 2005. – 288с. – С. 262
3. Ковалев А.А., Кудайкин Е.И. Информационные технологии в обеспечении военной безопасности государства // Управленческое консультирование. 2017. № 5 (101). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461698>
4. Масленников О.В., Курочкин В.П., Алиев Ф.К., Тляшев О.М. Об информатизации вооружен-



ных сил российской федерации // Военная мысль. 2019. № 12.

5. Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555
6. Сулов Д.В. Военно-профессиональная направленность личности российского офицера [Электронный ресурс] // Региональная общественная организация «Центр инновационных технологий и социальной экспертизы». ЦИТИСЭ. 2017. № 2(11). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461698>
7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Информация для всех, 2007. – С.6–7
8. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С. 22
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалист по специальности 56.05.04 «Управление персоналом (Вооруженные Силы, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)» <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461698>.
10. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008. – С. 15
11. Совет Европы, 2000. URL: <http://www.ifap.ru/pr/2006/060914a.htm>
12. Медийное обучение. Париж: ЮНЕСКО, 1984. 93 с.
13. Тайнер К. Грамотность в цифровом мире. Мавак. Нью Джерси. Лондон. Эрлбаум Ассошиэйт Паблшерс, 1998. С. 8

#### THE DEVELOPMENT OF MEDIA LITERACY IN PRACTICAL CLASSES IN A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF A MILITARY UNIVERSITY)

Kovaleva S.S., Kudryavtseva I.G.

MVOKU, National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article is devoted to the issues of media education. The authors consider such concepts as media literacy and media competence, analyze the significance of these concepts at the current stage of society development, pointing out that the formation of these com-

ponents in the process of teaching a foreign language is not only effective for foreign language training, but also has a professionally oriented character, contributes to the development of critical thinking, the formation of independent judgments in order to protect against possible manipulative media influence and the development of the ability to navigate in the information field. The article emphasizes that media literacy acquired as a result of mastering educational material helps a person to actively use the possibilities of the information space of the Internet, television, radio, video, cinema, and the press. The article contains guidelines for the formation of media literacy, which can be used in the classroom to develop and improve the professionally oriented communicative competence of cadets.

**Keywords:** media literacy, media competence, media education, media text, military university, media space.

#### References

1. Goremykin V.P. To train qualified personnel is a priority task // VVO. 2019. No. 5 (20). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461698>
2. Dobrosklonskaya T.G. Issues of studying media texts (experience in the study of modern English media speech). – М.: Editorial of the Ukrainian SSR, 2005. – 288s. – p.262
3. Kovalev A.A., Kudaikin E.I. Information technologies in ensuring the military security of the state // Administrative consulting. 2017. No. 5 (101). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461698>
4. Maslennikov O.V., Kurochkin V.P., Aliev F.K., Tlyashev O.M. On informatization of the armed forces of the Russian Federation // Military Thought. 2019. No. 12.
5. Russian Pedagogical Encyclopedia, 1993, p.555
6. Suslov D.V. Military-professional orientation of the personality of a Russian officer [Electronic resource] // Regional public organization "Center for Innovative Technologies and Social Expertise". CITISE. 2017. No. 2(11). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461698>
7. Fedorov A.V. Development of media competence and critical thinking of students of a pedagogical university. М.: Information for everyone, 2007. – С.6–7
8. Fedorov A.V. Media education and media literacy. Textbook for universities. – Taganrog: Kuchma Publishing House, 2004. – P. 22
9. Federal State Educational Standard of Higher Education – Specialist in the specialty 56.05.04 "Personnel Management (Armed Forces, other troops, military formations and equivalent bodies of the Russian Federation)» <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461698>.
10. Chicherina N.V. The concept of the formation of media literacy among students of language faculties on the basis of foreign media texts: Abstract of the thesis. dis. ... Dr. ped. Sciences. SPb., 2008. – S. 15
11. Council of Europe, 2000. URL: <http://www.ifap.ru/pr/2006/060914a.htm>
12. Media education. Paris: UNESCO, 1984. 93 p.
13. Tyner K. Literacy in a Digital World. Mahwah; New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p.8

# Эффективные методики развития скоростно-силовых качеств спортсменов легкоатлетического направления

## **Корнишина Светлана Николаевна,**

доцент кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева  
E-mail: kornishinas@mail.ru

## **Корнишин Игорь Иванович,**

к.пед.н., доцент кафедры физической культуры, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева  
E-mail: igorkornishin@mail.ru

## **Головина Вера Анатольевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева  
E-mail: v-stilerxty@mail.ru

## **Головина Виктория Викторовна,**

ст. преподаватель кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева  
E-mail: vikagolovina86@mail.ru

В практике спорта для развития скоростно-силовых качеств применяют самые разнообразные упражнения. Результаты, как правило, оказываются неоднозначными. Это обусловлено эффективностью используемых методик, зависящей от объективных причин. Однако и интерпретация получаемых результатов весьма важна. Между тем она очень разноречива: одни тренеры практикуют, например, для развития скоростной силы применять скоростные упражнения с малыми отягощениями, другие говорят о большей рациональности упражнений со средними отягощениями. Причём в одном случае эти отягощения определяются в процентах от веса тела спортсмена, в других – от его максимальной силы, неизвестно каким способом измеренной. Одни тренеры рекомендуют средний темп и скорость тренировочных упражнений, другие утверждают, что рост качества происходит только при предельных значениях скорости движения и сопротивления. В этой статье рассматриваются различные тренировочные режимы развития скоростно-силовых качеств легкоатлетов спринтеров на основе экспериментального опыта учебно-тренировочного годового цикла подготовки. Рассматриваемые проблемы необходимо для подтверждения основного принципа подготовки спортсмена-спринтера в тренировочном процессе для улучшения соревновательных результатов и показателей скоростно-силовых качеств.

**Ключевые слова:** спорт, эффективные методики, скоростно-силовые качества, лёгкая атлетика, спринт, студенческий спорт.

Во многих фундаментальных работах показаны попытки механического перенесения в практику развития физических качеств спортсменов, закономерности, полученные на «оторванных» от целостной системы нервно-мышечных волокон, или в тех случаях, когда устанавливаются лишь механические взаимосвязи отдельных качественных особенностей, исследуется обратная зависимость силы и скорости движения. В момент наибольшего действия силы скорость движения оказывается наименьшей, и напротив – наибольшие величины скорости достигают в моменты наименьшего действия силы. Это закономерность служит, как ни странно, основанием для утверждения о том, что наибольшей быстроты можно достичь только с помощью упражнений без нагрузки.

Другая крайность – попытки добиться роста быстроты за счёт увеличения силы применяемых предельных сопротивлений. Этот способ можно отнести к анахронизму, в нём совершенно не учитываются специфические нейромоторные механизмы, по которым осуществляются силовые качества – категория, признаваемая подавляющим большинством и теоретиков и практиков спорта.

Некоторое промежуточное положение между указанными выше крайностями занимают позиции некоторых специалистов, пытающихся внедрить в практику результаты специальных исследований, не вызывающих сомнений. На деле же, недостаточно глубоко вникая в суть научных работ, чётко разделяющих понятия «сила» и «быстрота», способность человека выполнять мощную (т.е. сильную и быструю) работу рассматривают как некую простую сумму двух самостоятельно существующих качеств – силы и быстроты. В соответствии с этим рекомендуют в тренировке использовать упражнения, с помощью которых отдельно совершенствуются два этих качества, за тем должна развиваться, усовершенствоваться и слагаемое из них третье качество – скоростная или взрывная сила. Такая тренировка не приводит к достижению того уровня развития качеств, которого можно было бы ожидать при адекватных методах.

Как правило, наибольшая механическая мощность работы мышц достигается в движениях с 1/4 максимальной силы при 1/3 максимальной скорости. Поэтому для развития более высокого уровня мощности в системе тренировки должны применяться именно такие упражнения. Практики, следующие таким рекомендациям, высоких результатов не достигают.

Всякая зависимость, установленная между какой-то парой качеств, имеет свою область дей-

ствия. Для неё вовсе необязательно тождественность в обратной связи, и если можно экстраполировать её на другие области, то с существенными оговорками.

Указанная закономерность взаимосвязи силы и скорости в одном мощностном движении говорит лишь о том, что в такой зависимости могут находиться любые значения этих параметров, отсчитываемые от любого уровня развития качества. Один спортсмен проявляет 200 кг силы, а другой только 100 кг, но при соответствующих скоростях (например: 2 или 4 рад/с) мощности суставных движений оказываются у них одинаковыми. Поэтому, следуя вышеназванному правилу, обоим спортсменам следовало бы давать развивающие упражнения с сопротивлением в 100 кг. Но для первого оно составляет половину силовых возможностей, а для второго – предел. Если же просчитать рекомендуемую мощность, слагаемую из 1/3 скорости и 1/4 усилий, то для первого она составит 35 единиц, а для второго – 32, 5 единиц; равномерность явно нарушена.

Но главное – значит ли это, что для повышения уровня развития качества должны применяться именно такие упражнения? Всякое качество развивается только при условии преодоления некоторых критических значений его проявления. Это значит, что, используя такие далеко непредельные и по усилиям, и по скорости сокращения мышц упражнения, нельзя добиться существенного улучшения качества скоростной силы. Нельзя всерьёз рассчитывать на некий кумулятивный эффект, который якобы может возникнуть сам по себе, даже если спортсмен будет выполнять лёгкую работу – в четверть и треть силы скорости.

При таких нагрузках кумулятивный эффект может возникнуть лишь в случае продолжительной и долговременной работы, значит, они пригодны для развития определённых типов выносливости, но не для повышения уровня развития скоростно-силовых качеств. Современный спорт требует именно скоростно-силовой подготовленности, даже в видах, связанных с проявлением выносливости.

Всё выше сказанное характеризует состояние проблемы, её актуальность и необходимость внесения ясности в спорные вопросы, к также изучение скрытых резервов методики совершенствования двигательных качеств. Необходимо определить эффективность тех или иных упражнений, предназначенных для развития максимальной силы, скоростной силы и быстроты.

В качестве модели было избрано приседания с отягощениями и без – одно из наиболее специфических движений, характерных для спортсменов легкоатлетов, участвующей во многих двигательных актах и даже составляющей их основу.

Группе спортсменов легкоатлетам – спринтерам были предложены разные режимы тренировки с различной нагрузкой. Одна группа легкоатлетов выполняли тренировочную нагрузку в динамическом характере, приседания с отягощениями

на протяжении годовой подготовки без чередования попеременного или повторного бега. Применялось увеличение веса со сменой быстрых и глубоких приседаний. Другая группа легкоатлетов выполняла меньшую нагрузку с отягощениями, но в постоянном чередовании с бегом. Целью исследования было определить прирост соревновательных результатов группой легкоатлетов, использующих смешанный режим тренировок, в отличие от группы легкоатлетов, которые тренировались по принципу последовательного выполнения упражнений с отягощениями и бега. Соревнования в конце полного тренировочного периода должны были определить эффективность различных подходов тренировочных нагрузок, в результате которых можно было бы в дальнейшем применить для увеличения результатов.

Таблица. Результаты влияния режимов тренировки на улучшение соревновательных показателей легкоатлетов – спринтеров

Смешанный режим тренировочной нагрузки	Результаты летние соревнования		Результаты зимние соревнования	
	100 м	200 м	60 м	200 м
1. Спортсмен	11,59	23,01	7,41	23,52
2. Спортсмен	11,41	22,78	7,24	23,01
3. Спортсмен	12,02	23,26	7,65	24,84
4. Спортсмен	12,87	25,98	7,81	25,32
5. Спортсмен	11,03	22,79	7,21	23,42
Последовательный режим тренировочной нагрузки				
1. Спортсмен	11,45	24,55	7,83	25,24
2. Спортсмен	12,01	26,21	7,73	24,97
3. Спортсмен	12,54	27,23	8,04	25,46
4. Спортсмен	11,73	24,92	7,33	24,25
5. Спортсмен	12,03	26,04	7,52	24,96

Из таблицы видно, что результаты соревнований в беге на 60 и 200 метров зимнего чемпионата и на 100 и 200 метров летнего чемпионата смешанного тренировочного режима по отношению к последовательному выполнению нагрузок без чередования с бегом значительно лучше. Причём, разница внутри тренировочного режима также повлияла на соревновательные результаты.

Силовая нагрузка в последовательном режиме значительно улучшила результаты на более короткие дистанции, что касается дистанции на 200 метров, то необходимость смешанного режима выводит на более высокий прирост соревновательных результатов. Если в будущем использовать только одностороннюю нагрузку, то основные показатели коротких дистанций возрастают, а в группе, использующих смешанный тренировочный режим, повышаются с достаточным приростом результатов более длинного спринта по отношению к груп-

пе, тренировавшихся в последовательном тренировочном режиме.

В результате эксперимента необходимо сделать следующие выводы:

1. зависимость скоростно-силовых качеств спортсменов легкоатлетов от выполнения беговых упражнений в сочетании с силовой нагрузкой подтверждает наибольшую эффективность чередования динамических силовых нагрузок и беговых упражнений;
2. в процессе тренировочного эксперимента малые, средние, большие отягощения определённо влияют на повышение результатов;
3. возможность погрешности не значительна, так как в экспериментальной группе принимали участие спортсмены одного спортивного разряда, и распределены были гомогенно в каждой из групп;
4. кроме того, смешанный режим обеспечил высокий прирост скоростно-силовых качеств, что потребовало времени годового учебно-тренировочного цикла;
5. в то же время эксперимент показал, что для обеспечения высокого уровня результатов недостаточно лишь изменение режимов тренировочных нагрузок, очень важна система последовательного увеличения силовой нагрузки;
6. несомненно, необходимо учитывать все нюансы при выборе методов и средств развития двигательных качеств вообще и скоростно-силовой подготовки в частности.

## Литература

1. Корнишин. И.И. Формирование рефлексивных умений студентов аграрных вузов средствами профессионально-прикладной физической подготовки / И.И. Корнишин // диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – Москва – 2009.
2. Корнишин И.И. Педагогические условия развития двигательных способностей, повышение работоспособности / И.И. Корнишин, С.Н. Корнишина // Доклады Тимирязевской академии (см. в книгах). – 2019. – С. – 370.
3. Корнишин И.И. Возможности развития двигательных способностей, повышения работоспособности и укрепления здоровья студентов в условиях вуза / И.И. Корнишин, С.Н. Корнишина // В сборнике: Современные проблемы и технологии развития физической культуры и спорта в вузах Минсельхоза России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции для преподавателей физической культуры. – 2018. – С. 13–16.
4. Головина В.А. Возможности организации занятий физической культурой и спортом в вузе / В.А. Головина, С.И. Сучков, Т.Н. Акулова // В сборнике: Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов. Материалы IV

Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией Р.А. Юсупова, Б.А. Акишина. – 2018. – С. 274–275.

5. Корнишин И.И. Разработка тренировочных режимов с учётом оперативной работоспособности студента / И.И. Корнишин, Ю.В. Цедилин // В сборнике: Актуальные проблемы профессионального образования в целях устойчивого развития сельского хозяйства. Сборник научных трудов. Москва. 2006. – С. 111–112.
6. Александров А.К. Оценка физических кондиций студентов РХТУ им. Д.И. Менделеева / А.К. Александров, В.С. Шимко, О.В. Носик, И.И. Велиев // Журнал: Успехи в химии и химической технологии. – Т. 32. № 4. – 2018. – С. 175–177.
7. Плаксина Н.В. Особенности организации мероприятий физкультурно-оздоровительного и спортивного характера: правовые основы / Н.В. Плаксина, В.В. Шустов, Е.В. Смирнова, Т.Н. Акулова, О.В. Носик // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. 2021. № 3. – С. 123–129.
8. Мелентьев А.Н. Контрольные нормативы и рекомендации по написанию рефератов для студентов очной формы обучения на занятиях по физической культуре / А.Н. Мелентьев, И.И. Корнишин, С.Н. Корнишина, В.И. Дубатовкин // Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей физической культуры. – Москва. – 2020.

## EFFECTIVE METHODS OF DEVELOPMENT OF SPEED AND STRENGTH QUALITIES OF ATHLETES OF THE TRACK AND FIELD DIRECTION.

**Kornishina S.N., Kornishin I.I., Golovina V.A., Golovina V.V.**

Russian University of Chemical Technology name's D.I. Mendeleev;  
Russian state Agrarian University – Moscow agricultural Academy name's  
K.A. Timiryazev

In the practice of sports, a wide variety of exercises are used to develop speed and strength qualities. The results, as a rule, are ambiguous. This is directly due to the effectiveness of the methods used, depending on objective reasons. However, the interpretation of the results obtained is also very important. Meanwhile, it is very contradictory: some trainers practice, for example, to use high-speed exercises with small weights to develop speed strength, others talk about the greater rationality of exercises with medium weights. Moreover, in one case, these weights are determined as a percentage of the athlete's body weight, in others – from his maximum strength, measured in an unknown way. Some trainers recommend the average pace and speed of training exercises, while others claim that quality growth occurs only at the limit values of movement speed and resistance. This article discusses various training regimes for the development of speed and strength qualities of sprinter athletes based on the experimental experience of a one-year training cycle of training. The problems under consideration are necessary to confirm the basic principle of training a sprinter athlete in the training process to improve competitive results and indicators of speed and strength qualities.

**Keywords:** sports, effective techniques, speed and strength qualities, athletics, sprint, student sports.

## References

1. Kornishin I.I. Formation of reflexive skills of students of agricultural universities by means of professionally applied physical

- training / I.I. Kornishin // Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow State Agricultural Engineering University – Moscow. – 2009.
2. Kornishin I.I. Pedagogical conditions for the development of motor abilities, improving performance / I.I. Kornishin, S.N. Kornishina // Reports of the Timiryazev Academy (see in books). – 2019. – p. – 370.
  3. Kornishin I.I. Opportunities for the development of motor abilities, improving performance and strengthening the health of students in the conditions of the university / I.I. Kornishin, S.N. Kornishina // In the collection: Modern problems and technologies of development of physical culture and sports in higher education institutions of the Ministry of Agriculture of Russia. Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference for teachers of physical culture. – 2018. – p. 13–16.
  4. Golovina V.A. The possibilities of organizing physical culture and sports classes in higher education / V.A. Golovina, S.I. Suchkov, T.N. Akulova // In the collection: Physical education and student sports through the eyes of students. Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical conference with international participation. Edited by R.A. Yusupov, B.A. Akisnin. – 2018. – p. 274–275.
  5. Kornishin I.I. Development of training modes taking into account the operational efficiency of the student / I.I. Kornishin, Yu. Tsedilin // In the collection: Actual problems of vocational education for the sustainable development of agriculture. Collection of scientific papers. Moscow. 2006. – p. 111–112.
  6. Aleksandrov A.K. Assessment of physical fitness in students of D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia / A.K. Aleksandrov, V.S. Shimko, O.V. Nosik, Y.Y. Velyev // Journal: Advances in Chemistry and Chemical Technology. – V. 32. – № 4. – 2018. – p. 175–177.
  7. Plaksina N.V. Features of sports and recreational activities organization: legal principles / N.V. Plaksina, V.V. Shustov, E.V. Smirnova, T.N. Akulova, O.V. Nosik // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Economics and Law. 2021. № 3. – p. 123–129.
  8. Melentyev A.N. Control standards and recommendations for writing essays for full-time students in physical education classes / A.N. Melentyev, I.I. Kornishin, S.N. Kornishina, V.I. Dubatovkin // Educational and methodical manual for students and teachers of physical culture. – Moscow – 2020.

# Кейс-метод в обучении английскому языку в строительном вузе

**Костюкович Елена Юрьевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: Markelena08@mail.ru

Статья посвящена изучению теоретических и практических основ применения кейс-метода в обучении английскому языку в строительном ВУЗе. Автором аргументируется актуальность и практическая значимость темы исследования. Обосновывается роль принципа общения на иностранном языке через создание реальных (аутентичных) практических условий, в которых обучающийся будет решать коммуникативные задачи, в формировании методологического комплекса педагога. Уточняется ценность применения ситуативных методов в обучении иностранному (английскому) языку обучающихся строительных ВУЗов. Особый акцент делается на кейс-методе – дается его краткая характеристика, определяются ключевые задачи и достоинства относительно других методов обучения иностранным языкам в высшей школе. Приводится несколько практических примеров – кейсов, которые могут быть использованы в реальной практике иноязычного образования студентов – будущих специалистов в области строительства.

**Ключевые слова:** кейс-метод, английский язык, иноязычная компетенция, коммуникативность, строительный вуз, ситуативные методы.

В настоящее время мир переживает один из самых сложных геополитических кризисов, прецедентов которому, по общему мнению, в мировой истории еще не было. Практика показывает, что подобные события, обуславливая противоречия в общественном развитии, стимулируют поиск качественно новых смыслов в организации социальных моделей государств, одновременно с этим, уделяя особое внимание человеческому ресурсу. В связи с этим, перед современной системой высшего образования ставится задача по воспитанию кадров буквально нового типа, способных к адаптации в условиях многообразия текущих и будущих, не подлежащих, по преимуществу, прогнозированию миропроцессов, миротворчества и мирознания, специалистов, владеющих всем спектром профессиональных компетенций, включая так называемые «4К» компетенции, а именно: «критическое мышление», «креативность», «коммуникативность» и «кооперацию» (взаимодействие и сотрудничество).

Из этого следует, что перед современным педагогическим сообществом стоит как никогда сложная задача, в частности, заключающаяся не просто в формировании данных компетенций, а в создании потенциала к их последующей (в частности, непосредственно в условиях реальной практической деятельности) последовательной трансформации в мета-компетенции (с греч. μετά- «между, после, через, над»). Как представляется, для достижения данной цели необходимо, в первую очередь, актуальный методологический комплекс. Безусловно, как в свое время очень точно замечал профессор Н.С. Прабху, выбор методов или подходов будет зависеть от контекста и аудитории, с которой работает преподаватель, т.к. каждой из них может предложить что-либо полезное в конкретной ситуации [11]. Одновременно с этим, учитывая сложность указанной цели, важно обращаться к универсальным и, по преимуществу, практико-ориентированным вариантам.

Данный тезис самым непосредственным образом, касается иноязычных дисциплин, изучаемых в высшей школе. Так, говоря, к примеру, об обучении профессиональному английскому языку студентов – будущих специалистов в архитектурно-строительной сфере, то недостаток, к примеру, в знании специальной терминологии, умении взаимодействовать в заказчиками или навыках чтения проектной документации на иностранном языке, может сказаться не только на карьерных перспективах специалиста, но и на результатах его деятельности [4, 7]. Согласно экспертному мнению к.п.н., заведующей кафедрой межкультурной коммуникации СПбГАСУ Е.П. Селезневой, знание

иностранный (английский) язык в современном мире – необходимое и обязательное условие для успешного профессионального становления специалистов любых технических специальностей, в особенности, практикующих архитекторов и строителей в России и за рубежом<sup>1</sup>.

С позиции известного лингвиста, профессора Университета Анахайма Рода Эллиса, любой избираемый преподавателем иностранного языка метод или подход должен соответствовать ряду базовых принципов, одним из которых является возможность общаться на иностранном языке через создание реальных практических условий, в которых обучающийся будет решать коммуникативные задачи [8]. Как представляется, профессор делает акцент на ситуативной методологии обучения, отличительной особенностью которой является значительное углубление элементов проблемности, самостоятельности, динамичности, полностью или частично обнаруживающихся в других методологических направлениях [2].

Актуальность и практическая значимость ситуативных методов обучения доказывается не одним поколением исследователей и практикующих педагогов (О.О. Болдина, Д.Н. Володина, Е.В. Замятина, Т.В. Корнилова, С.А. Погорельская, М.С. Мысик, Н.В. Разумова, Е.А. Паненко, Т.Н. Синенко, Е.А. Штехман и другие). С нашей точки зрения, их ценность заключается в предоставлении преподавателю, во-первых, отбора содержания обучения с опорой на потребности и уровень владения иностранным языком обучающихся, во-вторых, максимального общения на лекции на иностранном языке с использованием аутентичных ситуаций [6]; в-третьих, проработки профессионально-ориентированного языкового материала, что позволяет овладеть «богатым репертуаром устойчивых выражений и стандартных фраз, что влияет на беглость речи», а также «грамматической компетенцией, что делает речь более правильной и сложной» [1, с. 184].

В современной российской практике иноязычного образования в высшей школе все чаще используются кейс-технологии (синонимы: кейс-метод, ситуационная методика, ситуационный анализ, кейс-стади), которая предполагает получение нового знания, компетенции «путем организации индивидуального и (или) группового анализа конкретной ситуации, поиск критериев эффективного решения и выработку плана действий по решению проблемы» [3, с. 168]. Таким образом, данный метод основан на решении «кейса» (англ. case – случай), т.е. реальной ситуации профессиональной сферы. Более, на наш взгляд, точное определение данного метода дают Л.А. Мауфетт-Линдерс и соавт.: «кейс – это описание реальной ситуации, требующей решения, дающей вызов, возможность,

<sup>1</sup> Кафедра межкультурной коммуникации. Приветственное сообщение заведующей кафедрой межкультурной коммуникации, кандидата педагогических наук, доцента Е.П. Селезневой // Официальный сайт СПбГАСУ. – URL: [https://www.spbgasu.ru/Studentam/Kafedry/Kafedra\\_inostrannyh\\_yazykov/](https://www.spbgasu.ru/Studentam/Kafedry/Kafedra_inostrannyh_yazykov/) (дата обращения: 15.09.2022)

проблему или вопрос, с которыми сталкиваются сотрудники организации. Кейс позволяет фигурально «встать на место» определенного сотрудника, принимающего решение» [10].

Данное замечание очень ценно с практической точки зрения, т.к. строительство – точная наука, соответственно, проблемные ситуации, разбираемые на занятиях, должны быть реальными. Аналогичного мнения придерживается старший преподаватель СВФУ им. М.К. Аммосова (Якутск) Н.А. Лукина; приведем один из примеров кейсов, который она использует в своей работе со студентами – будущими инженерами-строителями: «*Case example: Gas Pipeline Accident. Gas pipelines of high and low pressure were made in 1967 and put into operation on April 30, 1968 in accordance with the act of acceptance. According to the schedule the existing gas pipelines were inspected periodically. Drilling wells excavation work for piles installation was carried out in security zone of underground gas pipelines based on the project "Trade center with residential house Micro" in Poyarkov Street in Yakutsk in November 26, 2003. A high-pressure underground gas pipeline with a diameter of 108 \* 4.0 was damaged with a gas outlet. The damaged area is a hole up to 3.0 cm in diameter <...>*» [5, с. 217]. Как видно, преподавателем представляется реальная авария, которая произошла в г. Якутск в 2003 г. Перед обучающимися стоит задача прочесть текст, выявить проблему и предложить варианты решения по устранению аварии в группах.

В качестве аналогичного, однако, более профильно-ориентированного примера можно предложить следующий: «*In 2020, the Lenexpo exhibition complex (St. Petersburg) was converted into a hospital for patients with mild COVID-19 in early May. Complaints were repeatedly received about the conditions of detention in it. In particular, patients reported poor ventilation. On June 9, information appeared that the suspended ceiling had collapsed in the staff room. What, in your opinion, is the cause of the collapse and what measures should have been taken to strengthen the ceiling structure?*». Таким образом, студентам может быть предложена реальная ситуация бинарной природы, т.е. «какова причина» и «какие меры необходимо было предпринять». Безусловно, преподавателю не следует полностью исключить из ресурсного комплекса предполагаемые или теоретические проблемные ситуации. Приведем пример: «*The projected microdistrict contains 12 residential buildings and 16 social facilities, driveways, landscaping, and small architectural forms. The municipal customer insists on dividing the microdistrict into stages, although this will complicate the organization of construction. Customer's motivation: many people on the waiting list of the city live in emergency houses and must be relocated as quickly as possible. What solution can be offered?*».

Главная цель кейс-метода, как очень точно отмечает Л. Линн, заключается, таким образом, в том, чтобы «соединить знания и практику; получить возможность действовать, основываясь

на новом опыте <...>, опираясь на определенные учебные цели, обучающийся рассматривает варианты решения с точки зрения участника события <...>» [9]. Таким образом, основной отличительной особенностью кейс-метода является иллюстрация проблемной ситуации на основе аутентичного факта из реальной жизни (профессиональной практики) и, соответственно, поиск аргументированных альтернатив ее решения с использованием иноязычной лексики. Из этого следует, что акцент обучения переносится не на овладение готовыми знаниями, а на их выработку, на интерактивное практико-ориентированное сотворчество преподавателя и студента, в чем и заключается разница между кейс-стади и традиционными методами обучения иностранному языку.

Кроме того, с нашей точки зрения, уникальность кейс-метода и, вместе с тем, специфичность, заключается в том, что в нем органично соединилось несколько методов и подходов, а именно: моделирование (построение модели проблемной ситуации), системный анализ (системное представление и анализ ситуации), мыслительный эксперимент (способ получения знания о ситуации через ее мысленное преобразование), метод описания (создание описания ситуации), проблемный метод (представление проблемы, лежащей в основе ситуации), метод классификации (создание упорядоченных перечней свойств, сторон, которые составляют конкретную ситуацию), игровые методы (представление вариантов поведения участников ситуации), метод «мозгового штурма» (генерирование идей относительно ситуации), дискуссия (обмен точками зрения относительно проблемы и путей ее решения) и проч.

Таким образом, правомерным будет предположение о том, что кейс-метод должен быть включен в методологический комплекс преподавателя иностранного языка для достижения цели формирования профессиональной иноязычной компетенции, как одной из приоритетных составляющих всего компетентностного базиса обучающегося, как будущего специалиста в строительной сфере, и создании потенциала к их последующей последовательной трансформации в мета-компетенции.

## Литература

1. Боголепова С.В. Современные подходы к обучению иностранному языку: общее и частное // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. 2020. Т. 13. № 2. С. 168–189.
2. Гурецкая А.О. Нестандартные занятия по английскому языку в военном вузе и практика их проведения // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 36–41.
3. Игна О.Н. Кейс-технология в методической подготовке учителей иностранных языков // Вестник ТГПУ. 2022. № 4 (222). С. 168–175.
4. Корниенко О.П. Формирование иноязычной проектно-технической компетенции у специалистов: английский язык, архитектурно-

строительный вуз: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02. – Пенза, 2009. – 20 с.

5. Лукина Н.А. Практико-ориентированный подход в обучении иностранным языкам будущих инженеров-строителей с использованием кейс-технологии // МНКО. 2020. № 6 (85). С. 216–218. С. 217.
6. Пирогова Н.Г., Юрьева Л.В., Кошкин Д.А. К вопросу об опыте применения кейс-технологии на занятиях по иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1 (49). С. 220–224.
7. Саркисян Т.А., Швец И.М. Иноязычная профессионально-речевая компетенция студентов архитектурно-строительных профилей – фактор интеграции общекультурных и профессиональных компетенций // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 3 (51). С. 157–165.
8. Эллис Р. Принципы обучения иностранным языкам // Азиатский журнал английского как иностранного языка. 2005. Том. № 7(3). С. 9–24
9. Линн Л.И. Что такое кейс-метод? // В руководстве «Обучение и преподавание по кейсам». – Нью-Йорк: СКью Пресс, 1990. С. 2–18.
10. Мофетт-Линдерс Л.А., Ерскин Дж.А., Линдерс М.Р. Обучение на основе кейсов. – 2е издание. – Лондон: Школа Бизнеса Ричарда Айви, 2001. – 133 с.
11. Прабху Н.С. Лучшего метода не существует – Почему? // Ежеквартальный журнал ТЕЗОЛ. 1990. Том. 24(2). С. 161–176.

## CASE METHOD IN TEACHING ENGLISH AT A CONSTRUCTION UNIVERSITY

Kostiukovich E.Y.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article is devoted to the study of the theoretical and practical foundations of the use of the case method in teaching English at a construction university. The author argues for the relevance and practical significance of the research topic. The role of the principle of communication in a foreign language is justified through the creation of real (authentic) practical conditions in which the student will solve communicative problems in the formation of the methodological complex of the teacher. The value of using situational methods in teaching the foreign (English) language of students of construction universities is being clarified. Special emphasis is placed on the case method – its brief description is given; key tasks and advantages are determined regarding other methods of teaching foreign languages in higher education. Several practical examples are given – cases that can be used in the real practice of foreign-language education of students – future specialists in the field of construction.

**Keywords:** case method, English, foreign language competence, communicatively, construction university, situational methods.

## References

1. Bogolepova S.V. Modern Approaches to Teaching a Foreign Language: General and Particular // Linguistics and Methodology of Teaching Foreign Languages. 2020. V. 13. № 2. P. 168–189.



2. Guretskaya A.O. Non-standard classes in English language in a military university and the practice of their conduct // *Pedagogical Education in Russia*. 2019. No. 5. P. 36–41.
3. Igna O.N. Case-technology in the methodical training of teachers of foreign languages // *Bulletin of TSPU*. 2022. No.4 (222). P. 168–175.
4. Kornienko O.P. Formation of foreign-language design-technical competence in specialists: English language, architecture and construction university: Ph. Cand. of pedagogical sciences: 13.00.02. – Pyatigorsk, 2009. – 20 p.
5. Lukina N.A. Practice-oriented approach in teaching foreign languages to future civil engineers using case-technology // *MNCO*. 2020. № 6 (85). P. 216–218. P. 217.
6. Pirogova N.G., Yurieva L.V., Koshkin D.A. On the experience of case-technology application in foreign language classes // *Uchenye zapiski*. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2019. No.1 (49). P. 220–224.
7. Sarkisyan T.A., Shvets I.M. Foreign-language professional speech competence of students of architectural and construction profiles – factor of integration of general cultural and professional competences // *Bulletin of N.I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University. Series: Social Sciences*. 2018. № 3 (51). P. 157–165.
8. Ellis R. Principles of Instructed Language Learning // *Asian EFL Journal*. 2005. Vol. № 7(3). pp. 9–24
9. Lynn L.E. What is the case method? // In «Teaching and learning with cases: A guidebook». – N.Y.: CQ Press, 1990. pp. 2–18.
10. Mauffette-Leenders L.A., Erskine J.A., Leenders M.R. Learning with cases. – 2nd ed. – London: Richard Ivey School of Business, 2001. – 133 p.
11. Prabhu N.S. There Is No Best Method – Why? // *TESOL Quarterly*. 1990. Vol. 24(2). pp. 161–176.

# Инновационные технологии в обучении французскому языку студентов нелингвистических специальностей

## **Метелькова Лилия Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент; старший преподаватель; заведующий кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: lilia.metelkova@gmail.com

## **Оганесян Елена Айказовна,**

старший преподаватель, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: OganesyanaEA@mgsu.ru

## **Зайцева Елена Львовна,**

кафедра иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»

Определение и научно-методическое обоснование инновационных технологий преподавания французского языка в условиях современного высшего учебного заведения является целью данного исследования. На основе изучения психолого-педагогической литературы, а также отечественный и зарубежный опыт по проблеме исследования позволили в традиционную модель взаимодействия преподаватель – студент включить цифровые инструменты обучения французскому языку. Полученные в ходе экспериментальной работы результаты позволяют говорить об эффективности использования цифровых инструментов, в частности обучающую платформу Fun Moos, в обучении французскому языку в строительном университете. Изучение теоретических основ включения цифровых технологий в традиционную модель взаимодействия преподавателя со студентом и экспериментальное использование возможностей цифровых инструментов в учебном процессе, позволяют говорить об их эффективности и обосновать необходимость их использования для формирования иноязычных знаний, умений и навыков.

**Ключевые слова:** французский язык, инновационные технологии, цифровые инструменты, обучающий онлайн курс, платформа Fun Moos

**Введение.** Цель исследования – определение и научно-методическое обоснование инновационных технологий преподавания французского языка в условиях современного высшего учебного заведения.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу, а также отечественный и зарубежный опыт по проблеме исследования.
2. Выявить инновационные технологии преподавания французского языка.
3. Научно-методически обосновать инновационные технологии преподавания французского языка в условиях современного вуза с учетом реализации инновационных технологий обучения.

**Методы исследования.** Методы исследования, используемые на первом этапе, – изучение, анализ литературы по проблеме исследования, учебных программ, деятельности преподавателей французского языка, беседы, проведение констатирующего этапа эксперимента.

**Результаты исследования.** Каждый преподаватель вуза рано или поздно обращается к дидактическому моделированию, которое в современной информационной среде можно рассматривать как оцифровку объекта, в нашем случае обучение иностранным языкам, в трех измерениях. Подобно численному расчету всех возможных перспектив исследуемого объекта дидактическое моделирование процесса обучения иностранным языкам в высшей школе должно допускать все возможные вариации, при этом всегда оставаясь в рамках дидактики языков и культур.

По мнению Бернард Уоллизер, можно выделить восемь функций, которые выполняет модель:

- 1) когнитивная функция: модель используется для представления отношений, существующих между входными и выходными переменными системы;
- 2) функция прогнозирования: модель используется для прогнозирования того, как будут развиваться выходные переменные системы, в зависимости от вероятных изменений внешних переменных;
- 3) функция принятия решений: модель используется для определения того, как установить управляющие переменные для достижения целей, которые были установлены для выходных переменных, с учетом вероятного развития внешних переменных;
- 4) нормативная функция: модель используется для представления желаемых соотношений между входными и выходными переменными системы;

- 5) обучающая функция: модель служит удобной и простой опорой для представления относительно сложных явлений;
- 6) функция поиска (также известная как «эвристика»): модель служит опорой для проведения систематических исследований для анализа исследуемых явлений и объектов;
- 7) функция консультации: модель служит для отбора предлагаемых действий;
- 8) идеологическая функция: модель служит более или менее абсолютным ориентиром для агитационной и пропагандистской работы [1].

Дидактические модели, функционирующие на сегодняшний день в системе иноязычной подготовки студентов вузов, выполняют, по нашему мнению, пятую, шестую и седьмую функции. Наше предположение подтверждается также мнением Кристиана Пурена, который описывает предложенные им модели как статические, поэтому они не могут выполнять ни одну из первых четырех функций, которые потребовали бы динамического представления открытых систем в реальном времени. Он также исключает восьмую функцию [2].

Цифровая образовательная среда (программы дистанционного обучения, обучающие платформы, электронная образовательная среда вуза, электронная почта, чат, задачи на веб-сайтах и т.д.) является на сегодняшний день быстро развивающейся системой. Ее стремительное развитие обосновано сочетанием нескольких важных факторов, в частности:

- быстрым распространением цифровой среды в самом обществе как для повседневной жизни, так и для работы;
- возможностью очень гибко передавать обучение на аутсорсинг, создавать дополнительные очные курсы как для внутренних нужд вуза, так и для международного рынка образовательных услуг;

- их способностью реагировать на растущие потребности в диверсификации преподавания и обучения за счет дифференциации форм (очные, дистанционные, смешанные; при полном самообучении, управляемой автономии и т.д.), времени и ритмов, методов и содержания обучения.

Первые два фактора по-прежнему сталкиваются с экономическими ограничениями (например, подготовка преподавателей, стоимость оборудования и подключения к Интернету) или структурными ограничениями (связанными, например, с поддержанием мотивации учащихся) студентов.

Тем не менее, цифровая среда постепенно начинает занимать большое место в учебном процессе, начиная с этапа подготовки к занятиям и заканчивая этапом контроля и анализа и самоанализа результатов обучения.

Основными моделями взаимодействия преподавателя и студента с цифровой образовательной средой становятся (рис. 1).

А) Учитель — экран+проектор+компьютер / интерактивная доска
Б) Студент — ноутбук, мобильный телефон

**Рис. 1.** Взаимодействие преподавателя и студента с цифровой образовательной средой

Учебный материал в виде электронного учебника или аутентичных материалов, доступных в Интернет-источниках, дополняют и порой заменяют учебные и учебно-методические пособия на бумажных носителях.

Интерес к цифровой среде вызван, прежде всего, их крайней дидактической мобильностью, которая позволяет использовать как в аудиторной работе, так и для организации самостоятельной работы студентов и контроля уровня сформированности знаний и умений (табл. 1).

Таблица 1. Модель взаимодействия Преподаватель → Студент с включением цифровых инструментов

Преподаватель → Студент				
Научить	Научить учиться	Научить учиться, чтобы обучать	Облегчить процесс обучения обучать	Позволить научиться
Преподаватель	Преподаватель	Преподаватель	Преподаватель	Преподаватель
<b>использует</b>	<b>управляет</b>	<b>предлагает</b>	<b>помогает</b>	<b>позволяет</b>
свою методику обучения (сформированную типовую методику обучения), включает в процесс обучения задания, подготовленные им с помощью цифровых технологий	совместно с обучающимися своей методикой обучения и технологией изучения, управляет использованием студентами цифровых технологий	различные и отличные от своей собственной методики обучения, предлагает различные цифровые средства обучения	усвоить каждому обучающемуся индивидуальную технологию обучения, подбирает для каждой группы обучающихся соответствующие их уровню цифровой и языковой компетенций	использовать обучающимся индивидуальные технологии обучения и цифровые инструменты, соответствующие их личностным качествам, культуре и индивидуальным особенностям обучения

Для обучения студентов французскому языку на первом курсе преподаватели строительного университета используют возможности обучающей платформы Fun Moos [3]. Например, в течение 2021–2022 учебного года более 50% студентов

успешно прошли обучение на дистанционных занятиях массового онлайн курса «Vivre en France» на данной платформе.

Основные задачи, которые ставили перед собой педагоги, – это:

1. Совершенствовать у студентов навыки, необходимые для работы на онлайн платформах.
2. Формировать навыки решения иноязычных практических задач по выполнению сквозных кейсов, направленных на развитие знаний (лексико-грамматических единиц по теме: традиционных лексических и грамматических упражнений) и опыта (профессионально-ориентированных знаний: обсуждении соответствующих вопросов профессиональной сферы).
3. Совершенствовать навыки межличностного взаимодействия в ходе работы над сквозными кейсами.
4. Совершенствовать умение студентов ориентироваться в цифровой иноязычной образовательной среде.
5. Развить иноязычную личность и сформировать готовность к профессиональной иноязычной деятельности в условиях открытого информационного пространства.

Описание кейса. В мире, где мобильность граждан увеличивает спрос на обучение языкам, французский язык пользуется большой популярностью. Однако изменения в обучении, вызванные развитием цифровых технологий, заставляют преподавателей искать новые альтернативы для изучения иностранных языков.

Коллекция MOOC Альянса Франсез Парижа – это инновационная система, которая делает французский язык доступным для большего количества людей.

MOOC «Vivre en France» предлагают контент, который позволяет студентам дополнительно работать над пониманием устных текстов, чтением, письмом, а также над грамматикой, лексикой и фонетикой.

Обучение осуществляется посредством интерактивных заданий, которые позволяют студентам открыть для себя французскую культуру, а также ознакомиться с административными процедурами,

с которыми они могут столкнуться во Франции.

Методические указания по организации работы. Каждое занятие MOOC «Vivre en France» A1 составляет 3 часа самостоятельного обучения.

В случае его использования в классе с учетом взаимодействия с преподавателем и корректирующей обратной связи со стороны последнего по письменным заданиям каждое занятие может составлять до 4 часов обучения.

Время, необходимое для выполнения работ на каждом этапе, приведено в качестве ориентировочного и может варьироваться в зависимости от особенностей конкретной учебной группы и педагогических и методических подходов к преподаванию.

Для каждой последовательности расчетная продолжительность одинакова:

Этап 1 – Я открываю: приблизительно 15 минут

Этап 2 – Я узнаю: около 25 минут

Этап 3 – Я реагирую: около 20 минут

Этап 4 – Я понимаю – лексикон: около 15 минут

Этап 5 – Я думаю – грамматика: около 25 минут

Этап 6 – Я слушаю и пишу: около 25 минут

Этап 7 – Я предпринимаю действия: около 30–45 минут

Этап 8 – Оценка: 30–45 минут.

Методы обучения при проведении занятий – в больших группах, в парах, индивидуально – также приводятся в качестве индикатора, в зависимости от количества студентов и имеющегося оборудования (компьютеров, планшетов, мобильных телефонов).

Для индивидуальных интерактивных занятий потребуется компьютер или планшет для каждого учащегося.

На 7-м этапе преподавателю рекомендуется ввести в процесс обучения Padlet, инструмент для совместного использования в группе студентов.

Критерии оценки: оценка выводится по результату выполнения заданий и контрольно-измерительных мероприятий (рис. 2).

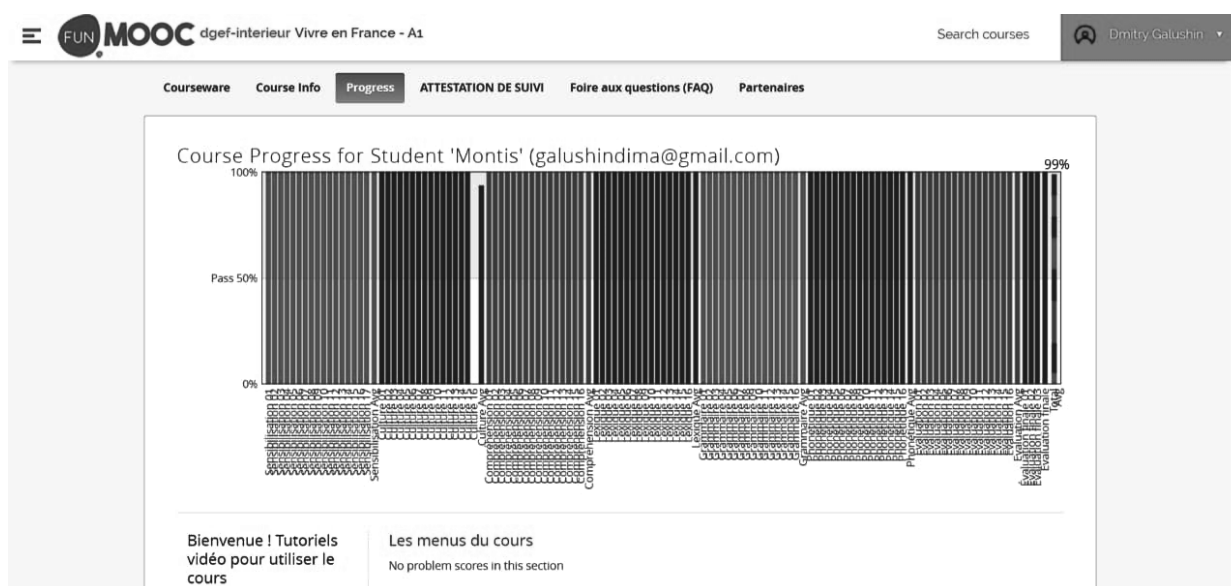


Рис. 2. Прогресс прохождения курса

При успешном прохождении курса студенты получают сертификат (рис. 3), который генерируется самой образовательной платформой.



Рис. 3. Сертификат об успешном прохождении курса

По мнению студентов, работа на данном курсе позволило им увидеть французский язык с другой стороны: грамматику и лексику интегрированные в повседневную жизнь, где основным аспектом является взаимодействие в деловой сфере.

Исследование имеет свое продолжение. Так, в течение 2022–2023 учебного года студенты, обучающиеся по программе бакалавриата «Архитектура» продолжают изучать французский язык на обучающей платформе Fun Mooc по программе «S'engager dans l'architecture de notre cadre de vie», цель которого – представить изучение архитектуры во всем многообразии ее предметов, а также многочисленные грани профессии архитектора [4]. Это даст студентам-архитекторам возможность найти идеи для будущих профессиональных проектов.

**Заключение.** Изучение теоретических основ включения цифровых технологий в традиционную модель взаимодействия преподавателя со студентом и экспериментальное использование возможностей цифровых инструментов в учебном процессе, позволяют говорить об их эффективности и обосновать необходимость их использования

для формирования иноязычных знаний, умений и навыков.

## Литература

1. Уоллисер Б. Как рассуждают экономисты: функции моделей. Париж: Одиль Жакоб, 2011, 278 стр.
2. Пурен С. Веб-сайт для начального и непрерывного образования в области дидактики языков и культур. URL <https://www.christianpuren.com/>
3. Жить во Франции А1. <https://lms.fun-mooc.fr/>
4. Взаимодействие с архитектурой нашей среды обитания. <https://lms.fun-mooc.fr/>

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FRENCH TO NON-LINGUISTIC STUDENTS

Zaytseva E.L., Meleikova L. A., Oganessian E.H.

National Research Moscow State University of Civil Engineering; Chuvash State University I.N. Ulyanov

The aim of this research is to identify and provide a scientific and methodological substantiation of innovative technologies in teaching French at the present-day higher education institution. The study of psychological and pedagogical literature, as well as domestic and foreign experience on the problem of research allowed to implement digital tools for teaching French into the traditional model of teacher-student interaction. The results obtained in the course of the experimental work allow to consider the digital tools efficiency, Fun Mooc platform in particular, in the teaching of French at the university of civil engineering. The study of the theoretical foundations for the inclusion of digital technologies in the traditional model of interaction between a teacher and a student and the experimental use of the capabilities of digital tools in the educational process allow us to talk about their effectiveness and justify the need for their use for the formation of foreign language knowledge, skills and abilities.

**Keywords:** French language, innovative technologies, digital tools, online educational course, Fun Mooc platform

## References

1. Walliser B. Comment raisonnent les économistes: les fonctions des modèles. Paris: Odile Jacob, 2011, 278 pp.
2. Puren C. Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. URL <https://www.christianpuren.com/>
3. Vivre en France A1. <https://lms.fun-mooc.fr/>
4. S'engager dans l'architecture de notre cadre de vie. <https://lms.fun-mooc.fr/>

# Методологические подходы к моделированию технологии обучения умениям устной иноязычной технической коммуникации инженеров

**Роот Эвелина Владимировна,**

старший преподаватель, кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: eva.2005130@yandex.ru

Цель данного исследования состоит в том, чтобы определить и описать основные подходы, направленные на развитие умений устной иноязычной технической коммуникации (УИТК) студентов строительного вуза направления подготовки «Строительство», средствами ИЯ и инженерных дисциплин и обосновать их сочетание и выбор. Данные подходы представляют собой теоретическую базу моделирования технологии обучения умениям УИТК, которая будет отвечать потребностям обучающихся, как будущих высококвалифицированных специалистов. Анализ научно-педагогической литературы и полученные в ходе педагогической деятельности результаты позволили сделать вывод о том, что методологические подходы в дидактике иноязычного образования в высшей строительной школе эффективнее «работают» в сочетании, дополняя и обогащая друг друга. Проведенный анализ методологических подходов к дидактике иноязычной подготовки в высшей технической школе позволил идентифицировать наиболее важные и подходящие для формирования и развития умений УИТК будущих инженеров, рассмотреть их специфику во взаимодействии друг с другом. Интеграция вышеописанных подходов представляет собой методологическую основу обучения УИТК и является средством формирования профессиональной культуры и профессиональной картины мира, что в дальнейшем поможет выпускникам успешно решать профессиональные задачи.

**Ключевые слова:** междисциплинарный подход, системно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, профессионально-языковая подготовка, открытая система, квазипрофессиональная коммуникативная задача.

**Введение.** Цель данного исследования состоит в том, чтобы определить и описать основные подходы, направленные на развитие умений устной иноязычной технической коммуникации (УИТК) студентов строительного вуза направления подготовки «Строительство», средствами ИЯ и инженерных дисциплин и обосновать их сочетание и выбор. Данные подходы представляют собой теоретическую базу моделирования технологии обучения умениям УИТК, которая будет отвечать потребностям обучающихся, как будущих высококвалифицированных специалистов.

## **Задачи исследования.**

1. Изучить научно-педагогическую литературу, отечественный и зарубежный опыт по теме исследования.
2. Выявить подходы к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом университете.
3. Дать научно-методическое обоснование методологическим подходам и их сочетаниям к обучению будущих инженеров умениям УИТК в строительном вузе.

**Методы исследования.** Изучение и анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, учебных программ университета, практического опыта ведущих педагогов.

**Результаты исследования.** Английский язык по-прежнему является языком мирового значения и используется для коммуникации огромным количеством людей, особенно в профессиональной и научной сферах. Этот фактор продолжает оставаться мощным стимулом для высшей технической школы совершенствовать иноязычную подготовку, что, в свою очередь, является показателем высокого качества профессионального образования. Вышесказанное делает актуальной разработку новых концепций подходов и совершенствование уже существующих к обучению профессиональному ИЯ будущих специалистов в высшей технической школе и предполагает в дальнейшем моделирование инновационной технологии развития умений УИТК будущих инженеров в рамках дисциплины ИЯ.

Несмотря на то, что на теоретическом уровне достаточно хорошо разработаны отдельные направления профессионально-языковой подготовки будущих инженеров бакалавров строительного вуза, не хватает междисциплинарных педагогических концепций, интегрирующих гуманитарные науки, в частности ИЯ, и инженерные дисциплины. Следовательно, на методическом уровне, преподаватели профессионального ИЯ сталки-

ваются с трудностями, связанными с недостаточной разработанностью лингводидактической базы профессионально-ориентированного обучения ИЯ бакалавров строительного вуза, которая бы системно и поэтапно могла обеспечить эффективное формирование и развитие умений УИТК у будущих инженеров.

В современном высшем образовании существует огромное множество подходов (которые рассматриваются как особые теоретико-методологические положения, на основе которых проектируется учебная деятельность), что делает затруднительным эффективное использование их научно-практического и методического потенциала [1]. Именно интеграция подходов, по мнению ученых, видится как способ решения насущных задач высшего профессионального образования, в том числе иноязычного.

Как было сказано выше, все образовательные процессы и явления рассматриваются через призму подходов, которые являются основными базисными методическими категориями в лингводидактике и, в свою очередь, рассматриваются в рамках положений дидактики высшей школы с характерными целями и содержанием высшего образования, с учетом социальных функций профессиональной деятельности, что и определяет стратегии моделирования технологий. Анализируемые подходы при обучении будущих инженеров строителей УИТК будут иметь свои особенности. Автор рассматривает технологию обучения УИТК как *открытую систему*, интегрирующую посредством междисциплинарных связей методические компоненты специальных инженерных дисциплин и ИЯ, в связи с чем, перечисленные подходы могут быть дополнены в ходе дальнейшего анализа и практической совместной деятельности преподавателя и студентов.

Модель технологии обучения УИТК в инженерно-строительном вузе основывается на комплексе и интеграции подходов, таких как: *междисциплинарный, контекстно-коммуникативный, системно-деятельностный, лично-ориентированный* и др. Остановимся на основных подходах к технологии обучения УИТК, которые, по нашему мнению, являются базовыми, так как способствуют формированию и интеграции всех компонентов УИТК – *коммуникативно-когнитивного, профессионально-технического, лично-ценностного, межкультурного, проектно-творческого*) у обучающихся.

*Междисциплинарный подход* представляет собой теоретико-методологическую основу технологии обучения УИТК, нацелен на создание оптимальных педагогических условий формирования целостной личности будущего инженера, базируется на интеграции дидактических компонентов, как содержательных, так и процессуальных, инженерных дисциплин и иностранного языка, в результате чего знания, навыки и умения приобретают новые смыслы и способствуют формированию целостной профессиональной картины и профессиональной культуры будущего инженера. Дидактические

компоненты инженерных дисциплин, составляющих междисциплинарные связи технологии обучения УИТК, активируют у обучающихся когнитивные процессы, которые необходимы для развития умений УИТК в дальнейшей профессиональной деятельности [2;3;4]. В технологии обучения УИТК могут быть задействованы дидактические компоненты таких профессиональных дисциплин как: инженерная графика, теоретическая механика, строительная механика, механика жидкостей и газов, строительные материалы, сопротивление материалов, геология и т.д. Несмотря на то, что на практике достаточно тяжело обеспечить дидактические условия реализации междисциплинарного подхода в системе российского инженерного образования, интегрированное обучение УИТК средствами ИЯ на основе междисциплинарных связей с основными профессиональными дисциплинами исследователями рассматривается как основное условие подготовки специалиста инженера для международной профессиональной и научной деятельности и позволяет выделить прикладной аспект изучения ИЯ в высшей технической школе.

*Системно-деятельностный подход*, дополняя междисциплинарный подход, представляет собой интеграцию системного и лично-деятельностного подходов. Интеграция обоснована тем, что, с одной стороны, технология обучения УИТК представляет собой открытую систему, одновременно являясь системообразующим компонентом всей педагогической системы высшего инженерного образования, с другой стороны, позволяет не только описывать, но и конструировать учебный процесс в структурном единстве всех компонентов обучения, свойственных на дисциплинарном уровне ИЯ и профессиональной инженерной дисциплине, тем самым позволяя рассматривать моделирование учебно-воспитательного процесса в рамках обучения УИТК как организацию преподавателем определенной учебной деятельности студентов, направленной на решение квазипрофессиональных коммуникативных задач, смоделированных преподавателем на основе анализа образовательных и профессиональных стандартов. Интеграция указанных подходов позволяет моделирование управляемого алгоритма учебной деятельности, учитывая индивидуальные психологические и творческие особенности субъектов взаимодействия: преподаватель – студент, студент-студент, студент – группа студентов.

Исходя из вышесказанного, *системно-деятельностный подход* предполагает рассмотрение технологии обучения УИТК как проектно-деятельностной системы и поиск системообразующих компонентов системы, способствующих продуктивно-ориентированному обучению УИТК; рассмотрение межпредметных знаний, навыков и умений УИТК и личностных качеств будущих инженеров как системы и одновременно как структурного элемента целостной системы личностных качеств профессиональной языковой личности;

моделирование опытно-экспериментальной апробации технологии обучения УИТК и использование результатов в образовательных практиках технических университетов [5].

*Системно-деятельностный* подход задает ориентацию на поиск различных аспектов анализа всей учебной деятельности будущих инженеров на базе образовательных и профессиональных стандартов, тем самым способствуя интеграции компонентов обучения разных дисциплин, синтезу компонентов целостной системы технологии обучения УИТК. Одним из основных свойств системы является эмерджентность (англ.: *emergent* – возникающий, неожиданно появляющийся), что означает в теории систем появление у системы свойств, не присущих ее элементам в отдельности. Эмерджентность является одним из существенных преимуществ указанного подхода и несет в себе огромный лингводидактический потенциал, так как позволяет выявить новые лингводидактические явления и проблемы, связанные с обучением УИТК будущих инженеров, которые «появились», как новые свойства системы, благодаря интеграции компонентов различных дисциплин – ИЯ и профессиональной инженерной и деятельности субъектов образовательного процесса. Возникающие в процессе интеграции новые явления позволяют инициировать поиск инновационных решений, способствующих совершенствованию обучения УИТК и профессиональной подготовки в целом [6]. В технологии обучения УИТК эмерджентность, как свойство системы, проявляется в виде результатов проектной деятельности студента, которые реализуются в такой форме занятия, как *деловая игра*: участникам даются одни и те же инструменты (проблемная задача, коррелирующая с профессиональной задачей; техническая информация на основе креолизованного текста; термины, клише и т.д.), но результаты, то есть речевые продукты, у каждого получаются разные. Задача преподавателя – создать педагогические и лингводидактические условия, способствующие созданию речевых продуктов.

*Личностно-ориентированный* подход к формированию умений УИТК, выбор которого продиктован антропоцентричным направлением всей научной мысли современного этапа развития человечества, меняет взгляды на природу инженерной деятельности, тем самым способствуя преобразованиям в системе высшего инженерного образования [7]. Личностно-ориентированный подход устанавливает направленность учебного процесса на субъекты образовательной деятельности, формирование профессионально важных качеств личности, так называемых *soft skills*, которые характеризуют профессиональную культуру и являются неотъемлемой чертой профессиональной картины мира инженера. Современное инженерное образование прививает навыки и нормы поведения, которые становятся неотъемлемыми компонентами профпригодности, что рассматривается как конечный результат обучения в высшей технической

школе, который должен обеспечить высокий уровень труда инженера [8]. *Soft skills* формируются и шлифуются в процессе профессионализации: во время обучения, затем непосредственно в ходе профессиональной деятельности, на основе анализа которой и выделяются необходимые личностные качества будущего специалиста. Отмечается, что именно *soft skills* в огромной степени влияют на эффективность инженерного труда. Ориентации на личность также способствует смена дисциплинарной когнитивной парадигмы на компетентностную, что делает актуальным анализ труда инженера и проблему моделирования профессионального портрета выпускника инженерного вуза [9].

*Контекстно-коммуникативный* подход к формированию умений УИТК основан на интеграции контекстного и коммуникативного подходов и является базой для иноязычного профессионального образования, наряду с междисциплинарным и системно-деятельностным подходами. Интеграция обоснована тем, что смена знаниевой парадигмы на компетентностную предполагает не только появление таких категорий как системность и надпредметность, но и практико-ориентированность, что исключает передачу знаний, навыков и умений только объяснительно-иллюстративным методом. Контекстно-коммуникативный подход предполагает создание дидактических условий для моделирования предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности инженера, путем вовлечения обучающихся в выполнение практической деятельности, соотношенной с реальной профессиональной технической коммуникацией и направленной на достижение практического результата – другими словами, создается контекст профессиональной коммуникации [10].

Практический результат представлен в виде творческого продукта с функциональной направленностью, например, проекта или решения проблемной квазипрофессиональной задачи, которые могут быть реализованы с высокой эффективностью в ходе «деловой игры» [11]. Однако, отмечается, что обучающийся включается в «решение задачи» только если у него появляется когнитивная потребность ее решения. Контекстно-коммуникативный подход направлен на формирование у обучающихся «коммуникативно-когнитивной потребности», ведущей к возникновению речевой деятельности для решения поставленной учебной, квазипрофессиональной задачи [12; 13]. Согласно теории деятельности, вовлечение студента в активную личностно-значимую учебно-познавательную деятельность способствует его многогранному развитию, формированию профессиональной культуры и картины мира будущего инженера, то есть полноценной профессионализации [14–16].

**Выводы:** Проведенный анализ методологических подходов к дидактике иноязычной подготовки в высшей технической школе позволил идентифицировать наиболее важные и подходящие для форми-



рования и развития умений УИТК будущих инженеров, рассмотреть их специфику во взаимодействии друг с другом. Интеграция вышеописанных подходов представляет собой методологическую основу обучения УИТК и является средством формирования профессиональной культуры и профессиональной картины мира, что в дальнейшем поможет выпускникам успешно решать профессиональные задачи. Таким образом дидактика обучения умениям УИТК основывается на следующих подходах: Междисциплинарный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, контекстно-коммуникативный. Как было сказано выше, технология обучения УИТК представляет собой открытую систему, в связи с чем, автор считает возможным исследовать и привлекать другие подходы к процессу обучения будущих инженеров УИТК.

## Литература

1. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению // *Современные подходы к обучению: теория и практика: Материалы I Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых»* / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: МПГУ, 2001. С. 5–6.
2. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза. Автореферат. 2012);
3. Халяпина Л., Кузнецова О. Междисциплинарное сотрудничество как средство реализации интегрированного предметно-языкового обучения в вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017, № 7(73): Ч. 2. С. 209–212.
4. Рот Э.В. Междисциплинарный подход к обучению профессиональной коммуникации инженеров на иностранном языке. *Среднее профессиональное образование*. № 5 (309), 2021, с. 62–65.
5. Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL). *Международный журнал экспериментального образования* № 8, 2015.
6. Сороковых, Г.В. Концептуальные положения системно-деятельностного подхода как цели иноязычного образования / Г.В. Сороковых // *Актуальные проблемы преподавания гуманитарных наук: теоретические и прикладные аспекты: сборник научных материалов по итогам международной научно-практической конференции, Франция, Антибы, 31 января – 01 2017 года*. – Франция, Антибы: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – С. 178–180.
7. Дмитриенко Т.И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе. Автореферат. 2006.
8. Велединская С.Б. Иноязычная профессиональная коммуникация как ключевой элемент гуманитарной подготовки инженера будущего // *Язык и культура*. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет. – 2008. – № 1. – С. 86–96.
9. Похолков Ю.П. Инженерное образование. *Журнал Ассоциации инженерного образования России*. – 2018. – № 24. – С. 5.
10. Рот, Э.В. Коммуникативный портрет инженера по профилю подготовки «строительство» и особенность его разработки в условиях обучения иностранному языку / Э.В. Рот // *Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам всероссийской научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 26 февраля 2021 года*. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 215–219. – EDN GASQEW.
11. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011, с. 64.
12. Зимняя, И.А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности / И.А. Зимняя // *Инновационные проекты и программы в образовании*. – 2014. – № 1. – С. 3–14. – EDN RTYDLF).
13. Сороковых, Г.В. Технология создания и проведения деловой игры в обучении профессиональному общению переводчика / Г.В. Сороковых // *Евразийский союз ученых*. – 2015. – № 6–3(15). – С. 82–85. – EDN WXLIPF.
14. Зимняя, И.А. Особенности создания проблемной ситуации при обучении иностранному языку / И.А. Зимняя // *Проблемный и ноосферный подходы в организации форм современного образования для устойчивого развития цивилизации: Материалы XVII Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых», Москва, 16 марта 2017 года* / Ответственный редактор Е.В. Ковалевская. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2017. – С. 5–7. – EDN VOJWAS.; С5); (Леонтьев, А.Н. Психология речи / А.Н. Леонтьев // *Мир психологии*. – 2003. – № 2(34). – С. 31–40. – EDN WPRHTH; С. 31–41.
15. Леонтьев, А.Н. Психология речи / А.Н. Леонтьев // *Мир психологии*. – 2003. – № 2(34). – С. 31–40. – EDN WPRHTH; С. 31–41.
16. Ключева М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования. *Фундаментальные исследования* – 2015. – № 2 (часть 4) – С. 773–777.

## METHODOLOGICAL APPROACHES TO MODELING THE TECHNOLOGY OF TEACHING ORAL FOREIGN LANGUAGE TECHNICAL COMMUNICATION SKILLS TO ENGINEERS

Root E.V.  
National Research Moscow State University of Civil Engineering

The purpose of this study is to identify and describe the main approaches aimed at developing the skills of oral foreign language technical communication (SOFLTC) of students of a construction university in the direction of training "Construction" by means of foreign language and engineering disciplines and justify their combination and choice. These approaches represent a theoretical basis for modeling the technology of teaching the skills of SOFLTC, which will meet the needs of students as future highly qualified specialists. The analysis of the scientific and pedagogical literature and the results obtained in the course of pedagogical activity led to the conclusion that the methodological approaches in the didactics of foreign language education in the higher construction school "work" more effectively in combination, complementing and enriching each other. The analysis of methodological approaches to the didactics of foreign language training at a higher technical school made it possible to identify the most important and suitable for the formation and development of the skills of SOFLTC future engineers, to consider their specifics in interaction with each other. The integration of the above approaches is the methodological basis for teaching SOFLTC and is a means of forming a professional culture and a professional picture of the world, which in the future will help graduates to successfully solve professional problems.

**Keywords:** interdisciplinary approach, personal approach, professional language training, open system, quasi-professional communicative task.

## References

- Zimnya I.A. The personality-activity approach in the structure of existing approaches to learning // *Modern approaches to learning: Theory and practice: Materials of the I Moscow International Conference "Education in the XXI century through the eyes of children and adults"* / Ed. by E.V. Kovalevskaya. E. Kovalevskaya. Edited By E. Kovalevskaya, M.: MSPU, 2001. pp. 5–6.
- Popova N.V. Interdisciplinary Paradigm as the Basis of Formation of Integrative Competences of Students of Multidisciplinary Higher Education. Author's abstract. 2012;
- Khalyapina L., Kuznetsova O. Interdisciplinary cooperation as a means of implementing integrated subject-linguistic learning in higher education. *Philological Sciences. Issues of theory and practice*. Tambov: Gramota, 2017, No. 7(73): Part 2. Pp.209–212.
- Root E.V. Interdisciplinary approach to teaching professional communication of engineers in a foreign language. *Secondary Vocational Education*. No.5 (309), 2021, pp. 62–65.
- Zaripova R. R., Salekhova L. To the question of linguistic and cognitive advantages of the integrated subject-language approach in teaching (CLIL). *International Journal of Experimental Education* No. 8, 2015.
- Sorokov, G.V. Conceptual positions of the system-activity approach as a goal of foreign language education / G.V. Sorokov // *Actual problems of teaching humanities: theoretical and applied aspects: collection of scientific materials from the international scientific-practical conference, France, Antibes, 31 January – 01 2017*. – France, Antibes: State University of Humanities and Technology, 2017. – Pp. 178–180.
- Dmitrienko T.I. Systemic approach as the basis for designing the educational process in the professional training of future specialists in higher education. Author's abstract. 2006.
- Veledinskaya S.B. Foreign-language professional communication as a key element of future engineer's humanitarian training // *Language and Culture*. – Tomsk: National Research Tomsk State University. – 2008. – No.1. – Pp. 86–96.
- Pokholkov Y.P. *Engineering Education*. Journal of the Association for Engineering Education of Russia. – 2018. – No.24. – p. 5.
- Root, E.V. Communicative portrait of the engineer on the profile of training "construction" and peculiarity of its development in the conditions of foreign language teaching / E.V. Root // *Linguistics and linguodidactics: collection of scientific abstracts and articles on the materials of the All-Russian scientific and practical part-time conference, Orekhovo-Zuyevo, February 26, 2021*. – Orekhovo-Zuevo: State University of Humanities and Technology, 2021. – C. 215–219. – EDN GASQEW.
- Verbitsky A. A., Ilyazova M.D. *Invariants of -professionalism: problems of formation: monograph*. Moscow: Logos, 2011, p. 64.
- Zimnyaya, I.A. Educational activity as a specific type of activity / I.A. Zimnyaya // *Innovative projects and programmes in education*. – 2014. – No. 1. – Pp. 13–14. – EDN RTYDLF
- Sorokov, G.V. Technology of creating and conducting a business game in teaching professional communication of an interpreter / G.V. Sorokov // *Eurasian Union of Scientists*. – 2015. – № 6–3(15). – Pp. 82–85. – EDN WXLIPF
- Zimnyaya, I.A. Features of creating a problem situation in teaching a foreign language / I.A. Zimnyaya // *Problem and noosphere approaches in the organization of forms of modern education for sustainable development of civilization: Materials of XVII Moscow International Conference "Education in the XXI century – through the eyes of children and adults"*, Moscow, March 16, 2017 / Editor in Chief E.V. Kovalevskaya. – Moscow: Sputnik+ Publishing House LLC, 2017. – Pp. 5–7. – EDN VOJWAS
- Leontiev, A.N. *Psychology of Speech* / A.N. Leontiev // *World of Psychology*. – 2003. – № 2(34). – C. 31–40. – EDN WPRHHT; Pp. 31–41.
- Klyueva M.I. Contextual approach as the basis for foreign language professional education. *Fundamental Research* – 2015. – No.2 (part 4) – Pp. 773–777.

# Формирование внутренней мотивации к изучению английского языка у студентов лингвистического вуза

**Солуянова Ольга Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: soluyanova.olga@mail.ru

Мотивация к обучению является неотъемлемой частью образовательного процесса, важным показателем, обуславливающим его результативность, особенно, когда речь идёт об изучении непрофилирующих, базовых дисциплин. Формирование внутренней мотивации к изучению английского языка у студентов лингвистического вуза является актуальной задачей педагога, реализующего данную дисциплину. Эффективное решение этой задачи возможно при условии дополнительной ориентации каждого элемента дидактической системы на личность студента и его образовательные, воспитательные и развивающие потребности.

Важно сформировать именно внутреннюю, идущую от потребностей личности, мотивацию, которая станет гарантией успешного образовательного процесса и высокого результата. Формирование и развитие внутренней мотивации в процессе изучения английского языка в лингвистическом вузе – сложный и трудоёмкий процесс, требующий изменений во всех компонентах дидактической системы. Перспективным направлением исследования представляется проведение эксперимента, направленного на выявление и анализ факторов, препятствующих формированию внутренней мотивации, что позволит педагогам более внимательно относиться к организации педагогического процесса.

**Ключевые слова:** мотивация, внутренняя мотивация, элементы дидактической системы, цель, содержание, формы, методы, средства, результаты.

## Введение

Изучению понятия «мотивация» посвящено большое количество работ зарубежных (А. Маслоу и др.) и отечественных (А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин и др.) психологов и педагогов.

Самое общее понятие мотивации в педагогике – это «система взаимосвязанных и взаимоподчинённых мотивов деятельности личности, сознательно определяющих линию её поведения» [3].

Однако, в личной педагогической деятельности каждый преподаватель нуждается в собственном понимании как понятия «мотивация», так и механизмов её формирования и развития. Не вызывает сомнения факт, что от правильной мотивации напрямую зависит эффективность обучения. Однако, заблуждение считать мотивацию чем-то изначально присущим каждому обучающемуся. Даже в системе высшего образования, где преподаватель имеет дело со зрелыми, достаточно мотивированными на обучение в целом личностями, создание и постоянное поддержание мотивации к отдельным дисциплинам, особенно, общекультурного характера, является актуальной задачей. Причём, если создание внешней мотивации не представляет сложности (существует большое количество поощрений, способствующих активизации учебной деятельности студентов), то формирование внутренней мотивации (личностной потребности осваивать дисциплину и развиваться) является процессом систематическим, поэтапным, регулярным и трудоёмким. Внутренняя мотивация зависит от множества факторов, начинается с личности всех участников педагогического процесса, прослеживается по всем компонентам дидактической системы и завершается результатами освоения конкретной дисциплины.

Рассмотрим возможности формирования устойчивой внутренней мотивации на примере освоения дисциплины «Английский язык» в лингвистическом вузе.

## Основная часть

**Актуальность исследования** связана с тем, что высокая внутренняя мотивация является залогом успеха в освоении любых дисциплин, но формированию мотивации в системе высшего образования не придаётся большого значения, т.к. считается, что студенты должны приходить в вуз с развитой мотивацией не только к получению высшего образования, в целом, но и к освоению всех дисциплин учебного плана, из которых складывается квалификация специалиста.

## Цели и задачи исследования

В процессе анализа эффективности процесса освоения английского языка студентами нелингвистического вуза были выявлены противоречия между:

1) ожиданиями педагогов любой дисциплины, что именно их предмет является самым главным в учебном плане и априори должен интересовать студентов, и низким интересом большого количества студентов к непрофилирующим, общекультурным дисциплинам;

2) высокой работоспособностью, усидчивостью некоторых студентов и неумением «настроить» себя на освоение конкретной дисциплины, грамотно организовать свою деятельность по её изучению.

Для разрешения вышеназванных противоречий была определена **проблема исследования**: выявление способов и условий формирования внутренней мотивации к изучению английского языка у студентов нелингвистического вуза и сформулирована его **цель**: теоретико-методологическое обоснование, разработка и апробация системы формирования внутренней мотивации к изучению английского языка у студентов нелингвистического вуза.

**Объектом исследования** является внутренняя мотивация к изучению английского языка у студентов нелингвистического вуза.

**Предмет исследования**: формирование внутренней мотивации на занятиях английского языка в нелингвистическом вузе.

## Методология и методы исследования

Проблема формирования мотивации обучающихся, в том числе, к изучению английского языка, так же, как и проблема повышения эффективности образовательного процесса, в целом, привлекали внимание многих учёных, как психологов, так и педагогов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили две группы дидактических подходов и теорий. К первой группе относятся универсальные подходы и теории: теория мотивации (А. Маслоу, Д. Максвелл, Д. Мак-Грегор, В. Врум, А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин, И.П. Подласый, Н.Ю. Скороходова, В. Оконь, Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович и др.); компетентностный подход к образованию (отечественные и европейские образовательные стандарты: Федеральный государственный образовательный стандарт поколения 3++; A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment); личностно-ориентированный подход (Е.А. Троицкая, Л.А. Артюшина, Е.С. Полат, Н.Н. Образ, Ш.А. Исмаилова, Е.Д. Шек, А.Э. Григорян, А. Гузнова и др.).

Вторая группа представлена теорией и методикой иноязычного обучения (Е.Н. Соловова, Л.В. Полубиченко, И.В. Харламенко, Brown H. Douglas и др.), в том числе за счёт реализации личностно-ориентированных развивающих технологий в иноязычном обучении (М.В. Архипова, А.Е. Савкин, Д.И. Новоселецкая, И.Н. Павлова, А.Р. Прокопчук,

Е.А. Гаврилова, С.Е. Цветкова, И.А. Малинина, О.А. Минеева и др.).

В процесс исследования были реализованы следующие методы:

1. Метод системного анализа (выделение и изучение отдельных частей исследуемой проблемы при рассмотрении каждой из них как компонента целостной системы: рассмотрение всех элементов дидактической системы в соответствии с преследуемой целью – формирование внутренней мотивации к изучению английского языка).

2. Метод индукции (формирование выводов и результатов исследования на основе изучения частных блоков: выявление наиболее оптимальных инструментов, соответствующих целям и задачам конкретного исследования, после подробного изучения большого арсенала соответствующих инструментов, накопленных педагогической теорией и практикой).

3. Метод классификации (группировка изучаемых явлений по значимым признакам: группировка ресурсов с точки зрения их применимости для формирования внутренней мотивации студентов к изучению английского языка).

4. Метод синтеза и обобщения полученных результатов (составление перечня ресурсов, позволяющих оптимизировать процесс изучения английского языка за счёт повышения внутренней мотивации всех его участников).

## Организация исследования и ход работы

**Рабочей гипотезой исследования** является следующая: для успешного формирования внутренней мотивации необходимы некоторые изменения во всех элементах традиционной дидактической системы: цель, содержание, формы, методы, средства, результаты.

Одним из важнейших элементов дидактической системы является целеполагание. Его отличительной чертой является максимальная конкретность и определенность постановки целей. Достаточно подробно эти вопросы рассмотрены в монографии М.В. Кларина [2], где выделяются основные направления конкретизации образовательных целей: характеристика образовательных условий, характеристика способностей и возможностей обучающихся, характеристика ожидаемых образовательных результатов. В дальнейшем, опираясь на данные направления, педагоги формулируют определенные, четкие и ясные цели и выстраивают иерархически упорядоченные системы целей – педагогические таксономии.

Широкую известность и признание при планировании обучения и оценке результатов получила система целеполагания, разработанная Б. Блумом [11]. Она позволяет сформулировать цели в когнитивной (познавательной), эмоционально-ценностной и психомоторной областях. В частности, учебные цели в когнитивной области могут быть подразделены на следующие категории: знание, понимание, применение, анализ, синтез

и оценка. Весомым мотивационным фактором будет чёткое понимание студентами как стратегических целей (на модуль или целый курс), так и тактических (на каждое занятие и даже отдельное задание). Для ознакомления студентов со стратегическими целями мы используем приём интеллект-карт, при котором на первом занятии студенты получают представление обо всём курсе английского языка с помощью схемы, включающей в себя основные модули, входящий в них материал, подлежащий освоению и контролю, а также требования к промежуточной аттестации. В дальнейшем студенты по своему желанию творчески оформляют интеллект-карту и в течение учебного года отмечают на ней свою образовательную траекторию и её результаты. Тактические цели на каждое занятие прописываются на доске; цели на каждое задание формулируются устно.

Считаем важным отметить, что необходимо делать акцент не только на образовательные цели (прежде всего, узко профессиональные навыки – *hard skills*), но и на воспитательные и развивающие (социальные и личные мягкие навыки – *soft skills*), так как в связи со стремительным ростом, накоплением и изменением информации в последнее время на первое место среди профессионально значимых качеств выходят именно мягкие навыки, необходимые любому человеку в любой профессии, позволяющие в целом решать любые жизненные задачи и взаимодействовать с окружающими. Основными мягкими навыками являются следующие: работы с информацией, самодисциплины и самоорганизации, способности и желания учиться, критическое и творческое мышление, саморефлексия, навыки коммуникации, а также работы в команде и принятия решений. Если на занятиях английского языка дополнительной целью рассматривать развитие мягких навыков, это может повысить внутреннюю мотивацию к обучению [4, 7].

Следующим элементом дидактической системы является содержание. В процессе освоения дисциплины иностранный язык традиционно применяется профессиональный подход к отбору содержания, т.е. изучение языка построено, прежде всего, на работе с текстами, содержащими актуальную информацию, связанную с получаемой профессией. Такой подход, безусловно, обладает высоким мотивационным потенциалом, т.к. и закрепление профессионально значимой информации и получение новых сведений на английском языке интересно студентам. Однако, необходимо также учитывать принципы доступности (посильности) и систематичности и последовательности в обучении. В соответствии с ними, логично постепенно усложнять материал не только в лексико-грамматическом, но в жанровом плане: начать с учебных материалов (преимущественно тексты общекультурной направленности: особенности системы образования, биографии учёных, характеристики стран, городов и зданий и т.д.), продолжить с текстами общепрофессионального характера (общие вопросы технических наук: физики,

химии, математики), затем предлагать тексты часто профессиональной направленности (вопросы из области строительства: строительные материалы, строительные конструкции, строительные нормы и правила и т.д.) и завершить текстами делового характера (резюме, рекомендации, интервью и т.д.). Такое распределение рекомендованного нормативными документами содержания будет способствовать комфортному обучению всех студентов, поможет постепенно преодолеть возможные психологические барьеры и быть мотивированными и полноценными участниками образовательного процесса [5, 6, 8].

Для формирования мотивации к изучению английского языка выбор форм также имеет большое значение. Основными формами, обеспечивающими педагогический процесс являются индивидуальная, парная, групповая, фронтальная. В начале обучения очень важно уделять максимальное внимание индивидуальной работе, которая поможет осуществить первичную диагностику уровня языкового развития студентов, выявить их сильные и слабые стороны, на первые из которых следует опираться в дальнейшем, а вторые по возможности нивелировать и развивать. Для этого нужно постепенно добавлять парную или групповую работу (в мини-группах по 3–4 человека), а затем и коллективную, которые помогают социализации студентов – возможности каждому раскрыться в комфортной для него роли и деятельности, что также является стимулом для формирования и поддержания мотивации.

Говоря про методы обучения, важно отметить, что мотивационным потенциалом обладают, прежде всего, активные методы, предполагающие постоянное участие всех участников образовательного процесса. Среди многообразия активных методов и технологий мы выбрали Технологию развития критического мышления через чтение и письмо, разработанную коллективом американских авторов [9, 10] ещё в конце прошлого века и воспринятую в России, в том числе, и преподавателями английского языка [1]. Три стадии технологии (вызов, осмысление, рефлексия) имеют свои особенности в зависимости от решаемых задач и используемых приемов, но взаимосвязаны единой целью, понятой и принятой всеми участниками образовательного процесса. Эти стадии сочетаются с традиционным планом занятия по иноязычному обучению, могут обеспечиваться любыми текстовыми материалами и будут способствовать развитию всех требуемых нормативными документами умений студентов, поэтому технология может легко применяться в иноязычном обучении без каких-либо временных, экономических и интеллектуальных потерь.

В традиционной организации иноязычного обучения работа с текстом предполагает наличие 3 этапов, в названия которых заложено только отношение к тексту (предшествование, соответствие или последование), в то время как названия стадий технологии развития критического мышления раскрывают ту сущность познавательной деятельности, которая осуществляется на данной стадии,

то содержание, которым можно наполнить течение познавательного процесса.

На первой стадии «вызова» происходит создание положительного эмоционального фона и мотивации к учению, активизация имеющихся знаний и совместное целеполагание.

На следующей стадии «реализации смысла» («осмысление») происходит получение новой информации. Отличительной особенностью этого этапа занятия по сравнению с традиционным является постоянная активность студентов на протяжении всего процесса ознакомления с новым материалом.

Презентация студентов своих работ в аудитории знаменует собой переход на заключительную стадию «рефлексия» («размышление»). В традиционной практике обучения английскому языку в нелингвистическом вузе подобная деятельность практически не представлена. Целью стадии «рефлексия» в технологии развития критического мышления является не выставление отметок, а осознание всеми участниками педагогического процесса собственного развития через выполненную деятельность.

Таким образом, каждый студент на каждом этапе занятия является полноценным участником педагогического процесса, что, к сожалению, является нестандартным по сравнению с традиционной практикой обеспечения обучения английскому языку в нелингвистическом вузе, но при этом способствует развитию устойчивой внутренней мотивации к обучению. Разнообразные творческие приёмы также положительно сказываются на поддержании постоянного интереса к занятиям: контроль лексических навыков можно проводить не с помощью словарных диктантов или тестов, а кроссвордов, причём, студенты и сами с удовольствием составляют кроссворды для своих однокурсников. Написание сочинений и эссе можно иногда заменять созданием поэтических продуктов, например, пятистиший – синквейнов.

Основным средством обеспечения занятия по английскому языку является текст (печатный или устный; предоставляемый на бумажном или электронном носителе; монологический, диалогический или полилогический и т.д.). В настоящее время, благодаря доступности разнообразных электронных образовательных ресурсов (блогов, чатов, конструкторов тестов, облаков слов, интерактивных досок, полноценных образовательных платформ и т.д.), которые преподаватель использует как дополнительные средства обучения, каждое занятие может стать незабываемым, наполненным познавательным интересом и способствующим формированию внутренней мотивации.

Таким образом, формирование внутренней мотивации возможно обеспечивать систематической поэтапной работой над всеми элементами дидактической системы.

## Результаты

Для проверки гипотезы был проведен исследование, включающее в себя первый констатирующий

эксперимент (выявивший недостаточную мотивированность большинства студентов к изучению английского языка), логитюдный формирующий эксперимент (закрывающийся в реализации в процессе обучения английскому языку всех вышеизложенных позиций) и второй констатирующий эксперимент (подтвердивший большее или меньшее повышение мотивации к изучению английского языка у всех без исключения студентов экспериментальной группы).

В начале обучения среди вопросов традиционно проводимого анкетирования были вопросы, связанные с мотивацией (закрытый вопрос: *Считаете ли Вы нужным изучение дисциплины Английский язык в вузе? с тремя вариантами ответа: да, нет, затрудняюсь ответить* и открытый вопрос: *Какие чувства Вы испытываете в связи с необходимостью изучать дисциплину Английский язык?*).

Среди 108 студентов – первокурсников на первом анкетировании на первый вопрос ответили положительно 32% студентов; отрицательно – 58%; затруднились ответить 10%. В конце учебного года количество студентов, считающих дисциплину Английский язык важным компонентом учебного плана, выросло до 73%; отрицательно отнёсшихся к дисциплине – сократилось до 12%; затруднились ответить – 15%. Данные изменения являются статистически значимыми и подтверждающими гипотезу исследования и эффективность предпринятых мер по формированию мотивации к изучению английского языка у студентов нелингвистического вуза.

Среди ответа на второй вопрос в начале года преобладали следующие чувства: сомнения в возможности достичь хорошего результата, опираясь на длительный неудачный предыдущий опыт – 27%; неуверенность в своих знаниях – 23%; боязнь публичного выступления на английском языке – 17%; интерес – 15%; скука – 9%; затруднились ответить – 9%. В конце учебного года 92% обучающихся выразили сожаление, что изучение английского языка закончилось, отметив чувства интереса к учебной деятельности, радости от открытий и радости от личных достижений, удовольствия от общения с педагогом. Эти сведения подкрепляют гипотезу о том, что формирование внутренней мотивации возможно в случае корректировки всех элементов дидактической системы в соответствии с дополнительной целью.

## Заключение

Формирование внутренней мотивации к изучению английского языка у студентов нелингвистического вуза является актуальной задачей педагога, реализующего данную дисциплину. Эффективное решение этой задачи возможно при условии дополнительной ориентации каждого элемента дидактической системы на личность студента и его образовательные, воспитательные и развивающие потребности. Грамотный отбор содержания, форм, методов и средств обучения, безусловно, будет способствовать формированию у студентов устойчивой внутренней мотивации к обучению и, следова-

тельно, повышению качества освоения дисциплины Английский язык. Перспективным направлением исследования представляется проведение эксперимента, направленного на выявление и анализ факторов, препятствующих формированию внутренней мотивации, что позволит педагогам более внимательно относиться к организации педагогического процесса.

## Литература

1. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Изд-во «Альянс – Дельта», 2003. – 284 с.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. – М.: Луч, 2016. – с. 52–77.
3. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа:
  1. <https://didacts.ru/search?q=%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F&type=words>
4. Перескокова Т.А. Воспитание в системе профессионального образования // Высшее образование сегодня, 2007. – № 7. – С. 72–77.
5. Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе, 2004. – № 2. – С. 6–11.
6. Солуянова О.Н. Особенности отбора содержания иноязычного обучения в техническом вузе // Профессиональное лингвообразование: Материалы 13 международной научно-практической конференции, Нижний Новгород: Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС, 2019. – С. 273–279.
7. Солуянова О.Н. Формирование компетенций студентов нелингвистического вуза средствами иностранного языка // Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования: Электронный сборник статей по материалам 4-ой Международной заочной научно-практической конференции, Макеевка: ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры», 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://donnasa.ru/publish\\_house/journals/studconf/2020/sbornik\\_gumanitarnie\\_aspekty\\_2020.pdf](http://donnasa.ru/publish_house/journals/studconf/2020/sbornik_gumanitarnie_aspekty_2020.pdf)
8. Солуянова О.Н. Обучение студентов нелингвистических вузов работе с профессионально-ориентированным иноязычным текстом // Балтийский гуманитарный журнал: Калининград, том 10, номер 1 (34), 2021, с. 265–269.
9. Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность // Перемена. – 2005. – № 2. – С. 15–20.
10. Халперн Д. Психология критического мышления. Мышление: введение. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>

11. М. Форхенд. Таксономия Блума, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.d41.org/cms/lib/il01904672/centricity/domain/422/bloomstaxonomy.pdf>

## FORMATION OF INTRINSIC MOTIVATION TO LEARN ENGLISH AMONG NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Soluyanov O.N.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

Motivation for learning is an integral part of the educational process, an important indicator that determines its effectiveness, especially when it comes to studying non-core, basic disciplines. The formation of internal motivation for learning English among students of a non-linguistic university is an urgent task for a teacher who implements this discipline. An effective solution to this problem is possible provided that each element of the didactic system is additionally focused on the personality of the student and his educational, educational and developmental needs.

It is important to form precisely the internal, coming from the needs of the individual, motivation, which will become a guarantee of a successful educational process and a high result. The formation and development of intrinsic motivation in the process of learning English in a non-linguistic university is a complex and time-consuming process that requires changes in all components of the didactic system. A promising direction of research seems to be an experiment aimed at identifying and analyzing factors that impede the formation of intrinsic motivation, which will allow teachers to be more attentive to the organization of the pedagogical process.

**Keywords:** motivation, intrinsic motivation, elements of didactic system, purpose, principles, content, methods, means, results.

## References

1. Zagashev I.O. Critical Thinking: Technology of Development. – St. Petersburg: Alliance-Delta Publishing House, 2003. – 284 p.
2. Klarin M.V. Innovative Models of Teaching: A Study of World Experience. Monograph. – M.: Luch, 2016. – Pp. 52–77.
3. Pedagogical encyclopedia. [Electronic resource]. – URL access mode: <https://didacts.ru/search?q=%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F&type=words>
4. Pereskokova T.A. Education in Professional Education System // Higher Education Today. – 2007. – No. 7. – Pp. 72–77.
5. Polyakov O.G. Profile-oriented teaching English language and linguistic factors that influence on course design // Foreign languages at school. – 2004. – No. 2. – Pp. 6–11.
6. Soluyanov O.N. Peculiarities of selecting the content of foreign language teaching in a technical university // Professional linguo-education: Materials of the 13th international scientific-practical conference, Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute of Management – branch of RANEP, 2019. – Pp. 273–279.
7. Soluyanov O.N. The formation of competences of students of non-linguistic higher education by means of foreign language // Humanities aspects of higher professional education: Electronic collection of articles on the materials of the 4th International correspondence scientific and practical conference, Makeevka: GOU VPO “Donbass National Academy of Construction and Architecture”, 2020. – URL access mode: [http://donnasa.ru/publish\\_house/journals/studconf/2020/sbornik\\_gumanitarnie\\_aspekty\\_2020.pdf](http://donnasa.ru/publish_house/journals/studconf/2020/sbornik_gumanitarnie_aspekty_2020.pdf)
8. Soluyanov O.N. Teaching students of non-linguistic universities to work with professionally oriented foreign language text // Baltic Humanitarian Journal: Kaliningrad, vol. 10, No. 1 (34), 2021. – P. 265–269.
9. Temple, Ch. Critical Thinking and Critical Literacy // Peremena. – 2005. – No. 2. – Pp. 15–20.
10. Halpern D. The Psychology of Critical Thinking. Thinking: an introduction. [Electronic resource]. – URL access mode: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>
11. Forehand M. Bloom’s Taxonomy, 2011. [Electronic resource]. – URL access mode: <https://www.d41.org/cms/lib/il01904672/centricity/domain/422/bloomstaxonomy.pdf>

# Речевые жанры как профессиональная основа содержания иноязычного обучения студентов градостроительного направления подготовки

**Тарабарина Юлия Алексеевна,**

преподаватель, кафедра иностранных языков  
и профессиональной коммуникации, Национальный  
исследовательский Московский государственный  
строительный университет  
E-mail: tarabarina.julia@gmail.com

В статье рассматриваются речевые жанры, которые составляют профессиональный компонент содержания обучения студентов направления подготовки «Градостроительство» иностранному языку. Изучение исследований в рамках жанрово-дискурсивного подхода позволило выделить градостроительный институциональный дискурс, которым должны овладеть студенты в результате изучения профессионального иностранного языка. Анализ требований стандарта «Градостроитель» к специалистам данной отрасли в части владения умениями коммуникации и анализ исследований в области жанрового содержания институциональных дискурсов позволили определить письменно-речевые, устно-речевые и интернет-жанры, составляющие градостроительный дискурс. Структура поля градостроительного дискурса имеет в составе ядерные жанры профессиональной коммуникации и периферийные жанры общения с широкой аудиторией, состоящей в большей степени из неспециалистов градостроительной отрасли. Особое внимание в градостроительном дискурсе уделяется гипержанрам виртуальной интернет-коммуникации, которые включают в свой состав вариативный набор субжанров онлайн общения.

**Ключевые слова:** градостроительный дискурс, речевые жанры, интернет-жанр, иностранный язык, интернет-коммуникация.

Согласно ФГОС ВО [1] 3++ современные образовательные программы высшего образования должны быть ориентированы на требования рынка труда. Эффективность высшего образования зависит от готовности выпускника к практической профессиональной деятельности, в том числе, согласно ФГОС ВО, выпускник должен быть готов осуществлять профессиональную коммуникацию на родном и иностранных языках. Особую роль обучение профессиональной коммуникации приобретает в условиях, когда профессиональная деятельность основана на коммуникации между специалистами и различными неспециалистами (заказчиками, чиновниками и т.д.). Поскольку профессиональная деятельность подробно описывается в профессиональных стандартах в виде трудовых функций и входящих в них трудовых действий, умений и знаний нами был проведен анализ профессионального стандарта «Градостроитель» [2], который соответствует ФГОС ВО направления подготовки 07.03.04 Градостроительство, с целью определить требования к специалистам-градостроителям в области владения иноязычной коммуникацией.

Анализ профессионального стандарта «Градостроитель» [2] показал, что в сфере коммуникации от выпускников программы по направлению 07.03.04 Градостроительство требуются следующие умения: в соответствии с целью и ситуацией общения выстраивать коммуникацию, отбирать и использовать подходящие языковые средства, понимать текст градостроительной документации на родном и иностранных языках и отбирать значимую информацию для решения профессиональных задач. Особую роль в профессиональной коммуникации градостроителя играет умение создавать тексты различных речевых жанров, а именно: дискуссия, совещание, отчет, презентация, доклад, техническое задание, жанры деловой документации (деловые письма, приказы, заявления, служебные записки), маркетинговые жанры, PR жанры, жанры интернет-коммуникации. Последние три типа речевых жанров в основном относятся к коммуникации не только со специалистами градостроительной сферы, но и с непрофессионалами из числа жителей городов и регионов страны, которые информируются о градостроительных проектах.

Целью данной статьи является рассмотрение жанров градостроительного дискурса, которые должны быть учтены при отборе содержания иноязычного обучения студентов градостроительных специальностей.



В рамках дисциплины «Иностранный язык» одним из ведущих подходов к иноязычному обучению является жанрово-дискурсивный подход, который представлен в трудах С.К. Гураль, Н.И. Колесниковой, О.И. Кучеренко, Р.П. Мильруда, А.В. Конобеева, Н.Ф. Коряковцевой, А.Г. Горбунова, О.В. Лушинской, И.А. Евстигнеева, Н.А. Барановой, Р.А. Черемисиновой и других исследователей.

Жанр в качестве продукта речевой деятельности описывал М.М. Бахтин: «мы говорим только определенными жанровыми формами, то есть все наши высказывания характеризуются определенными и относительно завершенными типическими формами построения целого» [3:257]. Таким образом, можно говорить о том, что обучение различным речевым жанрам позволяет подготовить обучающегося к эффективной профессиональной коммуникации.

Согласно жанрово-дискурсивному подходу, жанр рассматривается в качестве высшей единицы обучения продуцированию текста. Обучение строится на анализе речевого образца, который обладает всеми характеристиками определенного речевого жанра. В процессе обучения студенты знакомятся с жанровой вариативностью профессионального дискурса, изучают стилистические, языковые, лингвокультурологические особенности каждого жанра и овладевают умениями продуцирования речевых высказываний и текстов разных профессиональных жанров. [4:12–14]

Дискурс как сложное явление, состоящее из элементов, а именно речевых жанров определяет В.И. Тюпа. По мнению ученого дискурс – «интертекстуальное коммуникативное пространство, как правило, разножанровое, полевая структура, ограниченная регулятивными границами социокультурных практик». [5:40]

В отечественном языкознании дискурс был изучен М.М. Бахтиным, Н.Д. Арутюновой, В.И. Карасиком, Т.В. Шмелевой, А.А. Кибриком, Е.С. Кубряковой, В.Е. Гольдиным, О.Н. Дубровской, Т.В. Дубровской и другими лингвистами.

Согласно определению Н.Д. Арутюновой «Дискурс (от франц. discours – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погружённая в жизнь». Поэтому термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно». [6] В данном определении особое внимание уделяется социолингвистическим характеристикам дискурса, таким как ситуация общения, социальные характеристики коммуникантов, которые относятся и к речевым жанрам, как элементам дискурса.

С точки зрения социолингвистики В.И. Карасик выделяет два типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). Институциональный дискурс определяется ученым как «речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития» [7]. Следовательно, при рассмотрении жанрового разнообразия речевого взаимодействия представителей профессионального сообщества градостроителей, мы рассматриваем градостроительный институциональный дискурс, который, в свою очередь, связан с архитектурным и строительным дискурсами.

Различные исследования строительного дискурса [8] и архитектурного дискурса [9] были посвящены лингвистическим дискурсивным аспектам. Жанровое разнообразие строительного и архитектурного дискурсов также нашли отражение в ряде научных работ.

Так, М.А. Симоненко определяет профессиональный дискурс архитекторов как «особую разновидность естественного языка, предназначенную для коммуникации в сфере архитектурной деятельности и ограниченную рамками этой сферы, в связи с чем выбор языковых средств, жанров и стилей общения обусловлен спецификой самой профессиональной деятельности архитекторов.» [10:8] Из данного определения следует, что речевые жанры составляют институциональный архитектурный дискурс, и их разнообразие отражает профессиональные особенности коммуникации. Д.З. Гайнутдинова также определяет жанровую основу архитектурно-строительного дискурса [11]. Следовательно, и в градостроительном дискурсе специфику профессиональной коммуникации отражают речевые жанры, входящие в рассматриваемый институциональный дискурс.

Л.А. Петрова отмечает полевое строение архитектурно-строительного дискурса, где в центре находятся жанры, имеющие непосредственное отношение к ведению профессиональной деятельности (например, техническое задание, пояснительная записка, проект), а к периферии относятся речевые жанры, используемые в основном в ситуации общения с неспециалистами (например, жанры интернет-коммуникации, маркетинговые и рекламные жанры). [12]

Ф.Л. Косицкая и И.Е. Зайцева выделили два вида архитектурного дискурса: письменный и устный. [13] В своей работе ученые предложили классификацию письменно-речевых жанров архитектурного дискурса, которая была дополнена [14] устно-речевыми и письменно-речевыми жанрами делового и профессионального общения.

В свою очередь, урбанистический дискурс был исследован как медиадискурс [15], [16], [17]: дискурс городских сообществ, дискурс городской

среды (вывесок, рекламы и т.д.), тогда как жанровое разнообразие градостроительного дискурса не было исследовано. Данный факт определяет актуальность данного исследования.

Вслед за Ф.Л. Косицкой и И.Е. Зайцевой [13] в градостроительном дискурсе мы выделяем письменно речевые жанры: собственно-градостроительные (градостроительный проект, техническое задание, пояснительная записка, программа, план градостроительного развития и т.д.), градостроительные правовые речевые жанры (нормативные документы, законы, кодексы, договоры на выполнение работ, устав организации и т.д.), градостроительные научные жанры (монографии, статьи, лекции, семинары и т.д.). Данные жанры имеют отношение к ядру поля градостроительного дискурса, то есть непосредственно к профессиональной коммуникации.

Также в этом поле необходимо выделить письменно-речевые жанры делового общения: заявление, объяснительная записка, служебная записка, приказ, акт, инструкция, отчет, запрос, резюме, деловая корреспонденция (деловые письма оповещающие, убеждающие, побуждающие, выражающие отношение к обстоятельствам) [18].

Особым видом делового речевого жанра является обращение в органы государственной власти, которое сегодня имеет электронный вид, и по своей сути акт коммуникации является асинхронным, поскольку рассмотрение обращения производится в отличное от его подачи время. Коммуникантами выступают с одной стороны физические или юридические лица, которые подают жалобы, заявления или предложения, с другой стороны, документы рассматриваются должностными лицами, которые по статусу выше заявителей и принимают по вопросу окончательное решение. Цель такой коммуникации – побуждение адресата к действию. С точки зрения классификации жанровой принадлежности обращение в органы государственной власти – макрожанр, который содержит в себе поджанры предложения, заявления, жалобы. [19]

Среди письменно-речевых жанров градостроительного дискурса, которые относятся к периферии поля и существуют с целью коммуникации между специалистами и непрофессионалами градостроительной отрасли, на основе анализа профессионального стандарта «Градостроитель» [2] были выделены: маркетинговые жанры, PR жанры, жанры интернет-коммуникации.

В профессиональном стандарте «Градостроитель» особое внимание уделяется знанию специалистом информационно-коммуникационных технологий и маркетинговых методов, способов выстраивания общения с общественностью по вопросам градостроительства. Следовательно, специалисту-градостроителю необходимо владеть жанрами маркетинга и пиара с целью распространения информации о градостроительных планах и проектах и их продвижения среди аудитории, что на сегодняшний день сопряжено с интернет-

коммуникацией. Таким образом, рассмотрим указанные выше жанры более подробно.

Маркетинговый дискурс был изучен И.А. Гусейновой. По мнению ученого «маркетинговый дискурс стимулирует разработку и продвижение инновационных продуктов» [20:19]. К жанрам маркетинга И.А. Гусейнова относит: жанр переговоров, который помогает устанавливать связи между предприятиями; жанр презентаций, который информирует специалистов о характеристиках инновационного продукта; жанр журнальной рекламы, который помогает проинформировать неспециалистов-потребителей о продукте и продвинуть его на рынок; жанр интернет-сайта, который помогает контактировать со всеми субъектами коммуникации. Жанры маркетингового дискурса образуют логическую последовательность коммерческих действий для продвижения продукта: проведение деловых переговоров, проведение презентации продукта, организация рекламной компании в печатных изданиях, создание сайта, на котором обновляется информация о продукте. Таким образом, формируется эффективная коммуникация между всеми субъектами маркетинга. [20]

С маркетингом связан пиар и его жанры. В отличие от маркетинга пиар нацелен на взаимодействие с общественностью (внутри компании и вне ее) с целью создания и поддержания благоприятного образа некоего лица или компании. Л.В. Балахонская [21] в своем исследовании привела подробную классификацию жанров пиар-текстов, в которой уделила особое внимание жанрам интернет-коммуникации, поскольку на сегодняшний день интернет-общение является самым эффективным инструментом взаимодействия с целевой аудиторией. Исследователь приводит классификацию А.Д. Кривоносова [22], состоящую из пяти основных типов жанров пиар текстов и дополняет данную классификацию группой пиар-медиа-текстов. Рассмотрим группы жанров пиара подробнее.

Первая группа – оперативно-новостные жанры. Они нацелены на быструю передачу общественности новой информации. К этой группе относятся: пресс-релиз (предоставляет СМИ новости о деятельности субъекта пиара); социомедиарелиз (предоставляет информацию о событиях широкому кругу общественности в социальных сетях в интернете); информационное письмо (передает информацию о событиях в деятельности пиар субъекта определенным общественным группам: деловым партнерам, общественным и профессиональным объединениям и ассоциациям и т.д.); приглашение (информирует о мероприятии и стимулирует определенных лиц в нем участвовать). В условиях интернет-коммуникации тексты данных жанров приобретают особые черты: наличие гиперссылок, возможности комментировать новости, добавление медиа-файлов, изображений, возможность быстрой пересылки информации другим адресатам.

Вторая группа – исследовательско-новостные жанры. Их цель – сообщить информацию, которая касается субъекта пиара и его деятельности, и дать ее анализ. Бэкграундер (от англ. background) дополняет информацию пресс-релиза и приглашения, содержит фоновую информацию о субъекте пиара и рассказывает историю создания фирмы, бренда, продукции и т.д. Лист вопросов-ответов – жанр, который содержит вопросы и ответы, специально подготовленные сотрудниками пиар службы и представленные в формате интервью. Вопросы и ответы содержат информацию, которая интересует целевую аудиторию субъекта пиара. Аналитическая справка предоставляет обобщенные сведения о деятельности субъекта пиара и результатах этой деятельности (анализ отрасли, рынка, деятельности компании, концепция развития и продвижения компании, продукта и т.д.). Такие аналитические данные могут быть подготовлены как для внутреннего пользования компании, так и для внешней коммуникации со СМИ, деловыми партнерами, целевой аудиторией. Данные жанры, используемые в интернет-коммуникации, могут быть представлены в виде аудиоматериалов (подкастов), видеороликов.

Третья группа – образно-новостные жанры, которые излагают информацию от первого лица. Байлайнер (от англ. by-liner) представляет собой статью, написанную от первого лица компании, в которой выражена позиция данного субъекта по определенным вопросам (например, о мероприятии, новом продукте, юбилее компании). Жанр поздравления предполагает, что первое лицо компании или пиар субъект поздравляет адресата со значимым событием. Еще одним жанром в этой группе является письмо, которое написано от первого лица компании для целевой аудитории и содержит информацию о событиях в деятельности пиар субъекта (например, объяснение изменений в деятельности компании, причин ребрендинга и т.д.). Данные жанры имеют фатическую функцию и могут иметь электронный вид (например, электронная открытка, электронное письмо с медиа содержанием), могут располагаться в блогах, социальных сетях в виде постов и комментариев.

Четвертая группа – фактологические жанры. Тексты таких жанров, а именно, факт-листа (содержит справочную информацию о деятельности компании) и биографии (содержит факты из жизни публичного лица), содержат факты о деятельности субъекта пиара. Данные жанры можно увидеть на сайтах субъектов пиара, в профилях социальных сетей. Более того, страницы в социальных сетях, посвященные субъекту пиара являются платформой, где могут быть размещены тексты других жанров.

Пятая группа жанров – исследовательские. Такие тексты похожи по стилю на научные и содержат рациональный анализ, апеллируют к источникам информации. К этому типу относятся заявления для СМИ и открытое письмо. Заявление имеет целью донести позицию субъекта по опре-

деленной проблеме до целевой аудитории. Открытое письмо не только выражает мнение субъекта по вопросу, но и побуждает общественность или определенных лиц к действиям. В условиях интернет-коммуникации такие жанры могут принимать форму аудио и видео сообщений, а также могут размещать в онлайн-блогах в виде постов.

Следующая группа пиар жанров – медиатексты, такие как имиджевая статья, имиджевое интервью, кейс-стори (история из жизни субъекта пиара, основанная на реальном опыте), пресс-ревью (подборка материалов о деятельности субъекта пиара, например, отзывы, новости), фотография как визуальный пиар-текст. Медиатексты содержат информацию о субъекте пиара и распространяются в СМИ. Имиджевые тексты создают определенный образ и стиль субъекта пиара в СМИ и социальных сетях. Такие жанры могут реализовываться в интернет-среде в формате видео, например в форме интервью. Особый тип имиджевого текста представляет собой фотография, как визуальный иконографический текст. Имиджевая фотография может изображать субъекта или коллектив на фоне корпоративной стилистики или в процессе работы, на производстве. [21]

Как уже было отмечено, в настоящее время особую роль приобретает коммуникация в интернет-среде, для которой характерны особые речевые жанры. Коммуникативное пространство интернета порождает все новые жанры, описание и фиксация которых, является сегодня одним из ведущих направлений изучения лингвистики. По мнению Е.И. Горошко и Е.А. Жигалиной виртуальный жанр – «вербально-знаково оформленная типичная ситуация социального взаимодействия людей посредством сети Интернет» [23:116]. К особенностям интернет-жанров можно отнести то, что они могут иметь текстовую форму (например, чат или комментарий), а могут иметь аудио форму (подкаст) или видео формат (видео-блог), несколько форматов могут быть смешаны в одном жанре, как, например, на сайте можно встретить визуальное изображение, текст, видеоролики. Более того, текстовые жанры интернет-коммуникации имеют смешанную устно-письменную форму, в них отражается тенденция выражать устно-речевые высказывания в письменной форме с нарушением правил орфографии и пунктуации, стилистики (например, быстрые сообщения). [19:169–170] Е.И. Горошко и Е.А. Жигалина определили в виртуальной коммуникации два типа жанров: гипержанры, которые объединяют в себе несколько жанров – сайты, социальные сети, блоги, информационные платформы и т.д. и интернет-жанры – электронные письма, чаты, объявления, онлайн-конференции, мгновенные сообщения в мессенджерах, комментарии и посты. Данная классификация основана на параметре времени (коммуникация синхронная или асинхронная), регламентированности требований к форме коммуникации, свойствах адресата (коммуникация личная или массовая), технологических свойствах. Массовая коммуникация

с возможностью асинхронного общения представлена в гипержанрах, тогда как синхронное и личное общение относится к интернет-жанрам. [23] Приведённая классификация представляется нам удобной, поскольку вследствие быстрого развития интернет-технологий часто появляются новые интернет-жанры, которые могут быть встроены в уже известные гипержанры. С другой стороны, в рамках нашего исследования мы можем разделить гипержанры массовой онлайн-коммуникации, которые относятся к общению по вопросам градостроительства с непрофессиональной аудиторией (сайт, блог), и интернет-жанры, которые позволяют вести деловую коммуникацию или взаимодействовать с адресатами лично (чат, электронные письма).

Базовая классификация жанров интернет-общения была разработана Д. Кристалом. Ученым были выделены жанры электронной почты (личные письма), чаты (синхронное и асинхронное общение коммуникантов), виртуальные миры (искусственные миры, например, игровые, где коммуниканты взаимодействуют), мессенджеры (обмен сообщениями с возможностью мгновенной передачи информации), блоги (веб-страницы на интернет-платформах и в социальных сетях). [24:11–17]

Более подробную классификацию интернет-жанров предлагает И.И. Дебердиева. Ученым выделены следующие жанры: пост (заметка, опубликованная на платформе в интернете), статья (большой по объёму текст, который может включать медиа материалы: видео, аудио, гиперссылки, фото), теги (ключевые слова публикации), галерея (подборка фото- или видео-изображений с подписями), трансляция (синхронное взаимодействие блогера с адресатами). Ролик или история или кружочек (названия могут меняться в зависимости от того, как этот жанр называется в определенной социальной сети) – короткий видеоролик. Отзывы и комментарии или UGC (от англ. user-generated content «контент, созданный пользователями») – тексты, созданные посетителями страницы на онлайн-платформе. Чат (англ. to chat «болтать») – синхронный обмен сообщениями. Форум – асинхронный обмен сообщениями. Блог или канал – онлайн-страница, которая содержит гипертекстовый или видео-материал, созданный с целью привлечения внимания аудитории и, как правило, последующего извлечения материальной прибыли. Жанр блога или канала включает в себя и другие жанры, например, комментарии, галереи [25].

Л.Ю. Щипицына предложила классификацию жанров виртуальной коммуникации, основанную на коммуникативных функциях общения. Первая группа жанров – информационная. Исследователем выделены жанры, которые предполагают поиск и работу с информацией – веб-страницы СМИ, архивы, каталоги. Вторая группа – директивные жанры, которые мотивируют коммуниканта действовать (реклама, объявления, интернет-магазины). Третья группа – коммуникативные

жанры, которые позволяют общаться с людьми (социальные сети, чаты, электронные письма). Четвертая группа – жанры самопрезентации, где автор говорит о себе и своих работах (блоги, личные веб-страницы). Пятая группа – эстетические жанры, как форма творческой работы (сетевые романы, фанфики). Шестая группа – развлекательные жанры (онлайн-игры). [26] В данной классификации для нас особый интерес представляют жанры, которые позволяют представить целевой аудитории работы или проекты, поскольку в рамках рассматриваемой профессиональной деятельности необходимо делать презентации градостроительных проектов, как для профессионального сообщества, так и для широкого круга обывателей. К таким жанрам относятся сайты, блоги, страницы в социальных сетях, каналы на интернет-платформах или в мессенджерах.

Следовательно, основными интернет-жанрами профессиональной градостроительной коммуникации являются гипержанры, выделенные Е.И. Горошко и Е.А. Жигалиной [23], которые вмещают в себя различные интернет-жанры и имеют гипертекстовую форму, соединяя текст, аудиальный и визуальный контент. Сюда относятся сайты, блоги, страницы в социальных сетях. Соответственно, интернет жанры обладают признаками письменно-речевых и устно-речевых жанров, что делает их особым предметом исследования. Отдельно стоит отметить письменно-речевой жанр электронного письма, который преобладает сегодня в деловой корреспонденции и имеет свои особенности оформления.

Среди устно-речевых жанров градостроительного дискурса нами были выделены следующие: согласование проектной документации, консультирование субъектов коммуникации (специалистов-градостроителей, неспециалистов), дискуссия, совещание, презентация, собеседование, доклад, деловая беседа, деловые переговоры, пресс-конференция.

В результате анализа профессионального стандарта «Градостроитель» и изучения различных исследований по проблеме жанрового разнообразия институциональных дискурсов мы пришли к выводу о том, что институциональный градостроительный дискурс имеет в своем составе письменно-речевые и устно-речевые жанры, а также интернет-жанры. С точки зрения полевой структуры градостроительного жанра можно выделить ядро – жанры непосредственно относящиеся к профессиональной коммуникации между профессиональными градостроителями (например, градостроительная документация), а также жанры периферийные, позволяющие информировать целевую аудиторию, состоящую из непрофессионалов, о градостроительных проектах и продвигать эти проекты, убеждая адресатов в необходимости и правильности такого рода городских преобразований. Для таких целей служат тексты маркетингового и пиар дискурсов. Особую роль в градостроительном дискурсе играют жан-

ры, форма которых обусловлена использованием информационно-коммуникационных технологий в процессе речевого взаимодействия, к ним относятся интернет-жанры. Такие жанры быстро изменяют свою форму вслед за изменениями в интернет-коммуникации, что делает их актуальным предметом лингвистических исследований. Среди жанров интернет-коммуникации в градостроительном дискурсе необходимо отметить гипержанры сайтов и социальных сетей, которые состоят из субжанров (комментарии, посты, аудио и видео контент).

Таким образом, нами были выделены жанры градостроительного дискурса, которыми необходимо овладеть студентами градостроительных специальностей в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» с целью достижения коммуникативной компетенции достаточной для эффективной профессиональной коммуникации. Перспективой исследования является разработка технологии обучения градостроительному дискурсу.

## Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 07.03.04 Градостроительство: приказ Минобрнауки России от 08 июня 2017 г. No 511. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-07-03-04-gradostroitelstvo-511/>
2. Профессиональный стандарт «Градостроитель»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 17 марта 2016 г. No 110н. URL: [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT\\_ID=45731](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=45731)
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
4. Ридная Ю.В. Формирование иноязычной жанровой компетенции магистрантов технического профиля в научной сфере общения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ридная Юлия Викторовна; [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. – Москва, 2017. – 26 с.
5. Тюпа В.И. Жанр и дискурс // Критика и семиотика. – Вып. 15. – Новосибирск – М., 2011. – С. 31–42.
6. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. «Советская энциклопедия» Москва 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html>
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
8. Солуянова, О.Н. Особенности формирования англоязычного строительного дискурса / О.Н. Солуянова // Гуманитарные науки в XXI веке: научный Интернет-журнал. – 2022. – № 18. – С. 53–63.
9. Кузнецова, Н.Г. Профессиональный язык архитекторов: системный подход к словарю (на материале английского, немецкого и французского языков) / Н.Г. Кузнецова, И.Е. Зайцева, О.Н. Степичева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6–2(60). – С. 98–107.
10. Симоненко М.А. Архитектурная метафора в языке и речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2009. 24 с.
11. Гайнутдинова Д.З. Термин-метафора архитектурно-строительного подъязыка: системно-структурный и когнитивно-дискурсивный подходы: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Гайнутдинова Дина Зявдатовна; [Место защиты: Белгород. гос. нац. исслед. ун-т]. – Белгород, 2012. – 21 с.
12. Петрова, Л.А. Архитектурно-строительный дискурс как самостоятельный объект лингвистического рассмотрения / Л.А. Петрова // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 3–6(12). – С. 69–71.
13. Косицкая, Ф.Л. Архитектурный дискурс и его жанры в сфере профессиональной коммуникации (на материале французского языка) / Ф.Л. Косицкая, И.Е. Зайцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4(157). – С. 142–147.
14. Тарабарина, Ю.А. Профессиональный компонент содержания иноязычного обучения студентов архитектурного направления подготовки / Ю.А. Тарабарина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 1. – С. 66–73. – DOI 10.30853/ped20220016.
15. Зарубина, А.Б. Урбанистический дискурс в аспекте мультидисциплинарной дискурсологической практики как драйвер позитивных изменения городской коммуникативной среды / А.Б. Зарубина // Филологический аспект. – 2018. – № 1(33). – С. 172–181.
16. Оводова, С.Н. Урбанистический дискурс о благоустройстве города в городе: от нарративов к институтам / С.Н. Оводова, Р.И. Чупин, А.Ю. Жигунов // Журнал институциональных исследований. – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 123–138. – DOI 10.17835/2076-6297.2018.10.3.123-138.
17. Урбанизм и урбанисты в российских сетевых изданиях 2010-х годов [Электронный ресурс]: монография / В.В. Абашев, Е.Г. Власова, И.М. Печищев, А.В. Пустовалов, Р.Ф. Курбанова; отв. ред. М.П. Абашева; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь, 2020. – 2,94 Мб; 172 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/mono/urbanizm-i-urbanisty-v-ros-setevykh-izdaniyax-2010-g.pdf>.
18. Тарханова И. Ю., Белкина В.В., Макеева Т.В. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ

- бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018.
19. Дударева, Я.А. Интернет-обращение в органы государственной власти: жанровый и стилистический аспекты описания / Я.А. Дударева, Е.Н. Губина // *Культура и текст*. – 2019. – № 4(39). – С. 162–176.
  20. Гусейнова, И.А. Системообразующие жанры маркетингового дискурса / И.А. Гусейнова // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. – 2010. – № 603. – С. 17–26.
  21. Балахонская, Л. В. PR-текст: структура, содержание, оформление / Л.В. Балахонская. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 198 с.
  22. Кривонос А. Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. 254 с.
  23. Горошко Е.И., Жигалина Е.А. Виртуальное жанроведение: устоявшиеся и спорное // *Вопросы психолингвистики*. – 2010. – № 12. – С. 105–124.
  24. Кристал Д. Язык и интернет / Д. Кристал. – 2е издание. – Кембридж: Кембридж Университи Пресс, 2006. – 318 с.
  25. Дебердиева, И.И. Основные жанры сетевого языка первых десятилетий XXI века / И.И. Дебердиева // *Актуальные вопросы лингвистики и литературоведения: Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции памяти доктора филологических наук, профессора Л.А. Араевой, Кемерово, 03–05 февраля 2022 года / Под общей редакцией Н.В. Мельник*. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2022. – С. 67–77. – EDN YOJVJX.
  26. Щипицина Л.Ю. Дигитальные жанры: проблема дифференциации и критерии описания // *Коммуникация и конструирование социальных реальностей: сб. науч. ст.* – Ч. 1. СПб., 2006. – С. 377–378.

#### **SPEECH GENRES AS A PROFESSIONAL CONTENT ELEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF URBAN PLANNING STUDENTS**

**Tarabarina Y.A.**

National Research Moscow State University of Civil Engineering,

The article deals with the speech genres constituting the professional content of the foreign language teaching to the students of the “Urban Planning” bachelor’s degree program. The research within the frames of genre-discourse approach allowed us to point out the urban planning institutional discourse to be mastered by the students in the process of learning a foreign language. Analysis of the “Urban Planner” professional standard’s requirements in terms of communication skills and analysis of researches in the field of institutional discourses’ genre content allowed to single out written, oral and Internet genres constituting urban planning discourse. The structure of the field of urban planning discourse includes the core genres of professional communication and the peripheral genres of communication with a wider audience consisting to a large extent of non-specialists.

**Keywords:** urban planning discourse, speech genres, online genre, foreign language, online communication.

#### **References**

1. On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor’s Degree in 07.03.04 Urban Planning: Order of the Ministry of Education and Science of Russia, 08 June 2017, № 511. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-07–03–04-gradostroitelstvo-511/>
2. Professional standard “Town Planner”: Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation of March 17, 2016. № 110n. URL: [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT\\_ID=45731](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=45731)
3. Bakhtin M.M. *Aesthetics of verbal creativity*. M.: Art, 1979.
4. Ridnaya Y.V. Formation of foreign-language genre competence of master students of technical profile in scientific sphere of communication: Abstract of the dissertation .... D. in pedagogical sciences: 13.00.02 / Ridnaya Yulia Viktorovna; [Place of defence: Russian University of Peoples’ Friendship]. – Moscow, 2017. – 26 p.
5. Tyupa V.I. Genre and discourse // *Criticism and semiotics*. – Vol. 15. – Novosibirsk-M., 2011. – P. 31–42.
6. Arutyunova N.D. Discourse // *Linguistic Encyclopaedic Dictionary*. “Soviet Encyclopedia Moscow 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html>
7. Karasik V.I. *Language Circle: Personality, Concepts, Discourse*. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p.
8. Soluyanov O.N. Features of the formation of English-language construction discourse / O.N. Soluyanov // *Humanities in the XXI century: scientific online journal*. – 2022. – № 18. – P. 53–63.
9. Kuznetsova N.G. Professional Language of Architects: a systematic approach to vocabulary (in English, German and French) / N.G. Kuznetsova, I.E. Zaitseva, O.N. Stepicheva // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. – 2016. – № 6–2(60). – P. 98–107.
10. Simonenko M.A. Architectural metaphor in language and speech: autoref.d. ... Candidate of Philological Sciences. Kursk, 2009. 24 p.
11. Gainutdinova D.Z. Term-metaphor of architectural and construction sublanguage: system-structural and cognitive-discursive approaches: abstract of the ... D. in Philology: 10.02.19 / Gainutdinova Dina Zyavdatovna; [Place of defence: Belgorod State National Research University]. – Belgorod, 2012. – 21 p.
12. Petrova L.A. Architectural and construction discourse as an independent object of linguistic consideration / L.A. Petrova // *Eurasian Union of Scientists*. – 2015. – № 3–6(12). – P. 69–71.
13. Kositskaya F.L. Architectural discourse and its genres in professional communication (in French) / F.L. Kositskaya, I.E. Zaitseva // *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. – 2015. – № 4(157). – P. 142–147.
14. Tarabarina Y.A. Professional component of the content of foreign-language training of students of architectural training / Y.A. Tarabarina // *Pedagogy. Questions of theory and practice*. – 2022. – Vol. 7. – № 1. – P. 66–73.
15. Zarubina, A.B. Urban discourse in the aspect of multidisciplinary discursological practice as a driver of positive changes in urban communicative environment / A.B. Zarubina // *Philological Aspect*. – 2018. – № 1(33). – P. 172–181.
16. Ovodova, S.N. Urban discourse on urban improvement in the city: from narratives to institutions / S.N. Ovodova, R.I. Chupin, A. Yu. Zhigunov // *Journal of Institutional Research*. – 2018. – Vol. 10. – № 3. – P. 123–138. – DOI 10.17835/2076–6297.2018.10.3.123–138.
17. Urbanism and Urbanists in Russian Online Media in the 2010s The Urbanism and Urbanists in Russian Online Publications of the 2010s [Electronic resource]: a monograph / V.V. Abashev, E.G. Vlasova, I.M. Pechischev, A.V. Pustovalov, R.F. Kurbanova; ed. M.P. Abasheva; Perm state national research university. Perm State National Research University. – Electronic data. – Perm, 2020. –2,94 MB; 172 p. – Access mode: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/mono/urbanizm-i-urbanisty-v-ros-setevykh-izdaniyax-2010-g.pdf>.
18. Tarkhanova I. Y., Belkina V.V., Makeeva T.V. Measuring and evaluating the formation of universal competencies of students in the development of educational programs of Bachelor’s, Master’s, and Specialist’s degrees: a collective monograph / edited by I. Yu.Y. Tarkhanova. Yaroslavl: YSPU RIO, 2018.

19. Dudareva, Y.A. Internet-address to public authorities: genre and stylistic aspects of description / Y.A. Dudareva, E.N. Gubina // Culture and text. – 2019. – № 4(39). – P. 162–176.
20. Guseinova I.A. System-forming genres of marketing discourse / I.A. Guseinova // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. – 2010. – № 603. – P. 17–26.
21. Balakhonskaya, L. V. PR-text: structure, content, design / L.V. Balakhonskaya. – SPb.: Svoye Izdatelstvo, 2015. – 198 p.
22. Krivososov A. D. PR-text in the system of public communications. SPb.: Publishing house of S.-Petersburg University, 2001. 254 p.
23. Goroshko E.I., Zhigalina E.A. Virtual genre study: established and controversial // Questions of psycholinguistics. – 2010. – No 12. – P. 105–124.
24. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2006. – 318 p.
25. Deberdieva, I.I. Main genres of network language of the first decades of the XXI century / I.I. Deberdieva // Actual issues of linguistics and literary studies: Collection of scientific papers on the materials of the International Scientific Conference in memory of Doctor of Philological Sciences, Professor L.A. Araeva, Kemerovo, 03–05 February 2022 / Edited by N.V. Melnik. – Kemerovo: Kemerovo State University, 2022. – C. 67–77. – EDN YOJVJX.
26. Shchipitsina L.Y. Digital Genres: Differentiation Problem and Description Criteria // Communication and Construction of Social Realities: Collection of Scientific Papers. – P. 1. SPb., 2006. – P. 377–378.

# Использование информационных технологий как средство повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе

**Ушанова Надежда Петровна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»  
E-mail: nadezhdaushanova@gmail.com

Для студентов неязыковых вузов, обучающихся по дисциплине «Иностранный язык» вопрос мотивации к изучению иностранного языка является особенно актуальным, потому что многие студенты считают, что знания иностранного языка не являются для них важными и навыки, приобретаемые в ходе изучения предмета, не пригодятся им для дальнейшего профессионального развития. Данная статья рассматривает вопросы повышения мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка. Автором проанализированы онлайн-сервисы Learning Apps и Quizlet и среда дистанционного обучения Moodle как инструменты, позволяющие повысить мотивацию студентов в процессе изучения иностранного языка, а также эффективно организовать учебный процесс. Приведены примеры заданий с помощью информационных технологий, способствующих более эффективной организации учебного процесса на основе результатов исследования. Определены преимущества использования информационных технологий на занятиях иностранного языка с целью повышения мотивации в процессе обучения. В результатах исследования подчеркивается необходимость внедрения в учебный процесс информационных технологий в сочетании с традиционными методами обучения.

**Ключевые слова:** мотивация, студенты неязыковых вузов, средства информационных технологий.

**Введение.** Для студентов неязыковых ВУЗов, обучающихся по дисциплине «Иностранный язык» вопрос мотивации к изучению иностранного языка является особенно актуальным, потому что многие студенты считают, что знания иностранного языка не являются для них важным и навыки, приобретаемые в ходе изучения предмета, не пригодятся им для дальнейшего профессионального развития.

Кроме того, уровень владения иностранным языком у студентов одной группы бывает разным и, как следствие этого, часть студентов с хорошим уровнем теряет мотивацию к изучению дисциплины из-за чего происходит снижение уровня знаний, навыков, умений, а у другой части студентов вообще отсутствует мотивация и в таких условиях преподавателю необходимо найти способы повышения мотивации у студентов и, как показывает практика, в этом могут помочь преподавателю информационные технологии.

**Изложение основного материала статьи.** Существуют множество способов повышения мотивации студентов, например:

- личный пример преподавателя;
- постановка студентов в рамках субъектов учебного процесса;
- дифференцированная система заданий и так далее.

В этом многообразии средств информационные технологии сегодня играют одну из важнейших ролей в повышении мотивации студентов к изучению иностранного языка. Они могут способствовать повышению заинтересованности студентов в предмете «Иностранный язык», особенно в неязыковом ВУЗе.

Так, использование информационных технологий делает возможным организацию самостоятельной работы каждого студента с учётом его уровня знаний [1]. Информационные технологии – это не только новые технические средства, но и новый подход к успешной организации всего учебного процесса в целом [2]. Средства информационных технологий способствуют формированию и совершенствованию произносительных, лексических и грамматических навыков, а также развитию всех видов речевой деятельности [3].

Так, например, произносительные навыки можно совершенствовать с помощью информационных технологий, используя приём визуализации произношения:

- информационные технологии позволяют прослушивать речь на изучаемом языке;



– использование микрофона и возможность записи произносимых слов может помочь при контроле, а также самоконтроле.

Всё это способствует выполнению студентами посильных задач, повышает их мотивацию к обучению.

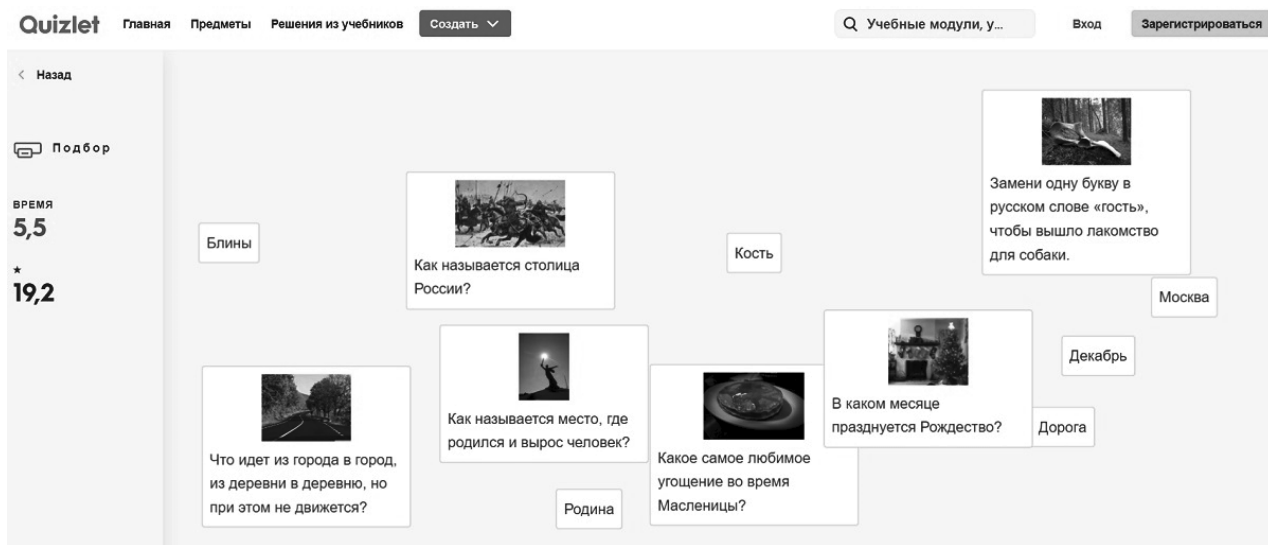
Использование информационных технологий возможно также и при изучении практически любой грамматической темы. Грамматику следует начинать с изучения глагола **to be** и **to have**, учить формированию вопросов и времён активного и пассивного залогов. Для этого можно использовать учебник грамматики: *English Grammar in Use* by Raymond Murphy. А также студенты на практике применяют полученные ими самостоятельно знания, выполняя задания с помощью бесплатного онлайн сервиса Learning Apps [4], позволяющего интерактивно отработать грамматические навыки. Задание выполняется в группе при совместном обсуждении и взаимопроверке. Использование средств информационных технологий (ноутбук, презентация и работа с электронными тренажерами) на этапе ознакомления, тренировки и закрепления грамматического материала позволяет развить умение самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими. На этапе закрепления навыков,

студенты создают свои собственные задания с помощью сервиса Learning Apps [4] для тренировки грамматического материала по предложенному шаблону. Затем проводится самостоятельная работа на проверку полученных знаний в программе «My test», выполнение которого позволяет объективно оценить результат усвоенного грамматического материала.

Для тренировки лексических навыков можно применять широкий спектр упражнений:

- упражнение на заполнение пропусков;
- упражнение в виде игры на составление предложений;
- составление кроссвордов.

Одним из вариантов для тренировки лексики можно использовать образовательной онлайн-сервис Quizlet [5], который помогает заучивать новые слова при помощи 5 учебных режимов (флеш-карточка, заучивание, письмо, правописание и тестирование), а также двух видов игр (гравитация и подбор), что не только способствует быстрому запоминанию слов, но и повышает эффективность обучения, обеспечивает вовлеченность всех студентов в учебный процесс и их заинтересованность в изучении иностранного языка (рис. 1).



**Рис. 1.** Пример задания в Quizlet– нужно как можно скорее перетаскивать соответствующие элементы друг на друга, после чего они будут исчезать с экрана

Для этого используются карточки с приложением memrise.com. Берётся незнакомое слово, на сервисе dictionary.com можно найти толкование на английском языке и записать на обратной стороне вместе с примером использования, которое придумывается самостоятельно. На лицевую сторону добавляются синонимы и антонимы с www.thesaurus.com. Благодаря этому образуется целая «сеть», таким образом, одна карточка помогает заполнить сразу несколько слов. После этого добавляется слово в личном курсе memrise.com. Хороший блок слов, который поможет студенту расширить лексику, можно найти на ogden.basichenglish.org. Аудирование можно проводить, начи-

ная с 3–10 минут оригинального текста без субтитров с помощью платформ Ted, Youtube, Euronews.

В неязыковом ВУЗе (например, строительном) с задачей моделирования курса английского языка опробована среда дистанционного обучения Moodle [6]. Данное программное обеспечение использует современные информационные технологии, активизирует очную и заочную деятельность студентов, имеет бесплатный доступ.

Если речь идёт о контроле результатов обучения, то нельзя не отметить обширный инструментарий Moodle, а именно:

- автоматизированный контроль результатов тестов;

- возможность внесения исправлений в ранее выполненные задания;
- функции для преподавателя – комментирование выполнения того или иного задания;
- быстрая обратная связь;
- возможность индивидуализировать шкалу оценивания выполненных заданий (рис. 2).

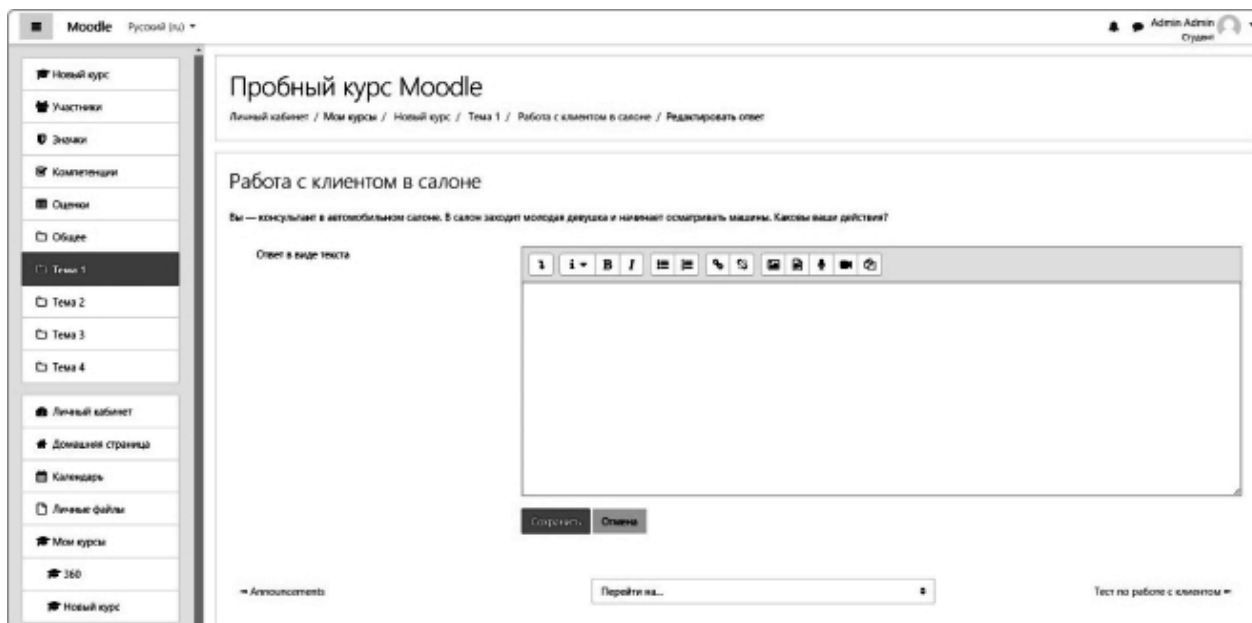


Рис. 2. Прогресс прохождения курса в Moodle

Для пополнения лексического запаса прекрасно подойдёт тест на сопоставление – сравнение англоязычных дефиниций. Если подобный тест не используется в качестве итогового контроля, то возможно неограниченное количество попыток, чтобы был достигнут наилучший результат. В случае, когда надо провести аудирование, на помощь приходят тесты, вложенные ответы и вопросы на соответствие. В оболочке Moodle размещаются аудио и видеоматериалы и задания к ним. Если результаты выполненных упражнений и тестов оказываются неудовлетворительными, пользователь возвращается в начало аудио или видеосюжета и выполняет работу заново, учитывая замечания и исправления. Развивать навыки письма можно с помощью заданий по составлению эссе и тестов на множественный выбор. Для чтения используются профессионально-ориентированные статьи, дополненные тестами на соответствие. Студент несколько раз может обдумать текст – это прекрасная мотивация не только в достижение наилучшего результата, но и в самостоятельной работе при изучении иностранного языка. Сравнивая тестирование на платформе Moodle с традиционными методами и способами контроля, и преподаватели и студенты приходят к следующим выводам о преимуществах электронной формы:

1. В онлайн упражнениях присутствует комбинированные задания (на проверку грамматического и лексического материала, навыков письма, чтения, аудирования), а это делает возможным проверить степень обученности, студентов и уровень эффективности обучения;

2. Контроль осуществляется не только напрямую преподавателем. Moodle имеет инструментальный для осуществления взаимного контроля, при

котором студенты оценивают учебную деятельность друг друга.

3. Онлайн вариант оценивания позволяет студентам наблюдать за собственными успехами.

Подводя итог, отметим, что при моделировании курса английского языка в неязыковом ВУЗе тестирование на платформе Moodle показало, что как при очном, так и при заочном обучении:

- активизируется самостоятельная учебная деятельность студентов;
- повышается мотивация к изучению иностранного языка;
- проявляется критическое мышление при выполнении творческих заданий.

Результаты исследования, проведенные автором статьи среди студентов и преподавателей неязыкового ВУЗа (строительного), показали:

- 80% студентов выбирают интернет-источники для занятий по иностранному языку;
- 12% отдают предпочтение работе с бумажным носителем;
- 8% опрошенных студентов предпочитают совмещать данные источники при изучении иностранного языка;
- 76% считают, что в наибольшей степени информационные технологии подходят для изучения нового материала и отработки уже изученного;
- 50% полагают, что выполнение творческих заданий – лучшая сфера применения информационных технологий.

Анализ результатов опроса преподавателей показывает:

- 80% предпочитает использовать информационные технологии на аудирование;
- 60% – для тренировки грамматики.

Среди преимуществ использования информационных технологий на занятиях иностранного языка и повышения мотивации в обучении студентов с разным уровнем подготовки можно назвать следующие:

- сочетание разнообразной информации – текстовые, аудио и видео наглядности (считают 70% респондентов);
- обеспечение эффективности восприятия и запоминание нового учебного материала (называют 60% опрошенных);
- осуществление контроля за усвоением новых знаний и систематизации изученного материала (полагают 40% студентов);
- развитие креативных способностей в организации учебной работы (выделяют половина респондентов);
- повышение мотивации к самостоятельной работе (уверены 40% студентов).

**Выводы.** В заключении необходимо подчеркнуть, что внедрение в учебный процесс информационных технологий вовсе не исключает использование традиционных методов обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение и контроль. Однако, использование современных информационных технологий позволяет не только повысить мотивацию у студентов неязыкового ВУЗа в обучении иностранного языка, но и стимулировать у них стремление в дальнейшем к самостоятельному изучению иностранного языка.

## Литература

1. Захарова Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. Сборник научно методических статей преподавателей иностранных языков ВУЗов России. – Саратовское издательство СГУ, 2019, выпуск 2, с. 80–85.
2. Власова Е.З. Эффективная адаптивная подготовка студентов российских ВУЗов к использованию электронных образовательных технологий. *Espacios*, 2018 – Т.39 – № 23
3. Строкань В.И. Актуальность использования Интернет-ресурсов в обучении иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт» – 2017, № 58 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2017/470109.htm>

4. Веб-платформа Learning Apps. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://learningapps.org>
5. Веб-платформа Quizlet. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://quizlet.com/ru>
6. Еремеева Г.П., Мельникова О.К. Английский язык через систему Moodle // Казанский педагогический журнал – 2018 № 1, с. 103–106.

## THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LANGUAGE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Ushanova N.P.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

For students of non-linguistic universities studying in the discipline "Foreign Language", the issue of motivation for learning a foreign language is especially relevant, because many students believe that knowledge of a foreign language is not important for them and the skills acquired in the course of studying the subject will not be useful for them. further professional development. This article considers the issues of increasing students' motivation to learn a foreign language at non-language universities. The author has analyzed online services Learning Apps and Quizlet and the distance learning environment Moodle as tools to increase students' motivation in the process of learning a foreign language as well as effectively organize the learning process. Examples of assignments with the help of information technology that contribute to a more effective organization of the learning process based on the results of the study are given. The advantages of using information technology in foreign language classes in order to increase motivation in the learning process are identified. The results of the study emphasize the necessity of introducing information technologies in combination with traditional teaching methods in the educational process.

**Keywords:** motivation, non-language students, information technology tools.

## References

1. Zakharova E.N. Organization of students' independent work in foreign languages. Collection of scientific and methodical articles of teachers of foreign languages of Russian universities. – Saratov State University Press, 2019, issue 2, pp. 80–85.
2. Vlasova E.Z. Effective adaptive training of students of Russian universities for the use of electronic educational technologies. *Espacios*, 2018 – V.39 – No.23
3. Strokana V.I. The relevance of using Internet resources in teaching a foreign language // Scientific and methodical electronic journal "Concept" – 2017, No. 58 [Electronic resource]. – Access mode: <https://e-koncept.ru/2017/470109.htm>
4. Web-platform Learning Apps. [Electronic resource]. – Access mode: <https://learningapps.org>
5. Web platform Quizlet. [Electronic resource]. – Access mode: <https://quizlet.com/ru>
6. Eremeeva G.P., Melnikova O.K. English language through the Moodle system // Kazan Pedagogical Journal – 2018 № 1, p.103–106.

# Принципы отбора цифровых инструментов для формирования иноязычных навыков обучающихся

## **Метелькова Лилия Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»  
E-mail: lilia.metelkova@gmail.com

## **Гордеева Наталья Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра романо-германской филологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

## **Иванова Светлана Вячеславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра романо-германской филологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

Цифровые инструменты в современном мире оказывают огромное влияние на развитие всех сфер жизни общества, включая систему образования. Сегодня с их помощью строится учебный процесс нового формата и, несмотря на многочисленные споры и противоречия, цифровые технологии продолжают завоевывать место в преподавании все большего количества дисциплин, которые до недавнего времени ограничивались узким кругом классно-урочной системы. Цель исследования – определить основные принципы отбора цифровых инструментов в обучении французскому языку с точки зрения готовности будущих учителей иностранного языка к их использованию в учебном процессе. Результаты исследования: в статье рассмотрены основные принципы отбора цифровых инструментов, выделены цифровые инструменты, направленные на формирование навыков устной и письменной речи на французском языке, а также инструменты педагогического самообразования и саморазвития преподавателя французского языка.

**Ключевые слова:** дидактические принципы, цифровые инструменты, профессиональная подготовка, будущие учителя иностранных языков.

**Введение.** За последние несколько лет иноязычные образовательные платформы, подкасты, интерактивные задания и игры стали одними из самых популярных приемов и средств построения учебного процесса. Исследования в области педагогики и преподавания отдельных дисциплин позволяют утверждать, что результативность процесса обучения и достижение дидактических целей тесно связано с соблюдением общих и специальных педагогических принципов. В научно-педагогическом опыте существует множество таких принципов: целенаправленность, научность, доступность, систематичность и т.д.

**Методы исследования.** В качестве метода исследования использовался педагогический эксперимент как способ сбора информации, позволяющий определить готовность будущих учителей иностранного языка к использованию цифровых инструментов в будущей профессиональной деятельности.

Новизна и оригинальность исследования заключается в том, что впервые рассматривается феномен владения цифровыми инструментами как профессиональное качество преподавателя иностранного языка. Определено, что чем больше преподаватель использует в своей работе цифровые технологии, тем тщательнее он их подбирает для решения конкретных учебных задач, и тем более его отбор основывается на дидактические принципы.

Анализ большого количества определений, описанных в психолого-педагогических и методических источниках, позволяет дать следующее определение принципам обучения в педагогике: это такие тезисы, которые определяют ход учебного процесса в соответствии с целями развития, воспитания, образования и закономерностями процесса усвоения знаний, умений и навыков обучающихся. Они отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге, помогают творчески организовать учебный процесс.

Разработка педагогических принципов имеет свою историю в педагогической работе и связана с трудами Я.А. Коменского, И.Ф. Гербарта, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и других исследователей. В работах ученых-педагогов можно найти полное обобщение теоретических подходов к анализу содержания дидактических принципов, их классификации и описание специфики их проявления в системе образования. Дидактические принципы – это руководящие идеи и положения, применяемые в обучении всем учебным предметам.

В.А. Ситаров объединяет педагогические принципы в 4 группы [2]:

- методологические (философские) принципы, в которых высвечиваются методы развития образования;
- научные принципы, затрагивающие содержание образования и сам его процесс (принцип научности, систематичности и др.);
- психологические принципы (учитываются как и индивидуальные особенности, так и групповые);
- собственно дидактические принципы (доступности, наглядности, индивидуализации и др.).

Системный подход должен быть основой для разработки дидактических принципов в области применения цифровых инструментов. Системный подход – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; оно помогает исследователям ориентироваться в данной области [6].

При выборе цифровых инструментов в обучении французскому языку необходимо руководствоваться как общедидактическими принципами (адекватности, научности, доступности, систематичности и последовательности, сознательности и активности усвоения знаний обучающихся, безопасности), так и специальными принципами (распределенности учебного материала, его интерактивности, мультимедийного представления учебной информации).

Говоря о принципах отбора онлайн инструментов, мы в первую очередь должны учитывать их соответствие ФГОС основного общего образования, так как студенты должны иметь представление о своей будущей профессиональной деятельности, и все, что они изучают в высшей школе, должно быть использовано ими в работе в качестве учителя.

В соответствии с ФГОС ООО изучение предметной области «Иностранные языки» должно способствовать:

- 1) ознакомлению обучающихся с культурным наследием стран изучаемого иностранного языка, воспитание ценностного отношения к иностранному языку как инструменту познания и достижения взаимопонимания между людьми и народами.
- 2) осознании тесной связи между знанием иностранных языков и личностным, социальным и профессиональным ростом.

3) формированию коммуникативной иноязычной компетенции во всех видах деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме), необходимой для успешной социализации и самореализации.

4) Обогащению активного и потенциального словарных запасов, развитию у обучающихся культуры владения иностранным языком в соответствии с требованиями к нормам устной и письменной речи, правилами речевого этикета.

Предметные результаты изучения предметной области «Иностранные языки» должны отражать [1]:

- 1) формирование дружелюбного и толерантно-го отношения к ценностям других культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учетом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;
- 2) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции;
- 3) расширение и систематизацию знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;
- 4) достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;
- 5) создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях.

В рамках нашего исследования мы сосредоточились на цифровых инструментах (таб. 1), предназначенных для использования в процессе обучения французскому языку как иностранному [4], [5], [7].

Следует отметить, что распространение онлайн образовательных ресурсов осуществляется централизованно во многих странах (например, во Франции и Канаде). Однако многие ресурсы создаются в рамках региональных или местных проектов и недоступны для широкого круга пользователей.

Таблица 1. Характеристика цифровых инструментов для использования в учебном процессе

№	Название инструмента и описание	Ключевые слова	Уровень	Подробная информация	Пользование
1	Enseigner le français avec TV5MONDE > fiches pédagogiques: сайт для преподавателей французского иностранного языка франкоязычного телеканала	Аудирование, чтение, устное высказывание, сочинение, педагогические пособия, новости, песня, межкультурный, видео	A1-C2	Многочисленные и разнообразные ресурсы	В аудитории; в самообразовании

№	Название инструмента и описание	Ключевые слова	Уровень	Подробная информация	Пользование
2	RFI Savoirs: раздел по обогащению знаний на сайте <i>Radio France International (RFI)</i>	Аудирование, чтение, устное высказывание, сочинение, новости	A2-B2	Le journal en français facile, ежедневная передача с транскрипцией	В аудитории
3	Francolab: сайт ресурсов TV5 Квебек Канада	Аудирование, чтение, устное высказывание, сочинение, межкультурный, видео	A1-B2	Аудиовизуальные и образовательные материалы, канадские социокультурные аспекты	В аудитории, в самообразовании; в дополнении к очным занятиям
4	Franc-parler > ressources pédagogiques: сайт преподавателей французского языка, предложенный Международной федерацией преподавателей французского языка (FIPF) и Международной организацией франкоязычных стран (OIF)	Аудирование, новости, международный, Франкофония; дидактика	A1	Франкофония, подлинные документы	В аудитории
5	NumériFOS: база данных по темам: бизнес, право, гостеприимство и питание, мода и дизайн, международные отношения, здравоохранение, наука и техника, туризм	Специальные предложения, учебные карточки, аудирование, чтение	A1-B2	Полные и связанные с профессиональным контекстом карточки с подлинными ресурсами	В аудитории, в дополнении к очным занятиям
6	Cier.fr > DELF et DALF: полный обзор различных типов DELF и DALF (pro, junior, School...)	DELF; DALF; аудирование, чтение, письмо, говорение	A1-B2	Полный сайт с описанием экзамена, документы для корректора и примеры тем с аудио ресурсами	В аудитории, в дополнении к очным занятиям
7	IFProfs: социальная сеть образования на французском языке, предложенная Французским институтом	Учебные пособия; профессиональная социальная сеть; обмен; дидактика	A1-B2	Многочисленные и подлинные документы	В аудитории / требуется учетная запись; еще не во всех странах доступен
8	Le plaisir d'apprendre > ressources pédagogiques: сайт ресурсов для преподавателей французского иностранного языка КАВИЛАМ- Альянс Франсез	Аудирование, чтение, устное высказывание, сочинение, новости, межкультурный, песни, короткометражные фильмы, учебные пособия	A1-B2	Разнообразный справочник образовательных ресурсов	В аудитории
9	Bonjour de France > fiches pédagogiques: бесплатный образовательный кибермагазин, содержащий разнообразные ресурсы для преподавателей французского языка	Аудирование, чтение, межкультурный, грамматика, лексика, учебные карточки	A1-B2	Карточки и видео, упорядоченные по уровням	В аудитории
10	Les Z'Experts FLE: сайт, который объединяет мероприятия, классифицированные по темам и уровню бесплатно, а также дебаты и обмены вокруг FLE и практики класса	Аудирование, чтение, устное высказывание, сочинение, грамматика учебные пособия, подготовка кадров под ключ, обмен	A1-B2	Регулярное обновление сайта; бесплатные и платные ресурсы	В аудитории, в дополнении к очным занятиям
11	actuFLE: новостные видеоролики по темам, присутствующим на DELF B1 и B2	Аудирование, онлайн-деятельность; обзор; DELF	A1-B2	Полные упражнения с транскрипцией, коррекцией и полезным лексиконом; хороший сайт для подготовки к DELF	В аудитории, в самообразовании
12	Le détecteur de fautes: сайт Центра разработки учебных материалов колледжа (CCDM), чтобы обучить студентов выявлять ошибки: структуры, орфографии или грамматики и классифицировать их	Онлайн-деятельность; грамматика; синтаксис	A2-C1	Очень приятная эргономика; мотивирующая концепция мини-игры; хорошая тренировка межкоррекции и умный способ сомневаться в собственных ошибках	В аудитории, в самообразовании; в дополнении к очным занятиям

№	Название инструмента и описание	Ключевые слова	Уровень	Подробная информация	Пользование
13	Podcast français facile: упражнения с диалогами, лексикой, грамматикой, спряжением	Аудирование, грамматика, диалоги, учебные карточки	A1-B2	Практические диалоги, которые можно использовать с A1; адаптированные учебные карточки	В аудитории
14	Phonetique.free.fr: сайт, содержащий множество фонетических упражнений для различения звуков гласных, полугласных и согласных	Аудирование, фонетика; онлайн упражнения	A1-B2	Различные виды упражнений	В аудитории, в самообразовании; в дополнении к очным занятиям
15	T'enseignes-tu? > fiches: коллективный сайт, организованный группой экспертов по французскому иностранному языку	Учебные карточки; межкультурный	A1-B2	Предлагаемые карточки разнообразны и полны	В аудитории
16	Insuf-fle: личный сайт JeanMichel Ducrot для преподавателей французского иностранного языка	Аудирование, чтение, учебные карточки	A1-B2	Направления деятельности и оригиналы документов	В аудитории
17	Divercities > Et en plus je chante en français: устройство для открытия франкоязычных песен, предложенное Французским институтом	Учебные карточки; приложение; культура; песни; iOS; Android	A1-B2	Позволяет узнать для себя франкоязычных художников	В самообразовании; в дополнении к очным занятиям

Таблица 2. Характеристика цифровых инструментов для самообразования преподавателей

№	Название инструмента и описание	Ключевые слова	Уровень	Подробная информация	Пользование
1	Le français dans le monde > enseignants: сайт журнала преподавателей французского иностранного языка	Досье, методы занятий; обучение; мониторинг; учителя	B2-C1	Мысли о классовых приемах; идеи новых и творческих классовых практик. Статьи разнообразны и многочисленны.	Для преподавателя
2	Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) > exercices interactifs: сайт центра по производству компьютерных ресурсов и печатных материалов, предназначенных для преподавательского состава и учащихся всей сети колледжей Квебека	Грамматика; онлайн-деятельность; FLM	B2-C1	Мероприятия по улучшению синтаксиса, пунктуации и структуры	В самообразовании; в дополнении к очным занятиям
3	Thot Cursus: сайт, посвященный обучению и использованию цифровых инструментов и ресурсов для франкоязычного образования и культуры во всех областях	Записи; статьи; педагогический мониторинг; обучение; учителя; цифровые; методы занятий	B2-C1	Статьи по обучению и использованию цифровых ресурсов и инструментов; полный и интуитивно понятный сайт	Для преподавателя
4	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM): система образования для поддержки национальной политики модернизации систем образования в франкоязычных странах	FLS; обучение; преподаватели	B2-C1	Сайт, посвященный начальному образованию; платформа Moodle; большое разнообразие франкоязычных стран	Для преподавателя
5	Le Point du FLE: широкий каталог сайтов вокруг FLE для практики, упорядоченных по категориям	Портал; онлайн упражнения; грамматика; лексика	B2-C1	Возможность поиска упражнений на основе тем, пройденных в аудитории	Для преподавателя

Необходимо отметить, что качество использования данных цифровых инструментов во многом зависит от готовности преподавателей к их использованию [3]. Несмотря на наличие большого количества программ повышения квалификации по проблемам цифровизации учебного процесса, большое количество преподавателей достигают

высокого уровня сформированности у них умений и навыков использования цифровых инструментов в учебном процессе через самостоятельное их освоение. В таблице представлены цифровые материалы, содержание которых предназначено для преподавателей и должно способствовать его применению ими в своей педагогической

деятельности. Данные инструменты были детально рассмотрены студентами экспериментальной группы в ходе нашего практического исследования (таб. 2).

В нашем эксперименте, которое проводилось традиционно в три этапа в течение 2021–2022 учебного года, были задействованы две группы 4 курса факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, изучающие французский язык как второй иностранный с примерно одинаковым уровнем лингвистической и методической подготовки.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы студенты экспериментальной группы ознакомились с цифровыми инструментами, представленными в таблицах 1 и 2. На занятиях по методике обучения французскому языку ими были рассмотрены дидактические принципы отбора учебного материала и соответствующих целям и содержанию занятий средства обучения, включая цифровые инструменты. При планировании уроков студенты включили цифровые инструменты в разные этапы: объяснение нового материала, тренировку, домашнюю работу и контроль освоения пройденной темы. Для лучшего усвоения студенты использовали цифровые инструменты во фрагментах уроков, которые проигрывались на практических занятиях по методике обучения французскому языку. Одновременно цифровые технологии были использованы преподавателями на занятиях по теоретическим и практическим курсам французского языка. Это стало наглядным примером внедрения цифровых технологий и инструментов в учебный процесс, в котором присутствовали студенты как экспериментальной, так и контрольной групп.

Опираясь на результаты, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента, организованного частично во время педагогической практики студентов, можно сделать следующие выводы: уровень владения цифровыми технологиями в преподавании французского языка в экспериментальной группе повысился.

В процентном соотношении число студентов с высоким показателем знаний увеличилось с 21% до 29% в экспериментальной группе. Кроме того, также увеличился показатель студентов со средним уровнем готовности к использованию цифровых технологий в профессионально-педагогической деятельности – с 36% до 57%. Уменьшилось количество студентов с низким уровнем: с 43% до 14%.

В контрольной группе также произошло изменение показателей в лучшую сторону, однако не такое значительное: показатель студентов с низким уровнем знаний возможностей цифровых технологий и умений их использовать в учебном процессе остался прежним 23%. При этом произошел резкий скачок количества студентов со средним уровнем знаний – с 34% до 57%.

**Результаты исследования.** Таким образом, в ходе исследования были рассмотрены основные

принципы отбора цифровых инструментов и выделены цифровые инструменты, направленные на формирование навыков устной и письменной речи на французском языке, а также инструменты педагогического самообразования и саморазвития преподавателя французского языка. Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что студенты экспериментальной группы достигли больших успехов в использовании цифровых инструментов, чем студенты контрольной группы. Как мы и предполагали, использование цифровых инструментов в учебном процессе, выбранных в соответствии с дидактическими принципами их отбора, позволило повысить уровень готовности студентов к их использованию в профессионально-педагогической деятельности.

## Литература

1. Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2012 № 1067 // Российская газета. – 2013. – № 27 (6003). – URL: <https://rg.ru/2013/02/08/uchebniki-dok.html> (дата обращения: 16.06.2021).
2. Ситаров В.А. Обучение // Новая Российская энциклопедия в 12 томах. Том XII (1). – М., Изд-во «Энциклопедия», 2013. – С. 230–231.
3. Общение в интернет-пространстве: профессиональный аспект, проблемы и особенности реализации / Е. Хрисанова, Ж.И. Айтуганова, М.К. Казаков [и др.] // Журнал позитивной школьной психологии. – 2022. – Vol. 6. – No 2. – P. 4883–4889. – EDN BYZFRE.
4. Новое издание CLOM/MOOC de FLE > Альянс Франсез Париж Иль-де-Франс // FLE.fr: сайт. – 2016. – URL: <https://www.fle.fr/Web-social-et-apprentissage-des-langues-4812> (дата обращения: 16.06.2021).
5. Цифровое и школьное обучение: контрастный ландшафт // Labo Société Numérique: сайт. – URL: <https://labo.societenumerique.gouv.fr/2020/10/22/numerique-and-school-learning-a-contrasting-landscape/> (дата обращения: 16.06.2021).
6. Онлайн-ресурсы для языкового образования в период пандемической изоляции / Т.Ю. Гурьянова, Е.Н. Иванова, Л.А. Метелькова [и др.] // 9th International Conference on Education & Education of Social Sciences: Abstracts & Proceedings E-publication, Istanbul, 17–18 января 2022 года. – Стамбул: Международная организация Центр академических исследований, 2022. – P. 79–82. – DOI 10.51508/intcess.202213. – EDN FLHTYP.
7. Шмолл, Л. Использование игр в обучении иностранным языкам: от традиционных к цифро-



ВЫМ / Л. Шмолл. Шмолл // Игровая наука. – 2016. – № 5. – URL: <https://journals.openedition.org/sdj/628> (дата обращения: 16.06.2021).

## PRINCIPLES FOR THE SELECTION OF DIGITAL TOOLS FOR THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS

Melelkova L.A., Gordeeva N.G., Ivanova S.V.

National Research Moscow State University of Civil Engineering, Chuvash State Pedagogical University I. Ya. Yakovlev

Digital tools in the modern world have a huge impact on the development of all spheres of society, including the education system. Today, by their means, a new format of the educational process appears. Despite numerous disputes and contradictions, digital technologies continue to gain a place in the teaching of an increasing number of disciplines, which, until recently, was limited to a narrow circle of the class-based system of education. The purpose of the article is to determine basic principles for selecting digital tools in teaching French language in terms of the readiness of future teachers of foreign language to use them in the educational process. Results of research: the article discusses the basic principles of selection of digital tools. The digital tools aimed at formation of oral and written speech skills in French language are highlighted, as well as the tools of pedagogical self-education and self-development of the teacher of French language.

**Keywords:** didactic principles, digital tools, professional training, future teachers of foreign languages.

## References

1. On Approval of the Federal Lists of Textbooks Recommended (Approved) for Use in the Educational Process in Educational Institutions Implementing Educational Programmes of General Education and Having State Accreditation: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 19.12.2012 No. 1067 // Rossiyskaya Gazeta. – 2013. – № 27 (6003). – URL: <https://rg.ru/2013/02/08/uchebniki-dok.html> (circulation date: 16.06.2021).
2. Sitarov V.A. Education // New Russian Encyclopedia in 12 vols. Vol. XII (1). -M., Encyclopedia Publisher, 2013. – Pp. 230–231.
3. Communication in Internet space: professional aspect, problems and implementation features / E. Khrisanova, J.I. Aytuganova, M.K. Kazakov [et al.] // Journal of Positive School Psychology. – 2022. – Vol. 6. – No 2. – P. 4883–4889. – EDN BYZFRE.
4. Nouvelle édition du CLOM/MOOC de FLE > Alliance Française Paris Ile de France // FLE.fr: le site. – 2016. – URL: <https://www.fle.fr/Web-social-et-apprentissage-des-langues-4812> (дата обращения: 16.06.2021).
5. Numérique et apprentissages scolaires: un paysage contrasté // Labo Société Numérique: le site. – URL: <https://labo.societenumerique.gouv.fr/2020/10/22/numerique-et-apprentissages-scolaires-un-paysage-contraste/> (дата обращения: 16.06.2021).
6. Online resources for language education during pandemic lockdown / T. Yu. Guryanova, E.N. Ivanova, L.A. Metelkova [et al.] // 9th International Conference on Education & Education of Social Sciences: Abstracts & Proceedings E-publication, Istanbul, 17–18 января 2022 года. – Istanbul: International Organization Center of Academic Research, 2022. – P. 79–82. – DOI 10.51508/intcess.202213. – EDN FLHTYP.
7. Schmoll, L. L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères: Du traditionnel au numérique / L. Schmoll // Sciences du jeu. – 2016. – № 5. – URL: <https://journals.openedition.org/sdj/628> (дата обращения: 16.06.2021).

# Специфика обучения русскому языку в вузах Китая

**Цун Ха,**

аспирант кафедры общего и русского языкознания  
филологического факультета, Российский университет  
дружбы народов  
E-mail: 1042218071@pfur.ru

**Недопекина Екатерина Михайловна,**

кандидат филологических наук, PhD по славяноведению,  
доцент кафедры общего и русского языкознания  
филологического факультета, Российский университет  
дружбы народов  
E-mail: nedopekina\_em@pfur.ru

Цель и задачи настоящего исследования относятся к области российско-китайских межкультурных и межязыковых контактов, реализующихся в области высшего образования. В фокусе данной статьи находится исследование особенностей преподавания русского языка на гуманитарных факультетах вузов Китая, а также анализ учебных программ по направлению «Русский язык» с целью выявления специфики обучения русскому языку как иностранному и его отдельным аспектам в университетах КНР. Особый интерес в контексте данной работы представляет структура учебной программы гуманитарных факультетов в вузах Китая, в рамках которых осуществляется обучение русскому языку, литературе, истории и культуре, а также объем академических часов, выделяемых на ее освоение студентами на уровне бакалавриата. Материалом исследования послужили данные учебной программы по направлению «Русский язык» Хайнаньского тропического морского университета. Полученные в ходе исследования сведения позволяют сделать некоторые выводы об эффективности преподавания русского языка как иностранного на территории Китая, а также разработать комплекс мер для повышения качества знаний и степени устойчивости языковых навыков у выпускников высших заведений КНР.

**Ключевые слова:** межязыковые контакты, высшее образование Китая, русский язык как иностранный, учебная программа, базовые и специальные дисциплины, учебная дисциплина, знания, компетенции, лингвокультурология.

## Введение

1 октября 1949 года была основана Китайская Народная Республика. В новообразованном государстве русский язык являлся практически единственным иностранным языком, преподавание которого широко осуществлялось в стране. В начале 1960-х годов, когда отношения между Китаем и Советским Союзом начали заметно ухудшаться, популярность русского языка в Китае стала ослабевать. Как результат количество курсов по русскому языку было значительно сокращено, а в некоторых учебных заведениях преподавание русского языка полностью прекратилось. В 1980-х годах с началом нормализации российско-китайских связей обучение русскому языку в Китае возобновилось, хотя объем часов, выделяемых на занятия русским языком, культурой и литературой, не мог сравниться с тем, который предусматривался учебными программами 1950-х годов. Однако в начале 1990-х годов после распада Советского Союза и относительного снижения общей политической и экономической значимости Российской Федерации в мире влияние русского языка в Китае снова ослабло.

Тем не менее, к концу 1990-х годов с переходом отношений между Китаем и Россией на этап полномасштабного стратегического сотрудничества, с развитием мощных политических, экономических и гуманитарных межгосударственных контактов изучение русского языка в Китае вновь приобрело для жителей КНР большое значение в плане профессионального роста и расширения карьерных возможностей. За последние три десятилетия ощутимо вырос спрос на преподавателей русского языка в средних и высших учебных заведениях, увеличилось количество студентов, выбирающих русский язык в качестве своего учебного направления в вузах, заметно возросла потребность в русскоговорящих специалистах в самых разных областях экономической деятельности Китая. В настоящее время русский язык наравне с английским занимает ведущее место среди иностранных языков, изучаемых в КНР.

Все более частые контакты между Россией и Китаем привели к повышению в китайских университетах требований к подготовке специалистов по русскому языку, обладающих высокой квалификацией, знакомых с российской и китайской культурой и имеющих устойчивые навыки межкультурной коммуникации. Поэтому изучение русского языка в Китае сегодня выходит за рамки изучения исключительно грамматики и лексики самого языка, но включает погружение учащегося в лингвокультурологический контекст, предпола-

гает знакомство студентов с историей и литературой России.

## Методология

В условиях актуальной геополитической, экономической и культурной ситуации китайские вузы уделяют особое внимание обучению русскому языку. Данные, полученные в результате анализа учебной программы по направлению «Русский язык» Хайнаньского тропического морского университета, свидетельствуют о том, что современное преподавание иностранного языка предполагает не только глубокое знание грамматики, но и свободное участие в письменной и устной коммуникации на русском языке на актуальные темы. Для этого в блоке специальных дисциплин выделяется значительный объем часов, предусмотренный для выработки у учащихся компетенций в профильных для данного региона страны сферах экономической деятельности.

Сведения, полученные в результате изучения учебно-методического комплекса, позволяют сопоставить содержание блоков обязательных дисциплин и дополнительных курсов, получить статистические данные о количестве часов, выделяемых на эти блоки, выявить основные цели обучения языку на гуманитарных факультетах китайских вузов, определить некоторые недостатки учебного процесса, а также разработать комплекс мер по увеличению эффективности преподавания русского языка в Китае. Результаты данной работы могут использоваться для актуализации контента учебных курсов по русскому языку, литературе, истории и культуре, а также способствовать сокращению разрыва между требованиями потенциальных работодателей и реальными знаниями и умениями выпускников.

## Результаты исследования

«Русский язык» является специальностью высшего профессионального образования на уровне бакалавриата в системе высшего образования Китая и предполагает углубленное изучение русской литературы и русского языка как иностранного. Студенты, специализирующиеся по данной специальности, в ходе четырехлетнего обучения получают базовые знания о русском языке, литературе, истории, политике, экономике, культуре, а также вырабатывают основные умения в области аудирования, говорения, чтения, письма и перевода (устного и письменного) с русского языка на китайский и обратно. Учащиеся приобретают базовые навыки преподавания русского языка, проведения научных исследований и применения методик обучения русскому языку иностранной аудитории.

В настоящее время специальность «Русский язык» представлена в 149 высших учебных заведениях, включая Пекинский государственный университет и Пекинский университет иностранных языков. По данной специальности обучаются

студенты в вузах 29 китайских провинций и муниципалитетов, непосредственно подчиненных центральному правительству, а также в автономных районах, включая Пекин, Сычуань, Синьцзян, Гонконг и Макао [3].

С переходом экономической системы Китая от плановой экономики к рыночной, по итогам государственных реформ, на фоне изменений в международной обстановке и с началом проведения дипломатической политики, ориентирующейся на открытость, преподавание русского языка в высшей школе столкнулось с новыми вызовами и трудностями. Хотя спрос на специалистов, владеющих иностранными языками, в целом вырос, рынок русского языка сократился, и число молодых людей, изучающих русский язык, постепенно уменьшается. После распада СССР русский язык перестал быть приоритетным для студентов, они потеряли мотивацию к изучению русского языка. В то же время преподавателям становится все сложнее организовывать учебный процесс. Это связано с тем, что преподавание русского языка в университетах продолжает осуществляться по традиционным методикам, которые уже не эффективны, а библиотечный фонд заметно устарел.

В 2009 году Министерством образования КНР были опубликованы новые «Требования к преподаванию русского языка как иностранного», в которых особое внимание уделяется обучению «слушать» и «говорить», использованию мультимедиа в преподавании русского языка в вузе [2, с. 9]. Несмотря на это, навыки аудирования и говорения у студентов остаются слабыми, и существует ощутимый разрыв между требованиями учебной программы и реальными умениями студентов. Учебный процесс по-прежнему основан на традиционной методике, а содержание учебных программ ориентирует учащихся на подготовку к экзамену, а не к использованию полученных знаний в практических целях. Как результат, студенты способны успешно сдавать экзаменами, но они слабо подготовлены к решению профессиональных задач и даже к общению на русском языке на повседневные темы.

Не менее серьезной проблемой является то, что требования общества к уровню подготовки выпускников высшей школы неизменно растут, и потенциальные работодатели ожидают от молодых специалистов устойчивых профессиональных компетенций, инновационного подхода к труду и способности к дальнейшему саморазвитию. Следует сказать, что воспитание квалифицированных работников – это не только передача им знаний и способностей, но и предоставление учащимся возможности научиться самостоятельно приобретать новые знания и умения. Однако актуальная ситуация в высшем образовании в Китае свидетельствует о трудностях в разработке новых методов обучения и их применения в учебном процессе, а также об ограниченном использовании мультимедийных учебных аудиторий и современных учебных пособий, несмотря на круп-

ные инвестиции в этой области со стороны государства.

### **Особенности учебной программы по специальности «Русский язык» в китайских вузах**

Учебный план по специальности «Русский язык» Хайнаньского тропического морского университета, который был изучен в рамках данной работы, составлен в соответствии с традиционными целями обучения и направлением подготовки. Он включает базовые профильные предметы и ряд специальных дисциплин. Общее количество кредитов курса обычно предусматривает 150–180 единиц, а общий объем нагрузки составляет 2 400–2 900 академических часов [1, с. 92]. К специальным дисциплинам относятся «русский язык (базовый уровень)», «русский язык (продвинутый уровень)», «грамматика русского языка», «русский язык (аудирование)», «русский язык (письмо)», «теория и практика перевода», «страноведение России», «история русской литературы», «академические методы письма и исследования» и т.д. Кроме того, различные университеты могут также вводить некоторые курсы на русском языке, необходимые в контексте своих регионов. Например, «торговый русский язык» преподается в тех провинциях и городах Китая, с которыми у России много экономических и торговых контактов, или «туристический русский язык» в местах отдыха, предпочитаемых россиянами.

В учебном плане четырехлетняя программа бакалавриата делится на базовый этап (1 и 2 курс) и продвинутый этап (3 и 4 курс). На базовом этапе обучения предлагаются такие профильные предметы, как «русский язык (базовый уровень)», «грамматика русского языка», «русский язык (чтение)», «русский язык (аудирование)», «фонетика русского языка» и «страноведение России». Предметы базового этапа обучения направлены на развитие навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода. Отдельные предметы, например, «русский язык (базовый уровень)» предусматривает параллельное изучение культуры России в комплексе с таким предметом, как «страноведение России», что позволяет студентам одновременно познакомиться с современной русской лексикой и получить всестороннее представление о России сквозь призму ее политики, экономики и культуры.

Вступив в продвинутый этап, студенты начинают приобретать специальные теоретические знания. Так, на данном этапе уже предлагаются такие предметы, как «русский язык (продвинутый уровень)», «теория и практика перевода», «история русской литературы», «русский язык и культура», «история русской культуры» и «теория русского языка», которые являются более специализированными дисциплинами. После обучения на базовом этапе студенты переходят на продвинутый этап, чтобы изучать более сложную, специфичную лексику с помощью разработанного си-

стематического подхода, предполагающего сочетание специализированных предметов, в рамках которых изучение лексики поднимается на более высокий уровень, с привычным изучением лексики путем подбора однокоренных слов, синонимов и омонимов.

Традиционно преподаватели придерживаются единой плановой, целенаправленной и адресной программы обучения иностранному языку. В ходе учебного процесса они преподают русский язык в сочетании и сопоставлении с китайским, то есть используют китайский язык для объяснения материала, связанного с особенностями истории, культуры и литературы России, чтобы помочь студентам лучше понять содержание курса.

Вместе с тем, преподаватели используют и современную модель преподавания, которая включает применение информационных технологий мультимедийного обучения, и, таким образом, отличается от традиционного подхода к преподаванию. Например, подключение к сети Интернет обеспечивает доступ учащихся к текстам на нормативном литературном русском языке и дает огромный выбор лингвистических онлайн курсов. Печатный учебный материал состоит из большого количества ресурсов самого разнообразного типа, который способствует достижению целей общего и персонализированного обучения, а также предполагает возможность консультирования студентов исходя из их интересов и способностей. Однако эти методики преподавания до сих пор остаются мало распространенными и реализуются не во всех регионах страны.

Что касается проверки качества приобретенных студентами знаний и устойчивости полученных ими навыков, итоговая оценка зависит от успеваемости учащегося и его результатов прохождения экзаменационных испытаний. Существует два способа аттестации студентов: экзамен и зачет. Оба метода предполагают оценку знаний по процентной шкале, а проходным баллом считается 60. Так, в частности, экзамен по предмету «русский язык (базовый уровень)» состоит из двух этапов: письменного и устного экзамена. С одной стороны, на письменном экзамене проверяется освоение всех аспектов русской лексики, грамматики, а также качество аудирования, письма, чтения. С другой стороны, на устном экзамене оцениваются уровень владения фонетикой, интонацией и способность коммуникации на русском языке.

Существующая модель формирования профессионального специалиста со знанием русского языка – это модель, в которой студенты изучают русский язык как специальность. Преимущество этой модели заключается в том, что она является поэтапной, придерживается целенаправленного учебного плана и сочетает в себе традиционные и современные методы преподавания, а также предусматривает комплексный и практический характер знаний, которые должен усвоить учащийся.

Однако в существующей модели преподавания есть ряд очевидных недочетов. Это содержа-

тельная ограниченность учебной программы, недостаток в современных учебных материалах, отсутствие культурной интеграции учащихся в языковую среду [4, с. 43]. По причине нехватки учебного времени преподавателям приходится тратить больше усилий на обучение базовой грамматике. Изучении современных текстов на русском языке сопровождается объяснением значения новых слов преподавателями непосредственно на китайском языке в соответствии с традиционным подходом. Таким образом, это в некоторой степени нивелирует необходимое введение культурной информации в учебный процесс и не ведет к пониманию содержания текстов на тему политики, экономики, культуры и истории России. Ввиду отсутствия академических часов для выработки специальных культурологических компетенций студентов, выпускники не могут считаться абсолютно готовыми к погружению в новую для них среду и свободной коммуникации на русском языке.

## Заключение

При преподавании русского языка в задачу преподавателей должна входить не только передача учащимся базовых знаний о стране и основных языковых способностей, но и знакомство их с русской культурой, улучшение навыков межкультурной коммуникации и воспитание гуманистических качеств. Реформы в методике преподавания русского языка в вузах Китая необходимо осуществлять по следующим трем направлениям.

К первому относится применение актуальных учебных материалов по русскому языку и использование современного мультимедийного комплекса в сочетании с традиционными методами. Изучение современной русской лексики заложит основу для систематического качественного понимания китайскими студентами русской речи. В процессе преподавания русского языка важно предоставлять учащимся фоновые знания о русской культуре в тесной связи со словарным запасом. Совместное применение всех означенных методов приведет к формированию у студентов более точного представления о русском культурном контексте, позволит учащимся быстро адаптироваться к профессиональным вызовам и коммуникативным задачам.

Другое направление предполагает включение в программу бакалавриата обязательного блока исходящей мобильности в страну изучаемого языка – в Россию. Обучаясь в России, студенты смогут погрузиться в специфическую языковую среду, которая поможет им лучше понять местные обычаи и культуру, что также окажет огромное положительное влияние на их языковое развитие.

Наконец, повышению качества языковых знаний и навыков студента можно достичь за счет регулярного посещения русских музеев и мемориалов, просмотра театральных постановок и фильмов на русском языке. В настоящее время в Китае начинают проводиться подобные «выездные» уро-

ки для достижения лучших результатов в преподавании русского языка и развития у учащихся навыков межкультурной коммуникации, а также расширения их возможностей в межкультурном общении. Однако на сегодняшний день их недостаточно. В то же время благодаря быстрому развитию новых медиа в Интернете, появлению отличных видео ресурсов на русском языке, доступных студентам на китайских и русских сайтах, активно совершенствуется процесс усвоения русской лексики и знакомства с русской культурой.

В ходе обучения русскому языку чрезвычайно важно сочетать обучение русской лексике с культурной компонентой. Такой подход способствует образованию тесных связей между языком и культурой в сознании обучающегося, облегчает процесс его адаптации к межкультурной и меязыковой коммуникации, ведет к повышению спроса на такого специалиста у потенциального работодателя и в целом повышает качество языкового обучения в высших учебных заведениях страны, делая их более привлекательными не только для китайских, но и для иностранных студентов.

## Литература

1. Министерство образования КНР. Государственные стандарты качества преподавания в профессиональных категориях бакалавриата. Пекин: Издательство высшего образования. 2018.
2. Министерство образования КНР. Требования к преподаванию русского языка как иностранного. Пекин: Издательство высшего образования. 2009.
3. Окно высшего образования Китая [Электронный ресурс]: Список учебных заведений с «Русским языком» в Китае. 2021. URL: [https://www.gx211.cn/collegemanage/contentzhuanye177\\_17.shtml](https://www.gx211.cn/collegemanage/contentzhuanye177_17.shtml) (дата обращения: 10.10.2022).
4. Ши Ц., Вань Ц. Преподавание русского языка в университете в контексте межкультурной коммуникации // Журнал Муданьцзянского педагогического колледжа. 2019. № 08–2019 Сентябрь 203. С. 42–44.

## SPECIFICS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINESE UNIVERSITIES

Cong Ha, Nedopekina E.M.

People's Friendship University of Russia

The purpose and objectives of this study relate to the field of Russian-Chinese intercultural and cross-language contacts implemented in the field of higher education. The study of the peculiarities of teaching the Russian language at the humanities faculties of Chinese universities, as well as the analysis of curricula in the direction of "Russian language" in order to identify the specifics of teaching Russian as a foreign language and its individual aspects in Chinese universities make the target of this article. The structure of the curriculum of the humanities faculties in Chinese universities which includes the Russian language, literature, history and culture, as well as the number of academic hours allocated for its development by students at the undergraduate level are of particular interest in the context of this work. The material of the study is represented by the data of the curriculum in the direction "Russian language" of the Hainan Tropical Ocean University. The information obtained during

the study allows to draw some conclusions about the effectiveness of teaching Russian as a foreign language in China, as well as to develop a set of measures to improve the quality of knowledge and the degree of language skills stability among graduates of higher educational institutions of China.

**Keywords:** cross-language contacts, higher education in China, Russian as a foreign language, curriculum, basic and special disciplines, academic discipline, knowledge, competencies, linguoculturology.

## References

1. Ministry of Education of the PRC. State standards for teaching quality in undergraduate professional categories. Beijing: Higher Education Publishers. 2018.
2. Ministry of Education of the PRC. Requirements for teaching Russian as a foreign language. Beijing: Higher Education Publishers. 2009.
3. Window of Higher Education of China [Electronic resource]: List of educational institutions with "Russian language" in China. 2021. URL: [https://www.gx211.cn/collegemanage/contentzhuanye177\\_17.shtml](https://www.gx211.cn/collegemanage/contentzhuanye177_17.shtml) (date of reference: 10.10.2022).
4. Shi C., Wang C. Teaching Russian language in university in the context of intercultural communication // Journal of Mudanjiang College of Education. 2019. No. 08–2019 Series 203. C. 42–44.

# О технологиях обучения реферированию учебно-научного текста иностранных магистрантов архитектурно-инженерного профиля (средний и продвинутый этапы обучения русскому языку)

**Черкашина Елена Леонидовна,**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет,  
E-mail: bazilik@mail.ru

**Пономарева Ольга Владимировна,**

Старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: olga.ff.olga@gmail.com

В статье говорится о необходимости формирования навыка реферирования у иностранных магистрантов среднего и продвинутого уровня владения русским языком для формирования и развития коммуникативной компетенции с целью осуществления академического и профессионального общения. Отмечена такая основная трудность иностранных магистрантов, как недостаточное владение общенаучной лексикой и терминологией и грамматическими конструкциями для формулирования главной мысли и отделения ее от второстепенной. Проанализированы различные подходы и концепции к обучению реферирования известных методистов и исследователей в области методики иностранных языков и русского языка как иностранного. Даны определения реферирования и реферата из словарей и методических указаний. На основе опыта исследователей предложены технологии обучения реферированию профессионально ориентированных текстов, представленные в виде этапов работы с текстом: выполнение заданий на освоение специальной лексики и терминологии, составление плана, изучение языковых клише для создания реферата учебно-научного текста в устной и письменной формах. Особое место уделяется составлению вопросного, тезисного и назывного планов, анализу структуры каждого вида плана. Акцентируется внимание на объемах текста для реферата и сроках обучения созданию вторичных текстов. В заключении отмечается высокая роль навыка реферирования иноязычного текста в дальнейшей научно-исследовательской работе.

**Ключевые слова:** учебно-научный текст, первичный и вторичный текст, реферирование, вопросный, тезисный, назывной план.

## Введение

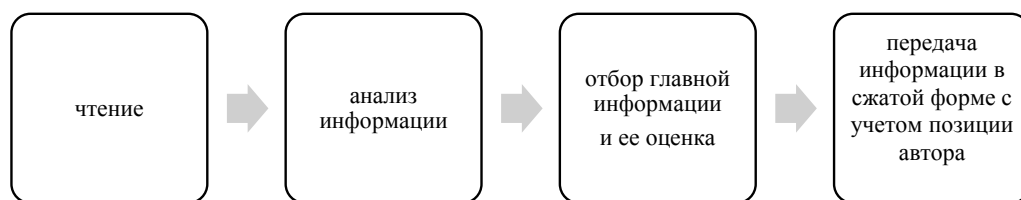
Для формирования языковой компетенции в учебно-профессиональной сфере и для эффективного ведения учебно-профессиональной деятельности в иноязычной среде иностранным обучающимся необходимо сформировать умения и навыки передачи информации по специальности в сжатой форме. Эти умения входят в перечень учебно-профессиональных задач обучения русскому языку как иностранному в специальных целях. Поскольку количество полученной иностранными обучающимися академической и научной информации увеличивается и ее необходимо оперативно перерабатывать и сокращать, возникает необходимость создания вторичных текстов, а именно рефератов на иностранном (русском) языке. Эта потребность также связана с тем, что иностранные обучающиеся технических вузов, в частности Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (НИУ МГСУ), испытывают трудности при выделении в учебно-научном тексте главной и второстепенной информации из-за недостаточного владения лексикой и незнания специфики написания рефератов по профессиональной тематике, что следствием некорректного составления рефератов. Проблемы с переработкой и сокращением информации, последующей ее передачей в виде письменного и устного реферирования искажают смысл первичного учебно-научного текста, что ведет к непониманию и неправильному воспроизведению первоначальной информации.

## Формирование цели

По А.Н. Щукину и Э.Г. Азимову, реферированием называется «вид речевой деятельности, заключающийся в извлечении из прочитанного текста основного содержания и заданной информации с целью их письменного изложения» [1, с. 247.]. В толковом переводоведческом словаре Л.Л. Нелюбина под рефератом понимается «вторичный документ, содержащий краткое изложение первичного документа». Называя реферат «наиболее экономным средством ознакомления с материалом», автор словаря отмечает важность полноты его содержания [2, с. 181].

В методических указаниях Г.М. Нургалеевой, М.Г. Даниелян, М.А. Завгороднего «Обучение реферированию и аннотированию для иностранных аспирантов реферирование обозначено как «процесс компрессии (сокращения) всей *малосущественной* информации книги, монографии, статьи» [3, с. 11].

Согласно универсальной компетенции ФГОС ВО 3++, отвечающей за коммуникацию УК-4, обучающийся должен быть «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [4]. У иностранных магистрантов, изучающих дисциплину «Иностранный (русский) язык в профессиональной сфере», должны быть сформированы умения и навыки составления академических и профессиональных текстов на государственном языке РФ и представления результатов академической и профессиональной деятельности на публичных мероприятиях на иностранном (русском) языке. В связи с этим реферирование профессионально ориентированных текстов, то есть максимально сжатая форма передачи извлеченной из первичного текста главной информации с сохранением



Реферирование любого научного текста должно сводиться к краткому изложению информации, содержащейся в тексте, с изложением позиции, целей и задач автора первичного текста. Желательного результата в ходе создания вторичного текста позволяют достичь именно эффективные технологии, которые мы приводим в нашей статье.

## Методология

### Анализ исследований и публикаций

Вопросами обучения реферированию иностранных магистрантов, а также аспирантов занимались многие исследователи и методисты, такие как И.А. Бабаева, З.М. Шадже, О.С. Милошаева, Т.В. Смурова и др. Методисты О.Л. Якутина и Е.В. Лупу отмечают необходимость формирования у магистрантов и аспирантов навыка аналитико-синтетической обработки информации на иностранном языке [5, с. 5]. Этому же принципу следует З.М. Шадже, отмечая наличие таких обязательных элементов при обучении реферированию, как сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация. Для формирования компетенции реферирования должна проводиться работа по обобщению и сжатию информации [6, с. 4]. Т.В. Смурова выделяет 2 этапа обучения реферирования: подготавливающий и основной, то есть обучающий [7, с. 2]. Исследователь акцентирует внимание на характере текстов для реферирования и отмечает важность знакомства с классификацией научных статей. Справедливо также отмечено Т.В. Смуровой, что необходимым условием понимания научного текста является «твердое владение словарным запасом, включающим как общенаучную лексику, так и терминологию» [7, там же]. И.А. Бабаевой предложен план реферата и этапы его написания, которые

достоверности и полноты, является одной из важнейших и необходимых задач достижения вышеуказанной компетенции. На основе данной задачи формулируем цель статьи, заключающуюся в разработке технологий для эффективного обучения реферированию иноязычных учебно-научных текстов на русском языке иностранных магистрантов архитектурно-строительного профиля.

### Актуальность исследования

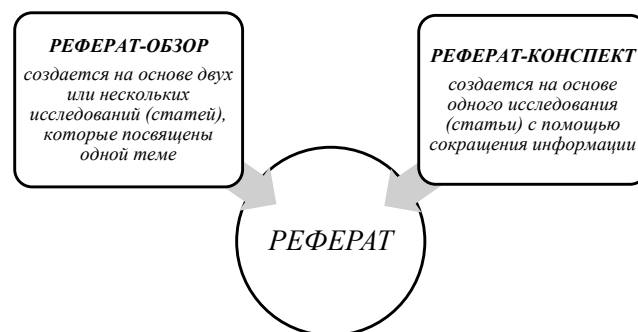
Актуальность статьи заключается в том, что обучение иностранных магистрантов реферированию учебно-научных текстов является одним из востребованных и трудных видов работы с текстом и требует различных подходов к обучению данному виду речевой деятельности, позволяет решить главную коммуникативную задачу, которую можно представить следующим образом:

включают в себя внимательное прочтение первичного текста с выделением ключевых слов каждого абзаца и построение вторичного текста. Большое внимание исследователь уделяет понятию *абзац* и его структуре, а также составлению плана [8, с. 57]. На основе опыта исследований вышеуказанных авторов мы предлагаем технологии обучения реферированию.

## Результаты

При создании реферата иностранному обучающему необходимо **дать** некоторые **теоретические сведения** о том, что представляет данный вид вторичного текста. Давать классификацию всех видов рефератов нет необходимости, достаточно только познакомить с их двумя разновидностями. Для этого преподаватель использует схему, в которой наглядным образом продемонстрированы виды реферата.

### Познакомьтесь с разновидностями реферата



С целью проверки понимания данной схемы преподаватель предлагает следующие вопросы для обсуждения в аудитории:

- В каком виде реферата нужно сокращать содержание одного текста?



- В каком виде реферата нужно составлять самостоятельный текст из разных статей?
- Какой вид реферата вы уже составляли? [9, с. 22]

Необходимо также акцентировать внимание студентов на том, какому из видов рефератов будет обучать их преподаватель. Это будет зависеть от сроков обучения и от вида работы, аудиторной или самостоятельной. Как правило, сроки обучения реферированию минимальны и составляют около 28 часов, поэтому в данном случае предполагается работа с рефератом второго типа. Данный вид реферата наиболее полно подходит для обучения в аудитории. Длительность урока составляет 80 минут, за это время нужно не только выполнить предтекстовые задания, но и прочитать текст и продемонстрировать технологии написания плана текста или составления реферата. В этом случае объем текста не должен превышать 300 слов.

Для успешного понимания научного текста с целью дальнейшего его реферирования необходимо владение общенаучной лексикой и терминологией. Как отмечалось выше, обучающиеся магистратуры среднего и продвинутого уровня владения русским языком имеют недостаточный лексический запас. Это затрудняет процесс не только создания вторичного текста, но и в целом понимания первичного. Поэтому перед чтением текста необходимо **изучить незнакомые слова** с помощью заданий, включающих перевод слов с русского языка на родной, антонимию, синонимию, упражнения на морфемистику и словообразование, а также задания на трансформацию словосочетаний и составление предложений. Приведем примеры:

- Прочитайте и переведите новые слова.
- Найдите однокоренные слова и распределите их по группам.
- Прочитайте слова и подберите к ним антонимы.
- Подберите синонимы, используя слова для справок.
- Образуйте прилагательные от существительных с помощью суффиксов.
- Замените словосочетание с глаголом словосочетанием с отглагольным существительным по модели.
- Трансформируйте словосочетание «наречие + глагол» в словосочетание «прилагательное + существительное» по модели (модель: мелко заложить – мелкое заложение).
- Из данных слов составьте предложения по модели. (Модель: нагрузки, на, фундамент, передавать, основание – Фундамент передает нагрузки на основание).

Подобного рода задания помогают не только снять и устранить лексические трудности, которые так необходимы для понимания текста, но и научиться правильно строить словосочетания и предложения.

Известно, что при обучении реферированию иноязычного научного текста на русском языке магистрантам необходимо обладать аналитическими умениями. Информационно-аналитический

аспект в обучении реферированию должен рассматриваться как основной. Однако в ходе работы с текстом преподаватель сталкивается с недостаточным умением магистрантов выбирать и формулировать главную информацию каждого абзаца, то есть тезисы. Поэтому **составление плана** является следующим этапом обучения реферированию. Обязательное включение плана в порядок составления реферата также отмечено в методических указаниях Г.М. Нургалеевой, М.Г. Даниелян и М.А. Завгороднего [3, с.11]

Перед тем как ознакомить обучающихся с разновидностями плана, преподаватель знакомит их с понятиями *тезис*, *название* и *вопрос*. Обучающиеся соотносят понятия с определениями.

**Найдите значение слов тезис, название, вопрос.**

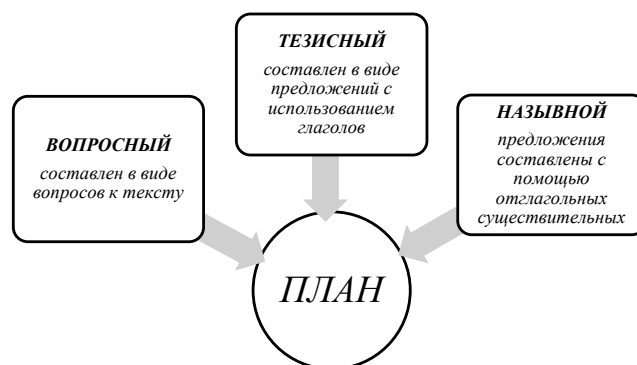
1) *Словесное обозначение предмета, понятия и явления.*

2) *Форма мысли, которая требует ответа.*

3) *Кратко сформулированная основная мысль в виде предложения.*

Далее преподаватель предлагает магистрантам обсудить виды плана (вопросный, тезисный, назывной):

**Рассмотрите виды плана. Какие между ними различия?**



[10, с. 44]

Затем студенты проводят сравнительный анализ трех видов плана по тексту архитектурно-строительного профиля «Классификация зданий и сооружений» с точки зрения построения предложений в каждом виде плана. Проиллюстрируем это на примере:

**Сравните вопросный, тезисный и назывной планы. Обратите внимание на формулировку предложений в каждом плане. С помощью каких языковых средств формулируются предложения?**

	ВОПРОСНЫЙ	ТЕЗИСНЫЙ	НАЗЫВНОЙ
1.	По каким признакам классифицируют здания?	Здания классифицируют по назначению, по этажности, по материалу и по сроку эксплуатации	Признаки классификации зданий
2.	На какие виды (классы) разделяют здания по функции?	По функции разделяют гражданские, промышленные здания и инженерные сооружения	Виды зданий по функции

	ВОПРОСНЫЙ	ТЕЗИСНЫЙ	НАЗЫВНОЙ
3.	На какие виды делятся гражданские здания?	Гражданские здания делятся на жилые и общественные	Виды гражданских зданий
4.	Как делятся жилые здания по объёмно-планировочной структуре?	По объёмно-планировочной структуре жилые здания делятся на коридорные, галерейные, секционные, центрические	Классификация жилых зданий по объёмно-планировочной структуре
5.	Что относится к общественным зданиям?	Учебные заведения, больницы, магазины, рынки, административные здания относятся к общественным зданиям	Виды общественных зданий
6.	Как разделяются промышленные здания?	Промышленные здания разделяются на производственные и сельскохозяйственные	Классификация промышленных зданий

(10, с. 45)

Далее в ходе работы над текстом преподаватель варьирует задания, предлагая, например, из вопросного плана сделать тезисный или наоборот. Обучающиеся в этом случае самостоятельно строят предложения с учетом особенностей каждого вида плана. Приведем пример:

*Ответьте на вопросы к тексту. Как вы думаете, с каким видом плана можно сравнить ответы на вопросы: с тезисным или назывным, почему? Используя ответы на вопросы, составьте назывной/тезисный план текста.*

Как известно, текст – это логически выстроенная цепочка абзацев, связанных между собой тематически и логически. Правильно выстроенная в тексте логика способствует успешному его освоению. Для этого преподаватель предлагает следующие задания:

- Прочитайте план текста. Расставьте пункты плана в правильном порядке.
- Используя план текста, подготовьте сообщение на тему «Типы архитектурно-строительного проектирования».

Знакомство с видами плана, их сравнительный анализ позволяет иностранным обучающимся понять структуру вопросительного и утвердительного предложений, содержащих предикат, а также односоставного номинативного предложения и выбрать наиболее подходящую форму плана для краткой передачи информации текста. Данный вид работы развивает навык формулирования главной мысли абзаца с помощью вопроса или утверждения, что является важным условием создания вторичных текстов. Немаловажную роль в построении текста играет логическая последовательность, поэтому задание на расстановку пунктов плана в правильном порядке является очень эффективным способом понимания текста.

После устранения лексических трудностей и составления тезисного плана текста переходим к следующему этапу обучения реферирования. Это изучение языковых средств, служащих для передачи информации. Отметим, что реферирование предполагает не только сокращение исходной информации, но и передачу авторской позиции без выражения собственной точки зрения. Проиллюстрируем основные грамматические клише и модели, используемые при написании реферата.

### Общая характеристика статьи

- *Статья называется (носит название)... В статье описаны (что?)...*
- *В статье говорится/речь идёт (о чем?)...*

### Композиция

- *Статья состоит из введения, основной части и заключения.*
- *Статья делится на ... части.*

### Описание основного содержания статьи

- *Во введении дается определение (чего?)...*
- *В основной части статьи излагается (что?)...*
- *Автор отмечает (что?)... Автором выделяются (что?)...*
- *По мнению/по словам автора...*
- *Далее автор переходит к характеристике, формулировке (чего?)...*

### Заключение и выводы автора

- *Автор приходит к выводу (заключению), что...*
- *В заключении статьи подводятся итоги (чего?)...*

Для закрепления данных конструкций выполняется следующее упражнение:

*Раскройте скобки, употребив слова в правильном падеже. При необходимости вставьте подходящий предлог.*

*1. Статья состоит (введение, основная часть, заключение). 2. В статье «Объёмно-планировочные решения зданий» речь идёт (расположение помещений в здании). 3. (Автор) выделяются различные системы планировки зданий. 4. Далее автор переходит (характеристика секционной системы).*

Данное упражнение способствует снятию грамматических и синтаксических трудностей и иллюстрирует процесс формулирования главной мысли абзаца, что является полезным при создании собственных академических текстов.

Помимо речевых клише приводится и композиция реферата, которой также нужно следовать в процессе написания реферата. Данные речевые модели могут быть использованы как для письменного, так и для устного реферирования текста, поскольку навыки реферирования должны распространяться на письменную и на устную формы общения. Композиция и все языковые клише

необходимо выучить наизусть, поскольку при составлении контрольного реферата пользоваться дополнительными материалами не разрешается.

Обучение реферированию предполагает не только сокращение текста за счет выделения главной информации и удаления второстепенной и составления тезисного плана. Справедливо отмечает О.С. Милотаева, что анализ текста при реферировании заключается прежде всего в том, чтобы выявить, какие части текста могут быть опущены без искажения научной информации» [11, с. 658]. В связи с этим преподавателю необходимо познакомить студентов с другими приемами сжатия текста, чтобы избежать этого искажения. Это может быть исключение из текста дополнительных слов, не имеющих смысловой функции, объединение двух и нескольких предложений в одно и замена исходных слов более короткими синонимичными и др. Каждый пример сжатия обязательно должен быть проиллюстрирован. Выполняя упражнения подобного рода, иностранные магистранты учатся делать синонимическую замену не только отдельных слов, но и целых фраз, составлять сложные предложения из простых, находить второстепенные слова и исключать их из текста. Данные навыки необходимы как для составления рефератов, так и для дальнейшей работы с научным текстом, в том числе при написании научных исследовательских работ. Важно отметить, что каждый вид задания, который предложен иностранным обучающимся, в том числе и составление реферата, должен сопровождаться примерами выполнения.

Заключительным этапом обучения реферированию является создание собственного реферата с использованием языковых клише в письменной и устной формах.

## Вывод

Таким образом, реферирование научных текстов является основным видом работы с иноязычным текстом в процессе изучения русского языка в профессиональных целях для развития коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся магистратуры. Нами предложены технологии обучения реферированию, которые можно представить в виде следующих этапов:

1) Выполнение предтекстовых заданий с целью освоения новой общенаучной лексики и терминологии.

2) Обучение составлению вопросного, тезисного и назывного планов.

3) Знакомство с некоторыми видами реферата, его композицией и языковыми клише.

4) Изучение приемов сжатия текста.

5) Составление реферата в письменной и устной формах.

Данные технологии позволяют оптимизировать и ускорить процесс обучения сжатию первичного текста за счет работы с лексикой текста и планом. Умение выделять главную мысль в тексте, состав-

лять план, а также владение языковыми клише для написания реферата являются залогом успеха в написании научных работ и представлении докладов на публичных мероприятиях.

## Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь/Л. Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
3. Нургалева Г. М., Даниелян М.Г., Завгородний М.А. Обучение реферированию и аннотированию научных текстов. – [Электронный ресурс] М.: Издательство МИСИ – МГСУ, 2020. – Режим доступа: <http://lib.mgsu.ru/>
4. Приказ Минобрнауки РФ от 31 мая 2017 г. N 482 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 08.04.01 Строительство» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020, с. 5, Система ГАРАНТ. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/080401\\_%D0%9C\\_3\\_17062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/080401_%D0%9C_3_17062021.pdf) (дата обращения 25.10.2022).
5. Якутина О. Л., Лупу Е.В. Обучение реферированию и аннотированию на иностранном языке (английском, немецком): учебно-методическое пособие для бакалавров, магистров и аспирантов всех направлений подготовки. – Смоленск: ФГБОУ ВО Смоленский ГСХА, 2018. – 84 с.
6. Шадже З.М. Обучение аспирантов основам реферирования и аннотирования иноязычных научно-технических текстов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-aspirantov-osnovam-referirovaniya-i-annotirovaniya-inoyazychnyh-nauchno-tehnicheskikh-tekstov> (дата обращения: 21.10.2022)
7. Смурова Т.В. Обучение студентов-иностранцев технических вузов реферированию научного текста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 2–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-inostrantsev-tehnicheskikh-vuzov-referirovaniyu-nauchnogo-teksta> (дата обращения: 22.10.2022).
8. Бабаева И.А. Обучение реферированию научно-технического текста // Вестник ТГПУ. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-referirovaniyu-nauchno-tehnicheskogo-teksta> (дата обращения: 25.10.2022).
9. Черкашина Е.Л. Деловой русский язык для иностранных магистрантов [Электронный ресурс]: практикум. – МГСУ, 2022. – URL: <http://lib.mgsu.ru>.

10. Черкашина Е.Л. Время строить [Электронный ресурс]: учебное пособие по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных студентов. Инженерно-строительный профиль / Е.Л. Черкашина. – Электрон, текстовые дан. (4,1 Мб). – СПб.: Научные технологии, 2022. – 156 с.
11. Милотаева О.С. Обучение реферированию научной литературы в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе / О.С. Милотаева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 6 (86). – С. 657–659. – URL: <https://moluch.ru/archive/86/16374/> (дата обращения: 25.10.2022).

**ABOUT TECHNOLOGIES OF TEACHING THE REFERENCING OF THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC TEXT FOR FOREIGN UNDERGRADUATES IN ARCHITECTURE AND ENGINEERING (INTERMEDIATE AND ADVANCED STAGES OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE)**

**Cherkashina E.L., Ponomareva O.V.**

National Research Moscow State University of Civil Engineering,

The article talks about the need to develop the skills of referencing for foreign undergraduates of intermediate and advanced level of proficiency in Russian for defining and developing communicative competence in order to carry out academic and professional communication. The main difficulty for foreign undergraduates is noted as insufficient knowledge of general scientific vocabulary, terminology and grammatical constructions for expressing the main idea and separating it from the secondary one. The various approaches and concepts to the teaching of referencing by well-known methodologists and researchers in the field of foreign language methodology and Russian as a foreign language methodology are analyzed. Definitions of abstracting and abstract from dictionaries and methodological guidelines are given. Based on the experience of researchers, the technologies of teaching the referencing of professionally oriented texts are proposed, presented in the form of stages of working with the text: performing tasks for mastering special vocabulary and terminology, drawing up a plan, studying language clichés to create an abstract of an educational and scientific text in oral and written forms. Special attention is paid to the compilation of question, thesis and name plans, analysis of the structure of each type of plan. Attention is focused on the volume of the text for the abstract and the terms of training in the creation of secondary texts. In conclusion, the high role of the skill of abstracting a foreign language text in further research work is noted.

**Keywords:** educational and scientific text, primary and secondary text, abstracting, question, thesis, name plan.

**References**

1. Azimov E. G., Shchukin A. New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). – Moscow: ICAR Publishing House, 2009. – 448 p.
2. Nelyubin L.L. Explanatory Dictionary of Translation / L. L.L. Nelyubin. – Moscow: Flint: Nauka, 2003. – 320 p.
3. Nurgaleeva G.M., Danielyan M.G., Zavgorodnyi M.A. Teaching abstracting and annotating scientific texts. – [Electronic resource] M.: Publishing house of MISI–MSCU, 2020. – Access mode: <http://lib.mgsu.ru/>
4. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 31, 2017. N 482 “On approval of the federal state educational standard of higher education – master’s degree in the direction of training 08.04.01 Construction” (as amended) Revision with amendments N 1456 from 26.11.2020, p. 5, System GARANT. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/080401\\_%D0%9C\\_3\\_17062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/080401_%D0%9C_3_17062021.pdf) (date of reference 25.10.2022).
5. Yakutina O. L., Lupu E. Teaching abstracting and annotating in a foreign language (English, German): educational-methodical manual for bachelors, masters and postgraduate students of all training areas. – Smolensk: FGBOU VO Smolensk State Agricultural Academy, 2018. – 84 p.
6. Shadje Z.M. Teaching postgraduate students the basics of abstracting and annotating foreign-language scientific and technical texts // Bulletin of Maikop State Technological University. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-aspirantov-osnovam-referirovaniya-i-annotirovaniya-inoazychnyh-nauchno-tehnicheskikh-tekstov> (date of reference: 21.10.2022)
7. Smurova T.V. Teaching foreign students of technical universities to abstract scientific text // Actual problems of humanities and natural sciences. 2017. No. 2–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-inostrantsev-tehnicheskikh-vuzov-referirovaniyu-nauchnogo-teksta> (date of reference: 22.10.2022).
8. Babaeva I.A. Teaching the abstracting of scientific and technical text // Bulletin of TPSU. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-referirovaniyu-nauchno-tehnicheskogo-teksta> (accession date: 25.10.2022).
9. Cherkashina E.L. Business Russian for foreign undergraduates [Electronic resource]: workshop. – URL: <http://lib.mgsu.ru>.
10. Cherkashina E. L.L. Time to build [Electronic resource]: tutorial in Russian language (scientific style of speech) for foreign students. Engineering and construction profile / E.L. Cherkashina. – Electronic text data. (4,1 Mb). – Saint-Petersburg: Science-intensive Technologies, 2022. – 156 p.
11. Milotaeva O.S. Teaching the abstracting of scientific literature in the process of learning a foreign language in a technical university / O.S. Milotaeva. – Text: direct // Young scientist. – 2015. – No. 6 (86). – pp. 657–659. – URL: <https://moluch.ru/archive/86/16374/> (date of reference: 25.10.2022).

**Швецова Ольга Александровна,**

доцент, кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: shvets.olga123@mail.ru

В методике преподавания принято считать, что традиционные подходы к обучению иностранным языкам являются лексический, грамматический коммуникативный. Следует отметить, что в чистом виде не употребляется ни один из вышеупомянутых подходов, так как они всегда взаимосвязаны, но в некоторых из них акцент делается именно на определенном виде речевой деятельности или аспекте языка. В статье рассматриваются разные подходы к обучению иностранным языкам, применяемые разными исследователями-лингвистами, педагогами филологами, психолингвистами. Выводы, в основном, сделаны в результате их многолетних исследований. Некоторые подходы, рассматриваемые в этой статье, использовались автором данной статьи в экспериментах и в работе со студентами НИУ МГСУ, а также во время прохождения стажировки в Кембриджской международной летней школе для преподавателей английского языка по программе ТКТ.

**Ключевые слова:** исследования, грамматический, лексический, грамматический коммуникативный подходы, обучаемый, аспект языка, роль преподавателя, учебно-речевые умения, навыки.

## Введение

Существует несколько подходов к обучению иностранным языкам. Некоторые считают, что обучение языку состоит из изучения грамматических правил и запоминания этих правил, и тем самым можно научиться понимать и переводить разного рода сообщения посредством их перевода. Приверженцы коммуникативного подхода предполагают, что язык-это инструмент для передачи значения, и таким образом мы изучаем язык, применяя разного вида коммуникативные действия, которые акцентируются на беглости, речи, что является результатом хорошего знания лексики и грамматики.

В методике преподавания принято считать, что традиционные подходы к обучению иностранным языкам являются лексический, грамматический коммуникативный. Следует отметить, что в чистом виде не употребляется ни один из вышеупомянутых подходов, так как они всегда взаимосвязаны, но в некоторых из них акцент делается именно на определенном виде речевой деятельности или аспекте языка. Но все-таки эти подходы существуют в методике.

## Методология

### *Лексический подход*

Понятие лексика (Lexis) включает в себя слова или сочетания слов, например *tree, get up, first of all, all is well that ends well*, т.е. единицы языка, которые имеют специфическое значение. Значение каких-либо словарных единиц, исходя из их формы, то есть, из их суффиксов, префиксов, сложных слов. Существуют также слова, которые часто употребляются вместе, и они называются словосочетаниями (collocations), устойчивые словосочетания, идиомы. Например, словосочетания *heavy rain, take a holiday, arrive at*.

В английском языке много слов, которые могут образовывать словосочетания, но их степень устойчивости различается. Например, *watch out* – устойчивое словосочетание, так оба эти слова образуют единое словосочетание, в то время как *watch a video* не является устойчивым, поскольку можно сказать *to watch a film, to watch people* [13].

Идиомы – это вид устойчивых словосочетаний, так как их нельзя изменить, но их значение отличается от простого сочетания нескольких слов (*to be under the weather, once in a blue moon*). В английском языке все устойчивые словосочетания, о которых говорилось выше, называются *chunks* [13].

Слова лучше учить в словосочетаниях, а не отдельно, чтобы обучаемые лучше распознавали их в чужой речи и воспринимали готовые словосоче-

тания. Основная задача преподавателя правильно отобрать грамматический и лексический материал из текста. Конечно, в технических текстах это сделать непросто, но главное понять, что работать таким образом правильно. Можно подбирать картинки или пользоваться бесплатными наборами картинок, которые можно приобрести.

### **Грамматический подход**

Грамматический подход невозможно рассматривать вне работы с текстом.

Известно, что в неязыковых вузах основным видом речевой деятельности, которому обучают студентов, является чтение. При чтении грамматическим средствам языка для построения предложения в должной мере не обучают. В школе грамматика усваивается плохо и как-бы абстрагирована от его практического применения. Российские исследователи-психолингвисты А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский и др. проводили исследования о том, как ребенок учится читать на родном языке. В процессе обучения графическое слово начинает напрямую ассоциироваться ребенком с его семантикой, и у него формируется образ содержания читаемого слова. Воспринимаемая графическую форму, он уже видит значение слова. Такое видение совершенно необходимо для восприятия текста. Для того, чтобы выработать систему анализа грамматических средств языка, нужен специальный подход и специальные упражнения с оперированием чисто формальными особенностями речи при полном исключении лексикона. Н.И Жинкин отмечал, что чтение текста проходит не по словам, а по предложениям. Ряд других исследователей Лурия А.Р., Солсо Р.Л. [5] выделяют в качестве одной из основных трудностей понимания тех предложений, в которых глубинная синтаксическая структура не соответствует поверхностной структуре (графической) и требует изменения. Известный лингвист Н. Хомский посвятил много работ отношениям синтаксиса к семантике, в основном отношениям между значениями и фактами в предложениях. То есть, наряду с допустимыми трансформациями существуют трансформации, грамматически недопустимые, как например.

1. People wear warm clothes in winter – Люди носят теплую одежду зимой.
2. Warm clothes wear people in winter – Теплая одежда носит людей зимой.

Второе предложение является бессмысленным – в данном случае мы имеем набор слов, отношение между которыми не могут быть описаны никаким естественным образом на основе никаких лексических записей. Процесс понимания этой фразы в значительной мере сводится к тому, что человек, который воспринимает эту фразу не переходит от грамматической (поверхностной) к смысловой (глубинной), тем самым, не выделяя логику их построения. Н. Хомский утверждал, что описание соотношения между “поверхностными” и “глубинными” структурами имеет бесспорное значение как для лучшего овладения языком, так

и для процесса понимания отдельных грамматических структур. Процесс понимания предъявленной фразы в значительной мере сводится к тому, что обучаемый должен выделять основную логику ее построения [10].

Н. Хомский предложил выделять в предложении субъект и предикат и с этого начинать анализ предложения. Необходимость дифференциации формально-грамматического и смыслового уровней языка подчеркивали и многие отечественные исследователи более позднего периода. В.В. Давыдов, М.Ф. Косилова, С.Ф. Андреев и др. Для учебных целей целесообразно научить студентов представлять предложение в виде пропозиций (ядерных утверждений), имеющих вид S –P- O – subject, predicate, object, т.е. обучить пропозиционной логике. Необходимо научить студентов отличать пропозиции, которые предикативны goes home и какие, не предикативны – quite different. Наше мышление имеет предметную направленность и подлежащее своего рода “зародыш понимания фразы” [11].

При изучении иностранного языка., где опора на лексику ограничена, привычка к отсутствию должного грамматического анализа чревата большими издержкам. Чистая грамматика на каком-то этапе обучения обязательно должна быть самостоятельным объектом деятельности обучаемого, и только тогда у него выработается привычка к точному и полному анализу грамматических форм иностранной речи. Этот вывод представляется чрезвычайно важным и полностью согласуется с положением, что знаковый уровень на определенном этапе языкового развития должен быть полностью отделен от смыслового и стать независимым объектом деятельности [3].

И вообще, необходимо освободиться от шаблонного мышления и перейти на новые тенденции обучения не только грамматики, но и к работе над смыслом того, как изучать иностранный язык в целом с помощью лексики и грамматики [2].

### **Коммуникативный подход**

В настоящее время обучение устно-речевому общению является наиболее востребованным – все хотят научиться говорить на иностранном языке. Поэтому необходимо сформировать у обучаемых понятие о социо-культурных особенностях страны изучаемого языка, что одновременно обеспечивает развитие личности, повышает мотивацию к улучшению образования в области иностранного языка и культуры стран изучаемого языка. Перед преподавателем стоит задача формирования положительной мотивации, чтобы обучаемые с удовольствием овладевали новыми знаниями и приобретали навыки и умения для устного и письменного иноязычного общения.

В России наряду с исследователями из США доктор наук Е.И. Пассов создал теорию коммуникативного иноязычного образования и выделил его характеристики. Е.И. Пассов первым ввел понятие *иноязычного* образования. Он, как основоположник коммуникативного подхода, писал, как

следует учить иностранному языку. Необходимо выявить глубинные связи культуры и образования. Целью образования является человек, писал Е.И Пассов – развитие его творческого потенциала способностей. Ученый считает, что содержанием образования в области иностранных языков служит культура, которая включает в себя, помимо всего, способность творить и действовать [4].

Некоторые исследователи, описывая коммуникативную компетенцию, называли её кросс-культурной компетенцией. Межкультурная компетентность – это совокупность независимых представлений, образов и личностных преставлений о культуре [5].

Говоря об этимологии профессионального развития как родового понятия, его следствием является ключевое слово *профессионально-лингвистическое* развитие образования. Профессионально-лингвистическое развитие означает, что прежде всего, становление профессионально значимых знаний и умений приводят к творческой самореализации в профессии средствами иностранного языка. Иностраный язык является необходимым для профессиональной деятельности, в частности, профессии дизайнера [3].

Пассов также указывал на то, что, речь не реализуется только по форме, но и по сути. В исследованиях также есть упоминания о том, что УРС, воссоздаваемые в учебном процессе, должны применяться согласно обще-дидактическому принципу доступности – от простого к сложному. Однако, ни одна из них не позволяет получить четкого представления о степени сложности. Каждая из них соответствует порядку использования на определенном занятии [7].

Говоря о коммуникативном подходе следует упомянуть диалогическую речь, так как диалог является одним из самых распространенных методов обучения. Диалогическая речь является формой речи, при которой происходит обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Обучение диалогической речи строится на основе образца в виде текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение. Основными этапами диалогической речи могут быть- 1) презентация ситуации, 2) усвоение языкового материала – диалога, 3) воспроизведение диалога, 4) расширение диалога изученным лексическим материалом. Реальное речевое иноязычное общение деятельности человека включает те виды, где познание граничит с общением на языке [1]. Для развития навыков диалогической речи могут помочь клише, устойчивые выражения, работа в парах или небольших группах.

– *ролевые* – при которых участники входят в образ, и проводится ролевая игра – в этом случае можно использовать клише, полученные при работе в диалогической речевой деятельности, а также знание культуры страны изучаемого языка – есть опыт проведения такого рода игр на кафедре иностранных языков и профессиональной коммуникации в НИУ МГСУ [11].

– *ситуационные* – предполагают дискуссии, спор, отстаивание мнения, аргументация.

### **Метод межкультурной коммуникации**

Метод, разработанный известным лингвистом и преподавателем МГУ С.Г. Тер-Минасовой, основан на формировании личности человека через передачу культуру и традиций общественного самознания коллектива. По мнению автора методики, преподавание иностранных языков на основе только письменных текстов, а не порождении речи – совершенно невозможно. Изменение всех сфер жизни в нашей стране и ее вхождение в западный мир вернуло иностранные языки в жизнь, и поэтому для выпускника вуза важно научиться, прежде всего, общаться на иностранном языке. Поэтому иностранный язык стал для будущего специалиста, наряду со специальностью. орудием производства. Для этого на занятиях необходимо создавать обстановку реального общения обучаемых на изучаемом языке [9].

### **Заключение**

Многие преподаватели не используют в работе только один подход к обучению иностранному языку. Они могут применять один метод в одном семестре, другой во втором или один раз в неделю два разных и т.д. Такой подход называется эклектичным, то есть который смешивает разные учебные приемы. Используя такого рода подход, обучаемые будут овладевать иностранным языком, более подходящим для них образом. Опыт показывает, что некоторые подходы работают лучше в одной обучающей среде, чем в другой.

### **Литература**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Е. "Словарь методических терминов", АОЗТ Златоуст, 1999.
2. Де Боно Э. Рождение новых идей. М., 1976. стр. 143
3. Зарицкая Л.А. "Профессиональное лингвистическое образование будущего дизайнера. Дисс. иссл., Волгоградский гос. социально-педагогический университет, Оренбург, 2013.
4. Косилова М. Ф. "Издержки экономной стратегии мозга". М., Вопросы психологии", 1990, № 2.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов, 1998.
6. Майкл Льюис. Лексический подход к обучению английскому языку.
7. Пассов Е.И Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. "Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих общее среднее образование". М., из-во Лексис, 2003.
8. Соболева А. В. "Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевом иноязычном общении." М., Молодой ученый № 11 2009.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация М Слово 2000.

10. Хомский Н. Основы теории синтаксиса. М., 1972.
11. Швецова О.А. Дисс. иссл. Московский Гос. Педагогический. Университет, 2002.
12. Спратт М., Палвернес А., Уильямс М. Тестовый курс «Обучение знаниям», Кембридж Университи Пресс, 2012.
13. Джордин Р. Академический английский. Руководство и справочник для преподавателя. Кембридж Университи Пресс, 1997.

## APPROACHES TO LANGUAGE TEACHING

**Shvetsova O.A.**

National Research Moscow University of Civil Engineering

In teaching methodology, it is generally accepted that traditional approaches to teaching foreign languages are lexical, grammatical, communicative. It should be noted that none of the above approaches are used in their pure form, since they are always interconnected, but in some of them the emphasis is on a certain type of speech activity or aspect of the language. The article considers different approaches to English language teaching used by various researchers in the field of psychology, linguistics and teaching based on their research and teaching experience both in schools and in universities. Some of these approaches are referred to as the author's research work, experiments and teaching students in the Civil Engineering University and in-training course in Cambridge International summer school for English teachers of the TKT curriculum.

**Keywords:** research, gramma, lexical, communicative approaches, learner, teacher's role, TKT, skills.

## References

1. Azimov E.G., Shchukin A.E.". Dictionary of Methodological Terms", AOZT Zlatoust, 1999.
2. De Bono, E. The Birth of New Ideas. M., 1976. p.143.
3. Zaritskaya L.A. "Professional linguistic education of a future designer. Diss. research, Volgograd State Social and Pedagogical University, Orenburg, 2013.
4. Kosilova M. F." Costs of economical brain strategy". M., Voprosy psichologii, 1990, No. 2.
5. Luria A.R. Language and consciousness. Rostov, 1998.
6. Michael Lewis. The Lexical Approach to English Language Teaching.
7. Passov E.I. Communicative Foreign Language Education: Preparing for a Dialogue of Cultures. "Handbook for Teachers of Institutions Providing General Secondary Education. Moscow, Lexis Publisher, 2003.
8. Soboleva A. B. "Types of learning and speech situations and their place in teaching oral communication in foreign languages". M., Young, No. 11, 2009.
9. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. M.: Slovo, 2000.
10. Chomsky N. Fundamentals of the theory of syntax. M., 1972.
11. Shvetsova O.A. Dissertation of Moscow State Pedagogical University. University, 2002.
12. Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. The TKT (Teaching Knowledge Test Course Cambridge University Press, 2012.
13. Jordin R.R. English for academic purposes. A guide and resource book for teacher. Cambridge University Press, 1997.



# Переосмысление вопросов преподавания иностранных языков в технических университетах России

**Юденкова Ольга Валерьевна,**

преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, начальник Отраслевого бюро научного перевода, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: olgayudenkova@yandex.ru

**Ивасенко Юлия Игоревна,**

преподаватель английского языка, Университет Бордо Монтень  
E-mail: julia-ivasenko@mail.ru

В настоящей статье авторы предприняли попытку (а) проанализировать историю преподавания иностранных языков в российских университетах, (б) произвели сравнение курсов иностранных языков в некоторых технических вузах Москвы, (в) представили прогноз дальнейшего развития преподавания иностранных языков в технических вузах. В ходе исследования авторы проанализировали вопросы преподавания иностранных языков, начиная с последних дней существования царской России и до настоящего времени. Авторы также изучили влияние так называемых «гаджетов» – современных технических устройств и программного обеспечения, предназначенного для изучения иностранных языков и перевода текстов, на изучение иностранных языков в российских технических университетах. Авторы проанализировали несколько работ, посвященных изучению иностранных языков в технических университетах, и использовали сравнительный и аналитический подходы для прогнозирования будущей концепции изучения иностранных языков в технических вузах.

Численность языковых дисциплин в технических вузах растет, что означает, что работодатель делает выбор в пользу инженеров, обладающих прочными знаниями иностранных языков. Соответственно, для их изучения требуется больше академических часов. Передовые информационные технологии стали новой реальностью для преподавателей иностранных языков, задача которых превратить новые устройства – шпаргалки в помощники, совершенствующие учебный процесс.

**Ключевые слова:** английский язык для специальных целей, изучение иностранных языков, технические университеты, языковые навыки, коммуникативный метод.

The world is undergoing drastic social and political changes that may trigger further reforms in foreign language studies at Russian institutions of higher education. In Russia, regular studies of foreign languages go down into the 18<sup>th</sup> century, when Peter the Great, a polyglot, who had a good command of German, Dutch, English and French, brought foreign languages to Russia: he invited foreign engineers to the Russian Empire and sent Russians to Europe to master engineering, shipbuilding, navigation, mathematics, astronomy and numerous other sciences. [1] Mikhail Lomonosov was among those sent to Germany to study physics, philosophy, chemistry, and mathematics. Initially, German was the most popular foreign language in the days of Peter's reforms. However, later it was ousted by French, when Elizabeth, the daughter of Peter the Great and Catherine the 1<sup>st</sup>, came to power as the Empress of Russia [1]. As evidenced by numerous sources, in the course of the 19<sup>th</sup> century, French was the language of the Russian nobility. Russian aristocrats invited native speakers to teach their children who became fluent in the native languages of their mentors. The educational reform of 1864 gave way to private educational institutions in Russia, which were split into "classical" gymnasiums and "real" colleges: classical gymnasiums taught Greek and Latin besides German, English or French, while "real" colleges were focused on contemporary languages. [2]

The early 20<sup>th</sup> century was the time of social and political turmoil: tsarist Russia, that had boasted a storied history of foreign language studies, gave way to the young Soviet system of education. New methods and approaches to foreign language teaching were implemented. They stemmed from Marx's materialistic theory applied by K.D. Ushinsky, N.G. Chernyshevsky, and I.M. Sechenov, who insisted that "public and social realms determined the lives of individuals". [3] The most popular was the comparative approach to foreign language teaching; this method was based on learning a foreign language in comparison with the mother tongue. This method also entailed language teaching in the unity of form and content, theory and practice. [4] A few other methods emerged in the 60ies of the 20<sup>th</sup> century: the audio-lingual approach was used to study foreign languages through relaxation (the so-called "relaxopedia") and hypnosis ("hypnopedia"). However, they were not widely used by universities, since they could not help to master languages, but merely served as information memorization techniques. This method is also known as "suggestopedia", or the suggestion method, initially developed by G. Lozanov, a Bulgarian psychologist, and it encompasses a combination of a friendly, relaxed atmosphere with conscious/subconscious learn-

ing. [5] G. Lozanov's ideas were developed and promoted by G. Kitaigorodskaya, whose patterned dialogues were used to study several European languages.

The structural-functional approach to languages teaching at engineering universities developed concurrently with the communicative approach. The "structure" meant the study of vocabulary and grammar, while the "function" meant their use for specific purposes, which is close to the present-day "language for special purpose" approach. The communicative approach to language teaching dates back to the seventies of the 20<sup>th</sup> century. This method has proven to be most effective: it develops speaking abilities without any fear of making mistakes. The communicative approach promotes language studies in the learning environment that imitates natural professional environments where students solve their professional problems. This approach is furthered by the personality-oriented teaching promoted by A.N. Leontiev [6].

In the 90ies, foreign languages were mastered and widely used by the business community, and the purpose of foreign language studies was to learn to read, to understand, and to analyze various business texts. Hence, the most popular methodology was the method of "interrelated" teaching, which was built around business reading, while foreign language skills were developed in relation to speaking, listening comprehension, and writing. [4]

Nowadays engineering universities demonstrate diverse approaches to foreign language teaching. Most of them tend to use the "language for special purposes" approach coupled with "interrelated" teaching. The information on the language disciplines, offered by some of the Moscow engineering universities, is provided in Table 1.

Table 1\*

Moscow engineering university	Foreign language disciplines
1. MIREA – Russian Technological University	– English language – German language – French language – Business English language – Foreign language for special purposes
2. Moscow Power Engineering University	– English language – German language – French language
3. Bauman Moscow State Technical University	– English language – German language – French language – Spanish language
4. Moscow Aviation Institute	– English language – German language – French language
5. Mendeleev University of Chemical Technology	– English language – German language – French language
6. Moscow Poly	– English language – German language – French language

\*Note: no tuition courses of foreign languages are listed in Table 1.

Table 1 suggests that the most advanced disciplines, such as Business English language and Foreign language for special purposes, are offered by MIREA – Russian Technological University. All universities offer numerous tuition courses in the English language.

For comparison purposes, let's analyze English language studies at Universit Bordeaux Montaigne. English language students are not grouped according to their language skills. Instead, English language teachers practice so-called "differentiated" language teaching, when a group of students is broken down into subgroups, and the teacher works with students whose foreign language skills are not strong enough, while students with a good command of a foreign language do some foreign language tasks on their own. Besides, the teacher encourages students with a better command of a foreign language to consult those whose language skills are weaker. This is the way to find some teaching balance without ranking students according to their language skills.

S.G. Ter-Minasova, President, Faculty of foreign languages and area studies, Lomonosov Moscow State University, believes that new trends in foreign language teaching at engineering universities will follow the general trends in professional education and training. They include professional focus, development of self-education skills, and wider use of information technologies. [7]

Future trends also include further development of online foreign language education and the use of electronic devices, known as "gadgets". Students, as the younger generation, will always be ahead of their teachers in terms of handling their gadgets. There is no use of trying to catch up with them. Teachers should do their best to employ phones and tablets in the course of teaching: this move will definitely make students more motivated. Gadgets accelerate language studies; they are motivating and effective assistants of language students. Think of the language study software that teachers can use: all kinds of online dictionaries, speech generators, and Quizlet... The digital generation needs it all. Here arises the following question: are teachers ready to catch up with their students? Are they willing to master the most advanced software?

As for the engineering and non-engineering universities and their foreign language disciplines, the authors believe that the borderline between them is vanishing: now Bauman Moscow State Technical University offers a programme in linguistics, and the same programme, offered by MISIS University of Science and Technology, was most popular two years ago and left its traditional programmes in material sciences far behind. Engineering universities go into linguistics, while traditional universities, focused on foreign languages, offer a variety of programmes, but do not attempt to go into engineering. The weaknesses of foreign language programmes, offered by engineering universities, consist in their purposes, which are rather vague or unattainable. Teachers need to know what they should focus on and have a reliable set of instru-

ments handy. Now they either use outdated textbooks, or select materials on their own, which is a tiresome undertaking that involves the risk of picking poor quality materials. However, the objective is to teach students, future engineers, to communicate in a foreign language, given that many of them have poor communication skills, when they communicate in their native tongue. Indeed, our industry needs professionals in communication science. A researcher must know how to present his or her project to a grant issuing committee to obtain funding; a postgraduate must know how to draft and deliver a convincing presentation of his master research project; any engineer must know how to formulate his original idea for it to be comprehensible in a foreign language. Hence, foreign language studies go beyond grammar, reading, writing and listening comprehension, and become a matter of public relations, psychology (persuasion skills), and journalism. Therefore, foreign languages teachers must be trained in a different format, since they all need these skills that they can hand over to their students. Foreign languages need more classroom hours, as students need to work more in groups, they need to participate in foreign language student conferences, case studies, project discussions and foreign language speaking clubs. No gadgets will replace humans. They will remain reliable assistants of foreign language teachers.

## Литература

1. В.Ю. Афиани. М.В. Ломоносов и его время. URL: <http://www.ras.ru/lomonosov/7519c8d7-d8ca-4ba5-a61d-feaa7b471863.aspx#:~:text=%D0%92%20%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B1%D1%83%D1%80%D0%B3%D0%B5%20%D1%81%201736%20%D0%B%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%85> Дата обращения: 25 октября 2022.
2. И.К. Войтович. Иностранные языки в контексте непрерывного образования. Удмуртский государственный университет, Ижевск, 2012.
3. А.А. Колобкова. Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах. Педагогический журнал. 2019, том 9, 4А. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.008
4. А.А. Миролубов. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. Институт общего среднего образования. Российская академия образования. Москва, 1998.
5. И.М. Румянцева. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва, Логос, 2004.

6. А.Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. Академия, 2004.
7. С.Г. Тер-Минасова. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее. Молодой ученый. 2015, № 15.2 (95.2). URL: <https://moluch.ru/archive/95/20723/> Дата обращения: 07.11.2022.

## RECONSIDERING FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT RUSSIAN ENGINEERING UNIVERSITIES

Yudenkova O.V., Ivasenko Ju.I.

National Research Moscow State University of Civil Engineering; Université Bordeaux Montaigne

This article is an attempt to (a) analyze the history of foreign language teaching at Russian engineering universities, (b) compare present-day foreign language courses offered to students of engineering, and (c) prognosticate their further development patterns. In the course of the research, the authors analyzed the history of foreign language studies at Russian universities since the days of Peter the Great. The authors also studied the impact of electronic gadgets, language learning and translation software on foreign language teaching at the Russian engineering universities.

The authors examined several works on the study of foreign languages at Russian universities and applied comparative and analytical approaches to prognosticate the future concept of foreign language studies there.

Engineering universities tend to offer more foreign language programmes, meaning that employers prefer engineers with an excellent command of foreign languages. Hence, foreign languages need more class hours. Advanced technologies are a new reality for foreign language teachers, whose objective is to turn novel devices into aides rather than advanced cheat sheets.

**Keywords:** English for specific purposes, foreign language studies, engineering universities, language skills, communicative method.

## References

1. V.Yu. Afiani. M.V. Lomonosov and his time. Available at: <http://www.ras.ru/lomonosov/7519c8d7-d8ca-4ba5-a61d-feaa7b471863.aspx#:~:text=%D0%92%20%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B1%D1%83%D1%80%D0%B3%D0%B5%20%D1%81%201736%20%D0%BF%D0%BE,%D0%D0%BD%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D1%86%D0%BA%D0%B8%D1%85%20%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%85>. Accessed October 25, 2022
2. I. K. Voitovich. Foreign languages in the context of continuing education. Udmurt State University, Izhevsk, 2012.
3. A.A. Kolobkova. Historical excursus of the formation and development of foreign language teaching methods at Russian universities. Pedagogical Journal. 2019, Vol. 9, Is 4A. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.008
4. A.A. Mirolyubov. Conscious-comparative method of teaching foreign languages. Institute of General Secondary Education. Russian Academy of Education. Moscow, 1998.
5. I. M. Rummyantseva. Psychology of speech, linguistic and pedagogical psychology. Moscow, Logos, 2004.
6. A.N. Leontiev. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Academia, 2004.
7. S.G. Ter-Minasova. Teaching foreign languages in modern Russia: Past, Present and Future. Young Scientist, No. 15 (95), August, 2015.

# Из опыта проведения предметной олимпиады по РКИ

**Юсупова Светлана Николаевна,**

старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет,  
E-mail: YusupovaSN@mgsu.ru

В последнее время проведение предметных олимпиад по РКИ в университетах РФ становится очень популярным: не только столичные вузы, но и вузы в регионах получают гранты на проведение Олимпиад и приглашают участников со всей страны. Такая деятельность способствует как популяризации университета, так и мониторингу уровня языковой подготовки иностранных студентов на старших курсах, когда русский язык уже не изучается ими на занятиях по РКИ. Богатый опыт, накопленный ведущими университетами (МГУ, РУДН, ИРЯ им. А.С. Пушкина), используется русистами российских технических университетов при организации собственных олимпиад по РКИ, что позволяет привлечь внимание иностранных студентов к русскому языку, способствует их адаптации в российской образовательной среде, повышает мотивацию к изучению специальных дисциплин на русском языке и к участию в научно-исследовательских студенческих конференциях. В статье анализируются формы и методы проведения предметных олимпиад по РКИ, результаты олимпиад, тенденции развития олимпиадного движения.

**Ключевые слова:** РКИ, предметная олимпиада, мониторинг уровня знаний, технический вуз.

## Введение

Руководство на протяжении 11 лет командами иностранных студентов НИУ МГСУ, участвовавших в предметных олимпиадах по РКИ в РУДН и ИРЯ им.А.С.Пушкина, способствовало накоплению опыта, который был использован при организации и проведении пилотного проекта Олимпиады по РКИ в 2022 году в НИУ МГСУ. Основной тенденцией развития предметных олимпиад по русскому как иностранному в ведущих вузах Москвы стало возрастание интереса к овладению иностранными студентами научным стилем речи. Преподаватели РКИ постепенно шли от олимпиад, нацеленных на уровень общего владения языком, к олимпиадам, ориентированным на тестирование уровня коммуникативной компетенции иностранных обучающихся в профессии. Эта тенденция прослеживается и в методике преподавания РКИ в российских технических вузах.

## Анализ изменения олимпиадных заданий

Опыт участия в Олимпиадах по РКИ позволяет провести небольшой анализ методов проведения и создания заданий олимпиад, в которых приняли участие студенты НИУ МГСУ. В 2013 году студентам, участвовавшим в Олимпиаде по РКИ в РУДН, была предложена тема «Россия в именах и датах». В первом туре конкурсанты должны были построить письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера по предложенному видеоряду (студентами был просмотрен фильм о жизни трёх великих русских поэтов, представлявший собой нарезку фрагментов из художественных фильмов о Пушкине, Лермонтове и Есенине), а во втором туре – продемонстрировать свои навыки устной речи в сообщении по заранее подготовленной презентации и в дискуссии по представленному в презентации материалу. Необходимо заметить, что второй тур практически всегда на протяжении 11 лет нашего участия предполагал дискуссию по презентациям.

Следующая Олимпиада, организованная в 2015 году в РУДН, была посвящена теме исследования космоса (филологический факультет РУДН организывает это мероприятие один раз в 2 года). Первый тур предполагал написание эссе с элементами рассуждения по просмотренному перед этим научно-популярному фильму о возникновении космонавтики, противостоянии СССР и США в космосе, о строительстве Байконура, о Гагарине и Королёве. Фильм имел несколько параллельных сюжетов, что усложняло задачу студентов. Во втором туре студенты также участвова-

ли в дискуссии по презентациям – домашним заготовкам конкурсантов.

В этом же 2015 году Ассоциация иностранных студентов России под патронажем Фонда «Русский мир» и РУДН организовала Олимпиаду в Волгоградском государственном техническом университете. Как всегда, первый тур заключался в написании эссе на 3 темы на выбор: «Русский язык в жизни иностранных студентов», «Русский язык как язык будущей профессии», «Русский язык как язык межнационального общения, один из мировых языков, официальный язык ООН». Во втором туре этой олимпиады студенты участвовали в парных соревнованиях, заключавшихся в разработке речевой ситуации на заданную тему, на выполнение задания давалось 30 минут.

В связи с тем что в РУДН несколько кафедр русского языка, в 2015 году в Университете Дружбы Народов была проведена ещё одна олимпиада по РКИ на тему «Никто не забыт, ничто не забыто» с написанием эссе в первом туре и дискуссией с элементами спонтанного монолога и диалога и выражением собственного отношения к фактам, изложенным в монологическом сообщении других участников дискуссии, во втором туре.

Олимпиада 2017 года, организованная Ассоциацией иностранных студентов в России и проходившая на базе Уральского государственного экономического университета в Екатеринбурге, была посвящена социальным проблемам. В первом туре студенты также писали эссе, а во втором туре должны были за 10 минут подготовить устное монологическое высказывание на предложенную тему («Конфликт поколений: почему дети не понимают родителей»).

Олимпиада 2019 года в РУДН была посвящена теме «Россия: традиции и современность» с теми же заданиями для первого и второго туров: письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного типа на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой, устное сообщение по подготовленной заранее презентации и участие в дискуссии по темам презентаций других конкурсантов.

Анализируя темы и задания Олимпиад, можно сделать вывод, что составители олимпиадных заданий делают основной акцент на коммуникативную компетенцию иностранных обучающихся: просмотр фильмов проверяет навыки аудирования, эссе демонстрирует навыки порождения репродуктивно-продуктивного монологического письменного высказывания, а участие в дискуссии – умение студентов вести диалог, знание этикетных формул речевого общения. Организаторы олимпиад в большинстве случаев отказываются от лексико-грамматических тестовых заданий как неэффективной формы конкурса. Следующим шагом в развитии олимпиад по РКИ стала тенденция к усложнению содержательной части состязания: от языка общего владения к языку профессии. Как видно из выше сказанного, темы олимпиад в 2013–2019 г.г. имели скорее лингво-

страноведческий характер, задания предполагали владение общей лексикой. Начиная с 2021 года, меняется подход к конкурсным заданиям: актуальной становится профессиональная коммуникация на русском языке. Так, в 2021 году в РУДН состоялась онлайн-олимпиада по РКИ «Русский язык в профессии». Несмотря на пандемию, организаторы не были ограничены в видах заданий и в формах проведения мероприятия: первый тур предполагал написание эссе на одну из пяти предложенных тем («Русские учёные в моей профессии», «Русский язык – моя профессия», «Русский язык – опора в моей профессии», «Ты мне поддержка и опора, всегда креативный русский язык», «Россия в центре креатива!»). Участникам также была предложена викторина на знание идиом, пословиц, истории языка, понимание шуток и языковых загадок, песен, лингвострановедческих вопросов. Финалистам, прошедшим во второй тур, предлагалось создать 4-минутное видео на тему «Почему я выбрал свою профессию» и принять участие в дискуссии. Оценивалась активность в коммуникации, умение поддержать беседу и, конечно, грамотность.

В ноябре 2022 года восемь студентов НИУ МГСУ приняли участие в Олимпиаде по РКИ «Русский язык в профессии» (РУДН), трое из них прошли в финал. Отборочный тур представлял собой лексико-грамматический тест, текст тестового задания был написан в научном стиле речи (научно-популярный текст о робототехнике и искусственном интеллекте). Несомненно, что тексты научного стиля речи сложнее для понимания, выбор лексических единиц предполагает довольно высокий уровень языковой компетенции в профессиональной сфере (нюансы значений однокоренных глаголов с разными приставками, аббревиатуры, терминология). Прошедшие в финал участники соревновались в командном и индивидуальном зачётах. В первом туре финала, как и прежде, предлагалось написать эссе на тему «Почему я выбрал эту профессию». Интересно, что организаторы широко использовали социальные сети и цифровые технологии в конкурсах олимпиады: заданием на финал была подготовка 4-минутного видео о команде и университете, размещение видео в соцсетях «ВКонтакте» и «Одноклассники», а победители определялись по количеству лайков. В втором туре финала команда университета должна была подготовить за несколько минут спонтанное сообщение на заранее известную тему (робототехника) и активно задавать вопросы и отвечать на вопросы других команд. В индивидуальном зачёте конкурсанты тянули билет с вопросом на профессиональную тему, например: убедите пациента вакцинироваться (для студентов-медиков), расскажите об экологической безопасности в строительстве (для инженеров-строителей). На подготовку к ответу давалось 2 минуты, на сообщение отводилось не более трёх минут. Очевидно, что сокращается время на подготовку задания, что являет-

ся показателем более высокого уровня владения языком участников олимпиады.

В отличие от Олимпиад в РУДН, олимпиады, проводимые в ИРЯ им. А.С. Пушкина, традиционно ориентируются на владение литературно-художественным стилем речи, а не научным, т.е. не языком профессии. В связи с этим конкурсные задания в ИРЯ им. Пушкина существенно отличаются от олимпиадных заданий в РУДН. В 2021 году несколько студентов НИУ МГСУ приняли участие в Олимпиаде в ИРЯ. В первом туре было предложено несколько вариантов заданий. Один из вариантов представлял собой незначительно адаптированный рассказ Куприна, в котором студентам предлагалось выбрать правильную грамматическую форму или лексическую единицу. Послетекстовые вопросы проверяли понимание участником содержания. Таким образом, мы видим классический вариант тестового задания. Другой вариант задания для первого тура содержал текст о жизни Л.Н. Толстого. Магистрантка НИУ МГСУ Айех Акеел, прошедшая во второй тур и ставшая финалисткой олимпиады, также участвовала в дискуссии и готовила видео на одну из предложенных тем: «Моя будущая профессия», «Университет, в котором я буду учиться», «Город, в котором я буду учиться», «Моя мечта – учиться в России», «Русский язык – язык космоса» (она выбрала последнюю тему). Несомненно, что, готовя видео, студенты создавали сообщение не столько научного стиля, сколько публицистического с элементами научного.

### Проведение предметной олимпиады по РКИ в НИУ МГСУ

В апреле 2022 года преподаватели кафедры РКИ НИУ МГСУ решили провести предметную олимпиаду по русскому языку для иностранных студентов. Олимпиада состояла из одного тура, так как это был пилотный проект, однако были подготовлены задания для трёх уровней: 1 уровень для слушателей подготовительного факультета до экзамена на базовый уровень, 2 уровень для слушателей подготовительного факультета после экзамена на базовый уровень, 3 уровень для студентов 1–4 курсов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Составители заданий решили ориентироваться на опыт преподавателей из Института Пушкина, так как целью было привлечь иностранцев к участию в собственных университетских олимпиадах: знакомство с русской литературой в техническом вузе – это переключение внимания на другой вид деятельности, а следовательно, отдых. Для 1 и 2 уровней были взяты практически не адаптированные отрывки из произведений А.С. Пушкина, в частности, участникам 2 уровня было предложено начало повести «Метель». Для заданий 3 уровня был использован фрагмент сказки П.П. Бажова «Серебряное копытце». Первые 10 вопросов проверяли знание грамматики и лексики, следующие 10 вопросов – понимание содержания литератур-

ного текста, а заключительные 10 вопросов были на знание русских идиом, загадок, поговорок или имели лингвострановедческий характер, например: «Как русские скажут о богатом человеке: он плавает в золоте; у него денег много, как сена; у него денег куры не клюют?» При составлении заданий на фразеологизмы учитывались коннотации в родных языках (французский, английский, испанский). Задания олимпиады были выложены на платформе «Строительство+», варианты ответов менялись случайно. На ответы на все 30 вопросов давалось ограниченное количество времени – 1 час.

В олимпиаде приняло участие 30 человек, среди них 2 студента из РУДН, которые раньше учились на подготовительном факультете в нашем университете, причём для участия в 1 уровне не зарегистрировался ни один слушатель. Распределение конкурсантов по остальным двум уровням таково: 2 уровень – 10 человек, 3 уровень – 20 человек.

1 место среди конкурсантов 2 уровня занял студент из Вьетнама (100 баллов из 100), 2 место – будущий магистрант из Эквадора (93,3 балла), а третьи поделили будущие бакалавры из Монголии и с Маврикия (по 83,3 балла). В подгруппе 3 уровня оказалось больше победителей: 1 место (93,3 балла) – студент из Гвинеи, 2 место (86,2 балла) – 3 человека; 3 место (82,8 балла) – 5 человек. Интересно, что некоторые студенты 3 уровня, выполнившие задания за 20 минут и говорившие после прохождения теста, что задания были лёгкими, набрали небольшое количество баллов: при кажущейся лёгкости литературных текстов они требуют понимания, а ошибки были сделаны этими участниками как раз в заданиях на содержание литературного фрагмента.

### Анализ ошибок

Анализ ошибок в тестовых заданиях олимпиады обнаружил интересные закономерности: количество ошибок на понимание текста, сделанных обучающимися подфака, значительно меньше (12 ошибок), чем среди участников 3 уровня (49 ошибок). Возможно, здесь сыграла негативную роль привычка студентов старших курсов читать «по диагонали». Однако грамматических ошибок оказалось больше у участников 2 уровня (20 ошибок против 6 ошибок у участников 3 уровня), что также логично: длительное пребывание студентов 1–4 курсов в языковой среде, коммуницирование с российскими студентами, практика говорения дают свои результаты.

Также показателен результат ответов на вопросы по фразеологизмам: ошибок у конкурсантов 2 уровня больше (11 ошибок), чем у участников 3 уровня (5 ошибок), что также объясняется количеством времени изучения языка.

Среди заданий, предложенных обеим группам участников, были задания на «языковое чутьё». И для 2, и для 3 уровней было предложено такое задание: *Русские люди любят соревнования. Какое слово является однокоренным для слова*

«соревнование»: 1) равный; 2) ровный; 3) ревнивый? Слушателями подфака было дано 3 неправильных ответа на этот вопрос, и 9 студентов 1–4 курсов сделали ошибку при ответе в этом задании. Если выразить этот результат в процентном отношении, то приблизительно 30% конкурсантов 2 уровня не увидели правильный ответ, в то время как приблизительно 60% участников 3 уровня ошиблись в этом задании. Таким образом, можно сделать первичный вывод: изучая научный стиль речи, студенты перестают чувствовать язык, использовать метод языковой догадки. Они исходят больше из логики, чем из чувства языка. Несомненно, что такие результаты могут послужить поводом для начала научного исследования.

Другое задание на «языковое чутьё» для 3 уровня, на которое не смогли ответить 12 участников из 20, предлагало найти семантически близкое словосочетание: *Русские люди говорят: «Какой прелестный ребёнок! Какая прелестная девушка!» Прилагательное «прелестный» образовано от старого русского глагола ПРЕЛЬСТИТИ. Как вы думаете, какое значение имел этот глагол в древнерусском языке?*

- 1) обманывать, говорить неправду;
- 2) быть красивым;
- 3) идти по лестнице.

Естественно, что не все носители русского языка знают ответ на этот вопрос, но участие в олимпиаде предполагает уровень знаний предмета выше обычного, поэтому этот вопрос был предложен студентам, изучающим русский язык более одного года. В целом, конкурсантами 3 уровня было сделано 47 ошибок в заданиях, проверяющих знание лексики, а слушателями подготовительного отделения – 19 ошибок. Совершенно иная картина в грамматических ошибках на падежные окончания и временные формы глагола: 2 уровень – 18 ошибок, 3 уровень – 5 ошибок.

Таким образом, проведение предметной Олимпиады по РКИ выявило интересные закономерности: начиная изучать язык специальности, инофоны закрепляют грамматические навыки, однако их коммуникативная компетенция реализуется в языке профессии, а общее понимание языка общения, языка литературы уходит на второй план.

## Заключение

Предметная олимпиада по РКИ вызвала живой интерес у студентов. В новом учебном году будет интересно провести олимпиаду, ориентированную на определение уровня коммуникативной компетенции студентов в профессиональной сфере. По итогам Олимпиады целесообразно провести анкетирование студентов, предложив им ответить на вопрос: какой тип заданий им кажется более интересным и полезным (по фрагментам из художественной литературы или по научному стилю речи)? В рамках второй предметной олимпиады по РКИ в НИУ МГСУ планируется провести викторину по лингвострановедению, так как эта тема всегда востребована.

Учитывая первый опыт проведения Олимпиады, организаторы пришли к выводу, что резонно проводить олимпиаду в 2 тура: письменный и устный, чтобы выявить действительно лучших. Письменная работа – это не только проверка умения построения различных синтаксических конструкций, но и выработка навыка составления текста с использованием логических связей, умение структурировать свои идеи. Как выяснилось из опыта нашего участия, некоторые студенты не могут ограничивать объём письменного эссе, приводить аргументы и контраргументы, проводить анализ темы. Эти навыки, несомненно, понадобятся иностранным обучающимся в будущем при написании курсовых и дипломных работ, докладов на студенческих научно-практических конференциях. Как выяснилось во время участия в Олимпиадах, инофоны не имеют представления о композиции связного текста в русской традиции: вступление, аргументация, заключение, деление текста на абзацы и пр.

Устное монологическое высказывание предполагает не только хорошее знание лексики, синтаксиса и грамматики, но и навыки публичного выступления, ораторское мастерство, умение контролировать эмоции и работать в команде. Таким образом, проведение олимпиад – это интересная форма внеаудиторной работы, особенно актуальная в условиях ограниченного количества часов русского языка в учебном плане технического университета.

## Литература

1. Колдина М.И. Эссе как способ контроля знаний и оценивания компетенций // Балтийский гуманитарный журнал. 2017, Т. 6 № 3(20), С. 178–180.
2. Материалы XVII Всероссийской олимпиады для студентов по русскому языку как иностранному. Москва, РУДН, 13 ноября – 8 декабря 2021 г. – Москва: РУДН, 2022–59 с.
3. Трищенко Д.А. Организация творческой деятельности студентов: цели, методика, результаты // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2020 – № 1 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-tvorcheskoy-deyatelnosti-studentov-tseli-metodika-rezultaty>.
4. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М., 2003.

## FROM THE EXPERIENCE OF CONDUCTING A SUBJECT OLYMPIAD IN RFL

Yusupova S.N.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

Recently, the holding of subject Olympiads in RFL at universities of the Russian Federation has become very popular: not only metropolitan universities, but also universities in the regions receive grants for holding Olympiads and invite participants from all over the country. Such activities contribute both to the popularization of the university and to monitoring the level of language training of foreign students in senior courses, when Russian is no longer being stud-

ied by them in RFL classes. Russian technical universities use the rich experience accumulated by leading universities (Moscow State University, RUDN, and the Pushkin Institute of Russian Language) to organize their own Russian language Olympiads, which allows attracting the interest of foreign students in the Russian language, contributes to their adaptation in the Russian educational environment, increases motivation to study special disciplines in Russian and to participate in student research conferences. The article analyzes the forms and methods of conducting a subject Olympiad in RFL, results, trends in development of the Olympic movement.

**Keywords:** RFL, a subject Olympiad, monitoring the level of students' knowledge, technical university.

## References

1. Koldina M.I. Essay as a way of knowledge control and competence assessment // *Baltic Humanitarian Journal*. 2017, Vol. 6 No. 3(20), pp.178–180.
2. Materials of the XVII All-Russian Olympiad for students in Russian as a foreign language. Moscow, RUDN, November 13 – December 8, 2021 – Moscow: RUDN, 2022–59 p.
3. Trishchenko D.A. Organization of creative activity of students: goals, methods, results // *Vestn. Sam. gos. tech. un-ta. Ser. Psychological and pedagogical sciences*. 2020 – № 1 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-tvorcheskoy-deyatelnosti-studentov-tseli-metodika-rezultaty>.
4. Shchukin, A.N. Methodology of teaching Russian as a foreign language / A.N. Shchukin. – M., 2003.



## Потенциал использования е-портфолио для оценки творческого рейтинга студентов, обучающихся по направлению «Экономическая безопасность»

**Аввакумова Ирина Владимировна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: imba52@mail.ru

**Гаврилова Елена Анатольевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: Gavrilova.EA@rea.ru

**Кештова Оксана Калабиевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: keshtoksana@yandex.ru

**Ордынцова Наталья Григорьевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: nataliaordyntseva@yandex.ru

**Терехова Юлия Зиновьевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
№ 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО  
«РЭУ имени Г.В. Плеханова»  
E-mail: hermione.al@mail.ru

Анализируя опыт преподавания английского языка студентам направления «Экономическая безопасность», авторы данной статьи хотят поделиться накопленным опытом преподавания дисциплины «Английский язык» в рамках оценки творческого рейтинга студентов и показать важность использования е-портфолио для этих целей. В статье рассматриваются вопросы повышения мотивации студентов к изучению дисциплины «Иностранный язык» с использованием их желания заниматься творческой и исследовательской деятельностью. Авторы статьи показывают, что включение творческих заданий в балльно-рейтинговую систему оценки дает возможность значительно улучшить показатель успеваемости студентов. Кроме того, описана специфика дисциплины «Иностранный язык», ее направления и определенный набор компетенций, которые должны быть сформированы у специалиста экономической безопасности. Авторами предложены различные типы творческих заданий наряду с особенностями использования е-портфолио для более объективной оценки творческих возможностей студентов и его роли в совершенствовании навыков самообучения.

**Ключевые слова:** экономическая безопасность, обучение иностранным языкам, профессиональные компетенции. Е-портфолио, творческий рейтинг.

В настоящее время в РЭУ имени Плеханова уделяется большое внимание обучению английскому языку специальности, что обусловлено современными вызовами. Качество преподавания данной дисциплины в экономическом вузе нуждается в постоянном совершенствовании, в силу ряда объективных причин. Во-первых, это непрерывное развитие и цифровизация общества в целом, и образования в частности. Во-вторых, социальный запрос на специалистов, владеющих иностранным языком профессионального общения постоянно повышается, так как работодатели хотят видеть компетентных сотрудников, владеющих всеми навыками и умениями иностранного языка, в частности английского, необходимыми для успешного решения поставленных профессиональных задач, используя все четыре вида речевой деятельности, а именно – письмо, говорение, чтение и аудирование. Анализируя опыт преподавания английского языка студентам направления «Экономическая безопасность», авторы данной статьи хотят поделиться накопленным опытом преподавания дисциплины «Английский язык» в рамках оценки творческого рейтинга студентов и показать важность использования е-портфолио для этих целей.

Тем не менее, в первую очередь следует сказать несколько слов об актуализации рабочих программ по данному направлению обучения, приведение их в соответствие с современными вызовами и требованиями, которые ставит перед профессорско-преподавательским составом Министерство науки и высшего образования РФ и сама жизнь. В настоящее время от будущего специалиста по экономической безопасности требуется не только владеть всеми видами речевой деятельности в социально-культурном и профессиональном контексте, но и навыками и технологиями в системе e-learning, а также хорошо ориентироваться в современных видах сбора профессиональной информации. Современные требования к освоению дисциплины «Иностранный язык» диктуют быстрое реагирование на все вышеупомянутые вызовы для наиболее эффективной реализации учебного курса и освоения лингвистическими, социокультурными и профессиональными компетенциями будущими выпускниками вузов для данного направления. Большое внимание уделяется изучению профессиональной терминологии в об-

ласти освоения языка специальности, который несомненно будет полезен выпускнику вуза при чтении аутентичных текстов, рабочей документации, переводе и осмыслении научных текстов, умении вести дискуссию на профессиональные темы и отстаивать свое мнение, а также при решении деловых ситуаций в иноязычном контексте и презентации бизнес-идей. Все эти особенности нашли отражение в учебных курсах, которые имеют четко очерченные задачи обучения, методику обучения и эффективные формы контроля.

Хотелось бы подробнее остановиться на формах текущего и творческого контроля, так как они отражает систематичность работы и усердность студента в освоении дисциплины и, в конечном результате, степень вовлеченности будущего специалиста в учебный процесс. В РЭУ имени Г.В. Плеханова была введена бально-рейтинговая система оценки освоения компетенциями и навыками по всем дисциплинам обучения, включая дисциплину «Иностранный язык», которая имеет несколько секций, такие как «Текущий рейтинг», «Творческий рейтинг», «Посещаемость» и «Рубежный контроль». В целом, вся система нацелена на эффективность обучения, но авторы статьи хотели бы остановиться на «Творческом рейтинге», как показателе самостоятельного освоения дисциплины «Иностранный язык», вовлеченности в данный процесс и приобретения необходимых профессиональных компетенций.

Для эффективности оценки текущего и творческого контроля преподавателями кафедры иностранных языков № 1 была разработана система оценки и контроля текущих и творческих заданий. Здесь следует отметить, что прежняя система оценки была основана в большей степени на бумажных носителях, которые часто терялись. И когда студенты получали «обратную связь» от преподавателя, результат не всегда совпадал с их ожиданиями. Учитывая цифровизацию процесса обучения, были разработаны релевантные задания, которые формируют итоговую оценку по текущему и творческому рейтингам. При формировании заданий разрабатывается единая для учебной группы система заданий с четко прописанным баллом для каждого из них. Вся информация отражается в бально-рейтинговой системе и в личном кабинете студента, что снимает все возможные вопросы, а, иногда, и претензии со стороны студентов. Более того, существует система дополнительных творческих заданий, которая позволяет поднять рейтинг заинтересованным студентам. Для проверки степени удовлетворенности студентов данной системой был проведен опрос, в котором участвовало 60 студентов. Абсолютное большинство студентов (90%) продемонстрировали свою поддержку данной системы контроля и оценки.

Однако, для формирования вышеупомянутых компетенций необходимо учитывать специализацию учащихся. Специальность «Экономическая безопасность» является одним из новых направлений подготовки специалистов в экономических

вузах, которая тесно связана с информатизацией образования, средствами информатизации, влиянием информатизации на современное общество в области экономической безопасности. В этой связи существует определенная специфика преподавания дисциплины «Иностранный язык» по данной специальности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 38.05.01 «Экономическая безопасность» определяет направления и определенный набор компетенций, которые должны быть сформированы у специалиста экономической безопасности, а именно ОК-2 и ОК-3, ОК-5, ОК-7, ОК-11, ОК-12. Данные компетенции отражают способность будущих специалистов «ориентироваться в политических, социальных и экономических процессах» и пониманием роли России в современном мире (ОК-2 и 6 ОК-3), «способностью к логическому мышлению, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, вести полемику и дискуссии (ОК-7) и «способностью к деловому общению профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков» (ОК-11). Также важна общекультурная компетенция, характеризующаяся как способность «работать с различными информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации» (ОК-128). [1].

Важным фактором обучения и воспитания будущих профессионалов в экономической сфере является создание как внутренней, так и внешней мотивации студентов. Благодаря введению бально-рейтинговой системы знания, умения и навыки каждого студента учитываются. Это является внешним фактором мотивации оценивания при проведении промежуточного и итогового контроля. Более высокий результат влияет на получение стипендии, трудоустройства в будущем. Как было указано ранее, одним из критериев оценивания деятельности студента является показатель творческого рейтинга, который учитывает выполнение индивидуальных творческих заданий, исследований в области изучаемой дисциплины «Иностранный язык». В данной ситуации большое значение имеет насколько сам преподаватель заинтересован и творчески подходит к созданию условий для проявления творческого потенциала студента формирования внутренней мотивации.

В научной литературе многими специалистами описываются приемы совершенствования творческих заданий и их оптимизации применительно к той или иной специальности, все они требуют апробирования на практике. Какие же типы творческих заданий выглядят привлекательными для студентов направления «Экономическая безопасность»? Статистические данные, полученные в ходе онлайн-опроса студентов с целью выявления их отношения к участию в творческих внеуниверситетских мероприятиях по английскому языку демонстрируют приоритетное желание (53%) принимать участие в конкурсах (например, конкурсах

презентаций), круглых столах по тематике изучаемого материала, викторинах и т.д. Менее приоритетным инструментом для поднятия творческого рейтинга является участие в научных конференциях (15%) с докладом и без доклада. Достаточно низкий процент заинтересованных в этом виде деятельности студентов объясняется предполагаемым высоким исходным уровнем владения английским языком (B1). В любом случае причинами выбора студентами мероприятий данного типа, помимо чувства самореализации, являются дополнительные баллы, расширение кругозора и т.д., которые также являются способами мотивирования студентов к участию в таких мероприятиях.

Одним из современных педагогических трендов оценивания образовательных результатов студентов направления «Экономическая безопасность» является интерактивный персональный портфолио, который позволяет создавать, планировать, корректировать, презентовать и создавать собственную историю индивидуального развития, образовательного пути в информационном пространстве, обеспечивая непрерывную коммуникацию между различными участниками образовательного процесса. [2] Уникальность данного инструмента оценивания творческого рейтинга студентов заключается в создании личного архива достижений учащихся, которые могут храниться как в виртуальной, так и в интерактивной среде. Более того, е-портфолио позволяет более объективно оценить творческую направленность студентов в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык».

Как показывает практический опыт, создание и накопление творческих заданий лучше всего начинать с I курса и вести его до окончания учебы. В таком е-портфолио будут накапливаться все выполненные творческие задания, оценки, мнения и рекомендации преподавателей. Однако, существуют вызовы для преподавателя при выборе творческих заданий, так как существует разный уровень языковой подготовки студентов. Согласно Смоляниновой О.Г. и Безызвестных Е.А. еще одним фактором, влияющим на выбор творческих заданий, является их трудоемкость, т.е. сколько времени потребуется на выполнение того или иного творческого задания [3] Как указывают Семина В.В. и Торосян Л.Д. [4], творческий е-портфолио обычно содержит следующие разделы [4]:

1. Творческие работы- в разделе представлены выполненные творческие работы.
2. Отзывы- оценка качества работ, мнения и комментарии преподавателя.
3. Достижения- раздел представляет документы подтверждающие достижения студента при изучении английского языка, соответствующие сертификаты, грамоты за участие в конкурсах, презентациях, олимпиадах, а также ссылки на публикации в сборниках или конференциях.

Понимая, что е-портфолио будет накапливаться в течении всего процесса обучения в вузе, боль-

шинство студентов подходят к созданию самого портфолио креативно. Они глубоко продумывают дизайн и создание интерфейса, структуры своего электронного сборника документов.

Еще одно важной составляющей успеха в применении е-портфолио является обучение студента работе с источниками информации. Преподавателю необходимо обучить как правильно искать источники информации, как уметь самостоятельно ее обрабатывать и обобщать, резюмировать и делать выводы. Более того, при выборе творческих заданий преподаватели сталкиваются с необходимостью учитывать навыки работы студентов пользоваться базами данных своей будущей профессии наряду с программами, которые используются при создании творческих презентаций (Power Point, Prezi, Excel)

Как показывает практический опыт, е-портфолио будущих специалистов направления «Экономическая безопасность» включают в себя следующие виды творческих заданий:

1. Коммуникативные (монологи и диалоги по предложенной теме)
2. Проектная работа
3. Ролевые игры
4. Презентации с использованием мультимедийных средств
5. Статьи и рефераты по своему профессиональному направлению
6. Написание эссе и рефератов на основе поиска, обработки, анализа информации в англоязычных источниках
7. SWOT- анализ

Данная практика использования е-портфолио позволяет развивать и совершенствовать навыки коммуникации в профессиональной сфере, а также, в повседневной деятельности, овладевать социально-лингвистическими, стратегическими умениями. [5]

В заключении авторы хотели бы отметить положительный опыт использования е-портфолио для успешного освоения дисциплины «Иностранный язык» по направлению «Экономическая безопасность», так как сама система привносит в учебный процесс элементы творчества, что ведет к решению главной задачи образования вообще, и высшего профессионального образования в частности – развитию навыка и потребности учиться самостоятельно для достижения вполне реальных практических целей.

## Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 38.05.01 экономическая безопасность // [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/news/4/2218>.
2. Смолянинова О.Г., Безызвестных Е.А.
3. Е-ПОРТФОЛИО В ОЦЕНИВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И ОБРАЗОВАНИИ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ В сборнике: ИКТ

в образовании в течение всей жизни. Материалы 1-ой Международной конференции. Сибирский федеральный университет, Институт педагогики, психологии и социологии. 2014. С. 9–20.

4. Затева О.А. Информационная система расчета индивидуального творческого рейтинга студентов. В сборнике: Перспективные информационные технологии (ПИТ 2018) Труды Международной научно-технической конференции. Под редакцией С.А. Прохорова. 2018. С. 1003–1007.
5. Сёмина В.В., Торосян Л.Д. О РОЛИ ТВОРЧЕСКОГО РЕЙТИНГА ДЛЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ // Среднее профессиональное образование. 2022. № 10 (326). С. 30–34.
6. THE USE OF PORTFOLIO IN TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES
7. Asatryan L. Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 12–7 (80). С. 16–18

#### **THE POTENTIAL OF APPLYING AN E-PORTFOLIO APPROACH TO ASSESS THE CREATIVITY RATING OF «ECONOMIC SECURITY» STUDENTS**

**Avvakumova I.V., Gavrilova E.A., Keshtova O.K., Ordynseva N.G., Terekhova U.Z.**  
Plekhanov Russian University of Economics

The article deals with the issues of increasing the motivation of students to study the “Foreign language” discipline using their desire to

engage in creative and research activities. The authors of the article show how the inclusion of creative tasks in the point-rating system of assessment allows increasing the qualitative indicator of students’ progress. In addition, the specifics of the “Foreign Language” discipline, its directions and a certain set of competencies that should be formed by an economic security specialist are described. The authors propose a classification of creative tasks and substantiate the possibility of using an e-portfolio for a more objective assessment of the creative potential of students and its role in improving self-esteem skills and developing students’ educational autonomy.

**Keywords:** economic security, teaching foreign languages, professional competences, E-portfolio, creativity rating.

#### **References**

1. Federal state educational standard of higher education in the specialty 38.05.01 economic security // [Electronic resource] URL: <http://fgosvo.ru/news/4/2218>.
2. Smolyaninova O.G., Bezvestnykh E.A.
3. E-PORTFOLIO IN ASSESSMENT OF EDUCATIONAL OUTCOMES AND LIFELONG EDUCATION In the collection: ICT in education throughout life. Materials of the 1st International Conference. Siberian Federal University, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology. 2014. S. 9–20.
4. Zateeva O.A. Information system for calculating the individual creative rating of students. In the collection: Advanced Information Technologies (PIT 2018) Proceedings of the International Scientific and Technical Conference. Edited by S.A. Prokhorov. 2018. S. 1003–1007.
5. Syomina V.V., Torosyan L.D. ON THE ROLE OF CREATIVE RATING FOR STUDENT MOTIVATION // Secondary vocational education. 2022. No. 10 (326). pp. 30–34.
6. THE USE OF PORTFOLIO IN TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES
7. Asatryan L. Actual scientific research in the modern world. 2021. No. 12–7 (80). pp. 16–18

**Аникин Игорь Юрьевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский  
индустриальный университет филиал г. Ноябрьск  
E-mail: tvtianikin@mail.ru

Статья посвящена обзору и анализу перспективных цифровых технологий, применяемых в преподавании электротехнических дисциплин. Отмечается, что новый подход к обучению электротехническим дисциплинам должен быть имплементирован в контексте новой среды обучения, основанной на информационных мультимедийных технологиях. Рассмотрена дефиниция понятия «информатизация образования» и сделан вывод о недостаточной степени цифровизации инженерной дидактики в России. Особый интерес вызывает использование цифровых средств имитации, симуляции и моделирования в обучении электротехническим дисциплинам. Автор делает вывод о том, что барьером в применении подобных программных продуктов выступает стоимость приобретения и правила распространения лицензии. Рассмотрена сущность реально-виртуальных лабораторий и проанализированы ключевые направления переноса функционала лаборатории в сетевое пространство.

**Ключевые слова:** электротехника, инженерное образование, высшее образование, цифровизация, цифровизация образования, виртуальная лаборатория, реально-виртуальная моделирующая структура

Высшее техническое образование традиционно и вполне обоснованно относится к разряду наиболее сложных. Многие студенты испытывают трудности при освоении традиционных и инновационных технических, инженерных дисциплин, что впоследствии отражается на уровне академической успеваемости, возрастании процента отчисления или перехода на иные образовательные траектории – экономические, юридические, гуманитарные. В России доля студентов, которые оказываются добровольно или принудительно отчисленными из технических вузов или переводятся на другие специальности, по разным оценкам, колеблется от 30 до 40%. Данная проблема, впрочем, имеет общепланетарный характер: в США аналогичный показатель также достигает 40%; в разных странах Европы процент студентов, преждевременно прекративших обучение по инженерным направлениям, составляет от 15% до 40% [14, с. 52]. Во многих странах данная проблема обусловлена неудовлетворительным уровнем модернизации технических вузов и несоответствием применяемых в них педагогических технологий современным запросам рынка труда.

Вышесказанное приводит к выводу о необходимости пересмотра методических подходов, применяемых в инженерном образовании в целом и обучении электротехническим дисциплинам в частности [9, с. 27]. Ключевыми барьерами в освоении электротехнических дисциплин, присущими российским реалиям высшей школы, можно назвать возрастание объемов и повышение сложности учебного материала, ограничение количества академических часов, отведенных на преподавание и устаревание материально-технической базы университетов. Современные исследователи все чаще обращаются к вопросам повышения качества преподавания электротехнических дисциплин, предлагая авторские модели развития педагогического процесса данной области.

Н.М. Меркулов и С.В. Ершов, к примеру, говорят о трех векторах развития инженерной дидактики: (1) налицо, по их мнению, необходимость расширения внеаудиторной и самостоятельной работы будущих инженеров; (2) требуется переход от «механического толкования электротехнического материала из учебно-методической литературы в аудитории, к большему творческому сотрудничеству со студентами»; (3) реформирование инженерного образования, справедливо отмечают исследователи, должно происходить без снижения качества уровня подготовки специалистов [8, с. 108]. В публикациях многих других авторов можно найти схожие тезисы, причем большинство из них заявляют о том, что новый подход к обу-

чению электротехническим дисциплинам должен быть имплементирован в контексте новой среды обучения, основанной на информационных мультимедийных технологиях. Можно также сказать, что проблема информатизации образования затрагивает все образовательные ступени и специализации, но особую актуальность она получает именно в инженерном образовании.

Современная наука накопила немало дефицитов категории «информатизация образования». В рамках данного исследования мы, вслед за В.Н. Цапенко, будем понимать данный термин как «процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого», «погружение человека в новую интеллектуальную среду» на основе разработки и оптимального применения информационных и коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов и расширения масштабов их внедрения [13, с. 156].

Следует сказать, что пессимистичные выводы в отношении масштабов информатизации высшей школы в стране, сделанные В.Н. Цапенко более 10 лет назад, к сожалению, сохраняют свою актуальность до сих пор: несмотря на то, что в российских вузах накоплены обширные информационные ресурсы, ситуации их использования имеют фрагментарный характер; не выработано единой и четкой функционирующей методологии практического применения имеющихся разработок [13, с. 157]. Ключевым противоречием, возникающим при внедрении цифрового инструментария в систему высшего технического образования, является следующее: создание продвинутых цифровых средств обучения реализуется программистами, не обладающими знаниями в области дидактики, а преподаватели, в свою очередь, данными знаниями обладают, но зачастую оказываются весьма далеки от информационных технологий и поэтому не могут ни создавать технологии самостоятельно, ни применять уже существующие.

Информатизация образования – не просто дань современным тенденциям; многие производственные и научно-технические сферы жизнедеятельности уже во многом «оцифрованы», следовательно, специалист, который будет работать в них, должен уметь действовать в виртуальных средах. Сегодня же мы можем наблюдать ситуацию, когда выпускник технического вуза, получивший качественное, но «аналоговое» образование, вынужден при первом трудоустройстве в ускоренном темпе обретать цифровые компетенции.

В данной связи руководители российских учебных учреждений технических профилей оперативно модернизируют образовательные программы и образовательный контент. К примеру, в вузовскую практику уже включены такие дисциплины и дополнительные курсы, как «Математическое моделирование процесса отбора», «Современные информационные системы и технологии», «Программная инженерия», «Компьютерная безопасность», «Программное управление в технических системах» [14, с. 57; 7, с. 136].

Можно сказать, что в фокусе внимания авторов, рассматривающих вопросы модернизации преподавания электротехнических дисциплин, находятся два вектора совершенствования педагогических технологий: вопросы обучения инженеров основам программирования и вопросы компьютерной визуализации и моделирования процессов и систем. Рассмотрим подробнее последнее из представленных направлений.

Методические материалы, предлагаемые студентам электротехнических специальностей, в силу особой специфики дисциплин, кардинально отличаются от материалов, циркулирующих в обучении студентов по гуманитарным специальностям. Согласимся с Н.М. Меркуловым и С.В. Ершовым: еще до эпохи информатизации материалы электротехнических специальностей отличались «богатым разнообразием диаграмм, графиков, таблиц, чертежей» [8, с. 109]. Именно эта их особенность позволяет предположить, что средства цифровизации окажутся крайне полезными в преподавании подобных курсов [4, с. 202].

Налицо обострение проблемы визуализации нового материала и низкого уровня качества графических материалов. Бумажная литература, представляющая собой репринты советских и постсоветских пособий, содержит данные, которые на современном этапе развития техники оказываются устаревшими. Кроме того, визуализированный материал, представленный в старых учебниках, очень часто не соответствует требованиям действующих производственных стандартов. В данной связи многие вузы перешли к использованию цифровой графической информации, мультимедийного видеоряда и анимации [8, с. 110].

Тем не менее, оцифровка схем, чертежей, иллюстраций и представление фрагментарных видео – недостаточные меры, не позволяющие обеспечить соответствие инженерной дидактики современным запросам к образовательным практикам. По этой причине особый интерес вызывает использование цифровых средств имитации, симуляции и моделирования.

Как указывает Д.В. Саватеев, в традиционных условиях любая демонстрация или эксперимент осуществлялись посредством калькулятора, маркера и ученической доски; при этом, уже несколько десятилетий назад к педагогам пришло осознание недостатка наглядности такого метода. Отсутствие динамической, сложной и в то же время наглядной визуализации электротехнических систем и агрегатов приводит к невозможности анализа взаимосвязи фундаментальных процессов, происходящих в сложных инженерных системах; такой подход препятствует формированию междисциплинарных компетенций – студенты не могут, к примеру, увидеть связь между явлениями, изученными ими в курсе общей физики, и закономерностями специальных электротехнических дисциплин [10, с. 224]. Соответственно, компьютерное моделирование стало краеугольным кам-

нем и приоритетной целью совершенствования данного сегмента образования.

В контексте исследуемой нами темы под моделированием следует понимать такой педагогический прием и процесс, при котором «реально существующий, изучаемый электротехнический объект заменяется другим объектом – математической, физической или компьютерной имитационной моделью, которая сохраняет в себе требуемые его свойства и взаимосвязи, и позволяет путем манипуляций с моделью получать новые знания» [2, с. 199]. Автор данной дефиниции – Ю.И. Горелов – указывает, что моделирование электротехнических объектов представляет собой самый главный и важный инструмент познания, так как многие «реальные» явления и процессы не могут быть изучены опытным путем в реальных электротехнических системах (к примеру, короткие замыкания) [2, с. 199].

Следует отметить, что в большинстве технических вузов страны при освоении электротехнических дисциплин применение учебных моделей осуществляется на базе программных продуктов *Matlab*, *Elcut* или *Comsol Multifisics*. Физические модели также применяются: в частности, в изучении картин магнитного поля силового трансформатора или электростатического поля конденсатора можно использовать как «реальные» модели электрических и магнитных полей, где наглядность обеспечивается за счет железных опилок, так и виртуальные компьютерные модели, позволяющие увидеть статические и динамические картины электромагнитных полей.

Российские вузы, таким образом, уже достаточно давно внедряют, пусть точно и несистемно, цифровой инструментарий для визуализации и моделирования процессов, протекающих в электротехнических системах. В рамках лабораторных работ студенты действуют в онлайн-режиме, используя симуляторы устройств, созданные в средах *Electronics Workbench*, *Matlab Simulink*, *LabVIEW*, *Multisim* [6, с. 491], что, по данным различных опросов, крайне положительно оценивается как преподавателями, так и самими студентами [11, с. 200]. Барьером в применении подобных программных продуктов выступает стоимость приобретения и правила распространения лицензии; В.А. Алехин в данной связи говорит о трех ключевых проблемах, связанных с использованием специализированных программ: (1) лицензионные продукты можно использовать только в компьютерных классах с лимитированным количеством рабочих мест; (2) лицензия не предусматривает возможности повторной установки, что исключает возможность передавать лицензионные продукты студентам для установки на домашних компьютерах в ситуации перехода на дистанционный формат обучения; (3) лицензионные программные продукты являются дорогостоящими и действуют по подписке – т.е. существует необходимость внесения повторных платежей, что, в свою очередь, увеличивает объем финансового бремени,

которое несут студенты при обучении. Вуз также не всегда располагает средствами для регулярной оплаты лицензионных продуктов [1, с. 4].

Рассмотрим некоторые примеры цифровых инструментов, применяемых в нашей стране и за рубежом при обучении электротехнике.

Во-первых, следует отметить одну из наиболее перспективных систем автоматизированного проектирования, используемую для моделирования процессов, протекающих в аналоговых и цифровых устройствах, – *Proteus VSM*. Данный продукт состоит из двух модулей: редактора электронных схем с возможностью имитации их работы и редактора печатных плат.

Во-вторых, в освоении электротехнических дисциплин весьма полезным оказывается продукт *Micro-Cap*, функционал которого направлен на аналоговое, цифровое и смешанное моделирование и анализ электронных устройств. Программа позволяет создавать виртуальный аналог электрической цепи, задавать параметры ее работы и анализа, составлять уравнения цепи и производить соответствующие расчеты, вводя при этом дополнительные вариативные значения температуры, временного интервала, частоты, состояния схемы, параметров ее компонентов.

В-третьих, в вузовской практике используются программы *Electronics Workbench* и *Multisim Education*, позволяющие осуществлять моделирование и симуляцию работы электротехнических систем; функционал данных продуктов, по сути, схож с описанными выше программами.

Среди эффективных обучающих профессиональных программ, которые, тем не менее, не получили повсеместного распространения в российских вузах, можно отметить *OrCAD*, *TINA*, *Micro-CAP* и *Design Lab* [1, с. 6].

Все чаще исследователи-теоретики и практикующие педагоги акцентируют внимание на том факте, что полноценная цифровизация процессов обучения электротехническим дисциплинам возможна исключительно посредством внедрения не точечных аппаратных и программных средств, а комплексных реально-виртуальных моделирующих структур. В.М. Дмитриев и Л.А. Гембух дефинируют реально-виртуальную моделирующую структуру следующим образом: «программно-аппаратное решение, позволяющее объединить каналы реального и виртуального моделирования с целью комплексного анализа (отображения) и автоматизации построения модели объекта исследования» [3, с. 6]. Как правило, понятие «реально-виртуальная моделирующая структура» отождествляется с распространенным сегодня понятием «виртуальная/реально-виртуальная лаборатория» (тем не менее, фактически такая лаборатория представляет собой лишь одну из подвидов моделирующих структур).

Среди наиболее известных и действенных инструментов, являющихся собой реально-виртуальные лаборатории, следует отметить *Automatic Control Engineering Laboratory (ACEL, США)*.

Данный продукт основан на работе двух компонентных модулей – лаборатории исследования сервомеханизмов и лаборатории исследования магнитных полей [3, с. 7]. Апробирована в зарубежной дидактике, помимо прочих, *AIM-Lab* (Норвегия) – лаборатория по измерению и анализу параметров полевых транзисторов.

При учете массового перехода на дистанционное обучение особенную актуальность приобретают виртуальные лаборатории. Среди полностью виртуализированных лабораторий можно отметить *Internet Measurement Laboratory* (США), *Lab-on-Web* (США), *uCVLab* (Россия, Новосибирск), направленная на изучение функционирования микроконтроллеров и сигнальных процессоров [5, с. 12].

Полный перенос функционала лаборатории в сетевое пространство – основной вектор современных российских и зарубежных разработок. В современной вузовской практике в течение последних 10 лет используется, к примеру, модель на основе *LabVIEW* [15] – виртуальная лаборатория, применяемая в целях тестирования электрических машин, таких как синхронные и асинхронные двигатели, трансформаторы. Ключевым функциональным параметром, выгодно отличающим современные виртуальные лаборатории от «классического» программного обеспечения *MatLab/Simulink* и *Labview*, является отсутствие необходимости установок файлов в компьютеры обучающегося: виртуальная лабораторная среда запускается и функционирует полностью за счет ресурсов веб-браузера. Схожий подход продемонстрировали разработчики продуктов на базе ресурса *Modelica* [18] и *Easy Java Simulations* [16].

Таким образом, электротехнические дисциплины представляют собой один из «ядерных» сегментов технического вузовского образования. Для того, чтобы сократить разрыв между теорией обучения и практикой «реальной» жизни, преподаватели предлагают учащимся широкий спектр различных лабораторных работ и экспериментальных занятий.

Практикоориентированное обучение прививает необходимые будущему специалисту знания и умения; крайне важным при этом является детальное знание особенностей функционирования реальных электротехнических систем или, что более актуально, их виртуальных аналогов. Изменчивость современных технологий, высокая стоимость лабораторного оборудования, необходимого для проведения лабораторных работ, слабая материально-техническая база многих политехнических вузов – все это актуализирует применение виртуальных электротехнических лабораторий [17]. Более того, крайне важно вести разработки в области развития отечественных программных продуктов, ведь зарубежные аналоги зачастую противоречат требованиям действующих в России стандартов, не имеют русифицированной версии, обладают высокой стоимостью – как в слу-

чае единократной покупки, так и при оформлении платной подписки.

Среди положительных тенденций следует отметить следующее: специалисты-теоретики и практики, прямо или косвенно связанные с развитием инженерной педагогики, активно делятся практическим опытом и результатами исследований в области преподавания электротехнических дисциплин, в сфере интерактивного обучения и формирования виртуальной образовательной среды. Можно также выразить надежду на то, что, помимо вышеобозначенных, в среду обучения электротехническим дисциплинам войдут инструменты виртуальной и дополненной реальности, используемые, к примеру, в медицинском, военном, художественном образовании.

Зависимость целей высшего инженерного образования от новых вызовов цифровизации социально-экономических систем очевидна: успешными сегодня оказываются не те специалисты с обширным объемом знаний, умений и навыков, а те, которые обладают «системной ориентацией в жизненном пространстве» [12, с. 47], цифровыми компетенциями и способностью обновлять профессиональные знания по мере развития технологий.

## Литература

1. Алехин, В.А. Учебный комплекс по электротехнике и электронике с использованием моделирования в программной среде TINA / В.А. Алехин // Открытое образование. – 2014. – № 5. – С. 4–12.
2. Горелов, Ю.И. Методы обучения в электротехнике / Ю.И. Горелов // Известия ТулГУ. Технические науки. – 2016. – № 12–3. – С. 197–200.
3. Дмитриев, В.М. Концептуальная модель реально-виртуальной лаборатории / В.М. Дмитриев, Л.А. Гембух // Вестник ЮУрГУ. Серия: Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника. – 2022. – № 2. – С. 5–16.
4. Ершов, С.В. Особенности применения мультимедийных технологий при преподавании электротехнических дисциплин / С.В. Ершов // Известия ТулГУ. Технические науки. – 2016. – № 12–3. – С. 201–207.
5. Жарова, Т.А. Методы моделирования образовательного процесса в техническом вузе / Т.А. Жарова, Л.В. Ерофеева, А.А. Лапшин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 1. – 15 с.
6. Кириллов, В.Ю. Методические аспекты разработки онлайн курса по дисциплине «теоретические основы электротехники и электроизмерений» / В.Ю. Кириллов, М.Н. Орешина // Известия ТулГУ. Технические науки. – 2022. – № 2. – С. 491–494.
7. Лейфа, А.В. Педагогические методы обучения при профессиональной подготовке инженерных кадров в электронной образовательной среде университета / А.В. Лейфа, Н.С. Бодруг,



- О.В. Скрипко // КПЖ. – 2020. – № 2 (139). – С. 131–137.
8. Меркулов, Н.М. Особенности применения мультимедийных технологий в электротехнике / Н.М. Меркулов, С.В. Ершов // Известия ТулГУ. Технические науки. – 2015. – № 12–2. – С. 108–114.
  9. Рахымбеков, А.Ж. Особенности преподавания технических дисциплин / А.Ж. Рахымбеков // The Scientific Heritage. – 2020. – № 44–1 (44). – С. 27–29.
  10. Саватеев, Д.А. Компьютерное моделирование в изучении физических основ электромагнитных явлений в курсах общей физики и специальных дисциплин технического вуза / Д.А. Саватеев // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 31. – 3 с.
  11. Самедов, М.Н. Особенности использования цифровых технологий в преподавании электротехнических дисциплин в вузе / М.Н. Самедов // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 4 (37). – С. 197–201.
  12. Стрекалова, Г.Р. Инженерное образование и новые вызовы: взаимообусловленность задач в условиях цифровизации общества / Г.Р. Стрекалова, О.В. Газизова // КПЖ. – 2021. – № 6 (149). – С. 41–47.
  13. Цапенко, В.Н. Информационная образовательная среда как эффективное средство повышения качества профессиональной подготовки студентов технических вузов / В.Н. Цапенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 13. – С. 156–160.
  14. Швецов, В.И. Результаты проекта «Современные образовательные технологии преподавания математики в инженерном образовании России» / В.И. Швецов, И.Х. Галеев, К.К. Зайцева, О.А. Кузенков, С.Н. Поздняков, С.А. Федосин // ОТО. – 2019. – № 1. – С. 51–60.
  15. Belu, R. AC2010–402: Virtual laboratory for study of the electric machines parameters and characteristics / R. Belu. – Drexel University, 2010. – 13 p.
  16. Casals-Torrens, P. Virtual labs for learning electrical machines in marine engineering / P. Casals-Torrens, R. Bosch-Tous // Proceedings of the 3rd International Conference on Maritime and Naval Science and Engineering. – 2010. – Pp. 108–112.
  17. Ramirez, J. Implementing virtual laboratories: Remote teaching of electrical machines / J. Ramirez, S. Tellez, S. Rivera // Rev. int. métodos numér. cálc. diseño ing. – 2021. – Vol. 37(4). – Pp. 43.
  18. Shi, Z. An Internet-based electrical engineering virtual lab: using Modelica for unified modeling / Z. Shi, S. Zhao, S.A. Zhu // 2011 IEEE3rd International Conference on Communication Software and Networks. – 2011. – Pp. 555–559.

## DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING ELECTRICAL ENGINEERING DISCIPLINES

Anikin I. Yu.

Tyumen Industrial University branch Noyabrsk

The article is devoted to the review and analysis of promising digital technologies used in the teaching of electrical disciplines. It is noted that a new approach to teaching electrical disciplines should be implemented in the context of a new learning environment based on information multimedia technologies. The definition of the concept of informatization of education is considered and a conclusion about the insufficient degree of digitalization of engineering didactics in Russia is made. The use of digital means of imitation, simulation and modeling in teaching electrical disciplines are considered the most important aspects of the development of engineering education. The author concludes that the barrier to the use of such software products is the cost of acquisition and the rules for distributing a license. The essence of real-virtual laboratories is considered and the key directions of transferring the functionality of the laboratory to the network space are analyzed.

**Keywords:** electrical engineering, engineering education, higher education, digitalization, education digitalization, virtual laboratory, real-virtual modeling structure.

## References

1. Alekhin, V.A. Educational complex in electrical engineering and electronics using modeling in the TINA software environment / V.A. Alekhin // Open Education. – 2014. – No. 5. – P. 4–12.
2. Gorelov, Yu.I. Teaching methods in electrical engineering / Yu.I. Gorelov // News of TulGU. Technical science. – 2016. – No. 12–3. – S. 197–200.
3. Dmitriev, V.M. Conceptual model of a real-virtual laboratory / V.M. Dmitriev, L.A. Gembukh // Bulletin of SUSU. Series: Computer technologies, control, radio electronics. – 2022. – No. 2. – P. 5–16.
4. Ershov, S.V. Features of the use of multimedia technologies in the teaching of electrical disciplines / S.V. Ershov // Izvestiya TulGU. Technical science. – 2016. – No. 12–3. – S. 201–207.
5. Zharova, T.A. Methods of modeling the educational process in a technical university / T.A. Zharova, L.V. Erofeeva, A.A. Lapshin // World of Science. Pedagogy and psychology. – 2021. – No. 1. – 15 s.
6. Kirillov, V. Yu. Methodological aspects of the development of an online course in the discipline “theoretical foundations of electrical engineering and electrical measurements” / V. Yu. Kirillov, M.N. Oreshina // Izvestiya TulGU. Technical science. – 2022. – No. 2. – S. 491–494.
7. Leifa, A. V., Bodrug N.S., Skripko O.V. Pedagogical teaching methods in the professional training of engineering personnel in the electronic educational environment of the university // KPZh. – 2020. – No. 2 (139). – S. 131–137.
8. Merkulov, N.M. Features of the application of multimedia technologies in electrical engineering / N.M. Merkulov, S.V. Ershov // Izvestiya TulGU. Technical science. – 2015. – No. 12–2. – S. 108–114.
9. Rakhymbekov, A. Zh. Features of teaching technical disciplines / A. Zh. Rakhymbekov // The Scientific Heritage. – 2020. – No. 44–1 (44). – P. 27–29.
10. Savateev, D.A. Computer modeling in the study of the physical foundations of electromagnetic phenomena in the courses of general physics and special disciplines of a technical university / D.A. Savateev // Izvestiya RGPU im. A.I. Herzen. – 2007. – No. 31. – 3 s.
11. Samedov, M.N. Features of the use of digital technologies in teaching electrical disciplines at the university / M.N. Samedov // ANI: Pedagogy and Psychology. – 2021. – No. 4 (37). – S. 197–201.
12. Strekalova, G.R. Engineering education and new challenges: interdependence of tasks in the conditions of digitalization of society / G.R. Strekalova, O.V. Gazizova // KPZh. – 2021. – No. 6 (149). – S. 41–47.
13. Tsapenko, V.N. Information educational environment as an effective means of improving the quality of professional training of students of technical universities / V.N. Tsapenko // Siberian Pedagogical Journal. – 2008. – No. 13. – S. 156–160.
14. Shvetsov, V.I. Results of the project “Modern educational technologies for teaching mathematics in engineering education in Russia” / V.I. Shvetsov, I. Kh. Galeev, K.K. Zaitseva, O.A. Kuzenkov, S.N. Pozdnyakov, S.A. Fedosin // ОТО. – 2019. – No. 1. – S. 51–60.

15. Belu, R. AC2010–402: Virtual laboratory for study of the electric machines parameters and characteristics / R. Belu. – Drexel University, 2010. – 13 p.
16. Casals-Torrens, P. Virtual labs for learning electrical machines in marine engineering / P. Casals-Torrens, R. Bosch-Tous // Proceedings of the 3rd International Conference on Maritime and Naval Science and Engineering. – 2010. – Pp. 108–112.
17. Ramirez, J. Implementing virtual laboratories: Remote teaching of electrical machines / J. Ramirez, S. Tellez, S. Rivera // Rev. int. metodos number. Calc. diseno ing. – 2021. – Vol. 37(4). – Rr. 43.
18. Shi, Z. An Internet-based electrical engineering virtual lab: using Modelica for unified modeling / Z. Shi, S. Zhao, S.A. Zhu // 2011 IEEE3rd International Conference on Communication Software and Networks. – 2011. – Pp. 555–559.

# К вопросу об адаптации студентов строительной сферы к профессиональной среде

**Барсукова Анна Дмитриевна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальных, психологических и правовых коммуникаций, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»  
E-mail: BarsukovaAD@mgsu.ru

В статье рассмотрены проблемные аспекты профессиональной, социально-психологической, психофизиологической и организационной адаптации выпускников вузов, обучавшихся по строительным специальностям. Рассмотрено три сценария адаптации студента к профессиональной деятельности: (1) мероприятия, направленные на адаптацию студента к профессиональной жизни в рамках вузовского курса, (2) адаптация к профессиональной среде на первом рабочем месте молодого специалиста за счет усилий работодателя, (3) сценарий, при котором ни вуз, ни бизнес не обеспечивают должных мер по адаптации молодого специалиста к реалиям строительства, и адаптацию он вынужден проходить самостоятельно. Отмечается, что важными направлениями адаптации являются: иноязычное, коммуникативное, акмеологическое, юридическое, психологическое, экономическое. Автор отмечает, что решением проблемы адаптации может стать систематическая практика частно-государственного партнерства в развитии профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, строительство, акмеология, практикоориентированность, здоровьесбережение, корпоративная культура, психологическая адаптация

Актуальность темы адаптации и готовности студентов строительных специальностей к профессиональной деятельности обусловлена текущими тенденциями рынка труда: по данным статистики, около 60% выпускников трудоустраиваются не по основной профессии, что позволяет констатировать нерациональную трату ресурсов на обучение молодых людей [5, с. 115].

Данная проблема весьма актуальна и для строительной сферы, где молодые специалисты сталкиваются с массой барьеров и трудностей при первом трудоустройстве. Выпускники учреждений образования строительного профиля, в частности, жалуются на недостаточный уровень сформированности профессиональных компетенций, отсутствие прикладного опыта, незнание специфики деятельности в рамках выбранной ими строительной профессии. М.М. Подчалимов говорит о том, что более 63% выпускников вузов по специальностям строительного направления не удовлетворены содержанием и результатом трудовой деятельности. Более 38% молодых специалистов ощущают отчетливое противоречие между индивидуальными ожиданиями и реальной социально-производственной практикой трудовой деятельности, в результате чего их профессиональная эффективность находится на крайне низком уровне [6, с. 188].

Все вышеизложенное приводит к выводу о необходимости детального изучения проблемных аспектов адаптации студентов, обучающихся по строительным специальностям. Как показывает анализ современной научной литературы, посвященной рассматриваемой нами предметной области, изучение характеристик социально-профессиональной адаптации осуществляется по следующим направлениям:

- развитие положительного отношения к выбранной профессии;
- интеграция профессиональных знаний в профессиональную практику и умение применять знания в реальной производственной ситуации;
- социализация в новой социально-профессиональной среде, применение коммуникативных навыков профессиональной деятельности;
- личностно-профессиональное развитие и формирование значимых качеств – активности, инициативности, компетентности, самостоятельности и проч.

Социально-профессиональную адаптацию мы, вслед за М.М. Подчалимовым, будем дефинировать в качестве эффективного «взаимодействия

социально-производственной среды и личности на ее начальном этапе включения и интеграции в названную среду» [6, с. 185]. Оценка качества социально-профессиональной адаптации молодых специалистов может производиться на базе критериев качества и адекватности различных параметров, традиционно включаемых в смысловой спектр терминологической категории «социально-профессиональная адаптация», либо в контексте временного интервала, требуемого молодому специалисту для адаптации (т.е. по критерию темпа, динамики адаптационных процессов). К примеру, как свидетельствуют данные, приведенные в публикациях по исследуемой тематике, продолжительность адаптации, в зависимости от квалификации и должности молодого специалиста, может составлять от одной недели до двух лет.

В научном массиве накоплено множество подходов к классификации адаптивных процессов и к определению ключевых векторов адаптации, имеющих особое значение для молодых сотрудников, работающих в строительной сфере. В рамках традиционных типологий исследователи выделяют профессиональную, социально-психологическую, психофизиологическую и организационную адаптацию. Под профессиональной адаптацией понимают процессы приспособления человека к новым условиям труда. Психофизиологическая адаптация, в свою очередь, определяется как приспособление к новым физиологическим и психологическим условиям трудовой деятельности. Организационная адаптация есть идентификацией собственной роли молодого специалиста в организационной структуре предприятия [10, с. 74]. Кроме того, исследователи поднимают вопросы акмеологического вектора адаптации молодых специалистов строительных специальностей, вопросы корпоративной культуры, формирования иноязычной и коммуникативной компетенций, соблюдения техники безопасности при выполнении работ и осуществлении руководства. Крайне важными, по мнению значительной части исследователей, являются проблемы фактического пробела между теоретическими знаниями и прикладными аспектами выполнения профессиональных задач. Данный «разрыв», по сущности, представляет собой важнейшую причину трудностей в адаптации молодых кадров

В данной считаем целесообразным рассмотреть все вышеперечисленные аспекты адаптационных механизмов, уделив при этом приоритетное внимание вопросам преодоления «разрыва» между вузовской теорией и профессиональной практикой.

В России, как и во многих других государствах, наблюдается возрастающий конфликт между динамикой развития и технологизацией производственной строительной среды и качеством профессиональной подготовки специалистов строительной сферы. По мнению Е.В. Романовой, источником подобных в России противоречий является избыточная «широта» вузовского образо-

вания – учреждения образования, будучи наследниками советской образовательной парадигмы, стремятся к подготовке всестороннего универсального специалиста, тогда как строительный бизнес нуждается в работниках узких направленностей с четко заданным набором компетенций [8, с. 116]. Молодой специалист, недавно окончивший вуз, оказывается обладателем широкого спектра знаний и умений, но в производственной среде ему потребуется лишь несколько из них, и уровень их сформированности чаще всего оказывается недостаточным. При этом четкого перечня компетенций, которые являются первостепенными для молодых специалистов-строителей, существовать априори не может – они определяются спецификой работы конкретной компании, конкретным строительным проектом, территориальными факторами (факторами локализации строительного объекта).

Решением данной проблемы может стать систематическая практика частно-государственного партнерства в развитии профессионального образования [6, с. 182] (данный тезис отражается, помимо прочего, во множестве стратегических программных общегосударственных документов последних лет).

Как известно, выделяется несколько этапов профессиональной адаптации: этап предпрофессиональной адаптации (при выборе будущей профессии и осмыслении данного выбора), этап учебной профессиональной адаптации (адаптация в профессии в учебном заведении), этап производственно-приспособительной адаптации (адаптация к профессии «на месте», при первом трудоустройстве).

Как показывает анализ научной литературы по рассматриваемой нами предметной области, существует два вектора реформирования системы высшего строительного образования, следуя которым можно сблизить учебную теорию и производственную практику и, таким образом, адаптировать студента к профессиональной деятельности. С одной стороны, адаптировать студента к «реальной» профессиональной жизни можно посредством адаптационных мероприятий в рамках вузовского курса. Студент, таким образом, к завершению учебного учреждения, уже будет иметь опыт реальной производственной деятельности, будет знаком со специалистами отрасли и руководителями местных бизнесов и сможет «отрепетировать» некоторые фрагменты будущей карьеры еще в период студенчества. Именно такой путь сегодня выбрало большинство отечественных вузов, расширивших возможности производственной практики и обеспечивших контакт строительного бизнеса и вуза. Организуются встречи, экскурсии на производственные объекты, приглашаются преподаватели из числа «практиков» – прорабы, мастера, руководство строительных организаций.

С другой стороны, адаптация к профессиональной среде может происходить на первом ра-

бочем месте молодого специалиста. В таком случае на предприятии может быть создана индивидуальная программа профессионального роста, разработаны и имплементированы меры систематической психологической поддержки и сопровождения молодого специалиста [10, с. 75]. Данный механизм адаптации уже неоднократно доказал свою эффективность и успешно апробируется в производственной практике западных стран (тьюторство), но гораздо менее распространен в отечественном строительстве, где предприятия предпочитают получать «готового» специалиста, не нуждающегося в адаптации, поддержке, сопровождении, наставничестве и т.п.

Таким образом, в рамках первого из вышеописанных сценариев ответственность за адаптацию студента-строителя к профессиональной среде лежит на учреждении образования, а в рамках второго – на предприятии. Безусловно, в идеальной ситуации следует стремиться к обеспечению баланса между двумя путями адаптации, распределив ответственность за адаптацию будущего строителя между вузом и работодателем. К сожалению, на сегодняшний день в ряде случаев имеет место третий сценарий – когда ни вуз, ни бизнес не обеспечивают должных мер по адаптации молодого специалиста к реалиям строительства, и адаптация находится в исключительной компетенции самого выпускника. Такой путь, по нашему мнению, – заведомо проигрышный, что, собственно, подтверждают и статистические данные, приведенные нами в начале текста статьи.

По нашему мнению, адаптация студентов строительной сферы к реалиям профессиональной деятельности должна иметь место уже с начала вузовского курса и продолжаться после его завершения – на предприятии. На старших курсах вуза студенты должны иметь возможность поработать в выбранной им сфере, следовательно, крайне важно обеспечивать эффективность прохождения ими производственной практики и не допускать формализации данного этапа обучения. В данной связи многие исследователи предлагают собственные сценарии адаптационного процесса.

В.В. Костыгина, помимо прочих, указывает на то, что адаптационный процесс должен быть организован поэтапно и целенаправленно – так, чтобы студенты и молодые специалисты могли постепенно накапливать профессиональные компетенции, развивать личностные качества и обретать знания о реальных процессах функционирования производства. Адаптационный процесс, справедливо отмечает исследователь, следует запускать уже с 1–2 курсов обучения в строительном вузе; на данном этапе студент знакомится с основами профессии, изучает работы опытных проектировщиков, строителей, получает общие сведения о специфике отрасли и сопоставляет их с тем «идеальным» знанием, которое было сформировано у него при поступлении в вуз, корректируя таким образом собственные представления о выбранной профессии [3, с. 285]. На данном эта-

пе крайне важным представляется такая организация учебно-ознакомительной практики, при которой студент погружается в профессиональную среду, осуществляет наблюдение за строительными работами или исследует деятельность проектных подразделений строительных компаний. Текущая практика показывает, что сегодня ознакомительную практику руководство строительных вузов считает, скорее, формальностью, вследствие чего студенты проходят ее на своих кафедрах, либо не проходят в принципе, ограничиваясь представлением отметок о прохождении практики.

Крайне важно освоение студентом основ выполнения строительных работ (малярных, бетонных, кровельных и проч.). Как известно, по завершении вузовского обучения (бакалавриат) выпускник трудоустраивается в строительную организацию в качестве руководителя – мастера, прораба и т.п., и владение базовыми навыками и знаниями о специфике выполнения строительных работ будет способствовать лучшему пониманию практических нюансов реализации строительных технологий.

На 3–4 курсе внедрение студента в профессиональную среду должно осуществляться в рамках технологической практики, к примеру, в студенческих строительных отрядах. На данном этапе крайне важно налаживать партнерство между учреждениями образования и представителями строительного бизнеса. Представители строительных компаний могут предоставить возможности для прохождения практики, кроме того, руководство предприятий в таких случаях уже среди студентов 3–4 курса может отобрать в штат перспективных специалистов [3, с. 286].

Таким образом, практикоориентированность в строительном вузе – принцип, который следует внедрять уже с самого начала обучения, а не только на последних курсах. Особенно важным представляется налаживание партнерства между профессиональным (строительным) бизнесом и сообществом. Студент должен перенимать опыт у специалистов-практиков уже с первых лет обучения в вузе – таким образом он будет лучше адаптирован к профессиональной среде.

Следует отметить, что, помимо вопросов сокращения разрыва между практикой и теорией, в перечне вопросов об адаптации находятся и иные аспекты. Одним из таких направлений можно считать адаптацию выпускников к корпоративной культуре предприятия. Узкие интерпретации к корпоративной адаптации сводятся к «принятию и соблюдению символики и атрибутов компании» [4, с. 109]; в рамках же настоящего исследования более целесообразным нам представляется обращение к широкому подходу к дефиниции корпоративной культуры в строительстве. Как известно, в строительных компаниях формируется особая корпоративная среда, формируемая из коммуникативной политики компании – формальной и неформальной, неписанных поведенческих паттернов, традиций, ритуалов, которые играют кри-

тически важную роль в становлении успешного специалиста.

Изучение корпоративной культуры в российских вузах осуществляется в междисциплинарном режиме и зачастую не выделяется в отдельную дисциплину. Кроме того, даже если вузовская программа и включает в себя отдельный предмет, он имеет общетеоретический характер и не адаптирован к специфике отрасли. В данной связи вполне целесообразным нам представляется разработка и имплементация краткого спецкурса «Корпоративная культура в строительстве», направленного на формирование реальных представлений о социальных, культурных и коммуникативных условиях работы в строительной сфере и состоящего из экскурсий, кейсов по решению коммуникативных задач, проектов по совершенствованию механизмов производственного менеджмента.

Незаслуженно остаются на периферии научного внимания также такие направления профессиональной адаптации, как иноязычный и коммуникативный [1; 2], акмеологический, юридический, психологический, экономический. Согласимся с В.В. Костыгиной в том, что молодой специалист, обладающий обширными знаниями и навыками в строительном деле и производственном менеджменте, зачастую обладает слабой экономической культурой, что препятствует ему адекватно оценивать финансовую эффективность производственных решений, составлять и проверять договоры и сметы [3, с. 283].

В числе приоритетных факторов адаптации будущих строителей-специалистов к выполнению трудовых обязанностей, по нашему мнению, находятся акмеологические и психологические факторы. А.Ю. Сидельников и Г.В. Глебов указывают, что современный студент нацелен на профессиональную и личностную самореализацию, тогда как ценность здоровья – понятие декларируемое исключительно *де юре*, т.е. акмеологические ценности в вузовских программах носят формальный характер [9, с. 95].

Вузы страны делают недостаточный упор на здоровьезбережении, и для некоторых студентов – в частности, специалистов в строительной области – данный недостаток имеет глубочайшие и зачастую необратимые последствия. Даже на руководящих позициях молодой специалист-строитель подвергается существенным физическим нагрузкам, необходимостью преодоления дальних дистанций в течение рабочего дня, работой в тяжелых погодных условиях. А.А. Шепарёв с соавт. представляют более подробный перечень акмеологических (или, по терминологии исследователей, «гигиенических») рисков, характерных для специалистов-строителей:

- работы в открытых пространствах условиях неблагоприятного микроклимата в холодный сезон;
- нахождение в неотапливаемых помещениях;
- напряженность трудового процесса,

- экологические риски: пыль, содержащая двуокись кремния, цеолита, асбеста; испарения; выхлопные газы, продуцируемые строительной техникой; сварочный аэрозоль, шум, вибрация [11, с. 3].

Строительные работы или нахождение в непосредственной близости от них априори сопряжены с риском: как указывает А. М. Пузырев и А.Л. Козырева, более 17% смертей на производстве приходится на строительную сферу [7, с. 10].

Здоровьесберегающая подготовка к работе должна непременно включать в себя психологический аспект, ведь во многих случаях ключевым фактором, затрудняющим адаптацию молодых специалистов, является новая, неожиданная, часто «токсичная» и агрессивная психологическая среда [5, с. 116], и молодой специалист должен быть готовым не только к тому, чтобы функционировать в ее рамках, но и уметь трансформировать ее в конструктивную, благоприятную оболочку для себя самого и своих коллег.

Таким образом, существующая система вузовской подготовки по строительным специальностям не способна полноценно подготовить выпускников к профессиональной среде. Как показывают результаты проведенного исследования, основными барьерами в адаптации выступают следующие: разрыв между вузовской теорией и реальной практикой, отсутствие адаптационных служб на предприятиях и низкий уровень развития производственного тьюторства, отсутствие партнерства между вузом и строительным бизнесом, формализация процедур производственной практики, психологическая неподготовленность выпускников к работе в специфичной корпоративной среде, отсутствие акцента на акмеологии строительной профессии и проч. Совокупность вышеперечисленных факторов приводит в общей сложности к низкому уровню адаптации к условиям профессиональной деятельности. Можно выразить надежду на то, что в будущем вузы смогут развить прочные партнерские связи со строительными организациями и включить элементы «реальной» профессиональной среды в обучение, а также включить в программные расписания спецкурсы, направленные на тот или иной вектор профессиональной адаптации.

## Литература

1. Выпускник на рынке труда: социологический анализ проблем профессиональной адаптации и трудоустройства выпускников УНПО Челябинской области / авт. проекта В.В. Садырин; авт. колл.: Г.А. Герцог, Л.В. Котовская, Ю.Н. Круглов; ГУОиН Челяб. обл, ЧелИРПО. – Челябинск, 2004. – С. 16–19.
2. Кадырова, Ф.М. Повышение качества языковой подготовки студентов в условиях изменяющегося рынка труда / Ф.М. Кадырова // КПЖ. – 2008. – № 8. – С. 32–38.

3. Костыгина, В.В. Проблемы становления инженера-строителя / В.В. Костыгина // Вестник СамГУ. – 2008. – № 63. – С. 282–287.
4. Кузнецов, В. В. К вопросу формирования корпоративной культуры будущих строителей / В.В. Кузнецов, Е.В. Аверьянова, В.К. Воробьев, Д.Д. Костюк // Вестник ОГУ. – 2020. – № 5 (228). – С. 107–113.
5. Миронов, И.П. Роль куратора академической группы в профессиональном самоопределении выпускников политехнического университета на рынке труда / И.П. Миронов, Т.А. Белозерова // Вестник ПНИПУ. Строительство и архитектура. – 2018. – № 1. – С. 114–121.
6. Подчалимов, М.М. Факторы, определяющие социально-профессиональную адаптацию выпускников учреждений СПО строительного профиля в условиях производства / М.М. Подчалимов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 3 (39). – С. 182–191
7. Пузырев, А.М. Разработка методики оценки профессиональных рисков в строительстве / А.М. Пузырев, Л.В. Козырева // Безопасность техногенных и природных систем. – 2022. – № 1. – С. 9–17.
8. Романова, Е.В. Преодоление компетентностного несоответствия при подготовке кадров для инвестиционно-строительной сферы / Е.В. Романова // Известия ВГПУ. – 2014. – № 4 (89). – С. 115–123.
9. Сидельников, А.Ю. Акмеологический подход в формировании здоровой личности и профессиональной адаптации будущего специалиста строительного дела / А.Ю. Сидельников, В.В. Глебов // Акмеология. – 2012. – № 2 (42). – С. 95–98.
10. Сидельников, А.Ю. Уровень комплексной адаптации молодого специалиста строительных специальностей к профессиональной деятельности в условиях столичного мегаполиса / А.Ю. Сидельников // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2012. – № 3. – С. 73–77.
11. Шепарёв, А.А. Особенности воздействия факторов производственной среды на рабочих строительной отрасли Приморского края / А.А. Шепарёв, Е.А. Ильина, Д.Б. Окунь // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2012. – № 6. – 6 с.

## ON THE ISSUE OF ADAPTATION OF STUDENTS IN THE CONSTRUCTION SPHERE TO THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT

**Barsukova A.D.**

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article deals with the problematic aspects of professional, socio-psychological, psycho-physiological and organizational adaptation of university graduates trained in construction specialties. Three scenarios of a student's adaptation to professional activity are considered: (1) activities aimed at adapting a student to professional life within the framework of a university course, (2) adaptation to the professional environment at the first workplace of a young specialist due to the efforts of the employer, (3) scenario, in which neither a university nor a business provide adequate measures to adapt the young specialist to the realities of construction, and he has to go through the adaptation on his own. It is noted that important areas of adaptation are: foreign language, communicative, acmeological, legal, psychological, economic. The author notes that the systematic practice of public-private partnership in the development of vocational education can become a solution to the problem of adaptation.

**Keywords:** professional adaptation, construction, acmeology, practice-oriented, health saving, corporate culture, psychological adaptation.

### References

1. A graduate in the labor market: a sociological analysis of the problems of professional adaptation and employment of graduates of the UNPO of the Chelyabinsk region / ed. project VV Sadyrin; ed. coll.: G.A. Herzog, L.V. Kotovskaya, Yu.N. Kruglov; GUOiN Chelyab. region, ChelIRPO. – Chelyabinsk, 2004. – S. 16–19.
2. Kadyrova, F.M. Improving the quality of language training of students in a changing labor market / F.M. Kadyrova // KPZh. – 2008. – No. 8. – S. 32–38.
3. Kostygina, V.V. Problems of becoming a civil engineer / V.V. Kostygina // Bulletin of SamGU. – 2008. – No. 63. – S. 282–287.
4. Kuznetsov, V. V., Averyanova, E. V., Vorobyov, V. K., and Kostyuk, D.D. On the issue of forming a corporate culture of future builders // Bulletin of OGU. – 2020. – No. 5 (228). – S. 107–113.
5. Mironov, I.P. The role of the curator of the academic group in the professional self-determination of graduates of the Polytechnic University in the labor market / I.P. Mironov, T.A. Belozerova // Bulletin of PNRPU. Construction and architecture. – 2018. – No. 1. – S. 114–121.
6. Podchalimov, M.M. Factors that determine the social and professional adaptation of graduates of institutions of secondary vocational education in the construction industry / M.M. Podchalimov // Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University. – 2016. – No. 3 (39). – P. 182–191
7. Puzyrev, A.M. Development of a methodology for assessing professional risks in construction / A.M. Puzyrev, L.V. Kozyreva // Safety of technogenic and natural systems. – 2022. – No. 1. – P. 9–17.
8. Romanova, E.V. Overcoming the competence mismatch in the training of personnel for the investment and construction sector / E.V. Romanova // Izvestiya VGPU. – 2014. – No. 4 (89). – S. 115–123.
9. Sidelnikov, A. Yu. Acmeological approach in the formation of a healthy personality and professional adaptation of the future specialist in the construction industry / A. Yu. Sidelnikov, V.V. Glebov // Akmeologiya. – 2012. – No. 2 (42). – S. 95–98.
10. Sidelnikov, A. Yu. The level of complex adaptation of a young specialist in construction specialties to professional activity in the conditions of the metropolitan metropolis / A. Yu. Sidelnikov // Vestnik RUDN. Series: Ecology and life safety. – 2012. – No. 3. – S. 73–77.
11. Sheparev, A. A., Ilyina, E. A., and Okun, D. B., Journal of Siberian Medical Sciences. – 2012. – No. 6. – 6 s.

# Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации педагогов

**Белецкая Ирина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики дополнительного педагогического образования, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»  
E-mail: belirina3333@gmail.com

Статья посвящена изучению возможностей применения андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации педагогов. Автором обозначена актуальность и практическая значимость темы исследования. Дается краткая характеристика становления андрагогики, в частности, как науки, уточняются предпосылки ее идейного и концептуального развития. Опираясь сформулированные к настоящему времени в системе научного знания взгляды на андрагогические принципы обучения, уточнен их перечень, дана характеристика и раскрыты основные критерии применения для целей интеграции в практику подготовки и повышения квалификации педагогов. Заключено, что с их помощью становится возможным сделать практику обучения последних исключительно индивидуальным, адресным, четким и функциональным. Формулируются рекомендации для развития научного теоретико-методологического обоснования, а также расширения существующего практического опыта применения андрагогических принципов обучения в системе подготовке и повышении квалификации педагогов.

**Ключевые слова:** андрагогические принципы, повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, эвтагогика, педагог «будущего», компетенции.

В настоящее время мир переживает уникальный по своей природе и содержанию комплекс кризис-индуцированных процессов, прямо или косвенно отражающихся на жизнедеятельности современного общества. Ответом на вызываемые данными процессами изменения становится системная адаптация, поиск новых смыслов и способов организации социальных моделей государств, где приоритетно место априори отводится человеческому ресурсу. В связи с этим, перед **современной системой образования** стоит ответственная задача по воспитанию кадров, нового типа (качества), способных к быстрой адаптации к многообразию текущих и будущих процессов миротворчества и миропорядка, специалистов обладающих всем спектром профессиональных компетенций, в частности «4К»-комплекса навыков (компетенций: «критическое мышление», «креативность», «коммуникацию» и «координацию») [1]. Данное положение приобретает большую актуальность и значимость, если речь идет об **исполнителях социального заказа** на таких специалистах.

Таким образом, компетентностный подход к обучению (подготовке, переподготовке, повышению квалификации) педагогов «будущего» должен основываться, во-первых, на гибких методах и моделях, учитывающих все возможные альтернативы профессиональной перспективы (карьерной стратегии) специалиста, во-вторых, с опорой на концепцию **практико-ориентированного** (опытно-практического, научно-практического) **обучения** [3, 8]. Последняя, согласно позиции относительно новой парадигмы педагогического образования экспертов НИУ ВШЭ, должна ставиться в приоритет, что обусловлено, в первую очередь, все большим ориентиром международных организаций на запрос рынка [13].

Так, несколько лет назад Всемирный экономический форум разработал программу «Образование 4.0», целью которой стало внедрение практико-ориентированного обучения еще на этапе средней школы [11]. Данный подход был впоследствии закреплен в ФГОС 3.0 (4.0) в виде исследовательских и проектных технологий обучения. Однако, важно понимать, что если для школы обучение, нацеленное на рынок – скорее перспектива, то в высшей школе и организациях дополнительного (профессионального) образования это становится своего рода концептуальным тренд-сеттером. Аргументом в пользу данного заключения является фокус на принципы практического обучения «для взрослых» или т.н. **андрагогические принципы**.

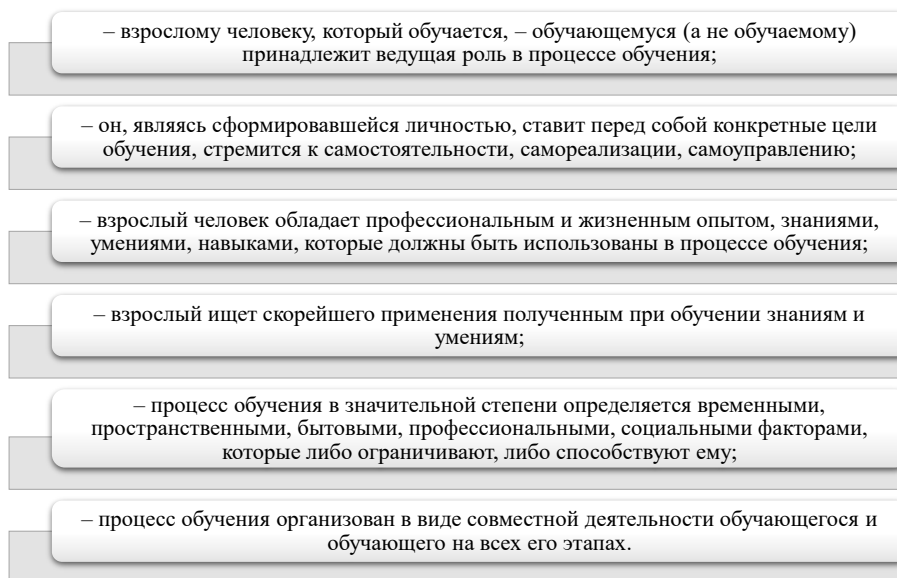


Категория «**андрагогика**» (гр. ἀνήρ ανέρ – взрослый человек, мужчина; ἄγειν ἀγεῖν – вести) была введена в общественный вокабуляр немецким историком педагогики Александром Каппом еще в XIX в. (1833), однако, не найдя признания среди ученых-просветителей, концепция непрерывного образования «для взрослых», в силу не востребо-ванности, оказалась забытой более чем на столетие [2, с. 119]. Так, согласно мнению современника А. Каппа, основателя школы в немецкой педагогике XIX в. Г.И. Фридриха, андрагогика – это «узаконенное вечное несовершеннолетие человека». В 1920-е гг. доминировала идея о том, что обучаемость взрослых значительно ниже, чем у детей. Позднее она была «уточнена» американским психологом и педагогом Э.Л. Торндайком, который показал, что кривая способности к обучению спадает очень медленно – в период 22–45 лет, и для низшего интеллекта она спадает не быстрее, чем для высшего [10, с. 336].

Во второй половине XX в. интерес к андрагогике стал постепенно возрастать (Ф. Пеггелер, Э.К. Линдеман, Б. Смологичев, Д. Савичевич, Л. Турос и проч.), основными **предпосылками** к чему, по мнению профессора Б.Р. Мандела, стали «эволюционные изменения взглядов на природу личности, связанные с доказательством доминирующей роли человека в любой социально-значимой деятельности», «результаты психологических и физиологических исследований, постулирующие способность людей разного возраста активно участвовать в образовательном процессе, осваивать новые профессиональные компетенции», а также, в целом, формирующаяся «необходимость при-

знания ведущей роли обучающихся в образовательном процессе взрослых людей» [9].

«Апогеем» становится фундаментальный труд «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» американского педагога Малколма Ноулза (1970). Именно в ней он уточнил основную идею андрагогики, как новой парадигмы образования – «учимся не для школы, а для жизни» (лат. non scholae, sed vitae discimus), определив ее как «искусство и науку помощи взрослым», «систему положений о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно к разным взрослым людям в зависимости от ситуации». Спустя еще три года, в соавторстве с Е.Ф. Холтоном III и Р.А. Свонсоном, он публикует еще одно исследование («The Adult Learner»), своего рода рекомендации для взрослых людей, желающих обучаться. В последние десятилетия XX в. развитие андрагогики как отрасли научного знания связывается с такими именами, как Б.М. Бим-Бад, С.Н. Гавров, П. Джарвис, С.И. Змеев, А.И. Кукуев, Дж. Мезиров, Р.М. Смит, Дж. Хеншке и другие [7]. Интересно будет заметить, то по прошествии уже более полувека с момента публикации первого труда М. Ноулза, в системе научного знания так и не формулировалось единое определение термина «андрагогика»; в российской системе научного знания ее, как правило, определяют как междисциплинарную науку, изучающую теоретические и практические проблемы обучения, воспитания и личностной самореализации взрослого человека в течение всей жизни [5, с. 39] (рис. 1).



**Рис. 1.** Основные положения (критерии) андрагогики (по М.Ш. Ноулсу)

Источник: [14, с. 248]

В «Современной практике образования взрослых...» М. Ноулз отразил основные положения (критерии) андрагогики (см. рисунок) и представил **четыре андрагогических принципа** (тезиса) (в последующих переизданиях их перечень был расширен до шести): самостоятельность, опыт, го-

товность учиться, ориентация на обучение, мотивация и потребность знать. Впоследствии они дополнялись и развивались, в результате чего сформулировалось множество вариаций. Однако, как представляется, каждый из них является своего рода элементом личностно-профессионального

«гештальта», завершающего компетентностную модель педагога «будущего», т.к. предусматривает ситуативное вовлечение обучающихся в организацию процесса собственного обучения. Так, учитывая специфику профессиональной деятельности современных педагогов, полагаем, что в их подготовке и повышении квалификации «на перспективу», в качестве базовых андрагогических принципов следует применять следующие:

- **принцип приоритетности самостоятельного обучения:** предусматривает возможность «постепенного» ознакомления обучающегося педагога с учебным материалом (терминологией, теориями, концепциями, технологиями, методами и проч.), для чего в процессе обучения необходима формулировка «автономно масштабируемого» информационного базиса, достаточного для стимулирования непрерывного самообразования (педагогические порталы, подкаст-профили, образовательные проекты, конференц-платформы и проч.);
- **принцип совместной деятельности обучающихся:** предусматривает обучение с опорой на интерактивный подход, где преподаватель выступает тьютором, а педагоги-обучающиеся – командой; соответственно для достижения образовательного эффекта необходимо, во-первых, уточнение потребностей (запроса – личного и профессионального) и интересов (как первичного мотива) обучающегося педагога (через опрос, аналитику, инструменты когнитологии, мозговой штурм и проч.), а также руководителя (например, завкафедры, декана факультета и проч.) или иного лица, связанного с педагогом, как практикующим специалистом, организационными «производственными» связями, для целей уточнения мотивов повышения квалификации (дополнительного образования);
- **принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта** (социального и профессионального), практических знаний, умений и навыков обучающегося педагога в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний: предусматривает предоставление альтернатив практической реализации методов, моделей, способов и инструментов обучения, что стимулирует развитие гибких навыков (англ. soft skills), а также критическое мышление, креативность, коммуникацию и координацию, для целей иллюстрации обучающемуся педагогу альтернатив их применения на практике;
- **принцип корректировки устаревшего опыта и личных установок, препятствующих освоению педагогом новых знаний:** предусматривает синтезирование профессионального и социального опыта и уточнение наличия противоречий с личными интересами, потребностями, требованиями времени, целями организации (места работы педагога); применение данного принципа предопределяет индивидуализа-

цию учебно-практической деятельности – разработка проектов, кейсов, создание учебных планов, программ и проч., учитывающий тренды и инновации в образовании, которые могут быть впоследствии предположительно применены на обучающимся педагогом практике;

- **принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей,** с учетом социально-психологических характеристик личности педагога и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и проч.: предусматривает интеграцию в программу обучения педагога тех элементов курса, в познании которых он заинтересован в силу невозможности информационных, временных, финансовых и иных ресурсных изысканий, а также уточнение возможных источников постоянного получения таких знаний;
- **принцип элективности обучения педагогов:** означает предоставление обучающемуся педагогу свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения; предусматривает формирование навыка перехода от принципов андрагогики к принципам эвтагогики, т.е. автономного (постоянного, инициативного, ответственного) самообразования, в зависимости от необходимости, потребности, ситуации, цели и проч. [12];
- **принцип рефлексивности:** основан на сознательном отношении обучающегося педагога к [само-] образованию, что в свою очередь, является частью его самомотивации; для реализации данного принципа целесообразно первично оценить мотивационно-ценностный компонент субъективной позиции педагога (потребность в саморазвитии, внутренняя мотивация к обучению, осознание профессионально-значимых потребностей, удовлетворенность результатами работы, отношение к себе, как активному субъекту образовательной деятельности и проч.), что позволит впоследствии уточнить «локусы контроля» его образовательной и далее профессиональной деятельности;
- **принцип востребованности результатов обучения в практической деятельности обучающегося педагога:** предусматривает возможность системного оценивания целесообразности применения новых знаний, умений и навыков, а также опыта коллег в собственно практической деятельности; для усиления эффекта от применения данного принципа целесообразно информирование педагогов о возможностях дальнейшего распространения (массовизации) своих знаний, опыта, успешных практик (участие в конференциях, круглых столах, конкурсах, публикация статей, пособий иных проектов);
- **принцип системности обучения педагогов:** заключается в соответствии целей и содержания обучения педагогов его формам, методам,

средствам обучения и оценке результатов; данный принцип стандартен как для педагогики, так и для андрагогики и ориентирован на формулирование связи каждого вновь вводимого элемента содержания учебного материала с предыдущим и последующим, соответственно, должен быть априори использован в практике обучения педагогов;

– **принцип актуализации результатов обучения педагогов через апробацию на практике:** обеспечивается синтезом «в действии» вышеописанных принципов – системности, практической востребованности результатов обучения, индивидуализации подхода, использования наработанного опыта;

– **принцип развития:** предполагает ориентирование всего процесса обучения педагогов на совершенствование личности, создание способностей к самообучению, постижению нового в профессии, в т.ч. через практику; применение данного принципа в подготовке и повышении квалификации педагогов предусматривает создание мотивационной базы для формирования т.н. «навыков будущего», среди которых, к примеру, кросскультурность (способствует преодолению разрыва поколений, принятию иных культур, традиций, опыта), эмоциональная грамотность (способствует сохранению себя и взаимодействия с другими с помощью эмоций, эмпатии, сочувствия), концентрация и управление вниманием (способствует контролю информационной перегрузки) и проч.

Как отмечает С.И. Змеев, применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов дает возможность обучающимся возможность «активно и реально участвовать в планировании, реализации, оценивании и координации процесса обучения и реально влиять на содержание, формы и методы обучения, контролировать его организацию, адаптировать к своим индивидуальным потребностям и особенностям» [4, с. 10]. Иными словами, становится возможным сделать обучение исключительно индивидуальным, адресным, четким и функциональным. Однако, важно понимать, что несмотря на наличие в отечественной системе научного знания прецедентов теоретического и практического обоснования андрагогических принципов, исследовательская база остается минимальной, в сравнении с зарубежной, не говоря уже об опыте практического их применения.

Предполагается, что в настоящее время назрела **необходимость** в: во-первых, разработке критериев оценки субъективной позиции обучающегося относительно потребностей, способностей, мотивации и проч. к формированию и (или) расширению компетентностного базиса – будущего педагога или педагога, планирующего повысить квалификацию; во-вторых, популяризации научного знания об андрагогических принципах (и в целом, андрагогике как науке), в т.ч.

в среде педагогов-практиков, что предполагаемо позволит сформулировать прочные теоретические основы личного методического опыта, сделает его системным и осмысленным, что станет первым шагом к разработке методологического и далее эмпирического андрагогического знания; в-третьих, понимании и учете доминирующих мотивов самообразования представителей современного педагогического сообщества, что позволит более точно понимать их запросы и потребности, а образовательным организациям разрабатывать соответствующие им программы и выстраивать модели обучения.

## Литература

1. Вейдт В.П. Ключевые понятия федерального проекта «учитель будущего»: постижение смыслов // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 9–21.
2. Витольник Г.А., Витольник В.Н. Современная андрагогика в обеспечении качественного процесса непрерывного образования взрослых обучающихся // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 119–123.
3. Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Киселева И.В. Модернизация программ высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73–1. С. 98–101.
4. Змеев С.И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов // Человек и образование. 2014. № 1(38). С. 8–14.
5. Ибраимов Х.И. Педагогические и психологические особенности обучения взрослых // Academy. 2019. № 10 (49). С. 39–41.
6. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.
7. Кукуев А.И. Андрагогика в изложении последователей Малколма Ш. Ноулза // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4–1. С. 210–216.
8. Леонтович А.В. Научно-практическое образование: теоретико-прикладные аспекты // Народное образование. 2018. № 1–2 (1466). С. 97–105.
9. Мандель Б.Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 412 с.
10. Павлухина Е.А. Повышение квалификации: особенности восприятия взрослых // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 1. С. 336–340.
11. Паскова А.А. «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: перспективы и возможные пути реализации // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. № 4. С. 100–106.

12. Саргсян А.С. Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки // Чи О. 2014. № 3 (40). С. 111–116.
13. Учителя будущего: как меняются роли специалистов образования. – 21.01.2021 // НИУ ВШЭ. – URL: <https://www.hse.ru/inman/news/435858661.html> (дата обращения: 15.01.2023)
14. Шелеметьева В.А. Принципы андрагогического подхода в разработке электронных учебных курсов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–2. С. 248–250.

#### APPLICATION OF ANDRAGOLOGICAL PRINCIPLES OF TRAINING IN TRAINING AND ADVANCED TRAINING OF TEACHERS

**Beletskaya I.A.**

Luhansk State Pedagogical University

The article is devoted to the study of the possibilities of using andragogical principles of education in the training and advanced training of teachers. The author indicates the relevance and practical significance of the research topic. A brief description of the formation of andragogy, in particular, as a science, is given, the prerequisites for its ideological and conceptual development are clarified. Based on the views on andragogical principles of education formulated to date in the system of scientific knowledge, their list is clarified, a characteristic is given and the main application criteria are disclosed for the purposes of integration into the practice of training and advanced training of teachers. It is concluded that with their help it becomes possible to make the practice of teaching the latter exclusively individual, targeted, clear and functional. Recommendations are formulated for the development of scientific theoretical and methodological substantiation, as well as the expansion of existing practical experience in the application of andragogical principles of education in the system of training and advanced training of teachers.

**Keywords:** andragogical principles, advanced training, additional professional education, eutagogy, teacher of the “future”, competencies.

#### References

1. Veidt V.P. Key concepts of the federal project “teacher of the future”: comprehension of meanings // Pedagogy and psychology of education. 2019. No. 4. pp. 9–21.
2. Vitolnik G.A., Vitolnik V.N. Modern andragogy in ensuring the quality process of continuous education of adult students // Modern Pedagogical Education. 2022. No. 5. pp. 119–123.
3. Voronin D.M., Voronina E.G., Kiseleva I.V. Modernization of programs of higher pedagogical education // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 73–1. pp. 98–101.
4. Zmeev S.I. Application of andragogical principles of education in the training and advanced training of specialists // Man and education. 2014. No. 1 (38). pp. 8–14.
5. Ibraimov Kh.I. Pedagogical and psychological features of adult education // Academy. 2019. No. 10 (49). pp. 39–41.
6. “4K” competencies: formation and assessment in the lesson: Practical recommendations / ed. M.A. Pinskaya, A.M. Mikhailova. – M.: Corporation “Russian Textbook”, 2019. – 76 p.
7. Kukuev A.I. Andragogy as presented by the followers of Malcolm S. Knowles // Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application. 2008. No. 4–1. pp. 210–216.
8. Leontovich A.V. Scientific and practical education: theoretical and applied aspects // National education. 2018. No. 1–2 (1466). pp. 97–105.
9. Mandel B.R. Andragogy: history and modernity, theory and practice: a textbook for students in the magistracy. – M.; Berlin: Direct-Media, 2017. – 412 p.
10. Pavluchina E.A. Advanced training: features of adult perception // Problems and prospects for the development of education in Russia. 2010. № 1. pp. 336–340.
11. Paskova A.A. “Education 4.0” in the era of digital transformation: prospects and possible ways of implementation // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2021. № 4. pp. 100–106.
12. Sargsyan A.S. Principles and features of the development of eutagogy as a field of pedagogical science // ChiO. 2014. No. 3 (40). pp. 111–116.
13. Teachers of the future: how the roles of educators are changing. – 01/21/2021 // Higher School of Economics. – URL: <https://www.hse.ru/inman/news/435858661.html> (date of access: 01/15/2023)
14. Shelemetyeva V.A. Principles of the andragogical approach in the development of e-learning courses // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 62–2. pp. 248–250.

# Профессия оперный коуч. Основные положения и специфика

**Вашерук Екатерина Аполлоновна,**

музыкальный руководитель оперного класса, Академия хорового искусства имени В.С. Попова; ведущий коуч, Молодёжная Оперная программа, Большой театр России

**Вашерук Илья Ильич,**

заведующий кафедры Музыкально-театрального искусства, Академия хорового искусства имени В.С. Попова; дирижер Оперного класса  
E-mail: ivasheruk@mail.ru

В данной статье раскрывается тема, связанная с реальным появлением такой **новой и востребованной** специальности, как Оперный коучинг. В работе даются *определения* Оперного коучинга в контексте современности, описывается специфика и *отличия* специальности оперного коуча от более распространенных профессий аккомпаниатора или концертмейстера, а также вокального коучинга. В работе также рассматриваются *личные и профессиональные качества* оперного коуча, необходимые в профессии; *формы взаимодействия* коуча со всеми участниками создания оперного спектакля – с режиссером, дирижером и партнерами оперной постановки; вводятся понятия *комплексной подготовки* певца к работе на оперной сцене; даётся описание *алгоритма ввода* артиста в репетиционный процесс; даётся представление о формах работы с различными видами *речитативов* на языках оригиналов; в *сравнительных таблицах* приводятся примеры отличий *функций* концертмейстеров оперных театров и перечисляются *этапы работы* над материалом оперы; излагаются *конечные положения и выводы*, обосновывающие необходимость *продвижения* этой новой специальности в условиях реального функционирования оперных театров, а также в структуре преподавания высших музыкальных *учебных заведений*, ответственных за подготовку соответствующих кадров.

**Ключевые слова:** оперный коуч, концертмейстер, метод тренинга, комплексный подход, оперный спектакль, вводный фонетический курс, речитатив.

**Цель** – исследование проблематики, связанной с появлением новой специализации – оперный коуч.

Большая часть материалов, посвященных данной проблематике в основном, касаются **работы концертмейстера** с вокалистом и не содержат в достаточной степени раскрытия заявленной темы и в случае данной статьи можно сказать, что изучение заявленного аспекта темы является достаточно **новым** в современной научной belletristике. О работе концертмейстера достаточно подробно пишут Е. Шендерович, Л. Могилевская, Е. Борисова, Д. Варламов, О. Коробова, Н. Крючков, В. Калицкий, Е. Островская, Дж. Мур, В. Чачава, А. Юдин и др. Коучинговый подход рассматривается Т. Голви, М. Аткинсоном, Э. Парслоу, М. Рэм, Р. Чойсом, Л. Уитвортом, В. Максимовым, Н. Зыряновой, Н. Костяевой, Е. Кузнецовой, Е. Цыбиной и др.

**Актуальность** настоящей темы определяется **востребованностью** коучингового подхода в процессе подготовки и воспитания оперному искусству в музыкальных вузах, так и к участию певца в оперном спектакле в музыкальном театре.

Определения понятий в англоязычных странах и в нашей музыкально-профессиональной среде имеют различия, если, например, искусство аккомпанирования и всё, что с этим связано, у нас совпадает с определением концертмейстер, то в западных странах это может называться: *maestro collaboratore* (ит.), *correpititor* (англ.), *coach* (англ.), *vocal coaching* и др. Изучая статьи иностранных авторов, посвященных данной проблематике, можно обнаружить отличия этих понятий. Но изучение этих различий не является целью данной работы, хотя упоминание аспектов существования данных терминов и бытования их в западных странах необходимо.

Переходим к уже существующим определениям понятия.

**Большая российская энциклопедия: КОУЧИНГ** (англ. *coaching*, от *coach* – тренировать, инструктировать), особый вид развивающей практики, партнёрский диалог, в котором независимый специалист – коуч помогает человеку сформировать цели своего личного, делового и профессионального развития, раскрыть и мобилизовать свои возможности и ресурсы для их достижения. Коучинг сформировался в последней четверти 20 в. в англосаксонских странах (США, Великобритания) под воздействием спортивной психологии, поэтому оперный коуч включает в свой педагогический арсенал приёмы и методы тренерской работы, а не консультанта-преподавателя и тем более аккомпаниатора. [2]

В научной российской литературе всё чаще упоминается и разрабатывается новый подход к взаимодействию между концертмейстером и певцом. В частности, В.С. Яблонская [10], цитируя Н.А. Костяеву пишет: «Все большее количество педагогов из наставников и мастеров превращается в консультантов, коучей, менторов репетиторов. Такая тенденция связана с тем, что «разработка практических технологий реализации личностно-ориентированного образования в учебно-воспитательной работе, как и системы подготовки педагогов к новому подходу, пока находится на стадии зарождения и многие технологии заимствуются из бизнеса и маркетинга» [3]

В своей статье «Знание дирижёрского жеста в классе вокального коучинга» Н.В. Кожин пишет: «Класс «вокального коучинга», в нашем понимании, подразумевает самую ответственную проработку партий вокалистов непосредственно перед началом репетиционно-постановочного процесса с дирижёром, также и режиссёром в дальнейшем. В связи с этим в обязанности концертмейстера-коуча безусловно входит работа так называемого педагога-контролёра...» [6], а в научной статье Л.В. Курицкой «Коучинговый подход в работе со студентами концертмейстерского класса» [12] только упоминаются в краткой форме методы обучения студентов некоторым навыкам, необходимым для освоения вышеназванной специальности. В данной работе будет показана **системность подхода** к освоению профессии оперный коуч.

Определение понятия:

**Оперный коучинг** – это вид тренинга, включающий комплексную подготовку артиста оперной сцены к участию в оперном спектакле, а также работу не только над вокально-технической стороной оперной партии, но и над метrorитмической и интонационных сторон, а также работу над стилистикой и фразировкой, над созданием образа и изучением драматургии спектакля, над лингвистической стороной оперной партии, над подготовкой к работе с дирижером, режиссером и партнерами спектакля.

Как прийти к освоению специальности: использовать системный подход.

**Коуч** помогает прояснить и уточнить оперному певцу области применения профессии, расставить приоритеты, выстроить стратегию для достижения конкретного результата, сформулировать задачи и измеримые показатели их достижения, отслеживать продвижение к поставленным целям и при необходимости вносить в программу развития изменения. Методы коучинга могут пересекаться с методами работы вокального коуча, опираться на него для достижения лучших результатов.

Первое использование слова «coach» для обозначения инструктора зафиксировано около 1830 года в Оксфордском университете – «коучем» на жаргоне стали именовать человека, помогающего студенту готовиться к экзамену. Слово «коучинг» получило значение «переносить людей

с их места туда, где они хотят быть». В спорте использование данного слова впервые зафиксировано в 1861 году [2, с. 1–3].

Описываемая специализация, всё ещё официально называемая «концертмейстер», существует уже не один десяток лет, но оперным коучингом занимались только выдающиеся музыкальные энтузиасты, *самостоятельно* обучающиеся этому сложному искусству, опираясь на свой талант и опыт.

Многие великие мастера оперы обязаны своими успехами коучам, с которыми они сотрудничали. Например, известная певица Елена Образцова вначале своей карьеры работала с великолепным музыкантом и пианистом Александром Ерохиным, а после его смерти продолжила сотрудничать с известным пианистом и коучем Важей Чачавой. В. Чачава также сотрудничал с такими известными певцами, как Зураб Соткилава и Маквала Касрашвили. Среди известных имён прошлого можно назвать пианиста-коуча Большого Театра – Лию Могилевскую, которую вспоминают с благодарностью многие известные певцы.

Различия же *вокального* коуча от *оперного* коуча только в том, что первый сконцентрирован по большей части на обучении общему вокальному репертуару, в том числе камерному, а второй – исключительно оперному. В работе Курицкой Л.В. «Вокальный коучинг» уже появляется в общих чертах описание различий между вокальным и оперным коучингом, в частности она, описывая функции концертмейстера, выделяет эту тематику отдельную главу пятую главу, которая так и называется: «Работа вокального коуча над оперными партиями». [13. стр.25].

**Оперный коучинг** – это не просто консультации и занятия с концертмейстером, процесс обучения, а скорее **процесс тренировки**, в котором опытный «концертмейстер», имеющий достаточную квалификацию и фортепианное образование, знающий оркестровую партитуру спектакля, дирижерские темпы и разбирающийся в драматургии будущей постановки, передаёт свой опыт артисту оперной сцены, используя **метод тренинга**, целью которого является доведение до автоматизма необходимых умений и навыков. Эффективная подготовка материала и способ консультирования напрямую связан с выбором метода, который приносит наилучший результат. Более подробно каждое положение раскрывается в дальнейшем изложении статьи.

Также требует прояснения вопрос: чем функции оперного коуча отличаются от функций вокального коуча и функций концертмейстера (см. Таблицу № 1) Прежде всего в обязанности *вокального коуча* входит работа над техникой голоса, а именно: изучение строения и особенностей вокального аппарата – что такое дыхание и как найти правильную опору, как работать над ровностью пения в различных регистрах и правильно понимать и употреблять особенности диапазона своего голоса. В общем, все то, что касается технической

стороны вокала, – это прерогатива вокального коуча.

Определим **направленность деятельности** специалистов, тяготеющих либо к саморазвитию в искусстве аккомпанемента, либо в искусстве **оперного коучинга**<sup>1</sup>. При изучении профессиональных и отечественных и зарубежных публикаций стало очевидным, что есть пианисты, которых больше увлекает само выступление, желание быть равноценным партнером певца и разделять музыкальные эмоции с солистом – они обнаруживают явные склонности к профессии аккомпаниатора. Есть исполнители-пианисты, для которых утверждение собственного профессионализма реализуется через наставничество, нежели через стремление выступать на публике, в этом случае явно проступают склонности профессии коуча.

Среди **качеств профессии** оперного коуча, которые можно назвать как отличающие его от вокального коуча и концертмейстера, суть следующие: *умение взаимодействовать* со всеми участниками процесса создания оперного спектакля<sup>1</sup>: с певцом, дирижером, режиссером<sup>2</sup>; *способность обучать*, основывающаяся на многостороннем знании изучаемого материала; *умение направлять коллективный творческий процесс*.

В реализации процессов важную роль играют профессиональные качества: знание основ музыкальной психологии и психологии общения, владение инструментом, умение читать с листа и транспонировать. Техническая оснащенность коуча должна быть на высоком пианистическом уровне, так как исполнение оперных клавиров представляет собой порой наибольшую сложность исполнения сугубо фортепианных произведений. Трудности вызывают неудобства в переложении партитуры на клавиры, это порождает необходимость изучения профессионально-грамотных редакций, предусматривающих обращение к партитуре.

Нередко опытные коучи учат трудные фрагменты наизусть для того, чтобы во время репетиционного процесса их внимание было сосредоточено только на солисте-вокалисте или дирижере. Переворачивание страниц – еще одна существенная проблема как для концертмейстера, так и для оперного коуча. Лучше создать свою систему для преодоления этой проблемы: или выучивать наизусть трудные места для переворота, или точно рассчитать, где это можно сделать самостоятельно, без потерь для текста.

Немалое значение имеет **комплекс личностных качеств**: трудолюбие, быстрота реагирования, психологическая устойчивость, коммуникативность и доброжелательность (следует учитывать, что круг профессионального общения коуча – это не только певцы, но и дирижеры, режиссеры, во-

<sup>1</sup> Уже в определенный момент обучения студент должен осознанно выбрать для себя одно из направлений. Необходимость такого выбора автор статьи наблюдала на примерах собственной профессиональной деятельности.

<sup>2</sup> Недаром, одно из наименований для профессии пианиста, работающего в этой специальности: *maestro collaboratore* (Итал. учитель сотрудничества).

кальные педагоги), терпеливость<sup>3</sup>. Перечисленный комплекс качеств наиболее полно соответствует принципам профессиональной этики, направленной на создание благоприятной среды в работе над созданием музыкального спектакля.

Основными **формами взаимодействия оперного коуча** с певцом и другими участниками оперного спектакля являются:

- индивидуальные занятия с певцом,
- репетиции с вокальными ансамблями,
- присутствие и игра партитуры или оркестрованного клавира на репетициях певцов с дирижером;
- присутствие на репетициях певцов с режиссером (требуется знание темпов и их неукоснительное соблюдение).

Курицкая Л.В. также отмечает, что перед концертмейстером «встаёт ряд особых задач: – акустическое приближение исполнения к реальному звучанию симфонического оркестра, концептуальная близость решения с решениями дирижера/режиссера, отдельное внимание театральности, внимание к психологизму. [13 С26].

**Комплексная подготовка певца к работе** над оперным материалом включает в себя:

1. Разбор драматургии оперы.
2. Работу над точностью воспроизведения метроритмической и интонационной стороны вокальной партии, над фразировкой.
3. Работу над средствами музыкального воплощения образа героя
4. Работу над стилистическими особенностями оперной партии в соответствии с эпохой и композиторским стилем конкретного композитора.
5. Изучение фонетических особенностей произношения гласных и согласных в процессе пения, в том числе при исполнении произведений на иностранных языках.
6. Умение правильно определить голос певца, его амплуа и при необходимости посоветовать правильный репертуар.
7. Подготовка к встрече с дирижером
8. Подготовка к встрече с режиссером

В наиболее обобщенном, тезисном виде отличия между функциями концертмейстера, вокального и оперного коуча можно продемонстрировать с помощью сравнительной таблицы 1.

Таблица 1. Сходства и различия функций.

Формы работ	Пианист-концертмейстер	Вокальный коуч	Оперный коуч
В процессе знакомства	Читка с листа	Определение типа голоса	Определение типа голоса и оперного амплуа

<sup>3</sup> Некоторые качества коуча иллюстрирует высказывание дирижера А. Тосканини из книги Д. Валденго «Я пел с Тосканини»: «Только занятиями можно преодолеть трудности. Тенор Де Лючия специально подыскивал себе пианиста с терпением Христа, чтобы повторять до бесконечности некоторые пассажи, которые он учил и неустанно шлифовал, стремясь достичь совершенства» [7. с. 25].

Формы работ	Пианист-концертмейстер	Вокальный коуч	Оперный коуч
Выбор репертуара	-	Выбор репертуара в целях обучения	Выбор оперного репертуара с возможностью участия в спектакле
В процессе занятий	аккомпанирование	Работа с акцентом на вокальный аппарат	Детальная проработка нотного материала
В речитативах	Партия <i>sembalo</i>	-	Осмысление вокально речевых структур и драматургии текста
В ариях	Сопровождение	Постановка голоса, менторские задачи, «впевание»	Работа с ариями в контексте оперы
В репетициях под рояль	пианизм	-	Оркестровка клавира или игра партитуры
С дирижером	аккомпанемент	-	Исполнение за оркестр
С режиссером	аккомпанемент	Контроль вокально-технического аспекта	Исполнение корректирующей функции
В разборе драматургии	-	Совместная работа	Совместная работа
Во время спектакля	-	Работа по контролю исполнения задач	Работа по контролю исполнения задач
На концерте	Аккомпаниатор или партнер по ансамблю	Консультант	Партнер-солист
Оперная партия	Отдельные номера	Отдельные арии	Вся оперная партия
Отношение к нотному тексту	Исполнение клавира	Работа над техникой и стилистикой	Комплексный системный подход участию в оперно-драматическом спектакле

Детальный разбор коуча с певцом либретто позволяет глубже проникнуть в образно-смысловые перипетии сюжета. Полезно обратить внимание певца на документальные источники – например, переписку Верди с его либреттистами, Рихарда Штрауса с Хуго фон Гофмансталем и Стефаном Цвейгом, которые вскрывают особенности взаимодействия музыкальной и литературными составляющими оперного спектакля. Все роли, даже самые маленькие, должны быть исполнены так, чтобы выявить характеристические черты конкретного персонажа. Там, где партитура не предлагает никакого контекста (предыстории) для персонажа, как, например, у слуг, соратников, наперс-

ниц и подруг, коуч может инициировать проведение исследования либретто и их литературных первоисточников для более выпуклой индивидуализации «маленького» героя.

Проследим основные этапы взаимодействия коуча с певцом (табл. 2).

Таблица 2. Первый этап.

	Задачи взаимодействия	Функции коуча
<b>Первый этап</b> – начало взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Построение плана репетиций, зависящего от уровня подготовки певца;</li> <li>• Обсуждение с певцом краткого содержания оперы и особенностей либретто, развития драматургии персонажа;</li> <li>• Совместный поиск вариантов для решения музыкальных трудностей;</li> <li>• Отработка грамотного произнесения текстов музыкальных произведений.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Демонстрация (на инструменте, голосом) изучаемой партии, партий других персонажей, которые взаимодействуют с изучаемой партией певца;</li> <li>• Акцентирование внимания певца на проблемные фрагменты партии: ритмические, интонационные, фразировочные детали;</li> <li>• Передача точного темпа перед началом пения, умение показать ауфтакт певцу;</li> <li>• Расстановка цезур (дыхания) во фразировочных построениях.</li> <li>• Коррекция фонетических норм языков, на которых исполняется музыкальное произведение – итальянского, немецкого, французского и русского.</li> </ul>

Одна из наиболее важных задач в работе с певцом на начальном этапе – изучение ритмически сложных фрагментов вокальной партии. В связи с тем, что ритмические ошибки трудно поддаются корректировке впоследствии, то в самом начале все ритмические группировки должны быть проговорены в темпе без ошибок. После достижения устойчивости в дикционном проговаривании становится возможно добавление вокальной линии к вербальному тексту.

Другой проблемой для певца в опере является точность вступления. Для ее решения опытный коуч, как правило, обращает внимание певца на предшествующую фразу другого персонажа или на мелодию в оркестре. Если вокальные линии наслаиваются, то предшествующая вступлению реплика должна быть пропета или сыграна на фортепиано и одновременно проговорена.

Отдельно хотелось бы обратить внимание на такой важный аспект в вокальной музыке, как расстановка дыхания во фразе. Дыхание неразрывно связано с музыкальной или вербальной фразировкой. Взятие дыхания обусловлено: окончанием музыкальной фразы (однако, необходимо отметить, что существуют и исключения), правилами дикции и декламации, индивидуальными потребностями певца. Функцией коуча становится – сориентировать певца в вопросе взятия дыхания,



сделать его самочувствие во время исполнения свободным и максимально комфортным. В некоторых случаях возможна временная расстановка дыхания: иногда требуется немало времени, прежде чем певец почувствует фразу в «своем голосе», до этого возможно техническое облегчение путем добавления большего количества цезур. Однако важно, чтобы вопросы удобства в пении не превалировали перед художественными задачами, что нередко можно наблюдать у начинающих артистов, выполняющих задачи вокального педагога-репетитора.

Задача коуча, напомнить певцу, что звучание длительностей перед цезурой должно быть несколько сокращено, чтобы последующие после цезуры фразы не задерживались. Особенное значение расстановка дыхания имеет в каденциях, которые требуют особой гибкости и виртуозности.

Следует помнить, что фраза между двумя «дыханиями» укоротит ноты, предшествующие цезурам. Вопросы дыхания в своей статье рассматривает также известный американский коуч Курт Адлер: «В экстремальных случаях коучу позволено даже изменять текст – повторить одно слово, или поместить слово в другое место (аккорд), если таким образом может быть спасена красота звучания и интенсивность чувств. Одной из величайших сопрано Лотте Леманн, требовалось много дыхания для того, чтобы сделать ее фразы экспрессивными. В настоящее время Рената Тибальди использует тот же тип дыхания. Обе берут дыхание, когда оно помогает сделать значение музыки и лирики понятными для публики» [3. стр. 5].

Коучу необходимо удостовериться, что певец овладел **дословным переводом текста произведения на иностранном языке**, а также в правильности фонетических норм воспроизводимого текста музыкального произведения. Этот функционал предполагает прохождение коучем **вводного курса по фонетике** итальянского, немецкого, французского и русского языков (табл. 3).

Таблица 3. Второй этап

	Задачи взаимодействия	Функции коуча
<b>Второй этап</b> – работа над драматургией произведения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Погружение в характеристические тонкости образной сферы персонажа.</li> <li>• Уточнение смыслового содержания произносимого текста.</li> <li>• Выучка текста наизусть</li> </ul>	<p>Донесение до певца результатов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• анализа значения текста</li> <li>• музыкально-стилевых деталей, психологически-смысловых нюансов взаимодействия героя с другими персонажами оперы.</li> <li>• Уточнение и коррекция подстрочных переводов.</li> <li>• Тренерская работа по многократному повторению материала, пропевание до автоматизма.</li> </ul>

Если на **первом этапе работа** над текстом по большей части связана с **правильным произношением** и значением слов, то на втором этапе начинается более качественная работа по осмыслению речи в психологическом аспекте. Певец должен понимать **значение каждого слова**, которое он поет. Приблизительность перевода может исказить понимание смысла. Приведем типичный пример. В подстрочном переводе оперы В.А. Моцарта «Свадьба Фигаро» существуют ошибки, связанные с невысокой квалификацией переводчика. Они требуют корректировки во время детальной проработки образа, например, Сюзанны. В дуэте Графа и Сюзанны из третьего действия фраза Сюзанны: «*Signor, la donna ognora tempo ha di dir di si*» – переводится следующим образом: «Синьор, каждая женщина чести (ошибка перевода. – Е.В.) имеет время сказать да!» Однако, слово *ognora* переводится с итальянского как «всегда», вместо *opote* – «честь». В итоге имеем следующий перевод: «Синьор, каждая женщина всегда имеет время сказать да!» Это довольно частая ошибка невнимательных переводчиков. В первом действии в первом речитативе фраза Сюзанны: «*lo a te per te la dono*» переводится: «Я не согласна!». Хотя в дословном подстрочном переводе она будет звучать так: «Я тебе для меня её (кровать. – Е.В.) дарю», что во всех смыслах богаче и утонченнее.

Подобные примеры свидетельствуют о том, что опубликованные в сети Интернет партитуры с подстрочными переводами оперных либретто требуют уточнений и коррекции. Эта функция, как правило, ложится на коучей еще до встречи с дирижёром или режиссёром.

Особое значение на этом этапе приобретает работа над **речитативами**. В музыкальном спектакле речитативы двигают действие вперед, тогда как арии и ансамбли – нередко бывают сосредоточены на чувственном мире героя. Существует два типа речитативов: **сухой (secco)**, поддерживаемый аккордами basso continuo, и **accompagnato**, сопровождаемый оркестром.

Речитатив *accompagnato*, используемый композиторами для возвышенного, патетического музыкального высказывания, как правило, аккуратно размечается композиторами. Особая роль в речитативах этого типа принадлежит паузам, которые должны строго соблюдаться и «переживаться певцом» – это степень драматической интенсивности. В связи с этим задачи коуча пересекаются с задачами режиссера спектакля, предвосхищают и готовят к встрече с ним, развивая у певца готовность мыслить не только средствами музыкальной выразительности, но также уметь осознанно использовать арсенал и инструментарий драматического актера. И здесь с необходимостью нужно отметить, что оперный коуч, как никто другой должен быть знаком с актёрским ремеслом.

**Речитатив secco** – это тип мелодекламации<sup>1</sup>. Нередко метрическое тактирование речитативов

<sup>1</sup> Величайшими мастерами речитативов secco являются Моцарт и Россини.

бывает несколько формальным. Жесткая привязка к определенной ритмической акцентуации искажает естественное течение музыкальной речи, поэтому темп редко указывается композиторами. Его определение исполнителями, как правило, исходит из ритма текста. Вот какую характеристику речитатива *сессо* дает Курт Адлер: «Я бы хотел сравнить речитатив *сессо* с эластичной резиновой лентой, которая может быть растянута и ослаблена по воле, конечно, не по любой прихоти, но по воле, базирующейся на глубоком понимании произносимых слов, понимании ситуации, в которой они произносятся, и понимании душевного и эмоционального состояния, в которых находится оперный герой в этот конкретный момент. Постоянным должно быть взаимодействие разнообразия, перемен и гибкости» [5, с. 9].

В связи с перечисленным выше научить певца исполнять речитативы *сессо* естественно – сложная задача. Пропевание речитативов *сессо* голос не снимается с дыхательной опоры.

Коуч должен обратить внимание вокалиста на архитектуру в построении вокальных номеров: как правило, речитатив *сессо* подводит к ариозо, соответственно последние звуки речитатива должны быть пропеты в стиле ариозо (табл. 4).

Таблица 4. Третий этап

	Задачи совместного взаимодействия	Функции коуча
Третий этап – объединение всех элементов в оперном спектакле	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прохождение партий в полном объеме;</li> <li>• Подготовка к работе с дирижёром;</li> <li>• Уточнение в исполнительской реализации намерений режиссера.</li> <li>• Пропевание в полный голос</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Исполнение фактуры оркестрового сопровождения на фортепиано;</li> <li>• Умение объяснить специфику дирижерского жеста;</li> <li>• Оркестровая стилистика исполнения, тембровая, преувеличенная, выпуклая игра</li> <li>• Рекомендации по сохранению и защите голосового аппарата от перегрузок</li> </ul>

На этом этапе коуч проходит с певцом партию в полный голос, что дает представление о его **выносливости**, на ресурсы в распределении сил на все компоненты партии. Исполнение коучем **оркестровой фактуры** в ее полноте важно для адекватного представления певцом оркестрового сопровождения, для правильного распределения динамических градаций и кульминаций. В реализации этой стадии задачи **оперного коуча и вокального коуча** существенно различаются. Последний не ставит задачи прохождения оперных партий в полном объеме, основной задачей вокального коуча является работа над постановкой голосового аппарата, а это, как правило, требует обращения к иному музыкальному материалу: упражнениям, вокализмам, камерно-вокальному репертуару, оперных арий с точки зрения усовершенствования вокального аппарата.

Коучу очень важно на этом этапе сориентировать певца в специфике дирижерского жеста темпах, для этого ему нужно иметь элементарные представления о реализации аутфакта, ритмических сеток разного рода.

Встреча коуча с дирижером важна как для певца, так и для самого коуча, который готовит исполнителя. Если коуч имеет техническую возможность, он должен связаться с дирижёром заранее и узнать как можно больше об его интерпретации, темпах и стиле дирижирования. Кожин Н.В. в своей работе о «знании дирижерского жеста» также пишет: «коуч должен подробно (насколько возможно) изучить дирижёрские манеры и особенности ведения спектаклей от начала репетиций до финального занавеса, ориентируясь на различные видео-, аудио-, документальные или иные источники». [6. Стр.186]

Если коучу предоставляется возможность работать в оперной продукции, как ответственному пианисту, он столкнется со следующими обязанностями:

- а) индивидуальные уроки с артистами,
- б) репетиции с ансамблями,
- в) игра музыкальных репетиций с дирижером.

В связи с этим необходимо иметь навык исполнения по руке дирижера, то есть – понимая его руку и соответствуя темпам, которые дирижёр транслирует.

г) игра репетиций на сцене под руководством режиссера, в присутствии дирижера или без него (требуется знание темпов и их неукоснительное соблюдение).

Для пунктов а) и б) лидерство и авторитет абсолютно необходимы.

Противоположные качества необходимы для пунктов в) и г).

Играя репетиции с участием дирижера, коуч должен понимать и следовать указаниям дирижера во всех темпах и подчинить себя желаниям дирижера, быть его правой рукой. Необходима максимальная гибкость и исполнительность. В то же время коуч не должен быть сильно напряжен, он должен сохранять максимальное спокойствие при быстрой реакции, чтобы быть в состоянии быстро найти предложенное к работе место в клавише, когда он возобновляет игру после остановки или перерыва; и это непростая задача. Коуч должен уметь сочетать спокойствие и концентрацию при подчиненном положении дирижеру, не теряя способности демонстрировать идеальное знание клавира и партитуры.

Концепция в постановке оперного спектакля определяется и непосредственно зависит как от дирижера, так и от *режиссёра*. Это может влиять на многие детали в реализации материала оперы. Режиссёр может предложить новую трактовку характера героя, неожиданный угол зрения на взаимоотношения героев оперы и пр. Коуч должен быть осведомлен и учитывать эту информацию в работе с певцом. Взаимодействие коуча

и дирижера способствует слаженности процесса подготовки и конечного результата.

### Выводы

Обобщая всё выше сказанное, следует еще раз в сжатой форме вернуться к перечислению тех специфических сторон, которые характерны для профессии оперный коуч и отличают ее от профессии концертмейстера или вокального коуча:

Прежде всего, это работа с оперным репертуаром. Опера выучивается с артистом вся целиком вместе с речитативами на языке оригинала; коуч разбирается в особенностях фонетики; работает в единой команде с режиссером и дирижером конкретного спектакля, знает традиции и специфику данной постановки; «коуч должен не только знать, но и владеть основами дирижёрского жеста на начальном уровне».[6. Стр.186]; оркеструет фортепианное сопровождение материала; разбирается в драматургии и работает с подстрочными переводами оперных партий; выполняет функции тренера в процессе подготовки артиста к оперному спектаклю, выстраивая от начала и до конца стратегию и тактику достижения цели.

В завершении необходимо отметить немало важный аспект рассматриваемой темы – **востребованность новой специальности**. В высших музыкальных заведениях на фортепианных кафедрах существуют предметы – «камерный ансамбль», «концертмейстерский класс», в рамках которых изучается в том числе и вокальный репертуар. Однако, начиная профессиональную деятельность в оперном театре или концертных организациях, в вокальных или театральных классах образовательных учреждений, пианисты сталкиваются с тем, что у них не хватает компетенций для подготовки артиста-вокалиста к выступлениям в спектаклях, так как профессия концертмейстера в ее настоящем виде и не требует изучения и освоения вышеизложенных умений и навыков. В программах музыкальных вузов до сих пор нет предметов, официально изучающих эту дисциплину, хотя в практике современного оперного театра наблюдается нехватка специалистов этого профиля, аккумулирующего в себе ряд качеств пианиста-концертмейстера, дирижера, режиссера, лингвиста, психолога. Практический опыт общения с коллегами по цеху (дирижеры, режиссеры, концертмейстеры, директора опер, каст-директора театров, оперные артисты и менеджеры и многие другие) показывает **необходимость создания образовательных программ** (главным образом, дополнительных), нацеленных на освоение специфики профессии оперного коуча.

### Литература

1. Искусство концертмейстера: основы исполнительского мастерства: для концертмейстеров опытных и начинающих, а также студентов музыкальных колледжей вузов / В. Бикташев. – Санкт-Петербург: Союз художников, 2016. – 156 с.
2. М.В. Кларин. Статья Коучинг // Большая российская энциклопедия. Стр. 326.
3. Костяева Н.А. Коучинг как инновационная технология повышения профессионального мастерства педагогов / Н.А. Костяева, Е.В. Кузнецова // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! – 2015. – № 9 (45). – С. 19–22.
4. Вальденго Д. Я пел с Тосканини / Джузеппе Вальденго; Пер. с итал. И. Константиновой. – Ленинград: Музыка. Ленингр. отделение, 1977. – 143 с.
5. Искусство концертмейстера: вопросы истории, педагогики, практики: материалы 1-й открытой Всероссийской научно-практической методической конференции «Профессия концертмейстера в XXI в.: традиция и современность в новой музыкально-культурной ситуации. Проблемы преподавания и исполнительской практики» / Федеральное агентство по культуре и кинематографии, Российская акад. музыки им. Гнесиных; [отв. ред. и сост. Е.Е. Стриковская]. – Москва: РАМ им. Гнесиных, 2005. – 165 с.
6. Кожин Н.В. Знание дирижерского жеста в классе вокального коучинга // Вопросы педагогики. – 2020. – № 4–2. – С. 187–191.
7. Лебедева Д. Особенности работы концертмейстера в классе вокала в музыкальном колледже: Санкт-Петербург: Библиополис; Союз художников, 2012.
8. Могилевская Л.А. За кулисами оперы [Текст]: записки концертмейстера / Лия Могилевская. – Москва: Музыка, 2010 (Москва: Типография «Новости»). – 283 с.
9. Руднева С.В. Феномен вокального коучинга в современном музыкальном образовании // Манускрипт. – Т. 12. – Вып. 3. – Тамбов: Грамота, 2019. – С. 131–135.
10. Яблонская В.С. Коучинг и менторство как направления расширения профессиональной функциональности концертмейстера // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 18. – С. 291–297.
11. Kurt Adler. The art of accompanying and coaching, University of Minnesota Press. 11 Oct 2021. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ct-ttv9ps.1> (Дата обращения 15.01.2023)
12. Л.В. Курицкая. «Коучинговый подход в работе со студентами концертмейстерского класса» Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 11. С. 265–269. ISSN 2618–9690.
13. Курицкая Л.В. «Вокальный коучинг». Учебно-методическое пособие. Издательство «Буки Веди» М., 2019 ФГБОУ ВО «Академия хорового искусства имени В.С. Попова»

### OPERATIC COACHING. BASICS AND SPECIFICS

Vasheruk E.A., Vasheruk I.I.  
Popov Choir Academy.

The paper also considers the personal and professional qualities of an opera coach, necessary in the profession; forms of interaction

of the coach with all participants in the creation of the opera performance – with the director, conductor and partners of the opera production; the concepts of complex preparation of the singer for work on the opera stage are introduced; a description of the algorithm for introducing the artist into the rehearsal process is given; gives an idea of the forms of work with different types of recitatives in the original languages; comparative tables give examples of the differences in the functions of accompanists of opera theaters and list the stages of work on the material of the opera; the final provisions and conclusions are outlined, justifying the need to promote this new specialty in the conditions of the actual functioning of opera houses, as well as in the teaching structure of higher musical educational institutions responsible for training the relevant personnel.

**Keywords:** opera coach, accompanist, training method, integrated approach, opera performance, introductory phonetic training, recitative.

## References

1. The art of the concertmaster: the basics of performing skills: for experienced and novice concertmasters, as well as students of music colleges of universities / V. Biktashev. – St. Petersburg: Union of Artists, 2016. – 156 p.
2. M.V. Clarin. Article Coaching // The Great Russian Encyclopedia. Page 326.3.
3. Kostyaeva N.A. Coaching as an innovative technology for improving the professional skills of teachers / N.A. Kostyaeva, E.V. Kuznetsova // Pedagogical workshop. Everything for the teacher! – 2015. – No. 9 (45). – pp. 19–22.
4. Valdengo D. I sang with Toscanini / Giuseppe Valdengo; Translated from Italian by I. Konstantinova. – Leningrad: Music. Leningr. department, 1977. – 143 p.
5. The art of the concertmaster: questions of history, pedagogy, practice: materials of the 1st open All-Russian scientific and practical methodological conference “The profession of the concertmaster in the XXI century: tradition and modernity in a new musical and cultural situation. Problems of Teaching and Performing Practice” / Federal Agency for Culture and Cinematography, Russian Academy of Sciences. music to them. Gnessin; [ed. and comp. E.E. Strikovskaya]. – Moscow: RAM im. Gnessinykh, 2005. – 165 p.
6. Kozhin N.V. Knowledge of the conductor’s gesture in the class of vocal coaching // Questions of pedagogy. – 2020. – No. 4–2. – pp. 187–191.
7. Lebedeva D. Features of the concertmaster’s work in the vocal class at the Music College: St. Petersburg: Bibliopolis; Union of Artists, 2012.
8. Mogilevskaya L.A. Behind the scenes of the opera [Text]: notes of the concertmaster / Lia Mogilevskaya. – Moscow: Music, 2010 (Moscow: Novosti Printing House). – 283 p —
9. Rudneva S.V. The phenomenon of vocal coaching in modern music education // Manuscript. – Vol. 12. – Issue 3. – Tambov: Gramota, 2019. – pp. 131–135.
10. Yablonskaya V.S. Coaching and mentoring as directions of expanding the professional functionality of the concertmaster // Intercultural interaction in the modern musical and educational space. – 2020. – No. 18. – pp. 291–297.
11. Kurt Adler. The art of accompanying and coaching, University of Minnesota Press. 11 Oct 2021. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttv9ps.1>
12. L.V. Kuritskaya. “Coaching approach in working with students of the concertmaster class” Tambov: Diploma, 2019. Volume 12. Issue 11. C. 265–269. ISSN 2618–9690.
13. Kuritskaya L.V. “Vocal coaching”. Educational and methodical manual. Publishing house “Buki Vedi” M., 2019 FGBOU VO “Academy of Choral Art named after V.S. Popov”

# О современных требованиях к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе

## **Данько Ольга Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: danko.oa@rea.ru.

## **Еныгин Дмитрий Викторович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: enygin.dv@rea.ru.

## **Мидова Венера Олеговна,**

кандидат психологических наук, доцент, и.о.  
заведующей кафедрой иностранных языков № 1 РЭУ  
имени Г.В. Плеханова  
E-mail: midova.vo@rea.ru.

Статья посвящена одной из актуальных тем современной теории и методики профессионального образования. В частности современным проблемам в и требованиям к преподаванию иностранного языка в ВУЗе в целом и в неязыковом ВУЗе в частности. Авторы рассматривают систему иноязычной профессиональной подготовки в рейтинговых высших учебных заведениях нашей страны, анализируют учебные планы и потребности современного студента. Помимо этого, в статье осуществлена попытка описать и определенный зарубежный опыт решения проблем в сфере организации системы обучения иностранным языкам в экономическом ВУЗе. Также, уточнены ключевые понятия исследования – «иноязычная профессиональная подготовка» и «профессионально-коммуникативная компетенция». Ценным аспектом данной статьи выступает и анализ готовности современных преподавателей модернизировать систему иноязычной профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, методики профессионального образования, иноязычная профессиональная подготовка, профессионально-коммуникативная компетенция, система иноязычной профессиональной подготовки в вузе

Сегодня знание иностранного языка является одним из неотъемлемых профессиональных умений современного специалиста. От этого зависит не только вероятность получения работы, но и конкурентоспособность действующих сотрудников организации, их ключевые показатели эффективности и система их стимулирования.

Помимо этого, исходя из основных постулатов Болонского соглашения, целью которого является создание единого образовательного пространства, признано, что высокий уровень компетентности по иностранному языку необходим не только студентам-филологам, но и специалистам других специальностей, в частности, будущим экономистам, которые могут использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности (в ходе переговоров с иностранными партнерами, корпоративных презентаций, деловой телефонии, переписке и т.д.).

В рейтинговых вузах нашей страны (нефилологических), несмотря на отсутствие в названии специальности соответствующих дефиниций, квалификационными характеристиками предусмотрен высокий уровень иноязычной компетентности выпускников. То есть, кроме своей основной специальности, студенты изучают иностранный язык как средство осуществления профессиональной деятельности, причем объем и характер языковой подготовки существенно отличаются от таковой в языковых или неязыковых вузах [1].

Анализ специфики преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях такого типа дает возможность определить ряд наиболее существенных противоречий между современными требованиями к уровню владения иностранным языком будущими специалистами в условиях международной образовательной интеграции и актуальным низким уровнем их иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности. Все это и актуализирует необходимость тщательного изучения сущности иноязычной профессиональной подготовки будущих экономистов с целью констатации ее действующей структуры, принципов, организационных и методических особенностей; а также с целью проектирования ряда преобразований в ней для нейтрализации существующих противоречий и повышения ее качества и эффективности.

Несмотря на наличие большого количества исследований профессионально ориентированного обучения иностранным языкам [2;3;4;5;6] присутствует необходимость погружения в особенности профессионального общения отдельного специ-

алиста и узкоспециализированных исследований особенностей иноязычной профессиональной подготовки данных специалистов с учетом специфики их деятельности.

Для начала определим ключевые понятия. К ним отнесем термин «иноязычная профессиональная подготовка» и «профессионально-коммуникативная компетенция».

Опираясь на исследования Л. Кузьминой [7], С. Ульяновой [8] и М. Ляховицкого [9], под иноязычной профессиональной подготовкой будущих экономистов будем понимать деятельностно-процессуальную систему формирования профессиональных иноязычных умений и навыков, а также компетенций, необходимых специалисту данного профиля для осуществления эффективной профессиональной деятельности на иностранном языке.

В русле профессионально направленного обучения ИЯ в вузах экономического профиля ученые выделяют также профессионально-коммуникативную компетенцию, рассматривая ее как особый вид компетенции. Ученые определяют ее как: готовность и способность к овладению предметными, научными знаниями в профессиональном общении; интегральное свойство личности, которое синтезирует в себе общую культуру общения и ее проявления в профессиональной деятельности; интегрированный компонент коммуникативного менеджмента, коммуникативной и профессиональной компетенций, который предполагает владение языком и профессионально ориентированной речью на вариативно-адаптивном уровне, а также на уровне свободного делового общения (для специалистов, имеющих высокий уровень коммуникативно-профессиональной компетенции), решение задач формирования положительного имиджа организации или лица.

В связи с этим особую ценность имеет исследование Н. Мильцевой [10], которая разработала методологическую основу организации иноязычной профессиональной подготовки в неспециализированных высших учебных заведениях, в целом систематизировала структуру организации иноязычного образования в вузах России; разработала классификацию специализированных вузов; разработала единый подход к проектированию системы языкового образования в специализированных вузах, который основывается на теории систем, а также методах педагогического прогнозирования и моделирования.

Следует отметить, что одновременно качество языковой профессиональной подготовки определяется совокупностью учебных, методических, научно-исследовательских и организационно-управленческих мероприятий вуза по изучению и постоянному совершенствованию знаний по соответствующим иностранным языкам. В процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе преследуются цели, которые связаны как с углублением познания иностранного языка, так и с расширением знаний, навыков и уме-

ний по специальности и формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. Подготовка профессионально компетентных специалистов, в свою очередь, в решающей степени зависит от преподавателей иностранных языков высших учебных заведений. В связи с этим особую важность приобретает проблема совершенствования педагогической деятельности научно-педагогических работников вуза. Во всех исследованиях иноязычной профессиональной подготовки в неязыковых вузах отмечается, что ее эффективность зависит от наличия научно-педагогических кадров высшей квалификации, наделенных необходимыми компетенциями в области педагогики, лингвистики, теории, методики и практики преподавания иностранных языков. Одновременно преподавательский состав должен не только в совершенстве владеть материалом специальности, но и иметь достаточно четкое представление о смежных дисциплинах, особенно профилирующих, так как одним из условий обучения иноязычному профессиональному общению студентов есть интеграции содержания дисциплины «Иностранный язык (по профессиональному направлению)», гуманитарных, специальных и профессиональных дисциплин. В связи с этим, как отмечает в своих трудах Л. Герасименко [11], исключительно гуманитарная направленность обучения на факультетах иностранных языков в педагогических и филологических вузах, как базовых учреждениях подготовки преподавателей иностранных языков, не дает им возможности в будущем продуктивно работать в профильных неязыковых учебных заведениях. В связи с этим мы проанализировали ряд учебных планов ведущих вузов нашей страны и обнаружили, что практически нигде среди дисциплин, изучаемых будущими преподавателями иностранных языков, нет дисциплин связанных с профессионально-ориентированным общением, преобладают дисциплины, связанные с изучением общего английского языка, но мало где присутствуют узконаправленные профессиональные аспекты, и то реализованные не в блоке основных дисциплин, а в блоке дисциплин по выбору (английский для деловой переписки, английский для судоходного состава, юридический английский и т.д.). В связи с чем можно действительно сделать вывод о неготовности современных выпускников педагогических вузов преподавать иностранный язык профессиональной направленности, что, конечно же, недопустимо и нуждается в коррекции.

Перейдем непосредственно к анализу сущности иноязычной профессиональной подготовки будущего экономиста. Несомненным является тот факт, что без владения иностранными языками специалисту данного типа невозможно реализовать свою социальную и профессиональную мобильность. Поэтому в нашей стране на уровне государственных документов (Закон «Об образовании», Закон «О высшем образовании») языковое образование признано одним из главных составляющих высшего образования.

В своих работах многие ученые [2;3;5;9] приходят к выводу о том, что студенты неязыковых вузов должны владеть английским языком на уровне, который обеспечит им возможность общаться на нем, получать и передавать информацию по своей специальности. То есть, будущие выпускники должны овладеть коммуникативной компетенцией, необходимой для иноязычного общения в профессиональной сфере.

Цели изучения иностранного языка в экономическом вузе определяются, в конечном счете, экстралингвистическими факторами, в частности необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов, которые, должны иметь в первую очередь профессиональные навыки и умения. Совсем недавно в Европе и США была принята так называемая «Алмазная модель управления бизнесом», которая определяет ключевые навыки для современного специалиста сферы экономики, среди которых основными стали «Knowledge Management» и «Business Intelligence», освоение которых должно проходить на иностранном языке, для того, чтобы будущий специалист был способен узнавать о новинах бизнес жизни зарубежом из первоисточников, а также мог вести деловую жизнь на языке, что подтверждает постулат о том, что на данном этапе иностранный язык прекращает быть целью, а становится средством обучения.

Также, Комитет Совета Европы по вопросам образования разработал ряд рекомендаций, в соответствии с которыми, выпускник вуза должен владеть умениями быстро и свободно высказываться без заметных осложнений, связанных с поиском выразительных средств в процессе достижения им социальных, академических и профессиональных целей.

Анализируя практику обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, можно констатировать ограниченность количества часов, отводимого на изучение иностранного языка, и в то же время высокие требования к владению иностранным языком после окончания курса; наличие у студентов, которые поступают в неязыковые вузы, разного уровня языковой подготовки; отдельные профессионально-ориентированные аспекты обучения иностранному языку будущих специалистов; приоритет устного речевого общения в процессе обучения иностранным языкам. Говоря о формах работы, присутствующих на занятиях в данный момент, можно отметить, что в отличие от традиционных лекций, практических и семинарских занятий, активные формы и методы обучения позволяют приблизить учебный процесс к реальности, имитируя профессиональную деятельность. Тем не менее, важным будет отметить отличия в обучении в крупных столичных рейтинговых вузах и в провинциальных. Суть проблемы такова, что в крупных рейтинговых вузах действительно очень много внимания уделяется изучению иностранных языков, что выражается и в формах работы на занятиях (деловые и ролевые игры, кейс метод, ситуационное моделирование и т.д.), и в учебных по-

собиях (в крупных вузах работают исключительно по аутентичным профессионально ориентированным пособиям издательств Cambridge или Oxford University Press), и в высоких результатах освоения данной дисциплины в конце. В провинциальных же вузах ситуация, к сожалению, совершенно иная: на занятиях преобладают пассивные формы работы, которые в результате не ориентированы на выход речь и приводят к отсутствию иноязычной разговорной практики на занятиях вообще (чтение и перевод текстов экономической тематики, грамматические упражнения на знание элементарных правил, пересказ), чаще всего работают по отечественным неаутентичным пособиям и то фрагментарно, игнорируя разделы, направленные на речевую практику.

В целом, если вынести за скобки указанную выше проблему, можно сделать вывод о том, что в практике обучения иностранному языку в вузе экономического направления применяются элементы различных образовательных технологий, позволяющих успешно преодолеть психологический и лингвокультурный барьеры в ситуациях делового общения на иностранном языке и способствующих формированию коммуникативной компетентности будущего специалиста. Среди них можно выделить следующие: интенсивные методики, метод проектов, модульная организация процесса обучения, коммуникативно ориентированное обучение, личностно-ориентированное обучение иностранному языку.

Поскольку целью профессиональной речевой деятельности является удовлетворение потребности в профессиональной информации, то именно она (профессиональная информация) и выступает как фактор, регулирующий, направляющий и стимулирует весь процесс обучения. Для восприятия и передачи информации необходимы умение и навыки, которые являются основой Business Intelligence (BI) и определяются следующим образом:

процесс преобразования данных в информацию и знания о бизнесе для поддержки принятия неформальных решений;

информационные технологии (методы и средства) сбора данных, консолидации информации и обеспечения доступа бизнес-пользователей к знаниям;

знания о бизнесе, приобретенные в результате углубленного анализа детальных данных и консолидированной информации [4].

Необходимо отметить, что особенность профессионального общения заключается в том, что в ней связаны воедино два важнейших взаимообусловленных видов человеческой деятельности: профессионально трудовая и речевая. На основе профессиональной деятельности и ради нее разворачивается речевое взаимодействие людей в русле совместной деятельности, а речевые действия, в свою очередь, являются частью познавательной, профессиональной и общей деятельности.

Целью обучения иностранному языку должно стать обучение такому виду речевой деятельно-

сти, который обеспечивал бы будущему специалисту максимальное пополнение профессиональных знаний, к которым чаще всего обращается специалист в реальной профессиональной деятельности. [7]. Поэтому учебный процесс в вузах экономического профиля должен быть построен на широком использовании приемов, способов и методов, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности студентов. В частности: рассмотрение конкретных ситуаций, управленческих примеров, деловых игр, разыгрывание ролей, диспутов противодействующих групп, разборка деловых бумаг. На наш взгляд, в результате молодой специалист, приступая к выполнению служебных обязанностей, с первого же дня должен хорошо знать предмет деятельности, сферу своих профессиональных полномочий и задач и тем самым это сведет к минимуму время на «вхождение» в должность.

## Литература

1. Серебряникова М.А. Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе //Иновации в образовании (Казахстан). – 2017. – № . 6. – С. 56–60.
2. Фомина Т. Н., Зеленова Т.Г. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе //Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № . 1. – С. 148–153.
3. Абзалова С. А., Нелюбина Е.А. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе //Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № . 10. – С. 257–260.
4. Норбоева Ф.Р. Процесс преподавания иностранного языка в неязыковом вузе //Интернаука. – 2020. – Т. 20. – № . 149 часть 2. – С. 74.
5. Таканова О.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах //Агроинженерия. – 2008. – № . 6. – С. 49–51.
6. Лихачева О.Н. Специфика процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Электронный сетевой политематический журнал» Научные труды КубГТУ». – 2016. – № . 5. – С. 178–188.
7. Кузьмина Л.Г. Иностранные языки в современной парадигме высшего образования: стратегия перемен. – 2014.
8. Капитонова И. В., Ульянова С.П. Инновационные подходы к изучению иностранных языков в подготовке специалистов в высшей школе // Проблемы безопасности российского общества. – 2013. – № . 1. – С. 153–158.
9. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам //Иностранные языки в школе. – 2013. – № . 8. – С. 4–10.
10. Мыльцева Н. А., Пояганова Е.И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку как технология повышения каче-

ства подготовки специалистов //Высшее образование сегодня. – 2012. – № . 5. – С. 61–63.

11. Герасименко Л.Д. Современные методы преподавания иностранных языков (коммуникативный подход) //Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № . 35–1. – С. 54–57.

## ON MODERN REQUIREMENTS FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Danko O.A., Enygin D.V., Midova V.O.

PRUE G.V. Plekhanov

The article is devoted to one of the topical issues of modern theory and methodology of vocational education. In particular, modern problems in and requirements for teaching a foreign language in a university in general and in a non-linguistic university in particular. The authors consider the system of foreign language professional training in the rating higher educational institutions of our country, analyze the curricula and the needs of the modern student. In addition, the article attempts to describe a certain foreign experience in solving problems in the field of organizing a system for teaching foreign languages in an economic university. Also, the key concepts of the study are clarified – “foreign language training” and “professional and communicative competence”. A valuable aspect of this article is the analysis of the readiness of modern teachers to modernize the system of foreign language training in a higher educational institution.

Key words: teaching foreign languages, methods of professional education, foreign language professional training, professional and communicative competence, system of foreign language professional training at the university

## References

1. Serebryanikova M.A. Teaching foreign languages in a non-linguistic university // Innovations in education (Kazakhstan). – 2017. – No. 6. – S. 56–60.
2. Fomina T. N., Zelenova T.G. Innovative technologies for teaching foreign languages in a non-linguistic university // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2003. – no. 1. – S. 148–153.
3. Abzalova S. A., Nelyubina E.A. Interactive methods of teaching foreign languages in a non-linguistic university // Bulletin of the Kazan Technological University. – 2014. – T. 17. – No. 10. – S. 257–260.
4. Norboeva F.R. The process of teaching a foreign language in a non-linguistic university // Internauka. – 2020. – T. 20. – No. 149 part 2. – P. 74.
5. Takanova O.V. Vocational-oriented teaching of a foreign language in non-linguistic universities // Agroengineering. – 2008. – No. 6. – S. 49–51.
6. Likhacheva O.N. The specifics of the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university // Electronic network polythematic journal “Scientific works of KubGTU”. – 2016. – No. 5. – S. 178–188.
7. Kuzmina L.G. Foreign languages in the modern paradigm of higher education: a strategy for change. – 2014.
8. Kapitonova I. V., Ulyanova S.P. Innovative approaches to the study of foreign languages in the training of specialists in higher education // Security problems of the Russian society. – 2013. – No. 1. – S. 153–158.
9. Lyakhovitsky M.V. On some basic categories of foreign language teaching methods // Foreign languages at school. – 2013. – No. 8. – P. 4–10.
10. Myltseva N. A., Poyaganova E.I. Professionally oriented teaching of a foreign language as a technology for improving the quality of training specialists // Higher education today. – 2012. – No. 5. – S. 61–63.
11. Gerasimenko L.D. Modern methods of teaching foreign languages (communicative approach) // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology. – 2013. – No. 35–1. – S. 54–57.



# Оценка уровня и образовательные технологии формирования социального интереса у студентов: на примере программ подготовки бакалавриата «журналистика» и «медиакоммуникации»

**Дрегер Константин Евгеньевич,**

аспирант ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»

E-mail: Dreger13\_06@list.ru

Важную роль в процессах социализации молодежи и ее адаптацию в обществе играет обучение и воспитание в рамках реализации образовательных программ высшей школы. Особенно это важно на направлениях, которые связаны с непосредственным взаимодействием с людьми, или же влияет на жизнь социума в целом. Будущие журналисты и сотрудники сферы медиа, как представители «четвертой власти» бесспорно должны обладать высоким уровнем социальных качеств. Среди основные из них – социальная активность и инициатива. Готовность к социальному служению – решению проблем и вопросов общества. Одним из базовых качеств, является социальный интерес. В начале учебного года мы провели пилотное исследование первокурсников направлений «Журналистика» и «Медиакоммуникации» и выявили у участников уровень социального интереса.

**Ключевые слова:** социальный интерес, молодежь, социальное служение, журналистика, медиакоммуникации.

Молодежь, как особая социальная группа всегда была объектом пристального внимания специалистов различных областей науки. Потому что она связывает и развивает опыт предшествующих поколений, становясь главной движущей силой общества. Внимание общества к молодежи определяется как к реальному резерву развития политических и социально-экономических систем. В связи с этим, в силу исторически сложившегося статуса молодежи, она всегда выступает одновременно и как объект социализации, и как ее субъект.

Во время социально-экономических реформ, изменений общественного и государственного устройства проблемы молодых людей становятся видны довольно ярко. В таких условиях достаточно остро заметны перемены в характере внешнеполитических и внутривнутриполитических установок, межпоколенческих взаимодействий, в семье, в кругу сверстников, а также в нормах, регулирующих жизненные планы, ценностные ориентации, поведение. По-другому ставится вопросы становления, социализации и воспитания.

В реалиях, когда мир переживает период трансформационных процессов, которые затронули все стороны жизни общества, его объективные и субъективные основы существования, обучение специалистов медиасферы приобретает исключительно важную роль. Потому как речь идет о том, с какими нравственными, гражданскими, профессиональными качествами будут обладать будущие журналисты – люди, которые будут со временем одними из главных движущих сил развития страны.

Анализ существующих механизмов решения проблем обучения молодых медиадеятелей как приоритетного направления российского общества показывает, что подготовка журналистов, где журналистика, это, в первую очередь социальное служение, все еще находится в стадии формирования.

В настоящее время, особое значение уделяется программно-целевому подходу и проектной деятельности, позволяющими использовать технологии лидерского управления, направленного на формирование социальных компетенций – сформированных навыков социального поведения, таких как социальный уровень интеллекта, творчества, активности и инициативы. В этом контексте лидерские взгляды соответствуют показателям благоприятного сосуществования внутри организуемого лидером коллектива, отношения с окружающими его явлениями. Лидерство в этом направлении имеет более широкую сферу, так как

организует личность и на технологичность организаторских навыков, и на общечеловеческие ценности взаимодействия с другими людьми. Превыше всего, свойством личности является показатель социального интереса.

Социальный интерес – это способность интересоваться другими и принимать участие в их жизни: чувствах, делах, действиях. Среди российских ученых, занимающихся теорией социального интереса, можно выделить С.Г. Дехаль [3], З.И. Лаврентьеву. [4] Ввел это понятие Альфред Адлер, [2] австрийский психиатр и психолог, рассматривавший социальный интерес как понятие, которое отвечает не только за внутренние чувства и ощущения, которые испытывает человек к своим близким и окружению своей среды, но и в целом к человечеству, как настоящему, так и будущему. Предполагается, что это качество, хоть и врожденное, созревает исключительно в социальном контексте и проявляется в различных формах. Первое – это подготовленность человека к сотрудничеству, допуская не всегда комфортные условия и трудные ситуации. Второе – склонность человека давать другим людям больше, чем требовать. И третье – выражение в способности одного человека к эмпатическому постижению мыслей, ощущений и чувств другого.

Общеизвестно, что социальный интерес – это внутренняя существующая возможность, которую нужно сознательно развивать. Самым простым показателем уровня социального интереса может быть мгновенный порыв отреагировать на какое-то социальное яркое явление, т.е. это социальный отклик. Как правило, люди часто участвуют в отдельных, не имеющих систематического характера благотворительных и социальных акциях. Осознанное внимание к общественной деятельности уже может быть более высоким уровнем социального интереса. Он требует осмысленного включения в деятельность, активного применения знаний и способов взаимодействия.

Закрепляется данный характер социального интереса в процессе социального проектирования, ведущей особенностью которого является поиск новых, авторских смыслов общественной деятельности. Еще более высокое качество соци-

ального интереса связано с установлением общих принципов развития общественных отношений, способностью осознания самых важных, существенных сторон жизни. Этот уровень может быть сопряжен с элементами исследовательской деятельности, социального творчества, выработки прогрессивных этических и нравственных установок. Показателем его сформированности следует признать социальную ответственность личности.

Социальный интерес, как исключительно индивидуальное образование, свойство индивидуальности, связан с личностными ощущениями общественных явлений. Он учит «видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого» (А. Адлер). [2]

Для человека с развитым социальным интересом свойственно умение проявлять свои чувства к другому, показывать, что он понимает и ценит мысли и чувства других, воодушевляет, мотивирует других, показывает стремление работать вместе ради достижения общей цели или общей пользы.

В связи с этим, затрагивается важный вопрос в понимании журналистами личного и социального. Каким уровнем социального интереса обладают студенты-первокурсники, ведь будучи абитуриентами, выбирая направление журналистика и медиакоммуникации они уже имеют какое-то представление о профессии. Действительно ли в эти направления идут те, кто хотел бы помогать людям? И если уровень социального интереса у участников образовательных программ велик, стоит ли включать в деятельность преподавателей задания, упражнения и кейсы, способствующие повышению уровня социального интереса.

Для этого мы измерили уровень социального интереса обучающихся, которые поступили на первый курс Института «Первая Академия медиа» РЭУ им. Плеханова по направлениям подготовки «Журналистика» и «Медиакоммуникации». Уровень социального интереса определяли по Шкале социального интереса (SIS-Social InterestScale), автор методики Дж. Кренделл (Crandall) [1]. Участникам предлагалось выбрать из двадцати четырех групп вопросов утверждения, которые больше, на их взгляд подходят им. Максимальное количество баллов – 15. Минимальное – 0 (табл. 1).

Таблица 1. Результаты исследования. Опросник SIS-Social InterestScale (Crandall)

Уровень социального интереса	Журналистика 34 человека		Медиакоммуникации 23 человека		всего обучающихся с 1 курса 57 человек	
	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Низкий От 0 до 2	5	14,7%	1	4,34%	6	10,52%
Ниже среднего От 3 до 5	4	11,76%	5	21,73%	9	15,78%
Средний От 6 до 8	11	32,35%	8	34,78%	19	33,33%
Выше среднего 9–11	11	32,35%	8	34,78%	19	33,33%
Высокий От 12 до 15	3	8,82%	1	4,34%	4	7,01%

Анализ результатов позволяет выделить, что среди опрошенных есть обучающиеся с низким уровнем социального интереса (10,52%), а также с уровнем ниже среднего (15,78). Эти результаты можно объяснить теми следующими обстоятельствами:

- Слабое осведомленность о профессии, в связи с недостаточной профориентационной работой на уровне школы и семьи;
- Искаженное представление о будущей профессии, которое закладывается в современном медиапространстве, где виден только результат работы и выстроенный образ журналиста-телеведущего, но не виден трудоемкий процесс создания медиаматериала.

Большинство опрошенных участников направлений подготовки журналистика и медиакоммуникации в равной доле по 33,33% имеют средний и уровень и выше среднего. Вероятно, участники исследования имеют представление о профессии, но в связи с тем, что они только начинают обучение не имеют достаточного опыта работы с социумом при создании материала.

Высоким уровнем обладают совсем немного – чуть более 7% от числа всех опрошенных. Это не много. И вместе с тем, были опрошены обучающиеся первого курса. Следовательно у профессорско-преподавательского состава есть время для внедрения в учебный процесс механизмов, которые влияют на развитие социального интереса обучающихся.

Такие результаты пилотного исследования позволяют сделать вывод о том, что в учебной и внеучебной деятельности необходимо планировать мероприятия, которые бы работали на повышение уровня социального интереса.

## Литература

1. Компьютерная психологическая диагностика: [Электронный ресурс] // Шкала социального интереса (Social Interest Scale – SIS, J.E. Crandall (Дж. Кренделл)). URL: <https://cpd-program.ru/methods/sis.htm> (Дата обращения 24.01.2023)
2. Адлер А. Понять природу человека / пер. Е.А. Цыпина. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
3. Дехаль С.Г. Обогащение опыта целеполагающей деятельности старшеклассников во временном детском коллективе (на примере Все-

российского детского центра «Океан»). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Новосибирск, 2005. – 208 с.

4. Лаврентьева З.И. Развитие социального интереса детей // Социокинетика: Лидерство в детском движении: время и ценности / Сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2004. – 464 с.
5. Лейбин В. Словарь – справочник по психоанализу – АСТ, 2010.
6. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера. – СПб.: Речь, 2002. – 347 с.

## ASSESSMENT OF THE LEVEL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF SOCIAL INTEREST AMONG STUDENTS: ON THE EXAMPLE OF UNDERGRADUATE PROGRAMS “JOURNALISM” AND “MEDIA COMMUNICATIONS”

Dreger K.E.

Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov

An important role in the processes of socialization of young people and their adaptation in society is played by training and education in the implementation of educational programs of higher education. This is especially important in areas that involve direct interaction with people, or that affect the life of society as a whole. Future journalists and media workers, as representatives of the “fourth estate,” should undoubtedly have a high level of social qualities. Among the main ones are social activism and initiative. Willingness to serve socially – to solve problems and issues in society. One of the basic qualities, is social interest. At the beginning of the academic year, we conducted a pilot study of first-year students in Journalism and Media Communications and revealed their level of social interest.

**Keywords:** social interest, youth, social ministry, journalism, media communication.

## References

1. Computer-Based Psychological Diagnostics: [Electronic resource] // Social Interest Scale (SIS, J.E. Crandall (J.E. Crandall)). URL: <https://cpd-program.ru/methods/sis.htm> (Accessed 24.01.2023)
2. Adler A. To understand human nature / translated by E.A. Tsy-pin. – St. Petersburg: Academic Project, 1997. – 256 с.
3. Dehal S.G. Enrichment of experience of goal-setting activity of high school students in a temporary children’s collective (on the example of the All-Russian Children’s Center “Ocean”). D. thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. – Novosibirsk, 2005. – 208 с.
4. Lavrentieva Z.I. The development of children’s social interest // Sotsiokinetika: Leadership in children’s movement: time and values / Ed. by T.V. Trukhacheva, A.G. Kirpichnik. – M., 2004. – 464 с.
5. Leibin V. Handbook of Psychoanalysis – AST, 2010.
6. Sidorenko E.V. Therapy and training in the concept of Alfred Adler. – SPb.: Rech, 2002. – 347 с.

# Реализация электронных курсов для смешанного обучения базовым дисциплинам: обобщение результатов на примере технических ВУЗов Санкт-Петербурга

**Чирцов Александр Сергеевич,**

заведующий кафедрой физики, профессор, доктор технических наук, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина)  
E-mail: alex\_chirtsov@mail.ru

**Курашова Светлана Александровна,**

старший преподаватель, физический факультет, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО»  
E-mail: sakurashova@yandex.ru

**Зубок Дмитрий Александрович,**

кандидат физ-мат наук, доцент, факультет информационных технологий и программирования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО»  
E-mail: zubok@itmo.ru

В статье обсуждается необходимость создания электронных курсов для осуществления смешанного обучения по базовым общеобразовательным дисциплинам в современном техническом университете, отмечаются сложности разработки нужных для этого электронных материалов, вызванные большими объёмами необходимых работ, недостатком времени и ресурсов. Анализируются планы и первые результаты решения этой проблемы за счёт создания электронной системы сопровождения учебного процесса, которая включает в себя качественные материалы для дистанционного обучения, размещённые в сети Интернет, ориентированные на различные уровни сложности и выполненные ведущими отечественными и зарубежными вузами. Ресурс создан на основе гиперссылок, предназначен для сопровождения очных курсов по физике математике, химии, а также для заочного дистанционного обучения. Внутри обучающей системы студент может двигаться по индивидуализированным траекториям, которые будут автоматически ему предложены в зависимости от результатов промежуточных тестов, или выбрать маршрут самостоятельно по своему желанию. Преподаватели, работающие в системе, могут формировать собственные курсы, используя все, имеющиеся материалы, или предлагать студентам уже готовые курсы, созданные в системе другими авторами. Доступ к ресурсу свободный и бесплатный. Авторы отмечают положительный опыт первых лет использования системы в четырёх вузах Санкт-Петербурга, указывают важнейшие направления её совершенствования и предлагают всем желающим попробовать применить эту разработку в своей преподавательской и учебной деятельности.

**Ключевые слова:** высшее образование, онлайн-обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, MOOK, индивидуальные траектории обучения.

## Проблема создания базы электронных материалов для сопровождения учебного процесса

Электронное обучение медленно интегрируется в образовательную среду. Недавнее активное обращение к дистанционным технологиям во время эпидемии COVID угасло столь же стремительно, сколь и началось. Справедливости ради, надо сказать, что в большинстве учебных заведений на это время была изменена только схема трансляции занятий, но не принципиальная модель курса. Между тем, технологии дистанционного обучения позволяют перейти к массовому индивидуализированному обучению, интегрировать в учебную среду вуза открытые электронные материалы лучших мировых школ, сделать обучение интереснее и увлекательнее за счёт использования компьютерных моделей и виртуальных лабораторных работ.

Год дистанционной работы оставил в наследство множество видеозаписей занятий, выложенных на Youtube, в той или иной мере разработанные курсы на специализированных электронных платформах организации предметного обучения Moodle, Miro, многочисленные материалы для Google-Classroom, наборы презентаций.

В настоящее время большинство учебных заведений нацелены на развитие собственных электронных образовательных ресурсов. Использование аккредитованных MOOC не вошло в университетскую практику. И, хотя по официальным оценкам этого стоит добиваться, никакой действенной помощи вузам по внедрению аккредитованных MOOC не оказывается. Даже электронный ресурс Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, где приводился список ссылок для доступа к открытым бесплатным курсам российских вузов, теперь закрыт. Это, очевидно, отражает тот факт, что внешние полностью сформированные курсы не удовлетворяют потребностям учащихся и администрации среднестатистического университета.

Очевидно, существуют серьёзные причины, делающие самые блестящие курсы одних вузов малопригодными для непосредственного широкого, массового использования в других. И первая из них – расхождение в глубине изложения материала и содержании учебных программ в различных университетах. Мы, преподаватели, с сожалением вынуждены отмечать, что в сложившихся условиях, когда в соответствии со ФГОС ВО

в рамках внутренней оценки работы вуза «обучающимся предоставляется возможность оценивания условий, **содержания**, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик», администрация, уступая мнению отстающих студентов, и стараясь избежать отчислений, уменьшает число часов, отводимых на изучение наиболее сложных дисциплин – высшей математики, общей физики. Было бы очень отрадно, увидеть подробно разработанный раздел по физике, информатике и программированию в примерных основных образовательных программах для студентов инженерных специальностей. Содержание программы должно определяться исходя из потребностей науки и производства, но никак не по заказу студентов – первокурсников. Пока же, большинство преподавателей вынуждены искать пути создания многоуровневых курсов, чтобы поддержать стремления к получению достойного образования среди наиболее подготовленных и мотивированных студентов и найти способы организовать адаптационные курсы для отстающих.

Кроме того, между учебными планами различных вузов, ведущих подготовку по одним и тем же направлениям, нет корреляции по времени при изложении отдельных дисциплин.

Аналогичная ситуация наблюдается и за рубежом. Как отмечают авторы [1], студенты в целом настороженно отнеслись к включению в учебную программу внешних аккредитованных MOOC. Университет не обеспечил достаточного регулирования, поддержки и стимулов для внедрения и обслуживания аккредитованных MOOC, что свидетельствует о несоответствии между университетской политикой и практикой.

Таким образом, в сложившейся ситуации действительно востребованными оказались не полностью сформированные, рассчитанные на целые модули курсы MOOC, а максимально автономные, небольшие по содержанию, весьма разнообразные по уровню сложности блоки, которые в зависимости от потребностей учебного процесса могли быть легко интегрированы в реализуемый курс.

Подготовка достаточного по объёму качественного электронного контента для формирования банка подобных материалов требует столько времени и ресурсов, что явно не может быть выполнена коллективом кафедры одного или даже нескольких университетов. Таким образом становится понятным, что необходимо обратить внимание на доступные в сети Интернет электронные образовательные материалы, которые десятилетиями разрабатывались разнообразными авторскими коллективами в инициативном порядке и, как правило, на общественных началах [2], аналогично тому, как функционируют социальные сети или происходит заполнение Википедии [3]. Остаётся классифицировать, систематизировать часть из них и, отобрав наиболее подходящие для собственных учебных целей, включить в свой курс.

## Основные принципы построения СЭСММИО

Система электронного сопровождения массового многоуровневого индивидуализированного обучения (СЭСММИО) создаётся авторским коллективом кафедры физики Санкт-Петербургского государственного университета ЛЭТИ при участии преподавателей других учебных заведений Санкт-Петербурга. Целью проекта является попытка отбора, объединения и структурирования доступных во Всемирной Сети качественных учебных ресурсов и создание системы, позволяющей всем заинтересованным преподавателям формировать собственные разнообразные по глубине изложения и интенсивности курсы. При этом могут быть использованы, как собственные разработки преподавателя, так и наиболее удачные с его точки зрения ресурсы, созданные другими членами научно-педагогических сообществ.

Студенты могут осваивать выбранные курсы самостоятельно, или изучать курс своего преподавателя, при этом планируется за счёт применения искусственного интеллекта и специально разработанной системы тестирования, а также на основе мониторинга системой индивидуальных успехов обучающихся, и уровня сложности выбираемых им ресурсов автоматически формировать и предлагать пользователям индивидуальные траектории обучения, которым они могут следовать, а могут и самостоятельно строить свой образовательный маршрут.

По-существу проект является каталогом электронных карточек-аватаров, содержащих название учебного материала, сведения о его авторе, ссылку для доступа и краткое описание его. В каталог включаются ресурсы, размещённые во Всемирной Сети открыто, или доступные только по ссылке, указанной в карточке. Авторы ресурсов, которые самостоятельно размещают их в системе, сами принимают решение, в каком виде они хотят организовать доступ, создатели карточек, формируя ссылки на материалы, уже находящиеся в свободном доступе в сети Интернет, указывают всю необходимую информацию об обладателях авторских прав.

Для того, чтобы пользователи могли легко найти материалы, относящиеся к интересующему их разделу курса, при составлении карточки из предложенного списка выбирается тема ресурса – его место в поисковом дереве структуры обобщённого курса (курс-раздел-тема-лекция-вопрос). Структура поискового дерева создана и корректируется разработчиками. Если автор не желает выбирать тему для своего материала, или не может найти подходящую позицию в поисковом дереве, он может выбрать поле «Другое». Администрация берёт на себя функции дополнения поискового дерева в соответствии с наличием не вошедших в него материалов.

Поиск материалов в системе предусмотрен и по ключевым словам, указанным автором в карточке.

Для удобства использования в карточку вносятся медийный тип ресурса (текст, видео-лекция, видеозапись эксперимента, виртуальный эксперимент, задача).

В системе можно разместить и целиком сформированные курсы без разбиения по отдельным темам.

Для всех материалов указывается уровень сложности («выпускникам школ», «учащимся специализированных школ и лицеев», «рядовым студентам», «будущим специалистам», «специалистам»).

Данные автора, создавшего карточку, указываются на ней. Предполагается, что, разместив материал, он в дальнейшем обеспечивает доступность его по приведённой ссылке.

Система в принципе не исключает разрешения доступа к материалам только после получения разрешения от автора, или размещение ссылок на платные ресурсы, при условии, что пожелавшие этого авторы, возьмут на себя все вопросы по организации взимания платы. Для этого в карточке предусмотрено указание доступа («свободный», по разрешению автора, платный, «другое»).

## **Возможности авторов образовательных ресурсов**

Важнейшей особенностью системы является возможность для авторов создавать внутри системы свои собственные курсы с использованием своих ранее размещённых материалов, а также материалов других авторов. Это легко осуществляется за счёт наличия на полях карточек гиперссылок и кнопок управления образовательным маршрутом. Таким образом, каждый, описываемый карточкой, блок учебных материалов сопровождается информацией о том, какие блоки следует изучить одновременно с ним, что следовало бы освоить предварительно, к какому материалу рекомендуется переходить после завершения изучения данного, кнопки перехода к предлагаемым разделам встроены в карточку. Достаточно всего лишь нажать на кнопку на карточке, чтобы перейти к изучению того же раздела курса в более простом или расширенном и углублённом изложении. Всё это позволяет авторам легко строить свои собственные курсы путём создания страниц-аватаров, содержащих оглавление и ссылки на разработки самого автора или иные размещённые в системе материалы.

Разработчики системы советуют авторам включать в свои курсы наборы тестов для обеспечения контроля освоения курса, а также для создания автоматически генерируемых рекомендаций по построению индивидуальной траектории обучения. Аналогичные рекомендации автор при желании может создавать самостоятельно и направлять обучающимся. Так, по результатам входного контроля обучающемуся может быть предложено пройти адаптационный курс, а по результатам выходного – более углублённый курс данного преподавателя или его коллег.

Кроме того, в системе развивается инструментальный для автоматизированного создания оригинальных интерактивных компьютерных моделей изучаемых явлений.

Разработчики системы планируют создание интерактивных обучающих тестов по тематике размещённых ресурсов с использованием возможностей искусственного интеллекта. Обучающиеся будут вовлечены в диалог с виртуальным преподавателем, черты характера которого они смогут выбирать по своему усмотрению («строгий преподаватель», «добренький преподаватель», «молодёжная аспирантка»). В зависимости от ответов, обучающийся будет получать дополнительные вопросы и подсказки, таким образом в обучение включается элемент игры, снимается напряжение и повышается интерес к предмету. Две такие системы для простого on-line создания интерактивных компьютерных моделей и диалоговых обучающих тестов уже разработаны и введены в эксплуатацию [4], [5].

Для работы в СЭСММИО преподаватели должны пройти бесплатную систему регистрации. После этого они получают возможности:

1. Простого и удобного поиска уже включённых в систему ресурсов для ознакомления с ними.
2. Размещение в системе карточек-аватаров на доступные в сети Интернет собственные электронные образовательные ресурсы и ресурсы коллег.
3. Использование имеющихся в системе инструментов для автоматизированного создания интерактивных компьютерных моделей по курсам физики и химии.
4. Создания с помощью заложенных в систему простых алгоритмов собственных дистанционных курсов (или курсов для смешанного обучения) с использованием как своих материалов, так и разработок других авторов из каталога системы. Схема курса может быть выстроена в виде последовательных цепочек материалов, или в виде разветвлённых сетей.
5. Использование имеющихся в системе инструментов для создания интерактивных обучающих тестов и тестов для контроля знаний студентов и включения их в свои курсы.
6. В обозримом будущем преподаватель получит возможность подключения предусмотренных в системе методов автоматической разработки рекомендаций по индивидуальным образовательным траекториям для студентов в зависимости от результатов, показанных ими на тестах и анализа выбранных ими для обучения ресурсов.
7. Создания в собственных курсах ссылок-рекомендаций на учебные ресурсы и курсы других преподавателей.

## **Возможности обучающихся**

Ресурс может быть полезен для школьников и студентов, стремящихся дополнить и разнообразить

свое очное обучение, для лиц, повышающих свою квалификацию, занимающихся самообразованием. Доступ к большому числу учебных материалов, размещённых в системе, свободный и бесплатный. Любой, обращающийся к системе в роли обучающегося, получает возможности:

1. Поиска ресурсов по заданным признакам и доступа к ним.
2. Прохождения любых курсов со свободной формой доступа.
3. Прохождения курсов своих преподавателей.
4. Выполнения интерактивных обучающих тестов и аттестационных тестов, размещённых в курсах.
5. Получения рекомендаций по выбору и корректировке траектории обучения, исходя из ссылок-указателей на карточках ресурсов, а также рекомендаций своего преподавателя. В настоящее время ведётся работа по созданию рекомендаций, автоматически формируемых системой.
6. Работы с виртуальными моделями и получения тем самым нового опыта в освоении выбранной темы.
7. Оценивания просмотренных ресурсов, результаты которого будут учитываться в соответствии с достижениями обучающегося в освоении курса.

### Обеспечение качества размещённых материалов

Система является полностью открытой, потому изначально ответственность за качество размещаемых материалов лежит на авторах. Однако, они должны принять правила использования системы, предполагающий дополнительный контроль качества. В случаях попыток размещения контента, имеющего явную антинаучную направленность и (или) нарушающего нормы педагогической, академической и общечеловеческой этики, администраторы системы оставляют за собой право лишения пользователей возможности когда-либо ещё воспользоваться системой и удалить размещённые ими материалы. Это ни в коей мере не ущемляет прав пользователей, так как они могут самостоятельно создать аналогичную систему в сети и заполнять её, исходя из своих критериев качества.

Если материалы, размещаемые автором, прошли экспертизу и имеют официальную рекомендацию к использованию, или гриф, автор может внести соответствующую информацию в поле «гриф», при условии, что он перешлёт администрации подписанную им копию соответствующего документа. Автор может запросить рекомендацию от администрации системы и, получив её, разместить соответствующую информацию на карточке ресурса. В случае отрицательных результатов экспертизы, администрация оставляет за собой право простановки в данном поле знака «не рекомендовано» с объяснением автору оснований для принятия такого решения. Автор может удалить не рекомендованный ресурс из системы.

### Опыт использования первых блоков СЭСММИО

Университеты, заинтересованные в использовании возможностей дистанционного обучения и в его развитии, ведут поиск наиболее эффективных сочетаний традиционных и цифровых образовательных технологий во время учебного процесса. Так в материале [6], посвящённом анализу результатов исследований различных авторов, формулируются «теоретические основы изменения традиционных систем обучения через проектирование дизайна образовательного процесса на основе механизмов интеграции педагогических и цифровых технологий». Авторы подчёркивают, что на данный момент на практике чаще всего применяется: «ротация форм и видов учебной деятельности в традиционной и цифровой образовательных средах, интеграция цифровых и традиционных образовательных технологий, а также включение отдельных форм и средств электронного обучения в образовательный процесс».

Результаты исследований [7], [8] показали, что большинство студентов высказывали пожелания в сопровождении очного курса дистанционным, в целом, отдавая предпочтение смешанному обучению. Авторы отмечают заметное улучшение успеваемости студентов при такой форме обучения.

Таким образом, появление системы СЭСММИО ожидаемо оказалось полезным и востребованным в сопровождении очного обучения студентов. По мере формирования и развития системы СЭСММИО авторы начали активно использовать её на практике. В течение трёх лет система применяется рядом преподавателей физики в четырёх высших учебных заведениях Санкт-Петербурга и двух лицеях. Использование электронных курсов, построенных на основе гиперссылок, оказалось очень эффективным и для обеспечения качественной подготовки наиболее успевающих студентов, и для ликвидации существенных пробелов в знаниях у отстающих студентов в период повторной промежуточной аттестации.

В настоящее время идёт работа по реализации тестового контроля с применением возможностей искусственного интеллекта. Это даст возможность автоматически формировать индивидуальные траектории обучения. В мае 2021г была завершена первичная настройка и стартовое заполнение системы. Был сформирован ряд базовых, адаптивных и углублённых курсов по физике, также система была дополнена большим объёмом иллюстративного материала- ссылками на видеозаписи лекционных демонстраций, оригинальными компьютерными анимациями, видеозаписями лекций и методическими разработками ряда признанных лидеров вузовской практики прошлых лет.

Хочется подчеркнуть, что любой желающий получить дополнительный учебный опыт, или усовершенствовать свою педагогическую деятельность за счёт использования возможностей си-

стемы, может получить доступ к ней по ссылке <http://www.physicslet.ru/tuteline>. Доступ для всех пользователей является абсолютно бесплатным. Никаких ограничений для потенциальных обучающихся нет. Для работы в системе в качестве автора электронных курсов нужно пройти простую процедуру регистрации.

## Литература

1. Wang X., Hall A., Wang Q. Investigating the implementation of accredited massive online open courses (MOOCs) in higher education: The boon and the bane // *Australasian Journal of educational technology*. 2019. Vol. 35, № 3. P. 1–14.  
1. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.3896>
2. Чирцов А.С., Никольский Д.Ю., Курашова С.А. Технологии MOOC, как база для решения актуальной задачи перехода к массовому индивидуализированному физическому образованию: проблемы и их апробированные решения // *Компьютерные инструменты в образовании*. 2019. № 1, С. 68–78.
3. Dounaevsky H., Building Wiki-history: between consensus and edit warring // *Memory Conflict and New Media: Web Wars in Post-Socialist States*. Routledge, 2013. 288 p.
4. Арзамасов Н.А., Власов А.П., Чирцов А.С. Разработка интеллектуальной системы тестирования для поддержки самостоятельной работы обучающихся при самоподготовке к аттестациям // *Физика в системе современного образования (ФССО-2019)*. Сборник научных трудов XV Международной конференции. Санкт-Петербург: издательство РГПУ им А.И. Герцена, 2019. С. 305–307.
5. Чирцов А.С., Никольский Д.Ю., Микушев В.М. JAVASCRIPT-генератор интерактивных компьютерных моделей для удалённых курсов (MOOC) по физике // *Физика в системе современного образования (ФССО-2019)*. Сборник научных трудов XV Международной конференции. Санкт-Петербург: издательство РГПУ им А.И. Герцена, 2019. С. 399–403.
6. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Мелкая Л. Смешанные образовательные технологии в высшем образовании систематический обзор отечественных публикаций // *Высшее образование в России*. 2022. № 8–9. С. 58–78.
7. Lapitan, L. D. S., Jr., Tiangco, C. E., Sumalinog, G. A. D., Sabarillo, N. S., Diaz, J.M. An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic // *Education for Chemical Engineers*. 2021. V. 35, P. 116–131.
8. Noetel M., Griffith S., Delaney O., Sanders T., Parker P., del Pozo Cruz, B., Lonsdale, C. Video improves learning in higher education: A systematic review // *Review of Educational Research*. 2021. V. 91(2), P. 204–236. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654321990713>.

## IMPLEMENTATION OF E-LEARNING COURSES FOR BLENDED LEARNING IN BASIC DISCIPLINES: GENERALIZATION OF RESULTS ON THE EXAMPLE OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN ST. PETERSBURG

Chirtsov A.S., Kurashova S.A., Zubok D.A.

Saint-Petersburg Electrotechnical University; Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics

The article discusses the need to create electronic courses for the implementation of blended learning in basic general education disciplines in a modern technical university, notes the difficulties of developing the necessary electronic materials caused by large amounts of necessary work, lack of time and resources. The plans and the first results of solving this problem by creating an electronic system for supporting the educational process, which includes high-quality materials for distance learning, posted on the Internet, focused on various levels of complexity and performed by leading domestic and foreign universities, are analyzed. The resource was created on the basis of hyperlinks, designed to accompany full-time courses in physics, mathematics, chemistry, as well as for distance learning during evening classes. Inside the learning system, the student can move along individualized trajectories that will be automatically offered to him depending on the results of intermediate tests, or choose a route independently at will. Teachers working in the system can form their own courses using all available materials, or offer students ready-made courses created in the system by other authors. Access to the resource is available for all students and free of charge. The authors note the positive experience of the first years of using the system in four universities of St. Petersburg, indicate the most important areas of its improvement and invite everyone to try to apply this development in their teaching and educational activities.

**Keywords:** Higher education, online learning, distance learning, blended learning, MOOC, individual learning paths.

## References

1. Wang X., Hall A., Wang Q. Investigating the implementation of accredited massive online open courses (MOOCs) in higher education: The boon and the bane // *Australasian Journal of educational technology*. 2019. Vol. 35, № 3. P. 1–14. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.3896>
2. Chirtsov A.S., Nikolskii D. Yu., Kurashova S.A. MOOC-technology as a basis for the solution of actual problems of the transition to mass customized physics education: problems and their proven solutions // *Computer Tools in Education*. 2019. № 1, P. 56–66.
3. Dounaevsky H., Building Wiki-history: between consensus and edit warring // *Memory Conflict and New Media: Web Wars in Post-Socialist States*. Routledge, 2013. 288p.
4. Arzamasov N.A., Vlasov A.P., Chirtsov A.S. Development of an intelligent system for support the independent work of trainees in self-preparation for attestations // *Physics in the System of Modern Education (PSME-2019)*. In *Materials of XV International Conference*. Saint-Petersburg: Publishing house of Herzen University, 2019. P. 305–307.
5. Chirtsov A.S., Nikolskii D. Yu., Mikushev V.M. JAVASCRIPT-generator of interactive computer models for distant-courses (MOOCs) in physics // *Physics in the System of Modern Education (PSME-2019)*. In *Materials of XV International Conference*. Saint-Petersburg: Publishing house of Herzen University, 2019. P. 399–403.
6. Bordovskaya N. V., Koshkina E.A., Tikhomirova L.A., Melkaya L.A. Blended Educational Technologies in Higher Education: Systematic Review of Domestic Publications // *Higher School Pedagogy*. 2022. Vol 31, № 8–9. P. 58–78.
7. Lapitan, L. D. S., Jr., Tiangco, C. E., Sumalinog, G. A. D., Sabarillo, N. S., Diaz, J.M. An effective blended online teaching and learning strategy during the COVID-19 pandemic // *Education for Chemical Engineers*. 2021. V. 35, P. 116–131.
8. Noetel M., Griffith S., Delaney O., Sanders T., Parker P., del Pozo Cruz, B., Lonsdale, C. Video improves learning in higher education: A systematic review // *Review of Educational Research*. 2021. V. 91(2), P. 204–236. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654321990713>.



# Английский для специальных целей для наноинженеров: проблемы и рекомендации

**Лаврентьева Екатерина Александровна,**

старший преподаватель кафедры ин.яз. N1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: lavrenteva.ea@rea.ru

**Сизова Юлия Сергеевна,**

к.э.н., Российский университет дружбы народов  
E-mail: sizova-yus@rudn.ru

В последние годы в российских университетах преподаванию английского языка для специальных целей стали уделять повышенное внимание. В рамках данной статьи авторам представляется интересным рассмотреть термин ESP (English for Specific Purposes) с точки зрения преподавания английского языка для специальных целей в сфере наноинженерии. В ходе исследования авторы обращают внимание на ряд сложностей, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в процессе проведения занятий в рамках ESP по данной тематике. Для выявления ряда важных проблем они опираются на опрос, проведенный среди преподавателей и студентов ведущих российских Вузов (Российский университет дружбы народов и Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова). В заключении представлены некоторые рекомендации по повышению уровня и эффективности преподавания английского языка для специальных целей в рамках отраслевого профессионального языка (языка нанотехнологий).

*Цель исследования* – на основе проведенного опроса среди студентов и преподавателей РУДН и РЭУ выявить ряд проблем в преподавании ESP для наноинженерных специальностей, обобщить результаты исследования и представить рекомендации по усовершенствованию процесса обучения, как для студентов, преподавателей, так и для университетов.

*Научная новизна* – впервые делается попытка более пристально обратить внимание на ряд проблем, возникающих в ходе преподавания ESP для наноинженеров с фокусом на студентов, преподавателей и университеты в целом.

В *результате* исследования выявлен ряд сложностей, возникающих при преподавании иностранного языка и организации учебного процесса курса ESP, касающихся не только студентов, преподавателей, педагогического дизайна курса, но и методологических подходов, используемых университетами.

**Ключевые слова:** язык для специальных целей (language for specific purposes – LSP), английский язык для специальных целей (English for specific purposes – ESP), наноинженерия, лингва-франка (ELF).

## Введение

Английский язык как лингва-франка (ELF) международных отношений проник во все сферы взаимодействия между людьми, стал неотъемлемой частью в области международных отношений, политики, экономики, образования, культуры и социальной работы. Необходимо отметить, что независимо от того, сколько людей знают английский язык, важным аспектом является его правильное использование [5]. В условиях стремительного технологического прогресса спрос на изучение английского языка для специальных целей растет, поэтому значительное количество уже существующих учебных программ и материалов, к сожалению, являются недостаточными, чтобы решить комплекс проблем, связанных с новыми вызовами и подходами в сфере образования и построения успешной карьеры. В современном мире наблюдается стремительный обмен новейшими технологиями и экспериментальными теориями. В данном ключе специальные языковые навыки для наноинженеров – будущих выпускников университетов, в верхней степени необходимы, чтобы быть конкурентоспособными на мировом рынке. Наноинженеры должны владеть навыками профессионального общения, в связи с этим методы обучения ESP (English for specific purposes) и весь учебный план программы должны быть направлены не только на развитие их коммуникативных способностей, но и в большей степени на увеличение их понимания предмета, для того чтобы они свободно смогли общаться с профессиональным сообществом.

**Актуальность** исследования заключается в необходимости более пристального рассмотрения методик, подходов, отношения, методологической составляющей, целей и задач, выявления ряда проблем в преподавании ESP (English for specific purposes) для наноинженерных специальностей.

Для достижения цели нами были поставлены следующие **задачи:**

- 1) выявить ряд проблем курса ESP (English for specific purposes) путем проведения опроса среди студентов и преподавателей РУДН и РЭУ;
- 2) изучить теоретическую литературу по вопросам LSP (язык для специальных целей) и ESP (английский язык для специальных целей);
- 3) на основе полученных данных проанализировать ряд проблем;
- 4) дать некоторые рекомендации, как для студентов и преподавателей, так и для университетов в целом.

При анализе проблем курса ESP (English for specific purposes) применялись следующие мето-

ды – инвентаризация (описание), сравнительный анализ, дедукция и индукция.

**Теоретическую базу** исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых. Проанализированы работы, посвященные вопросам LSP (язык для специальных целей) таких авторов, как М.В. Лейчик, А.В. Раздубев, Л.И. Скворцов [1], [2], [4] и др. В отношении ESP (английский язык для специальных целей) были изучены работы К. Китао, Т. Хатчистона и А. Уотерса, Т. Дадли-Эванса [6], [7], [5] и др.

**Практическая** значимость работы: материалы исследования могут быть использованы в вузах технического направления при изучении спецкурсов по нанотехнологии, математическому анализу, нанoeлектронике и т.д.

Полученные данные могут найти применение в процессе учебно-методической деятельности при создании учебников и учебных пособий по данной профессиональной отрасли, а также по вопросам терминографии и терминоведения.

## Основная часть

Существование языка без науки невозможно. Каждое понятие и научное открытие описывается и номинируется средствами естественного и искусственного языков. В ходе развития научных отраслей создается специальная коммуникативная система – это *язык для специальных целей (LSP)*.

Данный термин связан своим происхождением с английским термином «*Language for Specific Purposes*» (LSP), который обозначал особую коммуникативную концепцию, обслуживающую международное научное сообщество.

Современное понимание термина LSP (*Language for specific purposes*) исходит из того, что данным сочетанием слов обозначается некая общность естественнонаучных языковых средств, функционирующая в определенной области знания и используемая для передачи предметной информации, рассчитанной на восприятие специалистами-профессионалами в этой области. Каждая профессиональная отрасль научного знания уже имеет свой язык для специальных целей, в системе национального языка уже существуют профессиональные языки (язык медицины, язык дипломатии, язык программирования, язык нанотехнологии и т.д.).

Тема, касающаяся языка для специальных целей LSP (*Language for specific purposes*), чрезвычайно популярна в настоящее время. Исследователи изучают не только само понятие, сколько проявления LSP в виде отраслевых профессиональных языков. В данном контексте представляется интересным создание о каждой изучаемой профессиональной отрасли научного знания учебных программ (пособий, курсов) по профессиональным языкам для специальных целей.

Интересным является тот факт, что до того, как сочетание слов «*язык для специальных целей*» закрепились в качестве термина, в русскоязычной

научной литературе использовались словосочетания «*научно-технический стиль*», «*подъязык науки и техники*», «*профессиональная языковая подсистема*» и т.д.

Примечательно, что в русском языке коммуникативные системы «*язык для специальных целей*» и «*специальные языки*» используются только для обозначения определенной совокупности языковых явлений. При номинации профессиональных языков (*язык медицины, язык математики, язык философии* и т.д.) компонент «специальный» не используется. Мы говорим о языке нанотехнологии, а не о «специальном языке нанотехнологий».

Л.И. Скворцов под «специальными языками» понимает социальные диалекты и указывает на тот факт, что «специальные языки» не могут существовать без непрерывной связи с общим языком [3].

М.В. Лейчик в своих работах акцентирует внимание на трех классификациях языков для специальных целей: *функциональную, социолингвистическую и структурную*. Задача функциональной классификации показать для какой цели предназначен язык и какой вид общественных отношений он обслуживает. Социолингвистическая классификация выявляет социальную, возрастную и профессиональную группу, которую обслуживает язык. Структурная классификация работает с лексикой, синтаксисом и морфологией, составляющей LSP [1].

Также к LSP можно отнести следующие функции: эпистемическую (хранение знаний и отражение действительности), коммуникативную (передача специальной информации) и когнитивную (получение нового знания о действительности).

В рамках данной статьи нам также представляется интересным рассмотреть термин *ESP (English for Specific Purposes)* с точки зрения преподавания английского языка для специальных целей в сфере нанотехнологии.

На сегодняшний день существует много определений ESP (*English for Specific Purposes*), рассматривающих данное явление с различных точек зрения.

Согласно традиционному взгляду на понимание ESP Т. Дадли-Эванс предлагает следующие характеристики:

- 1) соответствует необходимым целям обучающегося;
- 2) использует основную методологию и все необходимые виды деятельности, лежащие в основе данной системы;
- 3) может быть разработан для специальной дисциплины с учетом необходимой грамматической и лексической базы, правильного языкового регистра, жанра, дискурса и т.д. [4].

Т. Хатчистон и А. Уотерс определяют ESP как определенный подход к изучению языка, нацеленный на удовлетворение нужд и потребностей обучающихся [6].

Например, А.В. Раздубев рассматривает ESP как «часть литературного языка, функционирующего в рамках профессиональной (научно-технической) деятельности» [2].

Современное понимание термина *ESP* относится к тому, что в эпоху глобализации возникает осознание того, что английский язык для общих целей уже не соответствует профессиональным целям обучающихся. Важно отметить, что обучающемуся необходимы не только базовые языковые знания, но и знание профессиональной терминологии (терминологических единиц) в определённой отрасли. Поэтому ESP затрагивает сегодня многие проблемные вопросы терминоведения, терминографии, теории языка для специальных целей, лексикографии и т.д.

## Обсуждение. Проблемы в обучении ESP

В ходе проведенного опроса среди преподавателей и студентов нам удалось выявить три ключевых блока проблем, связанных с процессом преподавания курса ESP —

- 1) сложности студентов;
- 2) сложности преподавателей;
- 3) сложности непосредственно процесса обучения/ педагогического дизайна.

Эмпирическое исследование в данной области осуществлялось в условиях образовательной среды 2022 года. В общей сложности было опрошено 352 студента уровня бакалавриата, 133 студента магистратуры и 50 преподавателей. Качество полученной информации обеспечивалось комплексом мер по контролю заполнения анкет. Использовался статистический пакет обработки данных IBM SPSS Statistics, который позволил авторам провести: программную проверку учетных записей; выбраковку анкет с бессмысленными или неподходящими по смыслу ответами; выбраковку анкет с логическими несоответствиями в ответах на смежные вопросы; аналитическое сравнение ответов респондентов.

Таким образом, сосредоточимся на выявленных сложностях.

## Проблемы, связанные со студентами

### 1) Курс ESP не удовлетворяет потребностям студентов (Таблица 1):

Таблица 1. Неудовлетворённость потребностей студентов

№	Формулировка проблемы	Количество студентов (в %)
1	неготовность изучать ESP для инженеров/наноинженеров с точки зрения базового уровня языковых компетенций	70%
2	большая наполняемость языковых групп	60%
3	сниженная мотивация в изучении ESP в утренние или вечерние часы	40%

№	Формулировка проблемы	Количество студентов (в %)
4	отличие ESP от базового курса английского языка	60%
5	использование пассивных/стандартных методов обучения (чтение, перевод, заучивание лексики и т.д.)	80%
6	несоответствующая квалификации преподавателей ESP в преподаваемом предмете	80%
7	бесполезность изучения ESP для будущей карьеры/работы	60%
8	слишком большое количество учебного материала для изучения и приобретения профессиональных языковых навыков	80%
9	разный уровень владения английским языком в языковых группах	80%
10	качество учебно-методических материалов	92%

Источник: составлено авторами на основе проведенного опроса.

### 2) Уровень владения английским языком.

Различия в уровне владения английским языком в рамках одного университета может негативно отразиться на образовательном процессе в целом – студенты, обучающиеся на программах переводоведения, лингвистики, кросс-культурных коммуникациях показывают высокий уровень владения иностранным языком в отличие от студентов, обучающихся на факультетах нанотехнологий, философии, социологии, инженерного дела и т.д.

Данная проблема была отражена в Таблице 1 выше, где авторы обозначили, что 80% опрошенных студентов были недовольны разноуровневой наполняемостью языковых групп, что, по их мнению, препятствует успешному овладению ESP.

### 3) Отсутствие знаний в области профессиональной/отраслевой терминологии.

Студентам, обучающимся на факультете нанотехнологий, был предложен список из 50 профессиональных терминов с целью определения их значения. Интересным оказался тот факт, что 85% из опрошенных студентов не смогли дать перевод 30 терминам, хотя некоторые терминологические лексемы были известны студентам, и только 3 термина были известны 100% опрошиваемых.

Многие студенты считают, что большая часть терминов не является общепотребительной, их знание не так уж и необходимо в повседневной разговорной речи, как следствие, нет мотивации для их изучения. Также преподаватели английского языка не всегда могут правильно разъяснить значение той или иной терминологической единицы, будучи сами не знакомы со значениями терминов данной профессиональной отрасли.

### 4) Отсутствие навыка работы со словарями.

Отраслевая терминология, адресованная определенной части общества, имеет отчетливый праг-

матический характер. Важно отметить, что отраслевой словарь адресован не только специалисту-отраслевнику, но и непрофессионалу.

В своих работах, посвященных лексической системе языка для специальных целей, исследователи выражают некую обеспокоенность о нехватке специализированных словарей, готовых отразить концептуальную систему той или иной профессиональной отрасли или ее части.

Каждая новая научная отрасль знания стремится к созданию своего словаря, который своей лексической системой смог бы отразить ее дискурсивный аппарат.

В настоящее время студенты, изучающие специализированный курс английского языка в сфере нанотехнологий, испытывают трудности в переводе многих терминологических единиц, поэтому при переводе профессиональных текстов им необходимо постоянно обращаться к разного рода словарям. В связи с отсутствием отраслевого специализированного словаря по данной тематике процесс обучения затрудняется, и уровень мотивации снижается.

Отсутствие навыков работы с различными словарями тоже является одной из проблем. При обращении к словарю студенты, как правило, смотрят только на первое лексическое значение термина/слова, не рассматривая другие значения и этимологию. Важно отметить, что преподаватели не всегда уделяют внимание процессу грамотного обучения студентов навыкам пользования словарями, предполагая, что данные навыки были получены студентами ранее.

И, подводя итог этого пункта исследования, необходимо отметить, что 78% опрошенных студентов столкнулись с данными сложностями.

#### **5) Навыки чтения, аудирования, письма и говорения.**

Что касается навыков чтения, то многие студенты испытывают трудности в выявлении и понимании синтаксических конструкций многих предложений в профессионально-ориентированных текстах – в нашем случае эта цифра составила 72%.

В основном, причиной является тот факт, что в доступе в университетах находится не так много научных и узкоспециализированных публикационных материалов на английском языке по нанотехнологической тематике, на основании которых, студенты смогли бы ознакомиться с ESP.

В отношении навыков письменной речи студенты испытывают трудности с лексикой, с организацией грамотного изложения материала, грамматикой и т.д. Им часто не удается выделить основные идеи и организовать подачу материала в логическом ключе в своём письменном задании. Это часто приводит к копированию материала из интернета и перенос его в письменное задание.

Что касается навыков говорения и аудирования, то студенты мало практикуют данные навыки в ходе процесса обучения, так как большую часть

тратят на изучение грамматики, профессиональной терминологии, а также на чтение и перевод узкоспециализированных текстов. Многие преподаватели практикуют ведение занятий на двух языках (родной и английский язык), поэтому студенты при выполнении некоторых коммуникативных задач могут вспомнить лишь отдельные слова или термины, а высказывание собственного мнения в рамках профессиональной коммуникации вызывает у них значительные трудности.

### **Проблемы, связанные с преподавателями**

**1) Отсутствие теоретической базы в рамках преподавания ESP.** В настоящее время ведутся споры – должен ли ESP рассматриваться как обязательный предмет в учебном плане, или же ESP может трактоваться как отдельный вид знаний, направленный на формирование у студентов профессиональных языковых компетенций? Еще один момент, вызывающий ряд вопросов – должен ли преподаватель ESP обладать глубокими знаниями для передачи предметной информации, рассчитанной на восприятие будущих специалистов-профессионалов в области прикладной и фундаментальной науки, или же нет?

Опрос, проведенный авторами, выявил, что лишь 2% преподавателей, начинающих вести ESP для нанотехнологов имеют базовые познания в предмете. Безусловно, постепенно, особенно если данный курс преподается в течение нескольких лет, преподаватель начинает разбираться в базовых вопросах данной непростой темы. Но, на начальном этапе, многие преподаватели не владеют основами нанотехнологии, многие даже испытывают панику (88% опрошенных).

#### **2) Качество учебного материала.**

Некоторые преподаватели считают (67%), что студентам в рамках ESP для нанотехнологов, необходимо, прежде всего, хороший лексический запас в определенной профессиональной сфере. Важно отметить, что некоторые учебники, разработанные преподавателями, не являются интересными для студентов, так как направлены только на совершенствование навыков чтения узкоспециализированных текстов и работу с вокабуляром. Как следствие можно рассматривать тот факт, что многие студенты после сдачи экзамена часто забывают выученный лексический материал (89% опрошенных студентов).

#### **3) Квалификация и методы обучения преподавателей**

Сегодня в педагогическом образовательном сообществе все чаще можно услышать споры относительно того, кто должен преподавать ESP – преподаватель иностранного языка или же преподаватель-предметник?

Преподаватели иностранного языка могут столкнуться с некоторым непониманием учебного материала и необходимостью его грамотного изложения (79% опрошенных). Преподаватели-предметники часто сталкиваются с проблемой не-

соответствующего уровня владения иностранным языком (50%), что может препятствовать ведению курса ESP в рамках CEFR (Common European Framework of Reference).

Среди проблем также отмечались: различие в профессиональной квалификации; вариативность в методах обучения; нехватка специализированных знаний в области отраслевого профессионального языка, так как преподаватели не всегда могут посещать программы повышения квалификации по методике преподавания ESP.

Преподаватели часто сталкиваются с трудностями касательно разработки курса, заданий, итоговых проверочных упражнений, методов преподавания и т.д. (68% опрошенных). Ведь в рамках курса ESP студенты должны выполнять большое кол-во разнообразных видов деятельности – групповые проекты, презентации, написание эссе, работа с интернет-ресурсами и т.д. И, даже если преподаватель полон сил и энтузиазма, из-за нехватки времени занятия часто бывают неэффективными. Итоговый контроль знаний часто бывает некорректным, т.к. задания к итоговым экзаменам часто разрабатываются только преподавателями ESP.

## Проблемы, связанные с процессом обучения

1) В основном **учебные материалы** разрабатываются преподавателями ESP, не имеющих узкоспециализированных знаний в отраслевых профессиональных языках, как следствие, качество данных материалов остаётся на низком уровне, и студенты не получают достаточных знаний в своей профессиональной отрасли.

### 2) Перегруженные группы изучающих ESP.

Количество студентов в группе, изучающих ESP, часто достигает порядка 30 человек, что не может не отразиться негативно на всем образователем процессе, особенно когда в группе находятся студенты с различным уровнем языковой подготовки.

### 3) Отсутствие четкой теоретической базы ESP.

До сих пор в российских университетах нет четкого понимания задач ESP – это дисциплина, направленная на развитие практических навыков или интеллектуального знания (капитала)? Университеты должны разработать чёткие образовательные стандарты преподавания ESP.

### 4) Образовательный/педагогический дизайн.

Как упоминалось выше, студенты должны усвоить значительное кол-во материала за небольшой период времени (обычно курс ESP длится в университетах 1–2 года, реже в течение всех 4-х лет бакалавриата), поэтому университеты перед запуском ESP курса должны провести всеобъемлющий анализ нужд и потребностей обучающихся в свете изменений, происходящих в настоящее время в различных отраслях научного знания, базирующийся на личной информации о студентах, труд-

ностях, возникающих у них при изучении иностранного языка, уровне языковой подготовки, уровне профессиональной подготовки студентов по профильным дисциплинам и т.д.

## Выводы

Таким образом, авторы считают целесообразным дать следующие рекомендации университетам/преподавателям/студентам/ по организации и проведению курса ESP для наноинженерных специальностей. (Таблица 2).

Таблица 2.

<p><b>Университеты</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– подготовка четкой теоретической базы в рамках преподавания ESP для наноинженеров;</li> <li>– определение четких задач и целей курса, принимая во внимание не только нужды и потребности студентов, но и учитывая вызовы, с которыми могут столкнуться выпускники на внутреннем и глобальном профессиональном рынке труда;</li> <li>– инвестиции в приобретение и создание необходимых современных учебных материалов не только в рамках одного университета, но и в сотрудничестве с другими вузами, как внутри страны, так и за рубежом;</li> <li>– вовлечение преподавателей-предметников, работающих на выпускающих кафедрах, к созданию учебных материалов для студентов наноинженеров;</li> <li>– помощь студентам в поиске работы с частичной занятостью, где они смогут применять навыки, приобретенные в ходе изучения курса ESP для наноинженеров.</li> </ul>
<p><b>Преподаватели</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– повышение квалификации на постоянной основе путем участия в различных профессиональных конференциях, симпозиумах, курсах, обучающих марафонах, программах академического обмена как внутри страны, так и зарубежом, чтобы быть в курсе последних изменений и нововведений не только в области методики преподавания ESP, но и в профессиональной сфере наноиндустрии;</li> <li>– создание двуязычного отраслевого специализированного словаря-минимума для студентов – наноинженеров;</li> <li>– разработка на базе словарей мультимедийных средств обучения, а также формирование базы и навыки использования узкоспециальной терминологии;</li> <li>– внедрение в процесс обучения различных методик с целью развития у студентов, прежде всего, умений логического, аналитического и критического мышления: активное чтение (Active Reading), презентации и командная работа (Presentations and Teamwork), анализ кейсов и решение проблемных ситуаций (Case-analysis and Problem-solving), ролевые и деловые игры (Role Plays and Business Games, Quest-based Learning), метод Сократова диалога (Socratic Questioning), интеллект-карты/графическое представление информации (Mind Maps), переводы (Translations), работа со словарями (использование сигнификата), проектная работа (Project Work).</li> </ul>

Студенты	<ul style="list-style-type: none"> <li>– активное вовлечение в процесс обучения с регулярным посещением занятий;</li> <li>– активное участие в дискуссиях, презентациях, групповых проектах и т.д.;</li> <li>– работа с отраслевыми специализированными словарями;</li> <li>– самостоятельный поиск и ознакомление с аутентичными научными статьями. Студенты «должны применить знания, умения и навыки, должны уметь формулировать тему, заявленную в тексте, использовать навык компенсации недостатка в понимании отдельных частей текста, опираясь на контекст и т.д.» [3].;</li> <li>– участие в международных конференциях в качестве слушателя/докладчика в сфере нанотехнологии и новых научных достижений;</li> <li>– поиск работы с частичной занятостью, где приобретенные навыки могут быть применены.</li> </ul>
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Источник: составлено авторами.

Проведенный анализ/опрос – это попытка обратить внимание на то, что процесс обучения и преподавания ESP в сфере нанотехнологии в российских вузах сталкивается с рядом проблем и нуждается в более детальном подходе, поэтому поддержка со стороны преподавателей, студентов, соответствующих образовательных институтов крайне необходима.

Перспективами дальнейшего исследования можно считать проведение подобного исследования в ряде других университетов по вопросам преподавания ESP в рамках новых образовательных программ «зеленая экономика», «лингвоэкология», «геймификация», «робототехника», «рециклинг» и т.д.

## Литература

1. Лейчик В.М. Языки для специальных целей – функциональные разновидности современных развитых национальных языков. // Общие и частные проблемы функциональных стилей. М., Наука, 1996. С. 28–43.
2. Раздубев А.В. Современный английский подъязык нанотехнологий: структурносемантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели: дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Р. Алексей В.; [Место защиты: ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет»]. – Пятигорск, 2013. – 241 с.
3. Сизова Ю. С., Лаврентьева Е.А. К вопросу о работе с аутентичным текстом научной статьи на занятиях по английскому языку для специальных целей в неязыковом Вузе- Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2019, номер 1, с. 230–235.
4. Скворцов Л.И. Вопросы терминологии и терминотворчества в эпоху НТР. – В кн.: Терминология и культура речи. М.: Наука, 1991, с. 5.
5. Dudley-Evans, T., & St John. (2001). Research perspectives on English for academic purposes:

A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

6. Kitao, K., 2006. Why Do We Teach English? The Internet TESL Journal, Vol. II, No. 4, April 2006 <http://iteslj.org/Articles/Kitao-WhyTeach.html> (20<sup>th</sup> December 2022).
7. Hutchinson, T., & Waters, A. (2007). English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge, Cambridge University Press.

## ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES FOR NANOENGINEERS: ISSUES AND RECOMMENDATIONS

Lavrentieva E.A., Sizova Yu.S.

Plekhanov Russian University of Economics, People's Friendship University of Russia (RUDN University)

In recent years, Russian universities have begun to pay increased attention to the teaching of English for special purposes. Within the framework of this article, it seems interesting to the authors to consider the term ESP (English for Specific Purposes) from the point of view of teaching English for Specific Purposes in the field of nanoengineering. In the course of the study, the authors draw attention to a number of difficulties that teachers and students face in the process of conducting ESP classes on this topic. To identify a number of important problems, they rely on a survey conducted among teachers and students of leading Russian universities (Peoples' Friendship University of Russia and Plekhanov Russian University of Economics). In conclusion, some recommendations are presented to improve the level and effectiveness of teaching English for special purposes within the framework of an industry professional language (the language of nanotechnology).

The purpose of the study is to identify a number of problems in teaching ESP for nanoengineering specialties based on a survey among students and teachers of PFUR and PRUE, summarize the results of the study and provide recommendations for improving the learning process, both for students, teachers and universities.

Scientific novelty – for the first time an attempt is made to pay closer attention to a number of problems that arise in the course of teaching ESP for nanoengineers with a focus on students, teachers and universities in general.

As a result of the study, a number of difficulties were identified that arise when teaching a foreign language and organizing the educational process of the ESP course, relating not only to students, teachers, pedagogical design of the course, but also to the methodological approaches used by universities.

**Keywords:** language for specific purposes (LSP), English for specific purposes (ESP), nanoengineering, lingua franca (ELF).

## References

1. Leichik V.M. Languages for specific purposes are functional varieties of modern developed national languages. // General and particular problems of functional styles. M., Nauka, 1996. S. 28–43.
2. Razdubev A.V. Modern English sublanguage of nanotechnologies: structural-semantic, cognitive-frame and lexicographic models: dis. ... candidate of philological sciences: 10.02.04 / R. Alexey V.; [Place of defense: Pyatigorsk State Linguistic University]. – Pyatigorsk, 2013. – 241 p.
3. Sizova Yu. S., Lavrentieva E.A. On the issue of working with the authentic text of a scientific article in the classroom in English for special purposes in a non-linguistic university – Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2019, number 1, p. 230–235.
4. Skvortsov L.I. Questions of terminology and term creation in the era of scientific and technological revolution. – In the book: Terminology and culture of speech. M.: Nauka, 1991, p.5.
5. Dudley-Evans, T., & St. John. (2001). Research perspectives on English for academic purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Kitao, K., 2006. Why Do We Teach English? The Internet TESL Journal, Vol. II, no. 4, April 2006 <http://iteslj.org/Articles/Kitao-WhyTeach.html> (20<sup>th</sup> December 2022).
7. Hutchinson, T., & Waters, A. (2007). English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge, Cambridge University Press.

# Методы повышения мотивации студентов технологического университета к изучению иностранного языка

## **Прокопчук Анна Реональдовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: prokopchuk@mirea.ru

## **Гаврилова Елена Алексеевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: gavrilova\_e@mirea.ru

## **Абайдуллина Ольга Сергеевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: abaydullina@mirea.ru

## **Иоффе Нина Евгеньевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: ioffe@mirea.ru

В статье описываются возможные пути повышения мотивации студентов технологического университета к изучению иностранного языка. Авторы анализируют роль внешней и внутренней мотивации, подчёркивая ведущую роль последней для успешного освоения дисциплины. Все предложенные методы и приёмы работы нацелены на стимулирование познавательной активности студентов. В статье показывается, как привлечение тематического материала, связанного с будущей профессиональной деятельностью выпускников, может помочь повысить интерес и мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Отдельно отмечается роль информационно-коммуникационных технологий для эффективной организации внеаудиторной работы студентов и погружения в языковую среду. Авторы также отмечают, что использование коммуникативных заданий и погружение учащихся в среду языкового общения стимулирует интерес и мотивирует студентов, т.к. обучающиеся видят возможность активного использования иностранного языка как средства коммуникации.

**Ключевые слова:** внутренняя мотивация, внешняя мотивация, познавательная активность, информационно-коммуникационные технологии, средство коммуникации

В современных условиях глобализации и мобильности рынка труда владение иностранным языком (прежде всего английским) является неотъемлемой частью высшего профессионального образования. Одной из базовых задач подготовки специалистов любого профиля и направления становится формирование у выпускника вуза иноязычной коммуникативной компетенции.

Для успешной реализации поставленной задачи необходимо учитывать, что познавательная деятельность человека является сложным психическим процессом, включающим в себя сочетание сенсорного восприятия, осмысления и практических действий. Познание осуществляется посредством таких психических процессов, как память, внимание, мышление, ощущение, воображение и др. Для успешной реализации процесса познания необходимо постоянно задействовать такие приёмы мыслительной деятельности, как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение [1, 2].

В структуре познавательной деятельности можно выделить следующие компоненты: содержательный, эмоциональный, поведенческий, когнитивный, целевой, оценочный и другие [3]. Однако стоит помнить, что одним из ключевых компонентов, обеспечивающих успешность учебно-познавательной деятельности, безусловно является мотивация. В педагогике под мотивацией понимают ряд процессов, методов и средств, нацеленных на побуждение учащихся к продуктивной познавательной деятельности и активному освоению учебного материала [4, с. 184].

Традиционно в психологии выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию. В основе внешней мотивации лежат внешние стимулы. Человек стремится заниматься какой-то деятельностью, т.к. заинтересован в получении вознаграждения или хочет избежать порицания. Таким образом, в случае внешней мотивации “выполняемая деятельность является средством достижения внешних по сравнению с её содержанием целей” [5, с. 35].

Внутренняя мотивация напротив основана на стремлении человека к саморазвитию. Сам человек и его интересы являются источником мотивации. Человек заинтересован в предмете изучения, и процесс познания приносит ему внутреннее удовлетворение.

Хотя система высшего образования имеет значительные возможности для стимулирования внешней мотивации студентов (например, посредством стипендий или призов для победителей конкурсов), нам кажется более важным делать акцент на повышении внутренней мотивации, т.к. именно

этот подход даст долгосрочный результат и повысит интерес учащихся к предмету.

Говоря о дисциплине «Иностранный язык» в технологическом университете, стоит отметить, что часто на начальном этапе студенты демонстрируют высокий уровень мотивации, считая, что, хотя школьный курс не принес желаемых результатов, обучение в вузе может дать им второй шанс выучить иностранный язык. Однако, когда они сталкиваются с трудностями, желание продолжать обучение постепенно снижается. Для того чтобы поддержать уровень мотивации, важно применять дифференцированный подход в обучении с учётом сильных и слабых сторон каждого из студентов, а также повышать уровень сложности материала постепенно. Получая посильные задачи и ставя перед собой выполнимые цели, студент сможет увидеть прогресс в обучении и не потеряет мотивацию.

Еще одной проблемой для студентов технических направлений является недостаточно ясное понимание целей изучения иностранного языка. Недостаток мотивации часто связан с тем, что студент не видит возможности активного применения иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности [6]. Для решения этой проблемы и поддержания мотивации студентов следует тщательно подбирать темы для изучения в рамках курса «Иностранный язык». Тематическое наполнение курса и изучаемый лексический материал должны соответствовать актуальным тенденциям в сфере будущей профессиональной деятельности выпускников. Также целесообразно регулярно пересматривать и дополнять тематический материал курса, охватывая новые технические аспекты и современную терминологию. Особенно актуально систематическое обновление материала для такого направления, как информационные технологии – сфера, которая является одной из самых динамичных и быстроразвивающихся в современном обществе.

В РТУ МИРЭА тщательно разрабатывается рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (английский)» для освоения студентами Института информационных технологий и Института искусственного интеллекта. В курсе «Иностранный язык в сфере IT» рассматривается широкий спектр тем, включая такие темы, как история компьютеров (History of Computers), операционные системы (Operating systems), программные приложения (Application software), сети (Networks), вредоносное ПО (Malware) и другие. Ежегодно обновляется материал по таким темам, как будущее IT (the Future of IT), разработка веб-сайтов (Web Design), интернет-безопасность (Internet Security). При этом на занятиях студенты не просто осваивают материал по темам, но и предлагают собственные идеи, своё видение проблемы и возможные решения, находят новые источники информации с интересным и актуальным материалом. Занятия по английскому языку строятся таким образом, что иностранный язык воспринимается именно как средство

передачи фактической информации – материала, который соответствует профилю подготовки студентов. Подобный подход помогает поддерживать высокий уровень мотивации, т.к. внимание студентов фиксируется не на лингвистических аспектах (грамматике, фонетике и т.д.), а на тематическом и информационном наполнении курса. Безусловно для успешной реализации подобного подхода требуется, чтобы учащиеся уже имели исходный уровень владения иностранным языком не ниже B1 (Intermediate). При этом одна из основных проблем, с которой сталкиваются преподаватели иностранного языка в технических вузах, – это низкий уровень подготовки студентов после окончания средней школы. Однако обучение профессиональному иностранному языку в РТУ МИРЭА начинается со второго курса, в то время как первый год обучения посвящается повторению базового курса грамматики (времена активного и пассивного залогов, модальные глаголы, неличные формы глаголов и т.д.), а также разбору нескольких разделов в рамках общеразговорных тем (General English). Таким образом, к началу освоения курса профессионального английского языка («Английский язык в сфере IT») студенты уже имеют хороший базовый уровень владения грамматикой английского языка, позволяющий им читать со словарем достаточно сложные технические тексты. Кроме того, языковая практика, которую получают студенты в ходе подготовки на первом курсе устных сообщений по общеразговорным темам, формирует у них навыки устной речи, необходимые для участия в дискуссиях и для подготовки монологов по темам, связанным с информационными технологиями. Также важно отметить, что на уроках английского языка в РТУ МИРЭА используется дифференцированный подход с учётом уровня знаний учащихся. Так студентам с продвинутым уровнем владения иностранным языком предлагается аутентичный материал, в то время как группы более низкого уровня разбирают адаптированные тексты.

Еще одним способом поддержания мотивации будет включение в процесс обучения видов деятельности, которые будут задействованы в будущей профессиональной деятельности выпускника технологического университета. Например, одним из подобных заданий будет презентация. В ходе освоения дисциплины «Иностранный язык (английский)» студенты Института ИТ и искусственного интеллекта регулярно готовят презентации (индивидуально или в парах). Это может быть презентация продукта (например, программного приложения или веб-сайта для компании-заказчика) или бизнес-план для start-up проекта с пошаговым описанием программы по продвижению компании на рынке. Понимая потенциальную востребованность навыков, приобретённых в ходе выполнения подобных заданий, студенты с большим интересом берутся за подготовку презентаций.

Кроме того, для стимулирования интереса учащихся и поддержания мотивации можно при-



влекать различные виды внеаудиторной работы, в том числе с использованием ИКТ. Использование аудиовизуальных средств обучения позволяет задействовать и зрительные, и слуховые каналы восприятия информации, что повышает эффективность обучения иностранному языку. В качестве самостоятельной внеаудиторной работы студенты МИРЭА часто получают задание посмотреть видео по заданной теме с последующим выполнением письменной работы (например, составить *summary* или сравнить технологии, описанные в видео, с более современными вариантами и техническими решениями). Через видеоматериал информация воспринимается студентами проще, т.к. есть возможность опоры на невербальные средства коммуникации, такие как жесты и выражения лица. Также следует отметить, что привлечение видеоматериалов является эффективным методом организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов, поскольку подобного рода задания позволяют студентам работать в своем темпе, просматривать видео несколько раз, включать при необходимости английские субтитры и т.д.

Говоря об информационно-коммуникационных технологиях, нельзя не отметить эффективность применения электронных образовательных платформ, например, платформы *Moodle*. Подобные системы управления курсами позволяют размещать большое количество разнопланового языкового материала, что, в свою очередь, даёт студентам возможность понять, какая форма предъявления нового языкового материала и вариант дальнейшей отработки будут давать наилучшие результаты с учётом их индивидуальных особенностей восприятия информации. Таким образом, студент сможет сделать осознанный выбор в пользу того или иного вида работы, что поможет ему в дальнейшем эффективно организовывать процесс самообучения. Кроме того, технические средства обучения дают широкие возможности для визуализации учебного материала, в том числе на этапе объяснения. Так на уроках иностранного языка сегодня часто используется программа *Microsoft PowerPoint*, которая даёт возможность эффективно сочетать различные средства наглядности. Презентации, созданные в *PowerPoint*, помогают фокусировать внимание студентов на ключевых аспектах в ходе занятия, а также активизировать зрительную память. Использование картинок, схем и диаграмм облегчает и первичное восприятие, и запоминание новой информации.

Также следует отметить, что современные технологии позволяют применять на занятиях более сложные приёмы компьютерной визуализации и моделирования для погружения учащихся в виртуальную образовательную среду. Это может быть веб-квест или моделирование ситуации речевого общения. Компьютерные программы могут быть особенно эффективны для формирования навыков речи. Это может быть, например, моделирование типовой ситуации речевого общения с чётким распределением ролей. Одними из самых распро-

страненных вариантов стандартных диалогов будут следующие: продавец – покупатель, администратор в отеле – гость и т.д. Для студентов Института ИТ актуальной будет отработка диалогов между сотрудником службы технической поддержки и клиентом или между разработчиком веб-сайта и заказчиком.

Среди причин снижения мотивации к изучению иностранного языка также следует назвать недостаточное погружение студентов в среду языкового общения. Одним из вариантов решения этой проблемы может служить организация круглых столов для обсуждения на иностранном языке актуальных проблем, связанных, например, с будущими тенденциями в развитии IT-технологий (нейросети, робототехника и т.д.). Такого рода работу можно организовывать в рамках аудиторных занятий, а в качестве самостоятельной внеаудиторной работы студентам можно предложить создать разговорный клуб на иностранном языке. Учащиеся сами выбирают темы для обсуждения, а в качестве отчета преподавателю могут периодически предоставлять письменные работы (например, эссе, в котором будут отражены обсуждаемые идеи и пути решения проблем).

Безусловно все вышеперечисленные задания стимулируют познавательную активность студентов, показывают учащимся, как знания иностранного языка может помочь им овладеть компетенциями, необходимыми для их дальнейшего профессионального роста и продвижения по карьерной лестнице. Практика работы в технологическом университете показывает, что восприятие студентами иностранного языка как средства получения профессионально значимой информации повышает мотивацию к освоению данной дисциплины, обеспечивает междисциплинарную связь с профильными предметами и, как следствие, повышает качество высшего профессионального образования.

## Литература

1. Виды познавательной деятельности. Vidotip – веб-сервис по определению видов, типов и классификаций. [Электронные ресурсы] URL: <https://vidotip.com/obuchenie/vidy-poznavatelnojdeyatelnosti/> (дата обращения: 12.11.2022)
2. Хаджиев С.М. Познавательная деятельность и специфика её осуществления учащимися старших классов // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», № 3(8), 2011 г. – С. 114–120.
3. Поштарева Т.В., Грибова Е.П. Структура познавательной активности личности // Современные проблемы науки и образования, 2020, № 1 [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29552> (дата обращения 10.11.2022)
4. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов / И.П. Подласый – М. ВЛАДОС-пресс, 2004–365с.

5. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 2011, № 3 – С. 33–45.
6. Васькина Т.И., Поцепай С.Н. К вопросу о мотивации при обучении иностранному языку в неязыковых вузах // Сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции «Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам», 2021 г. – С. 245–249.

#### THE WAYS OF INCREASING TECHNOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Abaydullina O.S., Ioffe N.E.  
MIREA – Russian Technological University

The article describes some ways of boosting technological university students' motivation to learn a foreign language. The authors analyze the importance of the extrinsic and intrinsic motivation, emphasizing the leading role of the latter for the successful mastering of the discipline. All the methods and techniques described are aimed at stimulating the cognitive activity of students. The article illustrates the way using thematic materials, related to the students' future profession, can help in boosting the learners motivation to study a foreign language. Special attention is paid to the role of the information and communication technologies when it comes to creating language environment and involving students in out-of-class activities. Moreover, the authors point out that the use of commu-

nicative tasks and immersion in a foreign language communication environment encourage the learners' interest and motivation since they see how a foreign language can be used as an effective means of communication.

**Keywords:** intrinsic motivation, extrinsic motivation, cognitive activity, information and communication technologies, means of communication.

#### References

1. Types of cognitive activity. Vidotip – a web service for determining types, kinds and classifications. [Electronic resource]/ URL: <https://vidotip.com/obuchenie/vidy-poznavatelnoj-deyatelnosti/> (accessed on 12.11.2022)
2. Hadshiyev S.M. Cognitive activity and the specific of its implementation in high school // Scientific and theoretical journal «Scientific support of the personnel training system». No. 3(8), 2011- P. 114–120.
3. Poshtareva T.V., Gribova E.P. The structure of cognitive activity of a person // Modern problems of science and education, 2020, No. 1 [Electronic resource]/ URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29552> (accessed on 10.11.2022)
4. Podlasyy I.P. Pedagogy: 100 questions – 100 answers: a textbook for universities / I.P. Podlasyy – M. VLADOS-press, 2004–365p.
5. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. Intrinsic and extrinsic learning motivation of high academic achievers // Bulletin of the Moscow University. Series 14: Psychology, 2011, No. 3 – P. 33–45.
6. Vas'kina T.I., Potsepai S.N. To the question of motivation in teaching a foreign language in non-linguistic university // Collection of scientific articles on the results of the IX International Scientific and Practical Conference «Issues of modern philology and problems of language teaching methodology», 2021 – P. 245–249.

# Воздействие деятельности Тихоокеанского государственного университета на развитие институционального окружения системы образования Хабаровска

**Уманец Ирина Фаритовна,**

доцент, кандидат социологических наук, кафедра иностранных языков, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 000089@pnu.edu.ru

Статья посвящена роли университета на пути становления и развития образовательного пространства города Хабаровска. Автор анализирует место и роль Тихоокеанского государственного университета (ТОГУ) в развитии города Хабаровска. Деятельность вуза создает и поддерживает социально-психологическую среду города. ТОГУ является своеобразной точкой роста в развитии города, сохраняет его культурное наследие, вовлекает социально-активную молодежь. Автор статьи оценивает роль ТОГУ в образовательном пространстве города Хабаровска, отмечает взаимодействие и взаимопроникновение города и вуза, что создает неопценимый потенциал приращения индивидуальной культуры обучающегося и будущего специалиста через реальную синхронизацию вуза и города. В статье раскрывается суть понятия «образовательное пространство», определяются признаки присутствия университета в городе. Хабаровск рассматривается как образовательный потенциал, как инструмент образовательных практик развития в городском пространстве.

**Ключевые слова.** Образовательное пространство, Тихоокеанский государственный университет, городская среда, точка роста, оценивание, взаимодействие, взаимопроникновение.

Программа «Приоритет 2030», инициированная Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, поставило своей целью повысить научно-образовательный потенциал университетов и научных организаций, а также обеспечить участие высших учебных заведений в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации [1]. В этой связи фактором успеха современного университета в рамках разработанной в ТОГУ стратегической Программы развития до 2030 становится в частности тесное взаимодействие с органами управления городом и городским образовательным пространством. Стратегическая цель программы – трансформация классического университета с преобладанием образовательной составляющей в признанный инновационно-научный центр развития Хабаровского края. Вот почему политика администрации университета направлена на интеграцию результатов университетской науки с научными организациями и реальным сектором экономики, на развитие международного сотрудничества.

Так как цель данной работы – оценить роль ТОГУ в образовательном пространстве г. Хабаровска, то необходимо отметить, что взаимодействие и взаимопроникновение города и вуза в образовательные пространства друг друга обладают неопценимым потенциалом приращения индивидуальной культуры обучающегося и будущего специалиста через реальную синхронизацию целей вуза и города.

Начнем с понятия сути термина. Образовательное пространство – это часть экосистемы, охватывающая человека и среду для осуществления на практике идеи гуманитаризации образования, обращения образовательного процесса к потребностям человека в общекультурном и общегуманитарном смысле, т.е. форма трансляции социального опыта от поколения к поколению. Образовательное пространство характеризуется объёмом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации [2].

В отношении города образовательная среда рассматривается как совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в ее окружении. В данном контексте мы рассматриваем город Хабаровск как образовательный потенциал как институт образовательных практик развития в городском пространстве.

Город – емкая форма территориальной организации жизнедеятельности, которая вбирает все

черты, присущие обществу. Не случайно город определяют как модель создавшего его общества [3, с. 5].

На рис. 1 представлен рейтинг города Хабаровска за 2021 год (по исследованию Финансового университета при правительстве Российской Федерации, максимальная оценка – 100 баллов) [4].

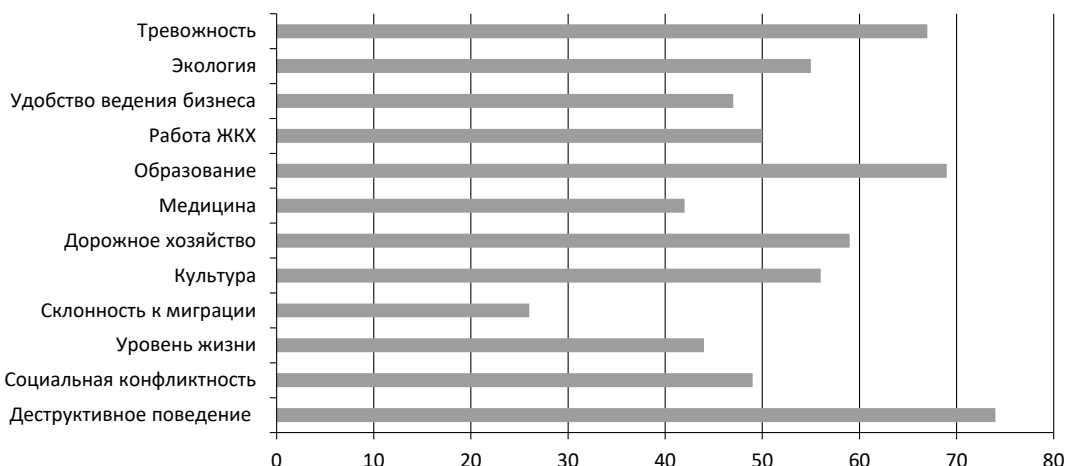


Рис. 1

Итоговый балл качества жизни – 52,7

В рамках вуза Образовательное пространство это Структурированное многообразие отношений между субъектами образовательного процесса [5, с. 45].

Основными структурными компонентами являются, с одной стороны, учебные занятия – нормативные и элективные курсы с их информационным насыщением: лекции, семинары, практикумы; индивидуальная работа; разнообразные формы внеаудиторного информационно-практического взаимодействия, связанные с учебно-исследовательской, научно-исследовательской, научно-практической деятельностью студентов; производственные практики с их специфической производственной нагрузкой; сфера свободного общения, осваиваемая с позиций будущего профессионального труда; самостоятельное свободное чтение; целенаправленное самообразование и т.п. С другой стороны, в качестве структурных компонентов целостного образовательного пространства вуза предстают функционирующие в вузе учебные кабинеты с их литературой и научно-методическими материалами, библиотека, читальные залы, индивидуальные фонды литературы, используемые для взаимобмена, и т.п. Кроме того, роль компонентов образовательного пространства выполняют вузовские преподаватели как источники актуализировавшейся в сознании студента информации, а также профессионалы-практики, работающие в данной области.

Сегодня университет понимают как крупнейшее высшее учебное заведение для обучения универсальному знанию, иными словами – совокупности всех видов знаний. Кроме того, он выполняет важные культурные функции. Согласно стратегии ТОГУ 2030 задачи университетской подготовки заключаются в следующем: изучать теорию и прикладные аспекты науки, вести научные исследования, а также развивать личность студентов и воспитывать у них дух патриотизма.

Реальная трансформация города происходит через комплексы значимых для него мероприятий проводимых университетом по обозначенным стратегическим проектам Программы Приоритет-2030.

Научные исследования, проводимые ТОГУ, институтами и лабораториями в современной экономике г. Хабаровска играют роль мотора национального экономического развития (информация предоставлена департаментом научных исследований ТОГУ).

Частым партнером в реализации различных студенческих проектов является компания Сбербанк. На данный момент запущен проект по запуску и разработке студенческих стартапов.

Сегодня все готовится к реализации проекта межвузовского кампуса, как прообраза города, который предположительно, разместится на двух независимых и удаленных друг от друга участках – один в центре города, в районе Педагогического института, второй в Северном микрорайоне, на территории за зданиями ХГУЭП и ТОГУ. Объект планируется сдать в 2026 году. Данный проект предусматривает создание единой инфраструктуры для ведущих вузов края. Это расширит возможности сотрудничества и новых разработок и выхода на российское образовательное пространство.

На 2021 год заявлено 246 научных тематик научно-исследовательских работ. Общий объем НИР (без НДС) составляет 134 154 588 рублей.

Тесно связано с проблемой набора абитуриентов повышение конкурентоспособности университета (информация предоставлена приемной комиссией ТОГУ). Стратегический проект «Притяжение талантов» направлен, прежде всего, на реализацию «третьей миссии» университета, то есть непосредственную включенность университета в решение социальных задач через волонтерскую, просветительскую, благотворительную, социокультурную и другую деятельность. Сезон 2021 года начался со старта Международного АРТ-мара-

фона «Живые традиции». «Праздничные традиции России и Китая: история и современность» – такова первая тема заседания интернационального «Клуба ценителей традиционных культур России и Китая» активное участие в котором приняли студенты ТОГУ [6].

В ТОГУ проводятся традиционные мероприятия для различных целевых аудиторий, направленные на привлечение талантливой молодежи:

- дни открытых дверей университета (в том числе онлайн);
- презентации образовательных программ, возможностей самореализации;
- участие в Ярмарках учебных мест (в том числе онлайн) в Хабаровском крае, Республике Саха (Якутия), Забайкальском крае, Приморском крае, Сахалинской области, Таджикистане, Узбекистане, Киргизии;
- презентации обр. программ, возможностей самореализации, проведение мастер-классов;
- общеуниверситетские профориентационные мероприятия: «Ночь в Педагогическом» (около 3000 участников), Арт-кампус ТОГУ;
- прямые эфиры, мастер-классы, консультации факультетов/институтов в сети Инстаграмм и Ютуб;
- проведение олимпиад школьников и интеллектуальных конкурсов, вебинаров, проведение подготовительных курсов и т.д.

- 1) Многопрофильная инженерная олимпиада школьников «Звезда» по естественным наукам, обществознанию, русскому языку и психологии (совместно с Южно-уральским государственным университетом (научно-исследовательский университет)) – в 2020 году принимало участие 3352 чел. в очном этапе (без учета зарегистрированных онлайн) из 7 субъектов ДФО, в которые выезжали представители ТОГУ: Хабаровский край, Приморский край, Сахалинская область, ЕАО, республика Саха (Якутия), Амурская область, Камчатский край;
- 2) Интернет-олимпиада школьников по физике (совместно с Санкт-Петербургским государственным университетом)
- 3) Кутафинская олимпиада школьников по праву (совместно с Московским государственным юридическим университетом им. О.С. Кутафина);
- 4) Олимпиада «Ближе к Дальнему» совместно с ДВФУ;
- 5) Интерактивная олимпиада «Россия в электронном мире»;
- 6) Многопрофильная олимпиада ТОГУ для обучающихся средних профессиональных учреждений: г. Хабаровск, г. Вяземск, г. Комсомольск-на-Амуре, г. Лесозаводск, г. Усурийск (Приморский край), п. Облучье (Еврейская автономная область). Проводится с 2018 года. Количество участников от 280 до 611 чел. по следующим модулям: Инженерно-строительный; Машиностроение; Информационные технологии; Экономический; Экология; Педагогический; Горное

дело. Проводится на базе ТОГУ и на базе учебных учреждений;

- 7) Олимпиада «Учу.ру» (информационное сопровождение).

Для школьников, проживающих за пределами города Хабаровска, в каникулярное время проводится профориентационное мероприятие по погружению в жизнь вуза «Университетские каникулы», в ходе которого ведутся занятия с преподавателями ТОГУ. Для лиц с ОВЗ и инвалидностью при сотрудничестве с Российским учебно-методическим центром (РУМЦ) в ТОГУ проходят «Дни в университете». В рамках элективных курсов проводятся профильные занятия для учащихся школ г. Хабаровска. Для школьников г. Комсомольск-на-Амуре, г. Биробиджан, г. Хабаровск, г. Якутск, г. Бикин, г. Нерюнгри, г. Дальнереченск, п. Хор, п. Переяславка по университету и лабораториям ТОГУ проходят экскурсии «Проба себя в профессии».

В России 2021 год был объявлен годом Спорта, Здоровья и Долголетия. Здоровье и моральное самочувствие студентов и сотрудников вуза поддерживаются перечнем мероприятий совместно с Профсоюзами ТОГУ (Информация предоставлена профсоюзным комитетом ТОГУ).

1. Внутривузовские мероприятия по основам здорового образа жизни среди работников ВУЗов;
2. Флешмоб (оздоровительная гимнастика) «Мы за ЗОЖ»;
3. Участие во Всероссийской эстафете здоровья 7 апреля;
4. Рассмотрение вопросов охраны труда и здоровья на заседаниях выборных профсоюзных органов;
5. Оказание организационно-методической помощи организациям Профсоюза по защите прав членов Профсоюза на здоровые и безопасные условия труда в образовательных организациях Хабаровской краевой организации Профсоюза;
6. Участие в общепрофсоюзной тематической проверке в образовательных организациях по выявлению условий для сохранения и приумножения здоровья педагогов и обучающихся – членов Профсоюза;
7. Участие в краевом спортивном фестивале «Азарт. Здоровье. Отдых» (ежегодный фестиваль с участием губернатора и мэра города);
8. Участие во Всероссийской спартакиаде (туристского слёта) работников и обучающихся системы образования;
9. Семинар для председателей организаций Профсоюза и профсоюзного актива проведение мастер-класса «Оказание первой медицинской помощи пострадавшим в образовательных организациях»;
10. «Социальное партнерство – основа безопасности труда» – Круглый стол совместно с Комитетом по труду и занятости населения Правительства Хабаровского края (традиционное мероприятие);

11. Участие и победа в городском конкурсе «Премия здоровья»;
12. Участие и победа в соревнованиях шестой Комплексной спартакиады трудовых коллективов города Хабаровска (традиционное мероприятие).

Трансфер знаний и технологий, которыми обладают профессорско-преподавательский состав, осуществляется факультетом дополнительного профессионального образования, совместно со структурными подразделениями университета (информация предоставлена отделом дополнительного образования ТОГУ).

В 2021 году в университете прошли обучение по дополнительным профессиональным программам и программам профессионального обучения 3179 работников и специалистов предприятий и организаций, физических лиц, из них:

- 206 человек – профессиональную переподготовку;
- 2783 человек – повышение квалификации;
- 190 человек – профессиональное обучение.

Из числа работников ТОГУ прошли обучение по дополнительным профессиональным программам 801 человек, в том числе 5 человек – по программам профессиональной переподготовки и 796 человек – по программам повышения квалификации.

Наиболее актуальными для ДФО в 2021 году были следующие направления дополнительного профессионального образования:

- образование и педагогические науки (в т.ч. инклюзивное образование);
- психологические науки;
- юриспруденция;
- экологическая безопасность;
- техносферная безопасность.

На протяжении ряда лет ТОГУ является организацией по повышению квалификации педагогических работников образовательных организаций Хабаровского края и г. Хабаровска на основании договора с КГБОУ ДО «Хабаровский краевой институт развития образования» (региональный оператор повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образовательных учреждений Хабаровского края и муниципальных образовательных учреждений) за счет краевого финансирования. В 2021 году, в рамках заключенных договоров о сетевом взаимодействии по реализации программ повышения квалификации, прошли обучение 28 человек по одной программе повышения квалификации.

В 2021 году на базе РУМЦ ТОГУ прошли обучение по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки 599 человек. Были реализованы следующие программы повышения квалификации: «Основы инклюзивного образования», «Инклюзивное образование: организационные требования и ассистивные технологии», «Взаимодействие куратора учебной и (или) производственной практики (представителя работодателя) с обучающимся инвалидом, в том числе

с применением дистанционных технологий», «Наставник специалиста с инвалидностью», «Инклюзивное волонтерство в вузе», «Теория и практика высшего инклюзивного образования». Обучение было реализовано с использованием дистанционных образовательных технологий в электронной информационно-образовательной среде ТОГУ.

В рамках госзадания РУМЦ ТОГУ были обучены по программам повышения квалификации (табл. 1).

Таблица 1

№ п.п	Наименование программы повышения квалификации	Трудоемкость, час.	Количество обученных, чел.
1.	Наставник специалиста с инвалидностью	36	3
2.	Теория и практика высшего инклюзивного образования	72	50
3.	Основы инклюзивного образования	72	206
4.	Инклюзивное образование: организационные требования и ассистивные технологии	72	224
5.	Взаимодействие куратора учебной и (или) производственной практики (представителя работодателя) с обучающимся инвалидом, в том числе с применением дистанционных технологий	72	116
<b>Итого</b>			<b>599</b>

В 2021 году при развитии системы дополнительного профессионального образования в университете большое внимание было уделено применению дистанционных образовательных технологий. Из 120 программ дополнительного профессионального образования (в т.ч. 60 программ повышения квалификации и 60 программ профессиональной переподготовки) с применением дистанционных образовательных технологий были реализованы 85 программ, в том числе 44 программы повышения квалификации и 41 программа профессиональной переподготовки. Всего по программам с применением дистанционных образовательных технологий были обучены 2633 слушателя – повышение квалификации и 148 слушателей – профессиональная переподготовка, из них исключительно с применением дистанционных образовательных технологий были обучено 1446 и 94 слушателя соответственно.

В силу постоянной конкуренции и стремительного развития мира жизнедеятельность вуза обуславливает для себя заинтересованность в развитии городской среды [7, с. 119]. Ведь при выборе города студенты руководствуются такими критериями как комфорт безопасность проживания городская история и культура транспортная и социальная инфраструктура. В связи с этим, анализируя весь масштаб работ, проделанный коллективом

вом университета, значительное внимание стоит уделить развитию публичного образовательного пространства обеспечению и поддержанию связи с городом во всех проявлениях. Создание вузом публичного пространства в городе позволит с уверенностью назвать себя брендом имиджа вуза в г. Хабаровске привлекательным географически и символическим местом.

В этой связи предлагается широкое освещение научных образовательных и социокультурных мероприятий связанных с образовательным пространством г. Хабаровска, осуществление повсеместного присутствия и влияния университета на жизнь города (билборды, интернет кафе, огромный спектр спортивных сооружений, коворкинги, хакатоны с брендом ТОГУ).

На сегодняшний день другие игроки (кредитные организации некоммерческие организации потенциальные инвесторы) активно включаются в работу по развитию университета. Однако у каждого игрока должна быть реальная, а не бумажная заинтересованность в совместной трансформации города, а вместе с ним – в университете и наоборот.

Таким образом, развитие университетского комплекса ТОГУ идёт по пути взаимодействия с городским сообществом, по пути создания новых пространств и форм коммуникации с городом. ТОГУ, как ведущий университет города, должен по праву занимать достойное место в городской структуре имиджа г. Хабаровска.

## Литература

1. Стратегический проект ТОГУ «Приоритет 2030». URL: <https://2030.pnu.edu.ru/>
2. Мельник Д.А. Университетский город: возможности и преграды: лекция-презентация в ИРНИТУ 15.02.2021 г. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iwPbisAfyC8>
3. Чичканова Т.А. Пространство города как предмет педагогического исследования (к постановке проблемы) // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». М., 2014. № 4(23).
4. Финансовый университет при Правительстве РФ. Заключительное исследование качества жизни в городах с населением более 250 тыс. человек за 2021 год. URL: <http://www.fa.ru/News/2022-01-10-lifeindex.aspx>
5. Касторнова В.А. Некоторые подходы к определению образовательного пространства // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2014. № 8.
6. ТОГУ создает единое международное культурно-образовательное пространство. URL: <https://press.pnu.edu.ru/ru/news/2021-03-26-art/>
7. Ефремова Л.В. Университет как публичное городское пространство // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. СПб., 2018. № 4.

## THE IMPACT OF THE PACIFIC NATIONAL UNIVERSITY ACTIVITY TO DEVELOPING THE INSTITUTIONAL ENVIRONMENT OF THE KHABAROVSK EDUCATIONAL SYSTEM

Umanets I.F.

Pacific National University

The article is devoted to a university role on the way of establishing and developing the Khabarovsk city educational space. The author analyzes the place and the role of Pacific National University (PNU) in the Khabarovsk city development. The university activity creates and maintains the city socio-psychological environment. The university is a kind of a growth point in the city development; it keeps the city cultural heritage and involves the community-minded youth. The author assesses the university role in the city educational space, notes the city and university interaction and convergence to create an invaluable potential for increasing the individual culture of the student and future specialist through the university and city real synchronization. In the article we reveal the essence of the "educational space" concept, define the signs of the university presence in the city. We consider Khabarovsk as an educational potential, an instrument of developing educational experience in the city space.

**Keywords:** educational space, Pacific National University, city environment, growth point, assessment, interaction, convergence.

## References

1. «Priority 2030», a Pacific National University strategic project. URL: <https://2030.pnu.edu.ru/>
2. Melnik D.A. University city: opportunities and barriers: lecture-presentation at ISTU15.02.2021. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iwPbisAfyC8>
3. Chichkanova T.A. The city as a subject of pedagogical research (statement of the problem) // «NAUKOVEDENIE», online journal. M., 2014. No. 4(23).
4. Financial university under the Government of the Russian Federation. The final quality research of life in cities with the population more than 250 thousand people in 2021. URL: <http://www.fa.ru/News/2022-01-10-lifeindex.aspx>
5. Kastornova V.A. Some approaches to the definition of educational environment // Pedagogical education in Russia. Yekaterinburg, 2014. No. 8.
6. PNU creates a single international cultural and educational space. URL: <https://press.pnu.edu.ru/ru/news/2021-03-26-art/>
7. Efremova L.V. University as public urban space // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2018. No. 4.

# Повышение квалификации научно-педагогических кадров: проблемы и перспективы

**Чернявская Светлана Александровна,**

Кандидат социологических наук, доцент, доцент, Высшая школа медиа, коммуникаций и сервиса, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: S.A. Chern@mail.ru

В статье освещаются проблемы и перспективы развития системы повышения квалификации научно-педагогических кадров. На современном этапе высшая школа предъявляет особые требования к профессионально-личностным качествам и к научно-педагогической деятельности преподавателей вузов. Информатизация высшего образования требует использования новых подходов к организации образовательного процесса и процесса обучения студентов. Показано, что ведущие модели и технологии повышения квалификации научно-педагогических кадров должны опираться на понимание субъекта научно-исследовательской деятельности. Раскрыт системный характер и высокий уровень интеллектуализации научно-педагогической деятельности. Охарактеризованы основные подходы непрерывного профессионального образования: системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный. Раскрыты принципы обучения взрослых, на которые опирается система повышения квалификации научно-педагогических кадров. Описаны актуальные направления системы повышения квалификации научно-педагогических кадров, которые учитывают современные тенденции развития высшего образования. Показана необходимость внедрения различных по содержанию курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров по информатизации образовательного процесса, по применению активных и интерактивных технологий обучения в высшей школе.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, научно-педагогические кадры, научно-исследовательская деятельность, преподавательская деятельность, преподаватель.

Проблемы и перспективы развития системы повышения квалификации научно-педагогических кадров в настоящее время становятся предметом научно-практической дискуссии. Инновационные процессы в системе высшего образования на современном этапе предъявляют все усложняющиеся требования к профессионально-личностным качествам и к научно-педагогической деятельности преподавательского состава Вузов. Отечественная система высшего образования обладает фундаментальной научной базой, однако наступившая эпоха информатизации и глобализации в образовании требует использования новых подходов к организации деятельности высшей школы и к личностно-профессиональным качествам преподавателей Вузов.

Основные модели, цели и направления, технологии и используемые приемы и методы повышения квалификации научно-педагогических кадров, в первую очередь, должны подчиняться механизмам и закономерностям становления субъекта научно-исследовательской и преподавательской деятельности, которые на разных этапах профессионального становления имеют свою специфику. В структуру профессиональной деятельности преподавателя Вуза входят разные по содержанию виды профессиональной деятельности, в частности преподавательская, научно-исследовательская, административно-организационная, научно-просветительская деятельность. Профессиональная деятельность научно-педагогических кадров включает «этапы обучения в аспирантуре, защиты кандидатской диссертации, подготовки и защиты докторской диссертации, создание научной школы» [3, с. 395]. Следует отметить высокий уровень интеллектуализации профессиональной деятельности научно-педагогических кадров, которая воплощается в получении нового знания. В научной деятельности «основными научными продуктами, в которых, как предполагается, должно быть отражено это новое добытое знание, являются публикации, как итог – докторская диссертация» [3, с. 313–414]. Другим, не менее важным видом деятельности научно-педагогических кадров, является преподавательская деятельность. Высокое качество образовательного процесса в вузе определяется «личностью преподавателя, его методической, педагогической и психологической подготовленностью» [1, с. 24].

Сложный, многоуровневый и многокомпонентный характер профессиональной деятельности научно-педагогических кадров определяет и комплексный характер решаемых задач повышения квалификации в системе непрерывной профес-



сиональной подготовки. Система непрерывного образования научно-педагогических кадров в современных условиях информатизации образовательного процесса, реализации системно-деятельностного и лежащего в его основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов в отечественном высшем образовании находится на этапе активного развития, что связано как с обновлением его содержания, так и с поиском новых методологических и технологических подходов к повышению квалификации научно-педагогических кадров. С другой стороны, система непрерывной профессиональной подготовки научно-педагогических кадров опирается на принципы образования взрослых, которое строится на основе технологий, обусловленных принципами личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Повышение квалификации научно-педагогических кадров опирается на следующие принципы обучения взрослых: принцип самоопределения и самостоятельности; принцип совместной деятельности и опоры на субъектный; принцип системности и контекстности обучения; принцип актуализации результатов обучения; принцип развития образовательных потребностей, рефлексии и осознанности обучения. Реализация данных принципов обусловлено переходом от традиционной к личностно-ориентированной и компетентностной модели обучения в системе повышения квалификации научно-педагогических кадров [2].

Изложим актуальные направления системы повышения квалификации научно-педагогических кадров, учитывая современные тенденции развития высшего образования. В первую очередь, необходимо отметить информатизацию высшего образования, широкое внедрение цифровых технологий обучения в высшей школе. Успешная интеграция цифровых технологий в учебный процесс требует пересмотра роли преподавателя в образовательном процессе Вуза. Сегодня возникла острая необходимость внедрения различных по содержанию курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров по информатизации образовательного процесса, использования цифровых средств обучения, оценки и контроля знаний студентов, учебных программ и учебных курсов на основе цифровых технологий обучения [4].

Внедрение активных, интерактивных технологий, тренинговых методов обучения в образовательный процесс Вуза предъявляет новые требования к профессиональным и личностным качествам научно-педагогических кадров. Активное применение преподавателями Вуза интерактивных и тренинговых методов обучения «зависит от уровня овладения ими соответствующими знаниями и технологиями, сформированного комплекса личностных и профессиональных способностей, мотивационно-ценностной сферы, от качества разработанной программы подготовки» [1, с. 65]. В связи с этим актуализируется потребность в реализации программ профессиональной подготовки преподавателей Вуза к использова-

нию интерактивных, тренинговых методов обучения студентов. При реализации программ повышения квалификации научно-педагогических кадров по обучению применению активных и интерактивных технологий обучения в высшей школе должна учитывать то, что отличительной особенностью тренинга для вузовских преподавателей является то, что «слушатели, которые в силу своих профессиональных обязанностей статуса сами являются преподавателями, часто критически относятся к самому факту обучения их новым методам и технологиям» [1, с. 74]. Целевым ориентиром реализации данных программ обучения научно-педагогических кадров должны стать формирование компетенций, которые «необходимы для погружения в тренинговую деятельность, развиваемые в рамках целенаправленной подготовки к использованию тренинга в учебно-воспитательном процессе вуза» [1, с. 48]. В связи с этим в системе повышения квалификации данные программы обучения среди преподавателей Вуза должны проводиться на основе принципов личностно-ориентированного подхода, опираясь на личностные особенности и субъектный опыт преподавательской деятельности слушателей.

Таким образом, перспективы развития, основные направления и технологии в системе непрерывной профессиональной подготовки научно-педагогических кадров, обусловлены, с одной стороны современными концептуальными подходами к образованию взрослых, с другой – актуальными направлениями развития высшего образования, связанными с информатизацией образовательного процесса, с повышением интерактивности и активности субъектов обучения в высшей школе.

## Литература

1. Долгополова Л.В. Педагогические условия подготовки преподавателей вуза к использованию тренинговых методов обучения: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Армавир, 2020. – 205 с.
2. Копылова А.В. Реализация андрагогического подходов системе повышения квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3 (11). – С. 75–79.
3. Разина Т.В. Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности: дис. ... доктора психологических наук: 19.00.03. – Ярославль, 2016. – 872 с.
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 344 с.

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL: PROBLEMS AND PROSPECTS

Chernyavskaya S.A.  
Pacific State University

The article highlights the problems and prospects for the development of a system for advanced training of scientific and pedagogical personnel. At the present stage, higher education makes special demands on professional and personal qualities and on the scientific and pedagogical activities of university teachers. Informatization of higher education requires the use of new approaches to the organization of the educational process and the process of student learning. It is shown that the leading models and technologies for advanced training of scientific and pedagogical personnel should be based on the understanding of the subject of research activities. The systemic nature and high level of intellectualization of scientific and pedagogical activity are revealed. The main approaches of lifelong professional education are characterized: system-activity, competency-based and student-oriented. The principles of adult education, on which the system of advanced training of scientific and pedagogical personnel is based, are disclosed. The current directions of the system of advanced training of scientific and pedagogical personnel are described, which take into account modern trends in the development of higher education. The need for the introduction of various training courses for scientific and pedagogical staff on the informatization of the educational process, on the use

of active and interactive learning technologies in higher education is shown.

**Keywords:** advanced training, scientific and pedagogical staff, research activities, teaching activities, teacher.

#### References

1. Dolgopolova L.V. Pedagogical conditions for the preparation of university teachers for the use of training methods of teaching: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – Armavir, 2020. – 205 p.
2. Kopylova A.V. Implementation of andragogical approaches to the system of advanced training of teachers // Vocational education in Russia and abroad. – 2013. – No. 3 (11). – P. 75–79.
3. Razina T.V. Structural and functional organization and the genesis of the motivation of scientific activity: dis. ... doctor of psychology: 19.00.03. – Yaroslavl, 2016. – 872 p.
4. Difficulties and prospects of digital transformation of education / edited by A. Yu. Uvarova, I.D. Frumin. – M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. – 344 p.

# Педагогические условия интеграции российского иноязычного образования в территориально обусловленное восточноазиатское академическое пространство

**Шаламова Ольга Олеговна,**

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Тихоокеанский государственный университет»  
E-mail: pikarika@bk.ru

В данной статье представлено описание перспектив интеграции российского иноязычного образования в территориально обусловленное восточноазиатское академическое пространство. Рассматриваются возможности организации профессионального роста студента-переводчика как будущего специалиста внутренними языковыми средствами в условиях искусственно созданной культурно-языковой среды. На уровне задач, обеспечивающих достижение цели, в статье раскрываются антропологические смыслы и содержание организации искусственной иноязычной среды в условиях современного гуманитарного образования при подготовке переводчиков. Также представлено рассмотрение методических возможностей обучения иностранным языкам, а именно: погружение в искусственную культурно-языковую среду в условиях российского гуманитарного образования на базе вузов дальневосточного региона. Автор статьи подробно останавливается на рассмотрении потенциала аутентичных новостных текстов как способа организации искусственной культурно-языковой среды, востребованной при подготовке студентов языкового профиля. Внутренние смыслы иноязычной культуры являются именно тем образовательно-воспитательным резервом, который, с одной стороны, формирует устойчивую содержательную основу взаимовыгодного развития международного методического сотрудничества, с другой, выступает как опора непрерывного роста отечественного преподавателя иностранного языка для реализации новых профессиональных задач в современных условиях.

**Ключевые слова:** интеграция, культурно-языковая среда, международное образовательное сотрудничество, иноязычная культура, языковая подготовка, восточноазиатское образовательное пространство, практико-ориентированный методический прием.

В настоящее время можно наблюдать крайне неравномерное развитие мирового образовательного пространства ввиду совокупности различных по своей природе политических и экономических факторов, которые напрямую или косвенно влияют на развитие международного образовательного сотрудничества, тормозят расширение многолетних традиций взаимодействия на уровне образовательных учреждений, профессиональных и личных контактов, совместных научных и практико-ориентированных методических проектов. Данные вызовы современности обуславливают актуальность и необходимость коренной трансформации системы профессиональной подготовки в условиях высшей школы на всех ее уровнях. Так, на методологическом уровне важным представляется пересмотр самих подходов и смыслов погружения студентов, прежде всего, языковых вузов в культурно-языковую среду. На практическом уровне актуальность приобретает вопрос внедрения новых и усовершенствование уже существующих методик и технологий, обеспечивающих успешность данного процесса.

Ценность трансформации образовательной парадигмы на внутреннем содержательном уровне заключается в том, что, в конечном итоге, будут созданы благоприятные условия и возможности для успешного применения знаний и умений, полученных студентом как будущим специалистом в процессе языковой профессиональной подготовки в профессиональной деятельности, которые будут способствовать продуктивному развитию отечественной экономики и культуры, страны в целом.

В условиях языкового вуза главный фокус делается на языковой подготовке студентов как будущих специалистов в выбранном ими направлении. Качественной языковой подготовкой признается только тот уровень владения иностранным языком российским студентом, а также родной и иноязычной культуры, который позволит ему эффективно осуществлять любой вид коммуникации (как делового, так и личного характера) с носителем изучаемого языка, продолжить при благоприятных условиях обучение за границей, участвовать в международных научных, практико-ориентированных проектах.

В связи с этим перед современным педагогическим сообществом стоит актуальная задача – обобщить накопленный богатый опыт и адаптировать существующие методико-педагогические подходы к новым экономико-политическим реалиям, обеспечить поиск эффективных путей форми-

рования и развития профессиональной иноязычной компетенции студентов языковых вузов в условиях невозможности обеспечить им естественную культурно-языковую среду и, соответственно, перспективу непрерывного языкового образования.

На основе вышесказанного целью данного исследования выступает рассмотрение возможностей искусственной культурно-языковой среды как фактора организации эффективного языкового образования российских студентов языковых специальностей.

Для достижения поставленной цели представляется необходимым решить следующие задачи:

- выделить и описать основные положения содержания организации иноязычной подготовки в условиях современного языкового образования;
- охарактеризовать современные методические, технологические возможности обучения иностранным языкам, остановившись более подробно на потенциале искусственной культурно-языковой среды в сложившейся политической, экономической и социально-культурной ситуации.

Данное исследование основывается и обобщает под цель и задачи существующие подходы к организации языковой среды в период обучения иностранным языкам. Автор анализирует, как общее наследие отечественной педагогики и методики преподавания иностранных языков, так и собственный опыт, предпринимая попытку поиска возможностей эффективной синхронизации имеющихся наработок с современными вызовами. По причине сложности и даже невозможности в нынешних условиях организовать естественное погружение студентов языковых в иноязычную среду, основным приоритетом в деятельности преподавателя выступает методико-педагогическая работа, нацеленная на возмещение недостающих условий обучения, направленных, в конечном итоге, на гармонизацию образовательного процесса и дальнейшую интеграцию в образовательное пространство соседних с РФ азиатских стран (Китай, Корея, Япония) [3]. При методически правильно организованном процессе активными субъектами развивающего иноязычного пространства выступают и преподаватель, и студенты.

В образовательной программе 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение» ведущей дисциплиной является «Практический курс перевода». Пересмотр приемов преподавания данной дисциплины привел автора к более углубленному подходу в работе над переводом аутентичного текста. По результатам эмпирического апробирования предлагаемой методики можно утверждать следующее. Анализ лексических эквивалентов в составе новостного текста на японском языке (интернет – источник новостного канала NHK) формирует у студентов четкое представление о том, что в целях решения одной из основных коммуникативных задач (идеологическое воздействие на реципиента) журналистами, редакцией выбрана лексема, в коннотативном содержании которой, наряду с другими, есть четкая негатив-

ная семантика. Следовательно, для адекватного восприятия информации, изложенной в новостной статье, необходимо максимально использовать собственные языковые навыки и проанализировать морфологический состав, коннотативную окраску, лексическую сочетаемость, «контекстное окружение» ключевых лексических единиц. В процессе переводческого анализа и оформления перевода текста будущий специалист вправе выбрать соответствующий переводческий эквивалент, не искажая общий смысл изложенного. Результаты данного процесса как раз и станут основой для формирования собственного мнения и личностной позиции, естественным образом, обуславливающей поведение в профессии и качество результата профессиональной деятельности.

Стратегической целью обучения студентов переводу выступает овладение ими профессиональной компетентностью при переводе с японского языка на русский и с русского языка на японский текстов разного профиля. Для достижения указанной цели в процессе обучения у обучающихся должны быть развиты умения и навыки чтения и перевода литературы, поиска и обобщения информации, совершенствование лексических и грамматических навыков, которые обеспечат межъязыковую письменную и устную коммуникацию без искажения смысла, а также сформируют навыки перевода, реферирования и аннотирования текстов различной тематики.

На наш взгляд, основным критерием отбора текстов для включения в образовательный процесс является его практическая направленность и аутентичность. Иными словами, студентам целесообразно предлагать аутентичные тексты, с которыми они могут встретиться в практической деятельности в будущем. Предлагаемый текст должен представлять собой отрывок с законченным содержанием, обладающий не только языковой ценностью, но и представляющий познавательный интерес для студентов, что повысит их мотивацию к выполнению качественного перевода. В этом аспекте значительный потенциал в создании искусственной культурно-языковой среды приобретают аутентичные тексты, в частности, тексты новостных изданий.

Аутентичность подкастов имеет немаловажное значение, поскольку создают иноязычную атмосферу, максимально приближают студентов к естественной языковой среде. Посредством аутентичных текстов демонстрируется естественное для носителей изучаемого языка употребление лексических средств и грамматических конструкций. Аутентичные тексты повышают интерес обучающихся, поскольку предлагают разнообразные по стилю и тематике высказывания. Требование аутентичности становится особенно важным, поскольку текст выступает не только источником фактической информации, но и представляет речевые образцы для построения собственного высказывания. Выбор аутентичных текстов является, на наш взгляд, оптимальным средством для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов

языковых вузов, поскольку может выступать основой для получения информации, моделирования ситуаций, имитирующих условия естественного функционирования языковых средств. Иными словами, в пользу применения аутентичных материалов в образовательном процессе свидетельствует тот факт, что они иллюстрируют функционирование языка в естественном контексте и являются оптимальным средством создания искусственной культурно-языковой среды.

Американский методист Джейн Шерман, наряду с другими исследователями, выделяет следующие основные положительные характеристики использования аутентичных текстов в процессе обучения:

1. Аутентичные тексты стимулируют самомотивацию: аутентичные материалы способны вызывать у студентов «желание научиться потреблять данные продукты языка, которые они используют как внеучебное средство досуга»;

2. Аутентичные тексты можно рассматривать как многоаспектное средство обучения ввиду их тематического разнообразия;

3. Аутентичные тексты можно рассматривать как «образцы живого языка», поскольку по ним студенты могут ознакомиться с особенностями функционирования лексики, а также грамматических (синтаксических) конструкций, в том числе и морфологических явлений изучаемого иностранного языка в естественных условиях [5]. В случае, если аутентичные новостные тексты сопровождаются аудио- или видеорядом, обеспечивается максимально возможная искусственная иноязычная среда, а систематическое использование аутентичных тестов в сочетании с сопровождаются аудио- или видеорядом способствует тому, что студенты учатся воспринимать иноязычную речь на уровне естественных автоматических догадок;

4. Аутентичные тексты выступают «способом достижения образовательной цели. Будучи продуктами аутентичной культуры, они также иллюстрируют эту культуру» [5].

5. Аутентичные подкасты способны «привить учащимся ощущение успеха, при условии понимания материала», то есть иноязычного текста, а также при условии их успешного перевода. Кроме того, из личного опыта хочется отметить, что использование аутентичных материалов в процессе иноязычной подготовки студентов языковых вузов способствует повышению учебной мотивации благодаря формированию у обучающихся ощущения, что они практикуют реальный язык.

После изучения аутентичного новостного текста студенты могут использовать данную информацию для дальнейшего развития умений устной и письменной речи: обсудить содержание прочитанного в паре или группе, подготовить монологическое высказывание по содержанию статьи, выразить свое оценочное отношение к нему, развить идею, сформулированную в статье, написать отзыв, аннотацию и т.д.

При обучении переводу на основе аутентичного текста важно, на наш взгляд, научить буду-

щих специалистов соблюдать все этапы перевода, а комплекс упражнений по обучению переводу целесообразно строить с учетом особенностей каждого этапа. Взяв за основу этапы письменного перевода, выделяемые А.Ф. Архиповым [1], и типологию упражнений по обучению стратегиям перевода юридического дискурса, разработанную А.Н. Базуевой и Н.Н. Сергеевой [2], нами был предложен следующий комплекс упражнений по обучению переводу на материале аутентичного новостного текста. В качестве источника текстов в практической деятельности используется новостной портал NHK [6].

1) Предпереводческий анализ оригинала текста с выделением жанрово-стилистической характеристики, основных переводческих трудностей, адресата текста и иных лингвистических и экстралингвистических характеристик. Уже на этом этапе происходит погружение студента в иноязычную среду, искусственно создаваемую переводимым новостным текстом.

Этот этап является очень важным, поскольку на нем происходит уточняются наиболее важные аспекты содержания и стиля текста оригинала, определение степени плотности информации, основных переводческих затруднений, к которым могут быть отнесены в том числе и культурно-специфические единицы, реалии культуры языка оригинала. Полученная в результате предпереводческого анализа информация будет определять последующий выбор переводческой стратегии и переводческих приемов и трансформаций на следующем этапе перевода. В качестве заданий на этом этапе студентам могут быть предложены следующие:

Прочтите текст и определите его тему двумя-тремя словами.

Выделите в тексте опорные слова и ключевые термины.

Составьте ассоциограмму, выписав из текста ключевые слова и словосочетания.

Установите значения незнакомых (выделенных) слов с учетом контекста.

При необходимости, обратитесь к словарям, справочникам, иным источникам информации.

Определите наличие в тексте культурно-специфических единиц, реалий, безэквивалентной лексики.

2) Собственно перевод как процесс перевыражения содержания текста оригинала средствами языка перевода.

На этом этапе обучающиеся приобретают навыки принятия переводческого решения и его применения на практике. Суть этого этапа процесса перевода состоит в последовательном выполнении операций по переводу отдельных небольших частей оригинала. Целью данного этапа обучения переводу на основе аутентичного текста выступает развитие у студентов умений подбирать адекватные эквиваленты, применять стилистические и лексико-грамматические средства для создания осмысленного текста перевода. Задания на этом этапе могут быть сформулированы следующим образом:

Подберите к выделенным в тексте словам / словосочетаниям русские эквиваленты.

Соотнесите в таблице японские грамматические конструкции с соответствующими русскими. Проведите взаимопроверку выполнения этого задания.

Составьте глоссарий со всеми незнакомыми словами, выражениями и терминами в тексте.

Определите значение имеющихся в тексте аббревиатур с учетом контекста и тематики.

Определите значение имеющихся в тексте единиц безэквивалентной лексики, реалий. Подберите наиболее подходящий эквивалент / функциональный аналог. Подготовьте переводческий комментарий.

3) Послепереводческое общее редактирование текста на языке перевода.

Этот этап осуществления перевода сопряжен с устранением погрешностей, выявленных при прочтении всего текста перевода. На этом этапе работа может быть организована в режиме само- и взаимопроверки.

Аутентичный новостной текст представляет собой эффективный способ организации процесса обучения студентов языковых вузов в условиях искусственно создаваемой культурно-языковой среды, поскольку содержит образцы реального живого языка, демонстрируют особенности функционирования лексических и грамматических (морфологических и синтаксических) средств изучаемого иностранного языка в естественных условиях. Из личного опыта преподавателя и наблюдений за студентами отметим, что использование новостных порталов с аутентичными текстами обеспечивают независимость от местоположения, не требуют обязательного выезда в страну изучаемого языка (как выполнение условия погружения в естественную языковую среду), а дает максимальные возможности для решения педагогических и методических задач под поставленные педагогом цели. В результате искусственная культурно-языковая среда, формируемая аутентичными текстами, выступает фактором эффективной интеграции в восточноазиатское образовательное пространство, поскольку студенты овладевают знаниями и умениями, необходимыми для успешного функционирования в этом пространстве.

## Литература

1. Архипов А.Ф. Письменный перевод с немецкого языка на русский: учеб. пособие. М.: КДУ, – 2008. – С. 336.
2. Базуева А.Н., Сергеева Н.Н. Типология упражнений, направленных на обучение стратегиям перевода англоязычного юридического дискурса // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 175–181.
3. Тюрина Ю.А. Интеграция национальных систем образования стран северо-восточной Азии в единое образовательное пространство // Известия вузов. Северо-Кавказский

регион. Серия: Естественные науки. – 2006. – № S16. – С. 87–89.

4. Шаламова О.О. Педагогические обоснования использования интернет– ресурсов при обучении иностранным языкам студентов гуманитарных вузов в условиях искусственной языковой среды // Мир науки, культуры, образования, Горно – Алтайск, – 2022. – № 1 (92). – С. 244–246.
5. Шерман Дж. Использование аутентичного видео в языковом классе. Издательство Кембриджского университета. – 2003. – С. 288.
6. Японский общественный телеканал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www3.nhk.or.jp> (дата обращения: 28.12.2022).

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTEGRATION OF RUSSIAN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION INTO THE GEOGRAPHICALLY DETERMINED EAST ASIAN ACADEMIC SPACE

**Shalamova O.O.**

Pacific State University

This article describes the prospects for the integration of Russian foreign language education into the geographically determined East Asian academic space. The possibilities of organizing the professional growth of a student-translator as a future specialist by internal language means in an artificially created cultural and linguistic environment are considered. At the level of tasks that ensure the achievement of the goal, the article reveals the anthropological meanings and content of the organization of an artificial foreign language environment in the conditions of modern humanitarian education in the training of translators. There is also a consideration of methodological possibilities of teaching foreign languages, namely: immersion in an artificial cultural and linguistic environment in the conditions of Russian humanitarian education on the basis of universities in the Far Eastern region. The author of the article dwells in detail on the consideration of the potential of authentic news texts as a way of organizing an artificial cultural and linguistic environment that is in demand when preparing students of a language profile. The internal meanings of foreign language culture are precisely that educational reserve, which, on the one hand, forms a stable substantial basis for the mutually beneficial development of international methodological cooperation, on the other, acts as a support for the continuous growth of a domestic foreign language teacher for the implementation of new professional tasks in modern conditions.

**Keywords:** integration, cultural and linguistic environment, international educational cooperation, foreign language culture, language training, East Asian educational space, practice-oriented methodological approach.

## References

1. Arkhipov A.F. Written translation from German into Russian: textbook. manual. M.: KDU, – 2008. P. – 336
2. Bazueva A.N., Sergeeva N.N. Typology of exercises aimed at teaching strategies for translating English-language legal discourse // Pedagogical education in Russia. – 2017. – № 6. – P. 175–181.
3. Tyurina Yu.A. Integration of national education systems of the countries of Northeast Asia into a single educational space // News of universities. The North Caucasus region. Series: Natural Sciences. – 2006. – № S16. – P. 87–89.
4. Shalamova O.O. Pedagogical substantiation of the use of Internet resources in teaching foreign languages to students of humanities universities in an artificial language environment // The World of Science, Culture, Education, Gorno – Altaysk. – 2022. – № 1 (92). – P. 244–246.
5. Sherman J. Using an authentic video in a language class. Cambridge University Press. – 2003. – P. 288.
6. Japanese Public TV channel [Electronic resource]. Access mode: <https://www3.nhk.or.jp> (accessed: 28.12.2022).

# Принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку в военном вузе

## **Шестакова Екатерина Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент 5 кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации  
E-mail: katja81-07@mail.ru

## **Исаева Лилия Расиховна,**

кандидат филологических наук, доцент 5 кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации  
E-mail: fatt86@rambler.ru

## **Передерий Оксана Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент 5 кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации  
E-mail: olivia24@mail.ru

Современное профессиональное образование не представляется без обучения иностранным языкам, поскольку международное сотрудничество в различных сферах, в том числе и в сфере образования, является весьма актуальным. В процессе формирования методики обучения иностранным языкам преподавателями использовались различные подходы и принципы. Авторами представленной статьи анализируется коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. Данный вопрос рассматривается на материале английского языка и русского как иностранного, преподаваемых в военном вузе. В историческом аспекте рассматривается формирование методики преподавания иностранных языков, подробно рассматривается один из современных подходов – коммуникативный. Авторы ставили цель, используя практический опыт, раскрыть сущность коммуникативного метода преподавания иностранных языков. Перспективность темы обусловлена огромным потенциалом изученного подхода на современной методической арене.

**Ключевые слова:** иностранный язык, русский язык как иностранный, принципы обучения, коммуникативная компетенция, профессиональное общение.

В современном мире владение иностранными языками приобретает особую значимость, что, в свою очередь, влечет активное развитие педагогических и методических технологий обучения в этой области.

Использование иностранных языков в нынешних реалиях сопряжено не только с повседневными и бытовыми ситуациями общения, но и с более узкими областями коммуникации, как то: обучение, общение в профессиональной сфере. В этой связи актуализируется выбор наиболее эффективного метода обучения иностранному языку.

Интенсификация обучения, требующая особых подходов, интересовала методистов еще в середине XX столетия. Разработке этого направления посвящены не только работы ученых США, Канады, ряда европейских стран, но и отечественных исследователей. В 70–80-е годы прошлого столетия ученые всего мира заговорили о необходимости смены приоритета грамматико-переводного метода обучения и актуальности коммуникативного подхода.

В советской методической науке данное направление разрабатывалось при активном участии таких известных ученых, как Е.И. Пассов [4], И.Л. Бим [1], А.А. Леонтьев [3] и др. Внедрение коммуникативного подхода в практику преподавания иностранных языков позволило сменить вектор обучения от заучивания готовых интенций и диалогов, лексико-грамматических упражнений и воспроизведения выученных моделей к живому общению на изучаемом языке.

Однако наряду с неоспоримыми достоинствами коммуникативного метода, которые отмечали исследователи, были описаны и негативные стороны данного направления. Ученые отмечали чрезмерное увлечение формированием навыков беглой речи в ущерб грамотной речи на иностранном языке. Отход от изучения грамматических правил и грамматического анализа текста провоцирует большое количество ошибок в речи слушателей. М.К. Кабардов, занимавшийся психологической составляющей процесса обучения языкам, отмечал, что для части студентов систематическое изучение грамматического материала является обязательным условием формирования коммуникативных навыков. Таким образом, коммуникативный принцип в обучении невозможно назвать совершенным, и на сегодняшний день данное направление по-прежнему является актуальным для методической науки.

Коммуникативная направленность в обучении подразумевает непосредственное общение преподавателя со слушателями с целью формирования коммуникативной компетенции. В свою очередь

коммуникативная компетенция, наряду с языковой, в структуру которой входят «такие компоненты как лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая и орфоэпическая компетенции» [6, 187], являются основой полноценного и всестороннего владения иностранным языком.

Основой успешного овладения навыками свободной речи на иностранном языке является изучение всех аспектов языка.

Так, при изучении английского языка в неязыковом (военном) вузе особое внимание уделяется непосредственно практике общения и преодолению языкового барьера, с которым довольно часто сталкивается большинство воспитанников. Коммуникативный метод предполагает, что каждое занятие делится на три части: на этапе вовлечения, появляется тема для дискуссии, стадия познания направлена на изучение нового лексического материала и грамматических конструкций, и на этапе активации курсанты выполняют различные задания на закрепление материала. Обучение при помощи коммуникативного метода проходит только по интересным современным учебным материалам. Специалисты-практики коммуникативного подхода рассматривают материалы как способ оказывать влияние на качество взаимодействия в аудитории и качество использования языка. Таким образом, материалы играют первостепенную роль в продвижении языка в коммуникативных целях.

Существуют многочисленные учебники, составленные так, чтобы организовывать и поддерживать коммуникативный подход. Их содержание иногда предлагает некую градацию и упорядочение языковой практики, не особо отличное от структурно-организованных текстов. Работа «Общайся» Морроу и Джонсона [7], например, не имеет ни одного из привычных диалогов, учебно-тренировочных заданий или схем предложений, и он использует визуальные подсказки, картинки и фрагменты предложений для начала диалога. Труд Уотсона-Джонса «Работа в парах» [8] состоит из двух разных текстов для парной работы, каждый из которых содержит разную информацию, необходимую для воплощения ролевой игры и других парных видов деятельности.

Типичное занятие состоит из темы (например, ретрансляция информации), анализа задания для развития темы (например, понимание сообщения, вопросы для получения разъяснений, запрос дополнительной информации, ведение записей, упорядочение и представление информации), описания практической ситуации, презентации стимула и упражнений на перефразирование.

В рамках коммуникативного подхода были разработаны многочисленные игры, в том числе, ролевые, симуляции и виды деятельности, основанные на заданиях. Обычно они представлены в виде единичных изделий: карточки с подсказками, материалы для парной коммуникации и рабочие брошюры для курсантов. В материалах для парной коммуникации обычно существуют два набора

материалов для пары, при этом каждый из наборов содержит разную информацию. Иногда наборы информации дополняют друг друга, и партнеры должны сложить соответствующие части вместе по типу мозаики. Другие наборы наделяют партнеров разными ролями (например, интервьюер и интервьюируемый). Другие предоставляют учебно-тренировочные задания и рабочие материалы в интерактивных форматах.

На занятиях, также используются аутентичные материалы на актуальные темы. Такие материалы могут включать реалии языка, такие, как знаки, журналы, объявления, газеты, бланки, кассовые чеки, банкноты, проездные документы, или графические и визуальные ресурсы, на основе которых можно построить коммуникативную деятельность, такие, как карты, картинки, символы, графики и схемы. «Задача предметов реальности – создать определенную психологическую (квазипрофессиональную) атмосферу, обеспечивающую активизацию освоенных ранее компетентностей» [5, 283].

Смысл принципа коммуникативной направленности при обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ) в военном вузе заключается в том, что «преподавание должно быть ориентировано на формирование у обучающихся черт билингвальной языковой личности, делающих их способными к <...> участию в межкультурной коммуникации, в том числе и в профессиональной» [2]. Исходя из задач профессионального общения, определяются коммуникативные умения обучающихся, которые необходимо сформировать в рамках обучения РКИ: приветствие, прощание, рапорт во время занятия, доклад старшему по званию, постановка задач младшему и т.д.

Какими средствами осуществляется реализация данного принципа?

В первую очередь, это введение профессиональной лексики и формул речевого этикета.

Нормы, которые регламентируют профессиональные взаимоотношения российских военнослужащих, распространяются и на курсантов и офицеров, прибывших для обучения из стран ближнего и дальнего зарубежья. В связи с этим уже на первых этапах обучения необходимо вводить этикетные формулы. Например, к классическим фразам речевого этикета *Здравствуйте! До свидания! Как дела? добавляются товарищ преподаватель, товарищ капитан/майор/полковник, разрешите обратиться, здравия желаю.*

При отработке вопросно-ответных формул помимо *да/нет, нет, это не...* закрепляются выражения *так точно и никак нет.*

Согласно методическим требованиям, предъявляемым к структуре и композиции урока, в начале необходим организационный момент, подготавливающий слушателей к предстоящей работе. На занятиях по РКИ в военном вузе слушатели должны освоить лексику строевизации, поскольку урок начинается и заканчивается рапортом дежурного группы – *смирно/вольно / вольно, разойдитесь, докладывал дежурный..., по списку/на лицо.*



Далее, в ходе изучения русского языка как иностранного наряду с общеупотребительной лексикой (например, *урок, парк, карта, город, комната, окно, дом*) вводится профессиональная: *офицер, курсант, командир, дежурный, товарищ, рапорт, устав*.

Уже на начальных этапах изучения русского языка как иностранного слушатели учатся составлять рассказ о себе – из какой страны они приехали, где обучались ранее, кто по профессии их родители, поэтому список слов по теме «Профессия» в военном вузе расширяется (*учитель, преподаватель, повар, журналист, экономист, водитель, продавец; лейтенант, сержант, капитан, майор, полковник, военный врач*). При работе с глаголами поясняется разница между *работать* и *служить*, слушатели учатся правильно рассказывать о своей семье, члены которой могут быть как представителями гражданских профессий, так и военнослужащими.

На более поздних этапах, в рамках обучения на первом сертификационном уровне, посредством чтения и работы с текстами слушатели знакомятся с выдающимися людьми из разных областей науки, искусства, общественными деятелями, а в военном вузе добавляется информация, например, о полководцах, флотоводцах, авиаконструкторах, военных летчиках.

Таким образом, при изучении русского языка как иностранного систематизация учебного материала, подбор тем, их содержательный объем, корреляция с внешними условиями общения определяются согласно принципу коммуникативной направленности, который реализуется на протяжении всего курса обучения русскому языку как иностранному.

Подводя итог, следует отметить, что преподавание иностранных языков в российских вузах весьма актуально в современных социальных, политических и экономических реалиях. Российская методическая наука, имея многолетние традиции и глубокие научные и практические основы, актуализирует современные принципы в преподавании иностранных языков, одним из которых является коммуникативный.

## Литература

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988.
2. Волошина Л.А. Основные принципы коммуникативной языковой подготовки студентов нелингвистического профиля // Электронный научно-практический журнал «Психология, социология и педагогика». – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://psychology.snauka.ru/2015/07/5538> (дата обращения: 08.01.2023).
3. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
5. Передерий, О.С. Специфика элементов квази профессиональной среды как условия подготовки курсантов к международному взаимодействию / О.С. Передерий // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 2А. – С. 281–288
6. Шестакова Е.В. Особенности формирования языковой компетенции у иностранных военнослужащих / Е.В. Шестакова // Вестник Челябинского государственного университета: Филологические науки: Выпуск 98 № 27 (382). – 2015. – С. 185–189.
7. Morrow, K. and K. Johnson. Communicate. / K. Morrow. – Cambridge: Cambridge University Press. 1979. – 160 p.
8. Watcyn-Jones, P. Pair Work. / P. Watcyn-Jones. – Harmondsworth: Penguin. 1981. – 92 p.

## THE PRINCIPLE OF COMMUNICATIVE ORIENTATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY UNIVERSITY

Shestakhova E.V., Isaeva L.R., Perederiy O.S.

Air Force Academy named after professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin (Voronezh) of the Ministry of Defence of the Russian Federation (branch)

Modern vocational education cannot be imagined without teaching foreign languages, since international cooperation in various fields, including in the field of education, is very relevant. In the process of forming a methodology for teaching foreign languages, teachers used various approaches and principles. The authors of the presented article analyze the communicative approach in teaching foreign languages. This issue is considered on the material of the English language and Russian as a foreign language taught at a military university. In the historical aspect, the formation of a methodology for teaching foreign languages is considered, one of the modern approaches, communicative, is considered in detail. The authors set a goal, using practical experience, to reveal the essence of the communicative method of teaching foreign languages. The perspective of the topic is due to the huge potential of the studied approach in the modern methodological area.

**Keywords:** foreign language, Russian as a foreign language, teaching principles, communicative competence, professional communication.

## References

1. Bim I.L. Theory and practice of teaching German in secondary school: Problems and perspectives. – М.: Enlightenment, 1988.
2. Voloshina L.A. Basic principles of communicative language training of non-linguistic students // Electronic scientific and practical journal "Psychology, sociology and pedagogy". – Electronic resource. – Access mode: <https://psychology.snauka.ru/2015/07/5538> (date of access: 01/08/2023).
3. Leontiev A.A. The principle of communication and the psychological foundations of the intensification of teaching foreign languages // Russian language abroad. – 1982. – No. 4
4. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language speaking. – 2nd ed. – М.: Enlightenment, 1991.
5. Perederiy, O.S. The specificity of the elements of a quasi-professional environment as a condition for preparing cadets for international interaction / O.S. Perederiy // Pedagogical journal. – 2019. – Т. 9. – No. 2А. – pp. 281–288
6. Shestakova E.V. Features of the formation of language competence among foreign military personnel / E.V. Shestakova // Chelyabinsk State University Journal: Philological Sciences: Issue 98 No. 27 (382). – 2015. – P. 185–189.
7. Morrow, K. and K. Johnson. Communicate. / K. Morrow. – Cambridge: Cambridge University Press. 1979. – 160 p.
8. Watcyn-Jones, P. Pair Work. / P. Watcyn-Jones. – Harmondsworth: Penguin. 1981. – 92 p.

# Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов с использованием ресурсов образовательной среды

**Шумейко Александр Александрович,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет  
E-mail: science17@iist.ru

Статья посвящена рассмотрению актуальной для высшего образования проблемы – проектированию индивидуальных образовательных траекторий студентов с использованием ресурсов образовательной среды. Актуальность данного вопроса обусловлена, с одной стороны, процессом общей гуманизации системы образования в целом и высшего образования, в частности; с другой стороны, существует потребность в повышении эффективности подготовки специалистов на основе внедрения инновационных образовательных технологий и подходов. Рассмотрены теоретические основы индивидуализации процесса обучения в вузе, представлен анализ опыта проектирования и внедрения в практику высшего образования индивидуальных образовательных траекторий на базе Тюменского государственного университета, КГА ПОУ «Губернаторский авиастроительный колледж», Курского государственного политехнического колледжа, Комсомольского-на-Амуре государственного университета, Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета. Определено, что ключевыми принципами проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов являются: самостоятельность, свобода выбора и самообразование, рассмотрены некоторые условия проектирования индивидуальных образовательных траекторий, а также их направления. Обоснован вывод о том, что проблема проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов вуза рассмотрена довольно фрагментарно, проанализированы единичные примеры внедрения индивидуальных образовательных траекторий в практику высшего образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** проектирование, индивидуальная образовательная траектория, образовательная среда, личностно-ориентированное обучение, компетенции, студенты вуза.

Актуальной тенденцией современного профессионального образования является гуманизация подготовки будущих специалистов, которая обеспечивает всестороннее развитие личности, индивидуальный подход к субъектам учебной деятельности. Учет личностного фактора в подготовке специалистов является приоритетным в контексте реализации технологического подхода, который на современном этапе развития педагогической теории и практики определяется одним из направлений совершенствования процесса обучения, его системности, воспроизводимости, целенаправленности. Обеспечение гуманизации и технологизации высшего профессионального образования требует готовности педагога к применению личностно-развивающих и личностно-ориентированных педагогических технологий, в том числе проектированию индивидуальных образовательных маршрутов.

Проблемам подготовки педагогов к применению личностно-ориентированного подхода к обучению на технологических принципах посвящены работы Е.В. Астаховой [1], Н.М. Жуковой [5], Н.А. Селезневой [13], В.И. Слободчикова [14], А.П. Тряпицыной [16] и др. Психолого-педагогические аспекты внедрения личностно-развивающих педагогических технологий в высшем профессиональном образовании освещаются в трудах Ю.В. Корчемкиной, Н.А. Белоусовой, В.П. Мальцева [7], В.В. Лоренц [8], Н.Н. Погребняк [12], И.Э. Унта [17] и др.

Однако несмотря на это, проблема проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов с использованием ресурсов образовательной среды продолжает оставаться актуальной и недостаточно разработанной.

Целью статьи является изучение особенностей проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов с использованием ресурсов образовательной среды.

В исследовании М.Р. Ибляминовой индивидуальная образовательная траектория студента рассматривается как «многогранный феномен, имеющий ключевой смысл в свободе выбора участников образовательного процесса, тем самым создаются адаптивные условия для самоопределения, самореализации и самосовершенствования в условиях образовательного процесса» [6, с. 369].

О.Ю. Еремичева, Т.Н. Кочетова, Е.А. Афанасьева рассматривают индивидуальную образовательную траекторию как особую форму или способ «студентоцентрированной» организации обучения, которая при этом будет соответствовать

ФГОС высшего образования и учебной программой специальности, и будет направлена на формирование индивидуального стиля самообразования обучающегося и поэтапное овладение необходимыми профессиональными компетенциями в процессе образовательной деятельности [4].

Таким образом, можно констатировать, что в основе проектирования индивидуальной траектории обучения студента лежат принципы индивидуализации, свободы выбора и самообразования.

И.А. Баева, И.В. Кондакова под образовательной средой рассматривают «целостное системно-синергетическое организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным окружением, которое позволяет раскрыть индивидуальность человека» [2, с. 213]. Согласно утверждению Т.Н. Березиной, образовательная среда представляет собой динамическую систему, которая обеспечивает трансляцию социокультурного опыта от поколения к поколению, порождается субъектами педагогических взаимоотношений и влияет на каждого ее участника [3].

Таким образом, образовательная среда – это совокупность целенаправленных психолого-педагогических процессов, которые содержат специально организованные условия для развития, формирования личности, включения ее в социальное и пространственно-предметное окружение. Индивидуальная образовательная траектория может стать органичной частью образовательной среды современного вуза.

Проектированию индивидуальной образовательной траектории студентов вуза посвящены исследования Р.И. Ибатуллиной и Э.С. Анисимовой, А.Н. Меньшиковой [9; 18], Е.В. Неумоевой-Колчеданцевой [10], Т.В. Погодаевой, Л.М. Волосниковой, О.В. Огородновой [11], Г.В. Терещука [16].

Исследователями Т.В. Погодаевой, Л.М. Волосниковой, О.В. Огородновой рассмотрен опыт проектирования индивидуальной образовательной траектории на примере Тюменского государственного университета. В основу модели легла двухуровневая система: ядро этой системы – перечень обязательных к изучению студентами дисциплин, которые направлены на формирование ключевых универсальных компетенций (цифровая грамотность, критическое мышление, функциональная грамотность, умение работать в междисциплинарных командах, умение принимать решения в условиях неопределенности, адаптивные умения); периферию составили элективные курсы на выбор по пяти основным направлениям обучения. Возможность выбора элективов была предоставлена студентам, начиная с первого курса обучения [11].

«Г.В. Терещук выделил универсальные условия организации индивидуализации обучения студентов [15]:

- разработка системы оценивания, которая бы позволяла наиболее полно диагностировать

общие и специальные способности и компетенции студента;

- взаимосвязь мониторинга учебных достижений и профессиональной диагностики;
- дифференциация содержания обучения;
- увеличение степени самостоятельности обучающихся в разработке собственных индивидуальных траекторий обучения, внедрение элементов «открытого обучения»;
- усиление консультативно-тьюторской функции преподавателя.

Р.И. Ибатуллин и Э.С. Анисимова рассматривают три направления индивидуальной образовательной траектории [18]:

1. Информативное направление обеспечивает формирование индивидуальной образовательной траектории, дающей студенту возможность выбрать содержание образования и его уровень, наиболее соответствующие его способностям, потребностям и интересам;

2. Информативное направление обеспечивает формирование индивидуальной образовательной траектории, дающей студенту возможность выбрать содержание образования и его уровень, наиболее соответствующие его способностям, потребностям и интересам;

3. Процессуальное направление рассматривает организационные аспекты образовательного процесса. Благодаря активному использованию современных информационных технологий наиболее актуальным направлением реализации отдельных траекторий является деятельность, ориентированная на информационные технологии. В образовательной деятельности могут быть использованы различные виды информационных технологий, но наиболее популярной среди них является технология электронного обучения.

В исследовании А.Н. Меньшиковой рассматривается опыт реализации индивидуальных образовательных траекторий на примере Курского государственного политехнического колледжа. В качестве образовательной среды рассмотрен ее конкретный тип – электронная образовательная среда как наиболее, по мнению автора, оптимальная среда для обучения студентов по направлению «Дизайн».

На первом этапе студенты должны были пройти входную диагностику, которая была направлена на изучение их индивидуальных способностей, интересов и мотивации. Это необходимо для индивидуализации маршрута обучения. Далее студенты через личный кабинет получали доступ к основной части учебного курса, а также его дополнительным модулям. Дополнительными модули были созданы для одаренных студентов, а также как факультативные модули для углубленного изучения тех или иных предметов.

Образовательные модули включали в себя теоретические материалы, текстовые и видеолекции с возможностью комментирования, семинары, мастер-классы, документальные материалы, тесты [9].

Е.В. Неумоева-Колчеданцева освещает опыт разработки индивидуальных образовательных траекторий в КГА ПОУ «Губернаторский авиастроительный колледж», Комсомольского-на-Амуре государственного университета, Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета на примере студентов педагогических специальностей. Индивидуальная образовательная траектория рассматривается автором как один из инструментов интенсификации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов [10].

Индивидуальная образовательная траектория позволяет сформировать определенный профессиональный функционал в соответствии с профессиограммой, учебным планом, типом образовательной организации, профессиональным стандартом, актуальным требованиям к уровню компетентности педагога.

Индивидуальная образовательная траектория была внедрена в учебную практику студентов. В соответствии с ней студенты должны были взаимодействовать с разными субъектами в открытом социально-образовательном пространстве: другими педагогами, обучающимися и их родителями. При этом индивидуальная траектория развития студента в период практики рассматривалась как своего рода «персональный путь овладения намеченным функционалом, позволяющий студенту раскрыть и реализовать свой потенциал» [10, с. 36].

По нашему мнению, проектирование индивидуальной образовательной траектории студентов вуза в общем виде может быть рассмотрено следующим виде:

- изучение нормативно-правовых актов (ФГОС, стандарт специальности и др.)
- анализ реальных потребностей потенциальных работодателей
- мониторинг предпочтений и интересов студентов
- разработка образовательных модулей

Таким образом, анализ публикаций показал, что проблема проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов вуза рассмотрена лишь фрагментарно: представлены единичные примеры внедрения индивидуальной образовательной траектории в практику высшего образовательного учреждения, недостаточно рассмотрен вопрос соответствия индивидуальной образовательной траектории требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, учебных программ, реальных требований потенциальных работодателей, а также возможностями самих студентов и преподавателей вузов.

Были рассмотрены основные компоненты проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов вуза: изучение нормативно-правовых актов (ФГОС, стандарт специальности и др.); анализ реальных потребностей потенциальных работодателей; мониторинг предпочтений и интересов студентов; разработка образовательных модулей (основной и дополнительный блоки).

## Литература

1. Астахова Е.В. Система образование: ресурсы и возможности формирования социального доверия // Трансформация социальных функций образования в современном мире: материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2015 г. Харьков, 2015. С. 62–66.
2. Баева И.А., Кондакова И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в оценках педагогов и учащихся колледжей // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии. Симферополь, 2020. С. 213–221.
3. Березина Т.Н. Об эмоциональной безопасности образовательной среды // Психология и психотехника. 2013. № 9. С. 897–902.
4. Еремичева О.Ю., Кочетова Т.Н., Афанасьева Е.А. Профессиональное формирование бакалавров: особенности образовательных траекторий будущих математиков // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 125–128.
5. Жукова Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2006. 233 с.
6. Ибляминова М.Р. Дефиниция содержания понятия «индивидуальная образовательная траектория» методом контент-анализа // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 4. Т. 8. С. 368–373.
7. Корчемкина Ю.В., Белоусова Н.А., Мальцев В.П. Применение OLAP-технологий для построения и реализации индивидуальной траектории обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 196–200.
8. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2001. 250 с.
9. Меньшикова А.Н. Обеспечение психологически комфортной образовательной среды как предпосылка эффективного формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров // Гуманизация образовательного пространства: материалы междунар. форума. Саратов, 2020. С. 209–217.
10. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Опыт и перспективы индивидуализации современного педагогического образования в контексте практики // Образовательные технологии. 2019. № 4. С. 36–48.
11. Погодаева Т.В., Волосникова Л.М., Огороднова О.В. Индивидуальные образовательные траектории как фактор повышения конкурентоспособности молодежи // Стратегии и практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона: материалы форума с международным участием. Тюмень, 2019. С. 214–220.

12. Погребняк Н.Н. Индивидуальное обучение как форма научной деятельности в системе высшего образования стран ЕС // Научный часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2014. № 23 (33). С. 58–64.
13. Селезнева Н.А. Проблемы реализации компетентностного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 3–8.
14. Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Социальная педагогика. 2014. № 6. С. 77–86.
15. Терещук Г.В. Компетентностный подход в работе педагогического университета // Образование. 2013. № 45. С. 4.
16. Тряпицына А.П. Актуальные задачи исследований общего образования на современном этапе развития университета // Универсум. Universum: вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 29–40.
17. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
18. Ibatullin R.R., Anisimova E.S. Construction of individual educational trajectory of students based on e-learning // 10th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT). 2016. pp. 1–4.

#### DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS USING THE RESOURCES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Shumeyko A.A.

Amur Humanitarian Pedagogical State University

The article is devoted to the consideration of an urgent problem for higher education – the design of individual educational trajectories of students using the resources of the educational environment. The relevance of this issue is due, on the one hand, to the process of general humanization of the education system in general and higher education in particular; on the other hand, there is a need to improve the effectiveness of training specialists based on the introduction of innovative educational technologies and approaches. The theoretical foundations of the individualization of the learning process at the university are considered, the analysis of the experience of designing and implementing individual educational trajectories into the practice of higher education on the basis of Tyumen State University, Governor's Aviation College, Kursk State Polytechnic College, Komsomolsk-on-Amur State University, Amur Humanitarian and Pedagogical State University is presented. It is determined that the key principles of designing individual educational trajectories of students are: independence, freedom of choice and self-education, some conditions for designing individual educational trajectories, as well as their directions, are considered. The conclusion is substantiated that the problem of designing an individual educational trajectory of university students is considered rather fragmentary, isolated examples of the introduction of individual educational trajectories into the practice of a higher educational institution are analyzed.

**Keywords:** design, individual educational trajectory, educational environment, personality-oriented learning, competencies, university students.

#### References

1. Astakhova E.V. Education system: resources and opportunities for the formation of social trust // Transformation of social functions of education in the Modern World: Materials of the International Scientific and Practical Conference, Kharkiv, February 17–18, 2015. Kharkiv, 2015. pp. 62–66.
2. Baeva I.A., Kondakova I.A. Psychological safety of the educational environment in the assessments of teachers and college students // Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies. Simferopol, 2020. pp. 213–221.
3. Berezina T.N. On the emotional safety of the educational environment // Psychology and psychotechnics. 2013. No. 9. pp. 897–902.
4. Eremicheva O. Yu., Kochetova T.N., Afanasyeva E.A. Professional formation of bachelors: features of educational trajectories of future mathematicians // Baltic Humanitarian Journal. 2016. Vol. 5. No. 3 (16). pp. 125–128.
5. Zhukova N.M. Individualization and differentiation of university students' education: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. M., 2006. 233 p.
6. Ibyaminova M.R. Definition of the content of the concept of "individual educational trajectory" by the method of content analysis // Izv. Sarat. un-ta. Ser. Acmeology of education. Psychology of development. 2019. No. 4. Vol. 8. pp. 368–373.
7. Korchemkina Yu.V., Belousova N.A., V. Maltsev.P. Application based on OLAP technologies for the construction and implementation of an individual trajectory of students // Modern high-tech technologies. 2018. No. 10. pp. 196–200.
8. Lorentz V.V. Designing an individual educational route as a condition for preparing a future teacher for professional activity: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Omsk, 2001. 250 p.
9. Menshikova A.N. Providing a psychologically comfortable educational environment as a prerequisite for the effective formation of professional competencies of future designers // Humanization of educational space: materials of mezhnunar. forum. Saratov, 2020. pp. 209–217.
10. Neumoeva-Kolchedantseva E.V. Experience and prospects of individualization of modern pedagogical education in the context of practice // Educational technologies. 2019. No. 4. pp. 36–48.
11. Pogodaeva T.V., Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V. Individual educational trajectories as a factor of increasing the competitiveness of youth // Strategies and practices for the development of inclusive culture in the region: materials of the forum with international participation. Tyumen, 2019. pp. 214–220.
12. Pogrebnyak N.N. Individual training as a form of scientific activity in the higher education system of the EU countries // Naukoviy chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. Series 16: Creativity of the teacher: problems of theory and practice. 2014. No. 23 (33). pp. 58–64.
13. Selezneva N.A. Problems of implementing a competence-based approach to educational outcomes // Higher education in Russia. 2009. No. 8. pp. 3–8.
14. Slobodchikov V.I. Individuality as a way of spiritual being of a person // Social pedagogy. 2014. No. 6. pp. 77–86.
15. Tereshchuk G.V. Competence approach in the work of pedagogical university // Education. 2013. No. 45. p. 4.
16. Tryapitsyna A.P. Actual tasks of general education research at the present stage of university development // The universe. Universe: Bulletin of the Herzen University. 2012. No. 1. pp. 29–40.
17. Unt I.E. Individualization and differentiation of education. M.: Pedagogy, 1990. 192 p.
18. Ibatullin R.R., Anisimova E.S. Building an individual educational trajectory of students based on e-learning // 10th International Conference on the Application of Information and Communication Technologies (AICT). 2016. pp. 1–4.

## Интерактивный контент как средство формирования коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка в начальной школе

**Ананьева Евгения Шахрановна,**

магистрант, Институт физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет  
E-mail: ananjeva.jane@mail.ru

В данной статье автор рассматривает возможность формирования коммуникативной компетенции за счет использования комплекса интерактивных упражнений. Актуальность данной темы обусловлена педагогической значимостью внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс. Однако в практике подготовки обучающихся начальных классов недостаточно внимания уделяется разработке интерактивных учебных материалов как инструмента развития личности обучаемых, в частности как средства формирования их языковой коммуникативной компетенции. Таким образом, необходимость разработки теоретических и методических основ процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции в начальных классах средствами интерактивного контента дала возможность провести опытное обучение, задействовав различные педагогические возможности интерактивного контента и спустя некоторое время интерпретировать результаты данного обучения, подтвердив или опровергнув гипотезу нашего исследования.

**Ключевые слова:** иностранный язык; коммуникативная компетенция; интерактивный контент; опытное обучение; педагогика

**Введение.** Новые ФГОС ориентированы на необходимость достичь не только таких итогов, которые свойственны сфере образования, но и сформировать личность ученика, научить его владеть универсальными способами учебной деятельности, благодаря которым процесс познания будет проходить успешно на любом этапе.

Интерактивные технологии объединяют достаточно мощные ресурсы в сфере образования. Они способны обеспечить оболочку для выработки ключевых компетенций (коммуникативную и информационную). Современные информационные технологии в образовательной отрасли открывают обновленные подходы в механизме общего образования.

**Основная часть.** Компетентностный подход во время обучения весьма актуален в настоящее время, поскольку процесс получения образования в России был модернизирован.

Под коммуникативной компетенцией, которую относят к одной из основных компетенций, понимают обладание разными видами использования речи в зависимости от ситуации и сферы. Она подразумевает умение общаться. Сейчас важно, чтобы каждый человек знал иностранный язык, ведь мы живем в такое время, когда активно развиваются коммуникационные технологии[1].

Во время занятий по английскому языку происходит формирование коммуникативной компетенции. Другими словами, ученики приобретают знания, позволяющие общаться с людьми, говорящими на иностранном языке, понимать их, давать им свою информацию. Кроме того, происходит развитие и воспитание учеников, ведь данная дисциплина обладает для этого всеми необходимыми инструментами.

Коммуникативная компетенция включает следующие компоненты:

1) Грамматический. По-другому его еще называют формальным или лингвистическим. Здесь речь идет о систематическом знании грамматики, словарных единицах и разделе лингвистики, изучающем структуру звукового строя языка и функционирование звуков в языковой системе. Благодаря этому происходит преобразование осмысленного высказывания и лексических единиц.

2) Социолингвистический. Здесь говорится о способности выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства, при этом учиты-

вая цель и ситуацию, социальные роли всех, кто участвует в коммуникативном взаимодействии.

3) Дискурсивный. Подразумевается построение такого стиля общения, который будет характеризоваться как целостный, связный и логичный. Также это касается речи в устной и письменной формах. То есть нужно уметь понимать иностранную речь во время чтения текста или его прослушивания. Также данному компоненту свойственно наличие выбора лингвистических средств с учетом того, какого типа будет высказывание.

4) Социокультурный. Здесь говорится о том, что нужно знать об особенностях культуры людей, язык которых изучается, о том, какие у них есть традиции и привычки, этикет, поведенческие нормы. Человек должен уметь их правильно применять при общении, несмотря на то, что у него иная культура. Сформированный социокультурный компонент коммуникативной компетенция означает, что человек интегрирован в национальную и мировую культуру.

Коммуникативную компетенцию относят к умению понимать других людей, создавать свои программы, касающиеся построения речевого стиля в соответствии с ситуацией, сферой, целью. Сюда входит наличие лингвистических знаний, связанных с типами речи, стилями, строением описания, рассуждением, повествованием, методами связывания предложений и пр. Также сюда относится способность анализировать текстовую информацию. Тем не менее, все описанные умения и знания не смогут полностью гарантировать коммуникативное взаимодействие, которое будет находиться в соответствии с ситуацией.

Коммуникативным умениям и навыкам отводится большая роль в коммуникативной компетенции. Речь идет о следующем:

- проявление действия и начало общения;
- формирование хорошего впечатления;
- формирование вопросов;
- ведение разговора, точное и компактное выражение мыслей;
- стимулирование участника разговора к тому, чтобы он объяснил свое мнение;
- подробное выслушивание собеседника, понимание его слов;
- осуществление обратной связи, подразумевающее передачу участнику беседы информации о том, что он понял;
- выравнивание в разговоре эмоционального напряжения;
- грамотная интерпретация поз, взглядов, жестов участника беседы;
- управление личными знаками во время беседы;
- результативное взаимодействие с другим человеком;
- умение использовать нужную схему общения;
- применение во время общения разных стилей;
- понимание особенностей жанров речи [2].

Следовательно, под коммуникативными навыками и умениями понимают такие навыки и уме-

ния в общении, которые будут учитывать личность человека, с которым ведется разговор, а также намерения и цели. Поэтому сформировать такие навыки и умения можно только при наличии основы, представляющей собой языковую и лингвистическую компетенцию.

Младшие школьники – это учащиеся, в которых необходимо закладывать основы для желания обучаться и корректно вести себя среди других людей. Ученик, готовясь к урокам, начинает размышлять, пользуясь разными навигационными средствами, а преподаватель должен сделать занятие интересным и подтолкнуть к получению новых знаний. С использованием современных цифровых технологий можно дополнять уроки уникальным материалом, предоставляя возможность ученикам в доступной форме получать знания.

Учитель английского языка должен обучать воспитанников, чтобы обеспечить должный уровень коммуникативной компетентности и достичь поставленных целей обучения. Е.И. Пассова (автор коммуникативного подхода), считает важной именно речевую составляющую, строящуюся на том, что главная цель – это и есть практический инструмент пользования языком[3].

Для того чтобы выработать у воспитанников важные навыки в конкретном речевом направлении, повысить лингвистическую компетенцию, заданную общеобразовательными регламентами, следует их стимулировать к активной устной практике. Чтобы выработать коммуникативную компетенцию за рамками окружения, урок необходимо проводить с применением заданий коммуникативной направленности, позволяющих решать определенные задачи. Необходимо стимулировать школьника к мыслительному процессу и решать проблемы с применением разных путей решения. Учитель-предметник должен сделать так, чтобы учащиеся акцентировали внимание на своих высказываниях, а язык при этом служил бы прямым инструментом формулирования мыслей.

Применяемые сегодня формы обучения отличаются особыми коммуникативными возможностями и вовлечением воспитанников в учебный процесс. Такие формы пополняют потенциал знаний, способствуют улучшению навыков аудирования и развивают коммуникативные компетенции. Посредством полученного багажа улучшается адаптация к обществу. Это объясняется просто: в социуме востребованными считаются индивидуумы, способные быстро ориентироваться, а также инициативные личности, в которых заложены лидерские качества. Творческое начало – это основа инновационной деятельности[4].

Презентация представляет собой публичное средство интерактивного взаимодействия. Она бывает в виде текстового доклада. Зачастую это проводится с рекламной целью для продвижения продукта. Классифицируют различные презентации, которые можно создавать в PowerPoint. Они имеют достаточную эффективность и информативность, особенно, на уроках. Презентации обыч-

но кроме текстового содержания дополняются схемами, графиками, картинками. Презентация – это особый проект, выполненный в online-режиме. Также это одно из средств, которые повышают мотивацию ученика. Учащиеся, которые проходят обучение иностранному языку, с удовольствием выполняют презентации, опираясь на картинки. Следовательно, презентации в отличие от других средств являются интересными и простыми в освоении иностранной речи.

Следовательно, чтобы подтвердить наше утверждение о том, что коммуникативную компетенцию можно сформировать через использование интерактивного контента, мы провели исследование, состоящее из 3 этапов.

1. Организационный этап, целью которого была разработка программы опытного обучения и отбор участников.
2. Этап реализации, целью которого было проведение обучения в соответствии с разработанной программой.
3. Этап констатации и интерпретации, целью которого был анализ полученных результатов и их обоснование.

Рассмотрим этапы нашего эксперимента подробнее.

**Организационный этап.** На данном этапе учащиеся должны были выполнить тестирование, которое направлено на контроль усвоения знаний, полученных за учебный год.

Объектом контроля выступали следующие знания и умения учащихся:

- объем словарного запаса учащихся;
- знания в области графики и орфографии для написания слов и их распознавания в тексте на основе словесных зрительно-графических образов;
- знания семантики изучаемых лексических единиц, необходимые для образования осмысленных словосочетаний:

Таким образом, учащиеся выполнили следующее тестирование:

Exercise 1. Обведи правильное слово.

- 1) What's she / her house number?
- 2) He / His favorite toy is car
- 3) She like / likes apples
- 4) I wear / am wearing jeans today
- 5) He has a / an apple for breakfast.

Exercise 2. Запиши существительное во множественном числе, используя образец:

- 2 / dog – two dogs
- 6) 7 / zip
- 7) 5 / box
- 8) 10 / jug

Exercise 3. Перепиши данные предложения поставив их во множественное число.

- 9) Its a chair.
- 10) Its a house.

Exercise 4. Вставь на место пропуска нужную форму глагола «to be».

- 11) It\_a banana.
- 12) Where\_you from?

13) I\_boy.

Exercise 5. Составь предложения, используя правильный порядок слов.

14) Teddy bear /your / toy / favorite / Is?

15) Your/ doesn't / skirt / wear / mummy.

Exercise 6. Обведи неправильный вариант.

16) Chair, table, red, jug.

17) Three, thirteen, six, nine.

18) Teddy bear, computer, ballerina, ball.

19) Grandpa, daddy, mummy, grandmother.

20) Fish, milk, horse, frog.

Чтобы подсчитать результаты, мы разработали следующую систему оценивания:

- высокий уровень: 17–20 баллов;
- средний уровень: 11–16 баллов
- низкий уровень: менее 11 баллов.

В процентном соотношении результаты пройденного тестирования мы можем увидеть в диаграмме ниже (см. рис. 1).



Рис. 1

По результатам первичного тестирования мы можем видеть, что высокий уровень сформированности лексических и грамматических навыков показали 3 ученика (27,3%), 2 ученика имеют средний уровень (18,2%) и 6 учеников – низкий уровень (54,5%).

Таким образом, мы выявили, что учащиеся недостаточно владеют знаниями по пройденным темам. Необходимо, прежде всего, научить детей методам запоминания новых лексических единиц и грамматических структур, а также закрепить данные слова и конструкции в речи.

**Этап реализации.** Основной этап обучения, который представляет собой серию уроков на формирование коммуникативной компетенции через закрепление лексических и грамматических навыков по изученным темам 3 класса. Система упражнений для опытного обучения была разработана в формате интерактивных упражнений с помощью мультимедийных ресурсов. Обучающимся были предоставлены интерактивные презентации, охватывающие все изучаемые темы. Работа с презентациями включала в себя несколько режимов: самостоятельную работу учащихся, работу друг с другом и работу с учителем.

Рассмотрим несколько интерактивных упражнений, которые были созданы для опытного обучения.

Модуль 1 Школьные дни!



Слайды содержат в себе основные лексические составляющие материала: a school, a pencil, a pencil case, a bag, a ruler, a rubber, a pen, a book, а также изучаемые числительные, которые вмещают в себя числа от 1 до 20. Учитель предлагает ученику выбрать случайно число, после чего обращается к материалам. В том случае, если происходит совпадение числа и слова, происходит динамика на картинке – изображение улетает за пределы картинки.

В дальнейшем работа осуществляется на основании работы с текстом – учащийся должен выбрать материал, в котором, в выбранных словах, необходимо заполнить пропущенные буквы.

Вторая часть презентации предполагает обращение к кроссворду, где учащиеся должны заполнить необходимый материал.

#### Школьные предметы!

Приведенные слайды содержат в себе материалы, которые актуализируют лексику по теме: Art, Geography, English, Maths, History, Science, PE, Music, Stand up!, Open your book!, Stamp your feet!, Close your book!, Clap your hands!, Sit down!, используя также и глаголы listen, sing, read, write, draw, play, run, jump, watch films.

В первой части презентации учащемуся стоит выбрать необходимые материалы, которые позволят говорить о верном выполнении работы. В том случае, если вариант ответа будет выбран правильно, то выбранный глагол занимает верное место в презентации (выделенная табличка). Неподходящие для выполнения данного задания материалы исчезают со звуковым эффектом.

Вторая часть задания заключена в верном подборе картинки к материалам исследования. В том случае, если выбор сделан учащимся верно, правильная картинка увеличивается в размерах, а сам выбор отмечается аплодисментами.

Третья часть поднимает вопрос употребления глагола to be, параллельно с которым уточняется знание цветов. В данном задании необходимо верно употребить глаголы am, is или are, вставив их в предложения. Тем не менее, сам глагол в задании не вставляется, так как необходимо выбрать тот цвет, которым обозначается глагол. В том случае, если учащийся ошибся, начинает звучать сигнал ошибки.

#### Модуль 2 Семейные моменты!

Данные слайды воплощают в себе лексику по теме от наименования родителей до братьев и сестер.

Первая часть презентации предлагает выбрать слова из двух колонок. В том случае, если задание выбрано верно, возникает необходимая анимация, которая подчеркивает, что задание выполнено, верно.

Вторая часть презентации посвящена истории семьи мальчика Бена, которая требует вставки необходимых слов. Выбор верного ответа приводит к тому, что материал содержит необходимые лексемы для проработки характеристик. Если сло-

во выбрано верно, звучат аплодисменты, если ошибка, то звук ошибки.

**Этап констатации и интерпретации.** Цель данного этапа выявить наличие или отсутствие динамики в формировании коммуникативной компетенции на основе использования интерактивных упражнений.

В ходе итогового этапа опытного обучения учащимся предлагалось также пройти тестирование, состоящее из двадцати аналогичных тестовых заданий первого этапа опытного обучения.

В результате проведения данного тестирования, было выявлено, что у большинства учащихся наблюдалось повышение уровня сформированности лексических и грамматических навыков (см. рис. 2). Таким образом, 54,5% учащихся (6 человек) показали высокий уровень сформированности перечисленных выше навыков, 36,4% (4 человека) – средний уровень, а 9,1% (1 человек) – низкий уровень.



Рис. 2

Для того чтобы увидеть разницу между первоначальными и полученными результатами, необходимо сравнить обе диаграммы (см. рис. 3).



Рис. 3

Проанализировав Диаграмму 3, можно увидеть, что разница между результатами очевидна, и довольно заметно повышение уровня сформированности лексических и грамматических навыков при использовании на уроках различных интерактивных игр. Также, можно сделать выводы, что обучающиеся сформировали у себя коммуникативную компетентность, а именно:

– Измеряемый объем словарного запаса учащихся напрямую влияет на сформированность социолингвистического и социокультурного компонентов коммуникативной компетенции.

Именно от объема словарного запаса зависит способность формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие.

- Знания в области графики и орфографии для написания слов и их распознавания в тексте на основе словесных зрительно-графических образов характеризуют сформированность грамматического (или формального, или лингвистического) компонента. Таким образом, знания в области графики и орфографии влияют на способность понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме.
- Знания семантики изучаемых лексических единиц, необходимые для образования осмысленных словосочетаний, обеспечивают сформированность у обучающегося дискурсивного компонента коммуникативной компетенции, что позволяет ему использовать и интерпретировать формы слов и их значения для создания связных текстов, порождать связные иноязычные высказывания, логично, последовательно и убедительно выстраивать свою речь, умение выбирать верную стратегию общения. Дискурсивный компонент является важным элементом коммуникативной компетенции, представляющей собой единство теоретической и практической готовности и способности учащихся к осуществлению образовательной деятельности, готовности и способности учиться всю жизнь.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанный нами комплекс интерактивных упражнений для формирования коммуникативной компетенции при обучении английскому языку в начальной школе показал свою эффективность при апробации, соответственно гипотеза нашего исследования подтверждена.

## Литература

1. Сытенко Т.В. Роль коммуникативной компетенции для формирования личности младшего школьника средствами урока и внеурочной деятельности / Т.В. Сытенко // Школьные технологии, 2016. № 7. – С. 32.
2. Скоробренко, И.А. Реализация коммуникативного подхода на занятиях по иностранному языку в свете требований к современному иноязычному образованию / И.А. Скоробренко // Научные школы. Молодёжь в науке и культуре XXI века: материалы Междунар. науч.-творч. форума (науч. конф.). (1–2 нояб. 2018 г., Челябинск) / редкол.: С.Б. Синецкий (предс.), Ю.В. Гушул (сост., науч. ред.) и др. – Челябинск: ЧГИК, 2018. – С. 205–209.

бренко // Научные школы. Молодёжь в науке и культуре XXI века: материалы Междунар. науч.-творч. форума (науч. конф.). (1–2 нояб. 2018 г., Челябинск) / редкол.: С.Б. Синецкий (предс.), Ю.В. Гушул (сост., науч. ред.) и др. – Челябинск: ЧГИК, 2018. – С. 205–209.

3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. 2-е издание. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
4. Маглели, А.П. Эвристические методы обучения иностранному языку как условие творческой самореализации учащихся. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. 336 с.

## INTERACTIVE CONTENT AS A MEANS OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE ENGLISH LESSON AT PRIMARY SCHOOL

Ananeva E. Sh.

Moscow Pedagogical State University

In this article the author considers the possibility of forming communicative competence through the use of a set of interactive exercises. The relevance of this topic is due to the pedagogical importance of implementing interactive teaching methods in the educational process. However, in the practice of preparing elementary school students not enough attention is paid to the development of interactive learning materials as a tool for the development of students' personality, in particular as a means of forming their language communicative competence. Thus, the necessity of development of theoretical and methodological bases of the process of formation of foreign-language communicative competence in primary classes by means of interactive content gave an opportunity to carry out experimental training, having involved various pedagogical possibilities of interactive content and after some time to interpret results of this training, having confirmed or disproved a hypothesis of our research.

**Keywords:** foreign language; communicative competence; interactive content; experiential learning; pedagogy.

## References

1. Sytenko T.V. The role of communicative competence for the formation of a younger student's personality by means of a lesson and extracurricular activities / T.V. Sytenko // School Technologies, 2016. No. 7. – p.32.
2. Korobchenko, I.A. The implementation of a communicative approach in foreign language classes in the light of the requirements for modern foreign language education / I.A. Skorobrenko // Scientific Schools. Youth in science and culture of the XXI century: materials of the International Scientific and Creative Forum (scientific conference). ((November 1–2, 2018, Chelyabinsk) / editors: S.B. Sinetsky (pres.), Yu.V. Gushul (comp., scientific ed.), etc. – Chelyabinsk: CHGIK, 2018. – pp. 205–209.
3. Passov, E.I. Communicative method of teaching a foreign language. 2nd edition. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 222 p.
4. Magleli, A.P. Heuristic methods of teaching a foreign language as a condition for creative self-realization of students. – Minsk: Publishing house of the BSU Center, 2017. 336 p.

# Литературное развитие дошкольников в процессе продуктивной деятельности

## **Киркина Елена Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева  
E-mail: kirkinaelena@yandex.ru

## **Щемерова Надежда Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева  
E-mail: nadya.shem@mail.ru

## **Ширяева Юлия Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева  
E-mail: SirjaewaYulija@mail.ru

В статье затрагиваются вопросы, раскрывающие проблемы литературного развития детей дошкольного возраста. Основной акцент делается на продуктивную деятельность, в которой заложены большие потенциальные возможности для формирования грамотного ребенка-читателя. Обучение рисованию, лепке, конструированию, аппликации способствует всестороннему развитию личности, в том числе и литературному развитию. Периодом наиболее интенсивного формирования ребенка-читателя признан именно дошкольный возраст. Литературное развитие дошкольников эффективнее всего происходит в продуктивной деятельности при соблюдении коммуникативно-деятельностного подхода. Новизна организованной педагогической ситуации, её необычность способствует тому, что дети с особым интересом знакомятся с литературными и фольклорными произведениями, рассматривают, слушают чтение, читают, иллюстрируют.

**Ключевые слова:** детская художественная литература, литературное развитие, дошкольная педагогика, дошкольный возраст, продуктивная деятельность.

*Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (МГПУ – БГПУ) по теме «Литературное развитие дошкольников в детском саду и семье».*

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования задача воспитания грамотного ребенка-читателя, его литературного развития является первостепенной. Произведения детской художественной литературы и устного народного творчества должны присутствовать в жизни детей с младенчества, позволяя накапливать их представления об окружающей среде и тем самым формировать мировоззрение. Младший дошкольник, являясь пассивным читателем, с удовольствием знакомится с книгой, рассматривает ее, внимательно слушает читаемые ему произведения. Старший дошкольник, овладевая грамотой, техникой чтения пытается через ознакомление с литературными произведениями познавать окружающий мир, обогащать знания и представления о мироздании, понимать и осознавать взаимосвязи и закономерности в нём [3].

Большие потенциальные возможности в формировании ребенка-читателя заложены в продуктивной деятельности. Она направлена на приобретение практического опыта в процессе собственной деятельности, на социализацию ребенка в возрастной сфере общения и коллективной деятельности. В процессе литературного развития детям предоставляются на выбор разнообразные виды деятельности, предполагающие реальный продукт. Наряду с традиционными формами (лепка, рисование, аппликация, конструирование), дети включаются в такие виды деятельности, как изготовление различных предметов, встречающихся в литературных и фольклорных произведениях из бросового материала.

Одним из предпочитаемым видов деятельности для детей дошкольного возраста является рисование. В частности, в данный возрастной период им особо интересен процесс иллюстрирования литературных произведений, содержание которых знакомит дошкольников с окружающей действительностью, влияет на эмоциональную сферу.

Иллюстрирование литературных произведений дает возможность ребенку самому отразить на бумаге понимание сюжета, задуманного автором художественного произведения [1]. Тем самым посредством осмысления литературных и фольклорных произведений приобрести будущему школьнику представления об окружающей реальности и о самом себе.

Для эффективной организации работы по иллюстрированию литературных произведений предлагается в групповом помещении организовать специальные зоны в соответствии с основными

ми видами продуктивной деятельности. Так с помощью некоторых предметов мебели (стеллаж, мягкие модули и другое) можно разграничить пространство групповой комнаты для занятий изобразительной деятельностью «Веселый карандаш в мире книг», театрализованной деятельностью «Театр народного творчества». Такое зонирование группового помещения будет обеспечивать возможности для иллюстрирования художественных произведений, чтения или рассматривания книг, театрализованных постановок по мотивам народных и литературных произведений.

В качестве примера был составлен тематический план образовательной деятельности с детьми 5–6 лет, предполагающий организацию процесса иллюстрирования художественных произведений (Таблица 1). Для удобства тематика непосредственной образовательной деятельности была разбита по основным образовательным областям работы с будущими первоклассниками.

Таблица 1. Тематический план непосредственной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста

Образовательная область	Тема	Задание для иллюстрирования
«Социально-коммуникативное развитие» «Художественно-эстетическое развитие»	«Злой и добрый» (с элементами беседы)	Злой и добрый персонаж литературного произведения (на выбор педагога).
	«Нарисуй сюжет сказки и составь рассказ»	Тематический сюжет собственной доброй сказки.
	«Опиши и нарисуй доброго литературного героя»	Рисование доброго литературного героя по предложенному описанию.
	«Город шахмат»	Рисование настроения положительного и отрицательного литературного героя.
	«Доброта и дружба живут среди нас»	Любой сюжет волшебной сказки с позитивным поступком героя.
	«Прояви вежливость и доброту»	Нарисуй героя к произведению, которая учит проявлению вежливости.
«Познавательное развитие»	«Что за прелесть эти сказки»	Рисование доброго героя животного.
	«Путешествие в сказку»	Изобрази понравившейся сюжет сказки
	«Ковер злого и доброго волшебника»	Рисование злого и доброго волшебника.

Образовательная область	Тема	Задание для иллюстрирования
«Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие»	«Рисуем любимого героя» (нетрадиционная техника)	Рисование любимого героя с помощью ладошки.
	«Готовим атрибуты к театрализованному представлению»	Изготовление атрибутов. (Литературное произведение на выбор педагога)
	«Рисуем героя мультфильма»	Рисуем доброго героя мультфильма.

Примечание: Тематика непосредственной образовательной деятельности с детьми может варьироваться каждым педагогом по-своему

Эффективность процесса литературного развития дошкольников в продуктивной деятельности обеспечивают следующие педагогические условия:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей при формировании представлений о литературных и фольклорных произведениях в продуктивной деятельности;
- систематическое использование различных видов продуктивной деятельности в воспитательно-образовательной работе с детьми дошкольного возраста с целью литературного развития, в рамках освоения образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие»;
- отбор и систематизация продуктивных видов деятельности для формирования представлений о литературе и фольклоре у детей дошкольного возраста [2].

Прослеживается тесная взаимосвязь продуктивной деятельности и познания окружающего мира. В рамках такой деятельности дети знакомятся с книгами, разнообразными свойствами различных материалов (картона, бумаги, карандашей, краски, глины и т.д.), познается связь действий с полученным результатом. В процессе продуктивной деятельности уточняются и закрепляются зрительные представления детей о книгах, иллюстрациях, об окружающих предметах, их соотношении друг с другом, размере, форме, цвете [5]. При этом ненавязчиво развивается активный и пассивный словарь ребенка. Все виды продуктивной деятельности имеют огромное значение в подготовке детей к чтению и письму, литературному развитию.

Продуктивная деятельность предполагает использование разнообразных материалов: пальчиковые краски, гуашь, пластилин, бумага различного качества, разноцветный скотч, крупы, песок, вода, глина. Они дают ребенку возможность познать себя, проявить творчество, выплеснуть эмоции, снять излишнюю активность. Такая деятельность развивает эмоциональную сферу будущего первоклассника, способствует выработке навыков самоконтроля. При этом основная цель такой деятельности не сделать что-то за ребенка, а нау-

чить ребенка это делать самому. Она является базой в умении пользоваться ручкой и карандашом, необходимыми умениями при обучении чтению и письму.

Стоит отметить, что любая деятельность, предполагающая в конце создание какого-либо продукта, эффективно развивает познавательную и эмоциональную сферы, а это, в свою очередь, формирует грамотного ребенка-читателя [4]. Разнообразие материалов позволяет развивать детское воображение, фантазии, тем самым дает неисчерпаемые возможности для творчества. В качестве продуктивной деятельности подразумеваются сочиненные дошкольниками сказка, небылица или даже стихотворение, рисунок, поделка, поставленный спектакль, показанный проект и все, что смогут сделать и представить дети.

Таким образом, продуктивная деятельность предполагает большие потенциальные возможности для формирования грамотного ребенка-читателя, кроме того дает возможность стать ему усидчивым и доводить начатое дело до конца, самостоятельно решать поставленные задачи, быть внимательным, проявлять инициативу и др.

## Литература

1. Адамов, Е.Б. Иллюстрация в художественной литературе. М.: Искусство, 1959. 88 с.
2. Гриценко, З.А. Методика приобщения детей к чтению. М.: Академия, 2004. 320 с.
3. Гурович, Л.М. Ребенок и книга. СПб.: Детство-Пресс, 1996. 128 с.

4. Кириллова, О.С. Иллюстрирование сказочной литературы для детей. Волгоград: Перемена, 2004. 175 с.
5. Комарова, Т.С. Цвет в детском изобразительном творчестве дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.

## LITERARY DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF PRODUCTIVE ACTIVITY

**Kirkina E.N., Shchemerova N.N., Shiryayeva Yu.G.**

Mordovian State Pedagogical University

The article touches upon issues that reveal the problems of literary development of preschool children. The emphasis is on productive activity, which has great potential for the formation of a child who wants to read. Teaching drawing, modeling, designing, applications contributes to the comprehensive development of personality, including literary development. Preschool age is recognized as the period of the most intensive formation of a child who wants to read. The literary development of preschoolers is most effective in productive activities while observing the communicative-activity approach. The novelty of the organized pedagogical situation, its uniqueness contributes to the fact that children get acquainted with literary and folklore works with special interest, consider, listen to reading, read, illustrate.

**Keywords:** children's imaginative literature, literary development, preschool pedagogy, preschool age, productive activity.

## References

1. Adamov, E.B. Illustration in imaginative literature. Moscow: Art, 1959. 88 p.
2. Gritsenko, Z.A. Methods of introducing children to reading. Moscow: Academy, 2004. 320 p.
3. Gurovich, L.M. The child and the book. Saint-Petersburg: Childhood-Press, 1996. 128 p.
4. Kirillova, O.S. Illustrating fairy tale literature for children. Volgograd: Turn, 2004. 175 p.
5. Komarova, T.S. Color in children's fine arts of preschoolers. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2005. 144 p.

# Инновации в организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста (на примере сопровождения лиц, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики)

Лавошник Ольга Владимировна,  
заведующий МБДОУ д/с № 19 г. Белгорода  
E-mail: mdou19@belio31.ru

В статье представлен опыт МБДОУ д/с № 19 г. Белгорода по разработке и апробации модели организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с вынужденными переселенцами – родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста, в первую очередь от 0 до 3-х лет, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики. Акцентируется внимание на инновационности и востребованности данного направления деятельности в современных условиях. Представлена каскадная модель организации взаимодействия с родителями, описано содержание работы специалистов детского сада в рамках указанной модели, выявлена специфика организации взаимодействия с родителями дошкольников – вынужденными переселенцами. Обосновывается целесообразность обобщения опыта психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям, в целях аккумуляции актуальных наработок, связанных со сложившейся ситуацией военной операции и увеличением числа вынужденными переселенцев – родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** организации взаимодействия, дошкольная образовательная организация, работа с родителями, каскадная модель, инновации, дистанционные технологии, адресная помощь.

Родители детей раннего и дошкольного возраста выступают субъектами образовательных отношений, значимость родительского воспитания сложно переоценить, что определяет важность организации взаимодействия образовательной организации и родителей обучающихся на уровне дошкольного образования. Работа с родителями детей – это неотъемлемая часть образовательного процесса в каждой дошкольной образовательной организации, при этом содержание этой деятельности различно, отражая самобытность педагогической концепции, реализуемой в конкретном детском саду. Особый интерес с точки зрения теории и практики представляет сопровождение родителей детей раннего и дошкольного возраста, которые попали в трудные жизненные обстоятельства в связи с вынужденной сменой места жительства. Психолого-педагогическое сопровождение мигрантов и вынужденных переселенцев исследуется преимущественно в контексте организации образовательной деятельности для детей мигрантов / беженцев / вынужденных переселенцев. Как справедливо отмечает А.А. Нестерова, «интенсификация миграционных процессов и их влияние на детей мигрантов создает необходимость разработки конструктивных, адаптированных с учетом возраста и социальной ситуации переселения программ развития и поддержания адаптационных ресурсов этой уязвимой группы мигрантов» [4, с. 645]. Хотя в современной педагогической науке разрабатываются концепции поддержки детей-мигрантов в образовательном пространстве, такие как этническая концепция (К. Муули, М. Стун), языковая концепция (Б.П. Кенпеун), концепция диалога культур (М. Библер), вопросы поддержки социальной адаптации и сопровождения детей мигрантов школьного возраста остаются практически не изученными, указывают Н.Н. Иванова с соавторами [1, с. 108]. В.В. Коробкова акцентирует внимание на значимости комплексного подхода в решении проблемы развития воспитательного потенциала семей беженцев и вынужденных переселенцев [2]. С нашей точки зрения, крайне важно обеспечить преемственность в организации поддержки семьи мигрантов на каждом из уровней образования, начиная с разработки вопросов поддержки родителей детей раннего и дошкольного возраста. Нарастающие миграционные процессы актуализируют данную проблематику.

В Белгородскую область в 2022 году в массовом порядке прибыли беженцы из Украины, ДНР и ЛНР, среди которых было достаточно много женщин с детьми раннего и дошкольного возраста (так, например, по данным пресс-службы правительства Белгородской области 28 марта 2022 г. в регионе находилось 6218 беженцев из Украины и ДНР, из них 1941 ребенок, 386 детей младше 4 лет). Если родители детей раннего и дошкольного возраста, проживающие в России имеют широкие возможности для бесплатного консультирования и психолого-педагогической поддержки со стороны работников дошкольных образовательных организаций (согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации»), то работа с беженцами и вынужденными переселенцами в большей мере охватывает социальные аспекты. Сопровождение родителей с детьми раннего и дошкольного возраста, вынужденно покинувших постоянное место жительства – это инновационное направление в образовательной системе. В 2022 году педагогическим коллективом МБДОУ д/с № 19 «Антошка» г. Белгорода выигран грант Министерства просвещения Российской Федерации «Формирование модели организации взаимодействия с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста, в первую очередь от 0 до 3-х лет, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики».

Ориентировочно-диагностический этап взаимодействия потенциальными клиентами консультационно центра дошкольной образовательной организации включал в себя встречу администрации детского сада и родителей детей дошкольного возраста, вынужденно покинувших территории Украины, ДНР, ЛНР и прибывших на территорию Российской Федерации, в ходе которой были выявлены следующие проблемы:

- недостаточно оперативной информации о деятельности консультационных центров с учетом потребности в услугах психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи в г. Белгороде и Белгородской области;
- разновекторные запросы родителей (законных представителей): начиная с непонимания целей и эффектов консультативных услуг, медицинскими обследованиями, выявлением потребности в их адаптации и самореализации, занятости и трудоустройстве в дошкольных образовательных организациях г. Белгорода и Белгородской области.

Необходимо отметить, что большинство родителей обнаружили заинтересованность в обсуждении норм развития детей раннего и дошкольного возраста, вопросов обеспечения и восстановления психического здоровья детей и взрослых в связи со специальной военной операцией, содержания психолого-педагогической помощи в развитии детей на разных возрастных этапах. Выявленные проблемы свидетельствуют о том,

что у данной категории родителей сформирована потребность в услугах психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи, в том числе в рамках деятельности консультационного центра. Можно констатировать, что предварительный анализ мнения родителей детей раннего и дошкольного возраста, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики и прибывших на территорию Российской Федерации в экстренном массовом порядке, проведенный в марте 2022 года (опрос прошла 41 семья), подтвердил необходимость развития и совершенствования услуг психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи. Непосредственное общение специалистов нашей дошкольной образовательной организации с родителями детей, временно размещенными на территории г. Белгорода, побудило педагогический коллектив МБДОУ д/с 19 к оказанию консультационной помощи на новом организационно-методическом и информационном уровнях, и был запланирован пул мероприятий для совершенствования деятельности нашего консультационного центра с учетом миссии дошкольной образовательной организации: «Дети, родители, детский сад – одна семья».

Следует отметить, что в настоящее время большую популярность среди родителей дошкольников приобретает общение в виртуальной среде, обеспечивающей ощущение принадлежности к группе единомышленников даже при условии территориальной удаленности. С каждым годом растет число педагогических работников выбирающих для взаимодействия с родителями своих подопечных разнообразные информационно-коммуникативные платформы или мессенджеры [3, 5 и др.]. В силу обстоятельств при организации взаимодействия с родителями детей раннего и дошкольного возраста – вынужденными переселенцами, размещенными в местах временного пребывания, был использован «мобильный класс» (на содержании работы остановимся ниже).

Разработка модели организации взаимодействия с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста, в первую очередь от 0 до 3-х лет, вынужденно покинувших территории Украины, ДНР и ЛНР и прибывших на территорию Российской Федерации в экстренном массовом порядке, включающей методы учета их мнения при развитии услуг психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи, осуществлялась по следующим направлениям:

- создание информационной социально-консультационной сети #ТочкаДетстваБелогорья, объединяющей родителей, формальные и неформальные образовательные институты (муниципальные и частные детские дошкольные учреждения, консультационные центры, общеобразовательные организации), с целью информирования родителей о деятельности консультационных центров в г. Белгороде и Белгородской области;

- организация учета мнения родителей при развитии услуг психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи с использованием Интернет-ресурсов (Telegram, ВКонтакте, Одноклассники);
- разработка и тиражирование кейса методов учета (очно, онлайн и офлайн) мнения родителей;
- апробация различных форматов (очный, онлайн, офлайн) взаимодействия с родителями (законными представителями);

- выявление уровня (низкий, оптимальный, высокий) эффективности модели организации взаимодействия с родителями.

Опираясь на принципы комплексности и преемственности в решении поставленных задач, была организована разработка целевого, диагностического, процессуального, рефлексивного компонентов каскадной модели организации взаимодействия с родителями. Содержательно разработанная нашим коллективом модель представлена в таблице 1.

Таблица 1. Каскадная модель организации взаимодействия с родителями

Целевой компонент			
Повышение профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации		Педагогическое просвещение родителей, оказание психолого-педагогического сопровождения и консультирования	
Диагностический компонент			
разработка кейса методов учета мнения родителей (законных представителей) детей раннего и дошкольного возраста, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики и прибывших на территорию Российской Федерации в экстренном массовом порядке		Разработка и адаптация кейса методов и методик учета мнения родителей (законных представителей) детей раннего и дошкольного возраста, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики и прибывших на территорию Российской Федерации в экстренном массовом порядке; разработка методик учета мнения родителей (законных представителей) детей раннего и дошкольного возраста, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики и прибывших на территорию Российской Федерации в экстренном массовом порядке	
Процессуальный компонент			
- внедрение цифрового сервиса «Почта доверия»;	- квик-настройки для родителей в очном, онлайн и офлайн формате; - тренинги и коуч-сессии для родителей;	- методы учета мнения родителей с использованием цифровых ресурсов (онлайн-анкетирование);	- разработка веб-анкет по основным направлениям взаимодействия с родителями, оценка валидности используемых диагностических материалов;
Рефлексивный компонент			
- рефлексивный диалог для педагогов дошкольной образовательной организации «Мои профессиональные дефициты» (с учетом опыта взаимодействия с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики и прибывших на территорию Российской Федерации в экстренном массовом порядке)			

При оказании консультативной помощи родителям детей раннего и дошкольного возраста в местах их размещения (палаточные лагеря, пункты временного размещения и др.) на территории г. Белгорода и Белгородской области очно, онлайн, офлайн использовался многофункциональный мобильный класс, который был приобретен на средства гранта.

Многофункциональный мобильный класс представляет собой набор оборудования и трансформируемой мебели, позволяющий независимо от условий нахождения родителей, организовать передвижной консультационный центр. В его состав входит мобильный кейс для хранения и подзарядки мобильных планшетных устройств со встроенной беспроводной системой Wi-Fi. Профессиональная камера, необходимая для онлайн трансляций. Столы-трансформеры дают возможность в палаточном лагере, холле любого учреждения организовать «круглый стол», конференц-зал.

Помимо обеспечения возможностей для дистанционного общения с педагогами дошкольной образовательной организации многофункциональный мобильный класс позволил усилить взаимодействие с родителями в условиях консультационного центра на базе МБДОУ д/с № 19 привлечением высококвалифицированных специалистов. Необходимо отметить значимость применения многофункционального мобильного класса для организации оперативного учета мнения родителей для совершенствования услуг психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи с использованием Интернет-ресурсов.

В связи с тем, что Белгородская область является приграничной к территории Украины, востребованность данного взаимодействия будет только увеличиваться. Планируем обеспечить максимальный охват детей раннего и дошкольного возраста в рамках деятельности консультационного центра, не менее 120 родителям детей раннего и дошкольного возраста оказать качествен-



ную психолого-педагогическую, диагностическую и консультативную помощь с учетом их мнения.

Остановимся более подробно на специфике деятельности консультационного центра на базе МДОУ д/с № 19 г. Белгорода в аспекте сопровождения и поддержки родителей детей раннего и дошкольного возраста, вынужденно покинувшими территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики.

Оказание психолого-педагогической помощи родителям детей раннего и дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3-х лет, не посещающих дошкольную образовательную организацию традиционно направлено на выявление потенциальных возможностей ребенка, создание психолого-педагогических условий для гармоничного психического и социального развития ребенка; специалистами консультационного центра МДОУ д/с № 19 г. Белгорода разработан и внедрен комплекс коррекционно-развивающих и организационно-методических мероприятий, нацеленных на создание оптимальных условий психического и социального развития ребёнка раннего возраста, ориентированных на развитие возможностей детей в процессе специально организованного взаимодействия ребёнка с родителями и окружающим миром. В контексте сопровождения лиц, родительский опыт которых сопряжен с трагическими потерями, связанными с вынужденным переселением из районов боевых действий, содержание развивающей работы конкретизируется не только в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка, но и указанной спецификой. В теоретическом и практическом плане перспективным считаем обобщение опыта психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям, чтобы определиться с новым содержанием, связанным со сложившейся ситуацией военной операции и необходимостью разновекторной поддержки семьи. Крайне важно, с нашей точки зрения, нарабатывать модели выявления учета мнения родителей в сложившейся ситуации.

Еще одним традиционным направлением деятельности консультационного центра дошкольной образовательной организации выступает оценка индивидуального развития детей, подразумевает две формы диагностики – педагогическую и психологическую. Объект диагностики – дети с отставанием или значительным опережением в развитии, с отклонениями в поведении. Помощь оказывается родителям в виде рекомендаций, коуч-сессий, практических совместных занятий «ребенок-родитель-педагог». Количество детей с дисгармоничным психическим развитием, с нарушениями личностной сферы в сложившейся ситуации военной операции несомненно будет возрастать, что повышает значимость своевременной психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи семье ребенка с особенностями.

Педагоги МБДОУ д/с № 19 используют современные информационные сервисы в процессе взаимодействия с родителями для укрепления ин-

ститута семьи и духовно-нравственных традиций семейных отношений, осуществления пропаганды позитивного и ответственного отцовства и материнства. Детский сад внедряет в образовательную деятельность цифровую образовательную среду «Мобильное электронное образование» («МЭО – Детский сад») и цифровой образовательный портал «Робоборик», информационные ресурсы которых представляют возможность более качественно осуществлять развитие детей раннего и дошкольного возраста. На постоянной основе осуществляется ознакомление родителей с новыми информационными сервисами с целью реализации индивидуального подхода и качества образования и воспитания детей дошкольного возраста, включая детей от 0 до 3 лет.

В МБДОУ д/с № 19 имеется позитивный опыт использования цифровых сервисов при реализации направлений деятельности консультационного центра: онлайн регистрация детей в центр и прием необходимых документов (в электронном виде); планирование мероприятий и оповещение широкой общественности о проведении тех или иных мероприятий (создание анонсов, пресс-релизов и пост-релизов); онлайн запись на консультации; организация и проведение вебинаров, форум для родителей.

Таким образом, на базе В МБДОУ д/с № 19 апробирована инновационная модель организации взаимодействия с родителями детей раннего и дошкольного возраста, вынужденно покинувших территории Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики и прибывших на территорию Российской Федерации в экстренном массовом порядке; описанная модель предусматривает содержательное наполнение с учетом мнения родителей для развития услуг психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи как адресных. Данный проект будет продолжен после окончания грантового финансирования, т.к. большое количество детей раннего и дошкольного возраста и их родителей останутся на территории Белгородской области на неопределенный срок.

Возможность использования результатов проекта иными организациями и целевой аудиторией подтверждается тем, что практически в большинстве субъектов Российской Федерации прибыли или будут прибывать дети и родители, которые нуждаются в новых формах консультирования и учета их мнения при развитии услуг психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи.

## Литература

1. Иванова Г.П. Проблема адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении: результаты теоретического и эмпирического исследования / Г.П. Иванова, М.Ю. Стецевич, Н.Н. Ширкова // Социальные отношения. 2018. № 2 (25). С. 106–115.

2. Коробкова В.В. Развитие воспитательного потенциала семьи беженцев и вынужденных переселенцев в условиях общеобразовательного учреждения // *Образование и общество*. 2013. № 1 (78). С. 47–50.
3. Лапате́й Н.В. Использование мобильных приложений в работе с родителями в учреждении дошкольного образования / Н.В. Лапате́й // *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*. Сборник научных статей XII Международного научно-практического семинара. Барановичи, 2021. С. 29–31.
4. Нестерова А.А. Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификация моделей поддержки // *Журнал исследований социальной политики*. 2018. Том 16. № 4. С. 645–660.
5. Петраш Е.А. Виртуальные формы взаимодействия педагога с родителями в современной образовательной организации / Е.А. Петраш, Т.В. Сидорова // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020. том 5, № 5, с. 604–609.

**INNOVATIONS IN THE ORGANIZATION OF INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS WITH PARENTS (LEGAL REPRESENTATIVES) OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE (ON THE EXAMPLE OF ACCOMPANYING PERSONS WHO HAVE FORCIBLY LEFT THE TERRITORY OF UKRAINE, DONETSK PEOPLE'S REPUBLIC, LUHANSK PEOPLE'S REPUBLIC)**

**Lavoshnik O.V.**

Municipal budget preschool educational institution kindergarten No. 19 "Antoshka"

The article presents the experience of Kindergarten No. 19 of Belgorod on the development and testing of a model for organizing the interaction of a preschool educational organization with internally displaced persons – parents (legal representatives) of preschool children, primarily from 0 to 3 years old, who forcibly left the territories of Ukraine, Donetsk People's Republic, Luhansk People's Republic. Attention is focused on the innovativeness and relevance of this area of activity in modern conditions. A cascade model of the organization of interaction with parents is presented, the content of the work of kindergarten specialists within the framework of this model is described, the specifics of the organization of interaction with the parents of preschoolers – internally displaced persons are revealed. The expediency of generalizing the experience of psychological, pedagogical, diagnostic and advisory assistance to parents in order to accumulate relevant developments related to the current situation of the military operation and increase.

**Keywords:** interaction organizations, preschool educational organization, work with parents, cascade model, innovations, remote technologies, targeted assistance.

**References**

1. Ivanova G.P. The problem of adaptation of migrant children in an educational institution: the results of a theoretical and empirical study / G.P. Ivanova, M. Yu. Stetsevich, N.N. Shirikova // *Social relations*. 2018. No. 2 (25). pp. 106–115.
2. Korobkova V.V. Development of the educational potential of the family of refugees and internally displaced persons in the conditions of a general educational institution // *Education and society*. 2013. No. 1 (78). pp.47–50.
3. Lapatey N.V. The use of mobile applications in working with parents in preschool education / N.V. Lapatey // *Preschool education: experience, problems, prospects*. Collection of scientific articles of the XII International Scientific and Practical Seminar. Baranovichi, 2021, pp. 29–31.
4. Nesterova A.A. Children covered by migration processes: diversity, challenges and diversification of support models // *Journal of Social Policy Research*. 2018. Volume 16. No. 4. P. 645–660.
5. Petrash E.A. Virtual forms of interaction between a teacher and parents in a modern educational organization / E.A. Petrash, T.V. Sidorova // *Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2020. Volume 5, No. 5, p. 604–609.

# Обеспечение результативности подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий

**Сипачева Елена Владимировна,**

старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт развития образования»  
E-mail: ev.sipacheva@mail.ru

В статье описывается процесс подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности с помощью авторской технологии. Данная технология представляет собой целостную систему, реализующуюся в процессе дополнительного профессионального образования в три этапа: 1 этап (адаптационно-ознакомительный), 2 этап (основной), 3 этап (заключительный). Она основывается на личностно-деятельностном, андрагогическом и компетентностном подходах. Специфичными чертами данной технологии являются: содержательность обучения, отвечающего актуальным тенденциям развития облачных технологий; эффективность; экономичное использование ресурсов: материально-технических, личного времени обучающихся, пространства для взаимодействия; воспроизводимость данной технологии с другими педагогами; возможность осуществления коррекции с учётом индивидуальных достижений обучающихся; ориентация всей технологии на гарантированное достижение поставленных целей, результатов, которые могут быть продиагностированы. Приводятся результаты эксперимента по внедрению данной технологии в процесс дополнительного профессионального образования учителей начальных классов.

**Ключевые слова:** учитель начальных классов, дополнительное профессиональное образование, облачные технологии, технология подготовки, эксперимент.

## Введение

Активная цифровизация практически всех сторон современной жизни общества приводит к необходимости подготовки к этому процессу всех слоев населения. Данный процесс осуществляется широкомасштабно. В 2017 году была утверждена «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». В ней поставлена задача по формированию информационного пространства знаний. Для этого необходимо, в том числе, усовершенствовать механизмы обмена знаниями, а также использовать и развивать различные образовательные технологии, в том числе дистанционные, электронное обучение. Национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.) [1], в который составной частью входит проект «Цифровая образовательная среда», ставит задачей обеспечение цифровой трансформации системы образования, создание и внедрение в общеобразовательных организациях цифровой образовательной среды, что обращает нас к необходимости обеспечить подготовку всех педагогов, в том числе учителей начальных классов, к использованию цифровых технологий, в том числе облачных.

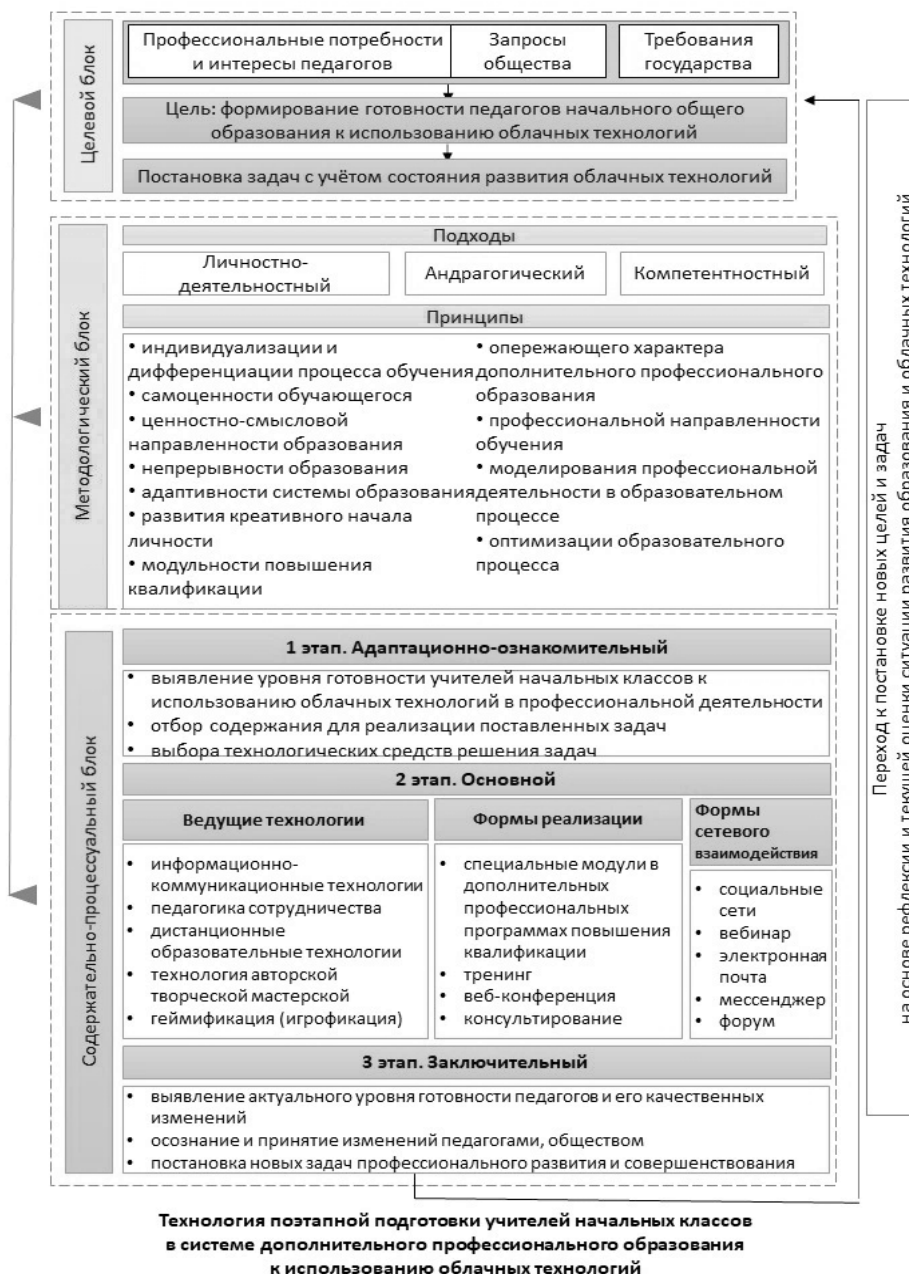
Облачные технологии помогают людям эффективно обучаться, сотрудничать, обмениваться мнениями, независимо от места нахождения и т.д. Особое место в овладении учителями начальных классов облачными технологиями принадлежит последипломному профессиональному образованию. Именно оно, реализуя в короткий срок, программы дополнительного профессионального образования, а также осуществляя поддержку педагогов в межкурсовый период, способно оперативно удовлетворить индивидуальные профессионально-образовательные потребности педагогов, помочь им нарастить компетентности в области информатизации.

## Материалы и методы

Анализ литературных источников и результатов научных исследований показал значительное число наработок по проблеме профессиональной подготовки учителей. Готовность личности к осуществлению определённого вида деятельности является основой для высококачественной реализации ею профессиональных задач. Многие исследователи изучают готовность как специфическое педагогическое явление. Педагоги-учёные осуществляют целенаправленный поиск по установлению взаимосвязанных факторов и условий, различных дидактических

и воспитательных средств. Теоретические вопросы профессиональной подготовки учителя раскрыты в трудах Б.Г. Ананьева, Н.А. Бабенко, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Е.И. Скафы, В.А. Сластенина, Е.Я Сердюковой, П.В. Стефаненко, Ю.Г. Татур, О.Ф. Турянской, Л.Н. Харченко, В.С. Цилицкого и др. Эти и другие исследователи отмечают, что развитие педагогов, в том числе и учителей начальных классов, происходит непрерывно в течение их профессиональной деятельности и что именно дополнительное профессиональное образование помогает развивать их творческий потенциал, овладевать передовыми педагогическими технологиями.

Готовность учителей начальных классов к использованию облачных технологий понимается нами как «сложное интегративное качество личности, характеризующееся наличием специальных профессиональных знаний, умений и навыков решения образовательных и личностных задач, коммуникации, совместной работы с обучающимися, умения экспериментировать и критически мыслить, которые необходимы для эффективного и безопасного использования облачных технологий в профессиональной деятельности» [5, с. 242].



**Рис 1.** Технология поэтапной подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий в процессе дополнительного профессионального образования

Нами была разработана авторская технология поэтапной подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности (рис. 1). Технология представляет собой целостную систе-

му, состоящую из целевого, методологического, содержательно-процессуального блоков. Технология основывается на личностно-деятельностном (Д.В. Алфимов, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер,

И.С. Якиманская и др.), андрагогическом (А.Н. Бакушина, С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, С.И. Змеёв, М.А. Казакова, А.И. Кукуев, М.Ш. Ноулз, А.В. Овчаров и др.) и компетентностном подходах (Б.Г. Ананьев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.У. Матушанский, О.В. Овчарук, А.Я. Савченко, Г.К. Селевко, А.Ю. Уваров, А.В. Хуторской, Д.А. Чернышев и др.).

Технология реализуется в три этапа: 1 этап (адаптационно-ознакомительный), 2 этап (основной), 3 этап (заключительный). Она характеризуется: управляемостью образовательным процессом, наличием проектирования траектории профессионального развития, повторимостью цикла реализации технологии.

Специфичными чертами данной технологии являются:

- содержательность обучения, отвечающего актуальным тенденциям развития облачных технологий;
- эффективность (за счёт немедленного внедрения в учебно-воспитательный процесс начальной школы);
- экономичное использование ресурсов: материально-технических, личного времени обучающихся, пространства для взаимодействия;
- воспроизводимость данной технологии с другими педагогами;
- возможность осуществления коррекции с учётом индивидуальных достижений обучающихся;
- ориентация всей технологии на гарантированное достижение поставленных целей, результатов, которые могут быть продиагностированы.

Реализация технологии осуществляется с учётом следующих дидактических принципов: индивидуализации и дифференциации процесса обучения, самооценности обучающегося, ценностно-смысловой направленности образования, непрерывности образования, адаптивности системы образования, опережающего характера дополнительного профессионального образования, развития креативного начала личности, модульности повышения квалификации, профессиональной направленности обучения, моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе позволяют правильно спроектировать обучение [4]. Обоснованное объединение принципов повышает эффективность реализации технологии.

Для обеспечения целенаправленности технологии разработан вариант использования таксономии В.П. Беспалько – осуществления практического планирования учебных целей и заданий в процессе дополнительного педагогического образования для подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности [3].

Экспериментальное опытное исследование по исследованию эффективности технологии поэтапной подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий в процессе

дополнительного профессионального образования проводилось нами в течение 2016–2020 гг. В экспериментальную группу вошли педагоги начального общего образования – участники творческой группы «Достижение метапредметных образовательных результатов в области информационно-коммуникационных технологий в начальном общем образовании» (23 чел.) и педагоги, осуществлявшие экспериментальную деятельность в 2016–2020 гг. в школах-лабораториях по проблеме «Формирование универсальных учебных действий посредством совершенствования подходов к развитию техники чтения» (35 чел.) Необходимо отметить, что 2 педагога были участниками и группы и экспериментальной деятельности. Поэтому общее количество педагогов экспериментальной группы (ЭГ) составило 56 человек. Контрольная группа педагогов была определена из числа слушателей ГОУ ДПО «ДОНРИДПО» (58 чел.) Общее количество педагогов, принявших участие в эксперименте, составило 114 человек. Было установлено, что данные группы однородны относительно педагогического стажа согласно критерия Стюдента с уровнем значимости 0,05.

## Результаты

Было установлено, что в целом учителя начальных классов положительно воспринимают идею использования облачных технологий в образовательном процессе. При этом к наиболее существенным препятствиям внедрения облачных технологий можно отнести: низкий уровень мотивации; недостаточную технологическую подготовку; отсутствие или недоступность мультимедийных средств обучения в школе; неумение педагогами применять полученные знания в практической деятельности.

Нами были описаны и в ходе педагогической диагностики на констатирующем этапе эксперимента выявлены уровни сформированности мотивационно-ценностного и когнитивно-деятельностного компонентов готовности учителей в экспериментальной и контрольной группе: нулевой (отсутствие готовности), начальный (получение знаний), достаточный (освоение знаний), высокий (применение знаний). Интегративные показатели уровня готовности учителей начальных классов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности свидетельствовали о преобладании нулевого и низкого уровня готовности педагогов экспериментальной и контрольной групп (72% в контрольной группе и 66% в экспериментальной), что актуализировало необходимость реализации технологии поэтапной подготовки.

В рамках контрольного этапа эксперимента был проведён анализ результатов по таким направлениям: сравнение результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента; сравнение динамики профессионального роста участников экспериментальной и контрольной групп. Анализ результатов показал, что в экспериментальной

группе существенно возросла доля учителей, обладающих высоким и достаточным уровнем готовности к использованию облачных технологий, тогда как в контрольной группе произошли не такие значительные изменения. Педагоги экспериментальной группы в 3 раза активнее принимали участие в различных конкурсах профессионального мастерства, связанных с облачными технологиями. Более активно принимали участие, нежели педагоги контрольной группы. Изменения в уровне усвоения и освоения педагогами способов профессиональных действий с применением облачных технологий, которые произошли у педагогов экспериментальной группы, более существенны по сравнению с педагогами контрольной группы: увеличилось количество педагогов, которые находятся на достаточном уровне на 40% в экспериментальной группе и на 26% в контрольной группе. При этом уменьшилось количество педагогов и в экспериментальной и в контрольной группе, которые находились на нулевом уровне на 47% и 33% соответственно [2].

### Обсуждение

При постановке целей реализации технологии поэтапной подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий в процессе дополнительного профессионального образования мы учитывали профессиональные потребности и личные интересы учителей начальных классов на современном этапе развития системы общего образования, перспективные запросы общества в существующих современных социально-экономических условиях по повышению эффективности управления и качества образовательного процесса, требования государства, сформулированные через государственные образовательные стандарты общего и профессионального образования.

Формирование готовности учителей начальных классов к использованию облачных технологий в системе дополнительного профессионального образования происходит в три этапа: адаптационно-ознакомительный, основной, заключительный. При этом используются актуальные технологии (информационно-коммуникационные технологии, педагогика сотрудничества, дистанционные образовательные технологии, технология авторской творческой мастерской, геймификации), формы реализации (специальные модули в дополнительных профессиональных программах повышения квалификации, тренинг, веб-конференция, консультирование), специфические формы сетевого взаимодействия (социальные сети, вебинар, электронная почта, мессенджер, форум).

Учителя начальных классов, обучавшиеся с помощью данной технологии, могут и активно интегрируют педагогические технологии, инструменты и цифровой контент в образовательную среду, используют различные устройства, цифровые ресурсы и электронные среды.

### Заключение

Разработка технологии поэтапной подготовки учителей начальных классов к использованию облачных технологий обеспечивает актуализацию знаний учителей начальных классов о возможностях и преимуществах осуществления учебно-воспитательного процесса с использованием облачных технологий; формирование умений проектирования цифрового урока; рефлексии и супервизии их профессиональной деятельности по вопросу проектирования и проведения урока в начальных классах с использованием облачных технологий, в том числе в дистанционном формате. Внедрение результатов данного исследования в процесс дополнительного профессионального образования должно способствовать повышению управляемости процесса формирования и развития готовности учителей начальных классов к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности.

### Литература

1. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)). [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения 09.01.2023).
2. Сипачева, Е.В. Освоение педагогами способов профессиональных действий с применением облачных технологий / Е.В. Сипачева // Вестник Академии гражданской защиты. – 2022. – № 1(29). – С. 89–96.
3. Сипачева, Е.В. Планирование учебных целей и заданий в системе дополнительного профессионального образования для формирования информатической компетентности педагогов / Е.В. Сипачева // Актуальные аспекты дополнительного профессионального образования: модели, проблемы, перспективы: Сб. материалов Международной электронной научно-практической конференции, 01–31 октября 2018 г., Донецк / под ред. А.И. Чернышева, Т.Б. Волобуевой и др. – Т. 4. – Ч. 1. – Донецк: Истоки, 2018. – С. 217–224.
4. Сипачева, Е.В. Принципы формирования готовности педагогов начального общего образования к использованию облачных технологий / Е.В. Сипачева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2021. – Т. 70. – № 3. – С. 55–61.
5. Сипачева, Е.В. Характеристика готовности педагогов начального общего образования к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности / Е.В. Сипачева // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2021. – № 3. – С. 241–246.

## ENSURING THE EFFECTIVENESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING FOR THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES

Sipacheva E.V.

Donetsk Republican Institute of Educational Development

The article describes the process of preparing primary school teachers to use cloud technologies in their professional activities using the author's technology. This technology is an integral system implemented in the process of additional professional education in three stages: stage 1 (adaptation and familiarization), stage 2 (main), stage 3 (final). It is based on personal-activity, andragogical and competence-based approaches. The specific features of this technology are: the content of training that meets the current trends in the development of cloud technologies; efficiency; economical use of resources: material and technical, personal time of students, space for interaction; reproducibility of this technology with other teachers; the possibility of correction taking into account individual achievements of students; orientation of the entire technology to the guaranteed achievement of goals, results, which can be diagnosed. The results of an experiment on the introduction of this technology in the process of additional professional education of primary school teachers are presented.

**Keywords:** primary school teacher, additional professional education, cloud technologies, technology of preparation, experiment.

## References

1. Passport of the national project "Education" (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (Minutes of December 24, 2018 No. 16)). [Electronic resource]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtj-fOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> – Access date: 01/09/2023.
2. Sipacheva, E.V. Mastering METHODS OF PROFESSIONAL ACTIONS BY TEACHERS USING CLOUD TECHNOLOGIES / E.V. Sipacheva // "Civil Defence Academy Journal": Scientific Journal. – Donetsk: "The Civil Defence Academy" of EMERCOM of DPR, 2021. – Issue 1 (29). – P. 89–96.
3. Sipacheva, E.V. Planning of educational goals and tasks in the system of additional professional education for the formation of computer competence of teachers / E.V. Sipacheva // Actual aspects of additional professional education: models, problems, prospects: Collection of materials of the International Electronic Scientific and Practical Conference, October 01–31, 2018, Donetsk / edited by A.I. Chernyshev, T.B. Volobuyeva, etc. – Vol.4. – Part 1. – Donetsk: Istoki, 2018. – P. 217–224.
4. Sipacheva, E.V. Principles of forming readiness of primary general education teachers to use cloud computing / E.V. Sipacheva // Bulletin of Lugansk State Pedagogical University. Series 1. Pedagogical sciences. Education. – 2021. – Vol. 70. – No. 3. – P. 55–61.
5. Sipacheva, E.V. Characteristic of readiness of primary general education teachers to use cloud technologies in professional activities / E.V. Sipacheva // Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities. – 2021. – No. 3. – P. 241–246.

# Развитие креативности обучающихся младшего возраста на занятиях по английскому языку через искусство ремесел

## **Фролов Сергей Владимирович,**

кандидат юридических наук, доцент, проректор по цифровизации, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: svfrolov@lunn.ru

## **Фролова Наталья Хайдаровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, директор института дистанционного обучения, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: frolovanh@gmail.com

## **Тарасова Ольга Михайловна,**

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Института дистанционного обучения, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: olyatarasova8@rambler.ru

## **Архангельская Ксения Станиславовна**

ассистент кафедры иностранных языков, аспирант Института дистанционного обучения, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: ksysha\_r3\_10@mail.ru

## **Дулова Елена Владимировна,**

ассистент кафедры иностранных языков Высшей школы социальных наук, аспирант, Институт дистанционного обучения, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: dulova@gmail.com

Для обучающихся младшего возраста развитие креативности играет важную роль в освоении мира. Образное мышление в младшем школьном возрасте является переломным моментом: переход от наглядно-образного типа мышления к понятийному. Для решения этой проблемы на уроках иностранного языка используется метод лепки из пластилина, который одновременно улучшает моторные и когнитивные навыки детей. С детства и до зрелого возраста лепка играет ключевую роль в приобретении и развитии когнитивных и метакогнитивных навыков, мелкой моторики, навыков межличностного общения, а затем и профессиональных способностей. Каждый из этих навыков приобретается в основном в процессе наблюдения. В данной статье рассматривается эффективность метода «Моделирование на английском языке» на уроках английского языка в начальной школе. В ходе экспериментального обучения авторы подтверждают, что использование данного метода способствует повышению мотивации и изучению иностранного языка, развитию творческих способностей школьников, совершенствованию навыков говорения и созданию комфортной психологической атмосферы в классе.

**Ключевые слова:** английский язык, лепка из пластилина, наглядные пособия, младшие школьники, творчество, комбинированный урок, творческое мышление, образное мышление.

## **Introduction**

Foreign language teachers are in a constant search of methods and techniques that will be effective and suitable for a specific category of students. Each target group requires an individual approach in studying another language and understanding the learning material. A special group is made up of children of preschool and primary school age, just because they only start their educational development, learn to control their feelings and emotions, adapt to the team work and new school surrounding. In this vein, a foreign language teacher acts not only in their main role, but also as an educator, a mentor, a presenter and a psychologist. There are several difficulties associated with working with children of primary school age: fear of being in a situation of failure; emotional instability; attention deficit disorder; unstable attention (Andrianova, 2017).

The new social situation in which the children find themselves when they come to school requires sustained attention, which is necessary to acquire the skills of educational activity. If the functions of voluntary regulation of activity are not formed, the efforts of the teacher should be aimed at stimulating the development of these processes, including the processes of resistance to a distraction, the possibility of switching from one element of the program to another, stable maintenance of the performed algorithms of the activity, distribution of attention (Ignatiev, 1961). It is necessary here to connect the child's speech activity with an emphasis on building a plan of activities in the speech sphere. It is good to start work with actions familiar to a learner, stable skills. In this regard, the introduction of the "Modelling in English" method into the educational process is of particular relevance. This methodological technique allows you to include elements of modelling from plasticine in educational activities, thereby making learning a foreign language interesting, exciting and developing. Learning simple cognitive skills, such as basic writing or reading skills, as well as more complex cognitive skills, such as critical thinking or problem solving, are facilitated when models verbalize their own thought processes as they engage in these activities. Thoughts are thus made observable, and potentially modeled, through overt verbal representation of the model's actions. Modelling both thoughts and actions has several helpful features that contribute to its effectiveness in producing lasting improvements in cognitive skills. Nonverbal modelling gains and holds attention, which is often difficult to sustain by talk alone.

The novelty of the research is in the integration of two subject areas, modelling from plasticine and learn-



ing English. This method “Modelling in English” is advisable to apply in foreign language lessons at primary school and allows you to learn a foreign language in an original format through modelling and the creative process. “Modelling in English” is based on the use of a plasticine model as a mediator between the ability of children to interpret natural facts and speak about them in a foreign language. Children develop fine motor skills as well as cognitive skills simultaneously. Figuratively representing the subject of study, children perceive hidden semantic connections and systematize their understanding, which facilitates the perception of foreign language information (Salisu, Ransom, 2016).

## Background

The relationship of manual motor skills and speech motor skills has been studied and confirmed by the research of many outstanding scientists, such as M. Koltsova, L. Leontyev, A. Luria, E. Mastjukova, I. Pavlov, E. Pimenova, I. Sechenov, V. Sukhomlinsky, T. Felicheva. A. Melnikova, T. Fadeeva, S. Chernykh were engaged in the development of fine motor skills and preparation of the hand for writing. etc. There are many types of activities aimed at the development of active learning with the use of creativity, which can be engaged in by a child of primary school age. For example, finger gymnastics, drawing, appliqué, laying out patterns from a mosaic, designing, embroidery, knitting, macramé (Bolshakova, 2017). We consider modeling from plasticine as the main mechanism for the development of manual motor skills, and its interconnection with the foreign language speech activity. This area is not explored in details. A. Aniol, dealing with modeling problems in foreign language lessons, characterized the model as “an artificially created object in the form of physical structures.” The scientist also emphasized that this kind of visualization “demonstrates the linguistic material and facilitates its understanding and consolidation for subsequent use” (Aniol, Borisova, Potaturov, 2015). Many researchers have considered the problem of modeling and visibility, but the effectiveness of plasticine sculpting in junior English lessons, as an important component of perception and learning has not been studied and described earlier. All of the factors described above determine the effectiveness of the study.

The “Modelling in English” method allows you to make a foreign language lesson a platform for creativity. Plasticine sculpting has long proven its importance in the development of children, even V. Sukhomlinsky said that “the child’s mind is at their fingertips,” confirming the effectiveness of the idea of using the modelling method in English lessons (Anosova, 2005). First of all, this method contributes to the cultivating of fine motor skills, which is directly related to the work of the brain and leads to improved coordination of movements, the work of both cerebral hemispheres and the formation of imaginative thinking (Allington, 2010). In English lessons, students are faced with a new social reality, with a new language, so additional stimulation of mental activity is necessary for effective learning.

The “Modelling in English” method allows children to be in a situation of success, which is so necessary at primary school age. By creating volumetric figures, a student puts their feelings, perception of this world, and the concept of beauty into them. This emotional atmosphere is simply necessary in an English lesson, as it allows you to instill a love for the language being studied and develop imaginative thinking. N. Bogolyubov wrote: “... Working with volumetric objects is an excellent means of fostering aesthetic and artistic taste, forms figurative thinking, which is so necessary in any human work, develops in schoolchildren the spatial thinking they need when depicting the same objects on a plane. The practice has shown that after acquiring the skill in sculpting volumetric forms, students master construction in drawing much easier” (Bogolyubov, 1979).

## Linguo-didactic potential

### *Creativity*

It is important to note that children at primary school age develop and learn this world through a game, since this concept is the main and leading type of activity. In combined lessons in modelling and a foreign language, children are distracted from the standard understanding of the lesson and are involved in the game in a foreign language. This method is based on a communicative technique, and modelling from plasticine allows children to simulate the situation themselves, with the help of a teacher to create their own creative and speech product (Vygotsky, 1991).

In this regard, it is relevant to emphasize that the main direction in modeling is creativity and a creative approach to teaching. On this basis, students develop critical thinking – the ability to create and find new original ideas, deviating from the accepted thinking patterns, to successfully solve problems in a non-standard way (Lawal, 2016).

The experience of working with the “Modelling in English” method shows that in English lessons, in combination with modelling from plasticine, all indicators of creativity are actively involved. Curiosity manifests itself in an interest in new sculpting techniques that allow solving problems in a new way, in broadening the horizons of the existing elements of this world and in the exchange of experience between children. Imagination compensates for the lack of knowledge and activates thinking, memory, attention, contributing to the search for a solution. Each figure created is a certain kind of complexity, a new stage that requires finding ways to solve a difficult problem. Risking, creating, the child mobilizes their personal qualities which may lead to a success or a failure (Lyamenkova, 2018). Also, communication itself is creative process – when you are in a conversation with another person, you are cocreating, becoming a part of a spontaneous act. Thus, creativity is that aspect of personality development, which for the first time is manifested for many people only in an informal setting, which is the prerogative of learning according to the “Modelling in English” method.

Mastering the language of modeling and English allows students to understand and realize their place in this world, how important it is to protect everything that is created by nature and man. Sculpting gives children the opportunity for a deeper understanding of beauty and harmony. Modelling classes also serve to foster a sense of joy in creative work, respect for hand-made works, and introduce children to spiritual values.

### **The main principles**

To confirm the positive aspects of modelling in English lessons, we consider it necessary to highlight the unique features of teaching using the “Modelling in English” method.

- It is important to start with the fact that teaching according to the “Modelling in English” method is based on a communicative method; however, it has a number of features that differ from the classical English lesson.
- The organization of the workplace includes such items as plasticine, boards, stacks, decorative elements. The child must understand that the success of the work depends on a neatly organized space, which cannot but be important in the further education of the child.
- Teaching modeling in English should have a step-by-step structure. Students should have a clear plan for creating a volumetric figure, following the instructions of the teacher in English.
- Pronunciation of each action with plasticine in English. The teacher gives the expressions necessary for work by an uninterrupted method, since each movement is clearly demonstrated and does not require an explanation in the native language. There are many reflex points on the hands, from which impulses go to the central nervous system, thereby developing the brain, relieving mental stress and improving pronunciation skills and memory (Malaya, 2019).
- The results of the lesson using the “Modelling in English” method include the creation of a volumetric figure from plasticine, and a speech product – a situation in English. It is important to note that a child achieves the goal of the lesson with a feeling of success, satisfaction from the educational process, since the student sees what they have managed to create and what has been achieved.
- Education is creative, constructive. The teacher gives only recommendations for creating a volumetric element from plasticine, and children have the opportunity to complete the task according to their idea and imagination.
- Training should be situational. Students should create a shape of their plasticine according to a specific situation, having a clear idea of how this work can be useful and applicable.

For a clear demonstration of the effectiveness of the method under consideration and the features of its application, we present a fragment of an English lesson on the development of dialogical speech in grade 2 using the “Modelling in English” method (Textbook Family and Friends 2, Oxford University Press.).

## **Lesson fragment progress**

Preparatory exercises aimed at mastering dialogical unity.

1.1. Updating students’ knowledge on the topic:

- Guys, there are so many interesting places to go. What are they? (Possible answers are park, farm, cinema, zoo, and playground).
- Great! What can you do there? And why do you visit it? (Possibly: What can you do in the cinema? – I can see a film. I can eat popcorn.)

1.2. Exercises on probabilistic forecasting topics:

- Good job! You see, there are so many things to do and places to go, but where can I see animals and birds, pick berries and mushrooms and spend time with my family?
- You are right! In the forest! What else can I do there?
- Do you like going to the forest? I have got some places in the bus. Let’s go to the forest!? What animals will we see there? (Possible answers: foxes, bears, wolves, birds, hares, squirrels).
- Oh, no, kids! Look! There are no animals in the forest! Where are they? Look at the tree, what lives here? Yes! Family of Squirrels! (Thus, the teacher asks questions about each house (a hole, a cave), and the children are divided into the groups of the following animals: squirrels, foxes, wolves).

1.3. Removing difficulties. Exercises for working with sculpting in English:

- Let’s make the animals from the plasticine. Let’s divide them into 3 groups: squirrels, foxes, wolves. I’ll give you a model. Take a modelling board, a modelling knife and choose the right colors.
- Look at me! Take a piece of plasticine. What color do you need, Kate? You, Max? Good!
- The plasticine is hard, let’s warm it up. Do you like this? Watch me. Do you need any help?
- If you roll it in a circle, you’ll make a ball. You can roll it with your hands. Press on it with your finger to make a pancake. Put these two pieces together.
- Model a body! Make a head! Repeat, please. Good!
- How many legs does a fox have? Yes – four! Make 4 legs. Does a squirrel have 4 legs? No – two. Make two legs and two arms!
- It looks good! Nice! I like it!
- Put your animals in their houses.
- You can wipe your hands with this wet cloth. Let’s clean everything up. Put these pieces in the box.

2. Exercises aimed at mastering micro dialogue.

2.1. Formulation of a communicative task.

Now let’s watch the cartoon and meet more animals. Listen to the text. Answer the question. What are the animals’ names? What colour are they?

2.2. Control of a communicative task. Checking the understanding of the listened dialogue.

Your time is up. So, answer the questions.

3. Exercises aimed at mastering the dialogue.

Now, look at my screen. He is Max. He is a forest keeper. If you answer his questions, you can visit his forest house and help the animals too.

- What is the name of your animal? What color is your animal? What does it look like? What does it like eating? What can it do?
- Great. Very well done. Thank you.
- 4. Exercises to create your own dialogues.
- Now your animals must be friends. Meet animals, make friends, ask and answer the questions. The ideas you may take from the screen. Look! Repeat after me!

## Results and discussion

In the course of experimental training, 11 students of the group were interviewed on the following points:

1. Did you enjoy the lesson in English with plasticine modeling? (Answer options: 1. Yes. 2. No. 3. Not really.)
2. Would you like to create plasticine figures in English lessons? (Answer options: 1. Yes. 2. No. 3. Not really.)
3. Did you remember many new words? (Answer options: 1. Yes. 2. No. 3. Not really.)
4. What did you like the most in the lesson? (Your own answer).
5. Did you feel fine during the lesson? (Answer options: 1. Yes. 2. No. 3. Not really.)
6. Did you like talking about your plasticine figure in English? (Answer options: 1. Yes. 2. No. 3. Not really.)
7. Did you speak English a lot during the lesson? (Answer options: 1. Yes. 2. No. 3. Not really.)
8. Did you like your plasticine figure? (Answer options: 1. Yes. 2. No. 3. Not really.)
9. Is it interesting for you to create something from plasticine in English? (Answer options: 1. Yes. 2. No. 3. Not really.)
10. Is there something that you did not like in the lesson? (Your answer).

Summarizing the results of the survey of 3rd grade students in the experimental group, we received the following figures:

- Question 1: 100% of the students answered “Yes”.  
 Question 2: 100% of the students answered “Yes”.  
 Question 3: 100% of the students answered “A lot”.  
 Question 4: “I liked sculpting animals, giving them names and taking care of them”, “I liked everything”, “I like that I can sculpt beautifully from plasticine, use different colors and techniques”, “I liked our plasticine forest and that all animals can speak English.”  
 Question 5: Table 1. 90% of children answered “Yes”, 10% of children chose the option “Not really”.  
 Question 6: 100% of the students answered “Yes”.  
 Question 7: 60% were for the answer “Yes”, 40% – “Not really.”  
 Question 8: 100% of the students answered “Yes”.  
 Question 9: 100% of the students answered “Yes”.  
 Question 10: “I liked everything”, “No”, “The lesson passed quickly, I wanted to mold another bear!”

Graph 1. The results of the questionnaire “Modelling in English”

## Conclusion

As we can see from the results of the questionnaire, the assessment of the lesson by the respondents is

very positive. With the help of the “Modelling in English” method, we managed to create a creative, playful, working atmosphere in the lesson, increase the motivation of students to learn English and create works of art, increase the speed of mastering new lexical units on the topic of the lesson, improve dialogical speech in English language by reducing the language barrier and the absence of fear of speaking the target language.

Thus, in conclusion, I would like to note that the correction of difficulties in learning a foreign language is possible with the correct approach of the teacher and the correct selection of methods for working with students. The “Modelling in English” method can be widely applied by teachers of foreign languages in institutions of compulsory and additional education, in primary grades to improve the level of proficiency in the target language, increase motivation for the subject, include an element of creativity in the studied discipline and stimulate children to creative and mental work.

## Литература

1. Андрианова Д.В. Развитие речи дошкольников через лего-конструирование / Д.В. Андрианова // Дошкольная педагогика. – 2017. – №. 9. – С. 9–10. – ISSN1726–0973.
2. Игнатъев Е.И. Психология зрительной деятельности. – М., 1961.
3. Абдуллахи Салису, Эммануэль Н. Рэнсом Роль моделирования в обеспечении качественного образования. // Международные письма социальных и гуманитарных наук. 2016–06–24. ISSN: 2300–2697, Том 32.
4. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук. Игры и упражнения // ТЦ Сфера, 2017, 64 с.
5. Аниол А.В., Борисова Л.Н., Потатуров В.А. К вопросу о когнитивном компоненте образовательного процесса // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение, 2015.
6. Аносова Е.С. Особенности скульптурного изображения / Е.С. Аносова // Начальная школа № 1: К урокам изобразительного искусства. – М., 2005. – С. 82–86.
7. Аллингтон Р. Л., Каннингем П.М. Дети извлекают пользу из моделирования, демонстрации и объяснения. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall., 2010.
8. Боголюбов Н.С. Моделирование в классе, в школьном кружке. – М.: Просвещение, 1979.
9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
10. Абдулрахман В. Лавал, Международные ученые записки социальных и гуманитарных наук 3 (2016) 53–59.
11. Ляменкова Е.М. Современные технологии развития мелкой моторики в дошкольных образовательных учреждениях / Е.М. Ляменкова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2018. – № 9. – С. 116–121. – ISSN2220–1459.

12. Малая Л.Ю. Пластилинография в детском саду: Творческая мастерская / Л.Ю. Малая // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2019. – No. 7. – С. 87–90. – ISSN2220–1459.
13. Афонина Н. Карандашный массаж: Техники для развития мелкой моторики рук / Н. Афонина // Дошкольное воспитание. – 2019. – No. 8. – С. 26–31. – ISSN0012–561X.
14. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
15. Мирошников В.В. Социокультурные аспекты современного шейпинга в дизайне / Мирошников В.В., Мирошникова В.М. // Путь науки – 2014. – № 10 (10).
16. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
17. Гилберт Дж., Боултер К. Модели и моделирование в естественно-научном образовании. Дордрехт, Нидерланды: Клувер, 2016.

#### DEVELOPING YL CREATIVITY IN THE ENGLISH CLASSROOM THROUGH THE ART OF CRAFTS

Frolov S.V., Frolova N.H., Tarasova O.M., Arkhangelskaia X.S., Dulova E.V.  
Nizhny Novgorod State Linguistics University

For young learners the development of creativity plays an essential role in the world exploration. Figurative thinking at the primary school age is the turning point: moving from a visual-figurative type of thinking to a conceptual one. To solve this problem the method of modelling with plasticine is used in foreign language lessons which improves kids' motor and cognitive skills simultaneously. From childhood through adulthood, modelling plays a key role in the acquisition and development of cognitive and meta-cognitive skills, fine motor skills, interpersonal skills, and later professional abilities. Each of these is gained primarily through the process of observation. The given article deals with the effectiveness of the «Modelling in English» method in English lessons at primary school. Through the experimental learning the authors confirm that the use of this method helps to increase motivation in learning a foreign language, develop the schoolchildren's creativity, improve speaking skills and create a comfortable psychological atmosphere in the classroom.

**Keywords:** English, modelling from plasticine, visual aids, young learners, creativity, combined lesson, creative thinking, figurative thinking.

#### References

1. Andrianova D.V. Speech development of preschool children through lego-design / D.V. Andrianova // Preschool pedagogy. – 2017. – No. 9. – P. 9–10. – ISSN1726–0973.
2. Ignatiev E.I. Psychology of visual activity. – M., 1961.
3. Abdullahi Salisu, Emmanuel N. Ransom. The role of modeling towards impacting quality education. // International Letters of Social and Humanistic Sciences. 2016–06–24. ISSN: 2300–2697, Vol. 32.
4. Bolshakova S.E. Formation of fine motor skills of the hands. Games and exercises // TC Sphere, 2017, 64 p.
5. Aniol A.V., Borisova L.N., Potaturov V.A. On the question of the cognitive component of the educational process // Education. The science. Innovation: Southern Dimension., 2015.
6. Anosova E.S. Features of the sculptural image / E.S. Anosova // Primary school number 1: To the lessons of fine arts. – M., 2005. – p.82–86.
7. Allington R. L, Cunningham P. M Children Benefit from Modeling, Demonstration, and Explanation. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall., 2010.
8. Bogolyubov NS Modeling in the classroom in the school circle. – M.: Education, 1979.
9. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. – M., 1991.
10. Abdulrahman W. Lawal, International Letters of Social and Humanistic Sciences 3 (2016) 53–59.
11. Lyamenkova E. Modern technologies for the development of fine motor skills in preschool educational institutions / E.M. Lyamenkova // Educator of preschool educational institution. – 2018. – № 9. – P. 116–121. – ISSN2220–1459.
12. Malaya L. Yu. Plastinography in kindergarten: Creative workshop / L. Yu. Malaya // Educator of preschool educational institution. – 2019. – No. 7. – P. 87–90. – ISSN2220–1459.
13. Afonina N. Pencil massage: Techniques for the development of fine motor skills of hands / N. Afonina // Preschool education. – 2019. – No. 8. – P. 26–31. – ISSN0012–561X.
14. Bolshakova S.E. Formation of fine motor skills of hands: Games and exercises. – M.: TC Sphere, 2006.
15. Miroshnikov V.V. Socio-cultural aspects of modern shaping in design / Miroshnikov V.V., Miroshnikova V.M. // The way of science – 2014. – № 10 (10).
16. Lerner I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. – M., 1981.
17. Gilbert J., Boulter C. Models and modelling in science education. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer., 2016.

## Языковая личность преподавателя и студента в коммуникативном пространстве университетского дискурса (результаты ассоциативного эксперимента S-R)

**Антонова Ксения Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет  
E-mail: ksana-a@mail.ru

**Тырхеева Надежда Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка, Санкт-Петербургский государственный университет  
E-mail: n.tyrheeva@spbu.ru

В статье описывается языковая личность студента и преподавателя в современном коммуникативном пространстве университетского дискурса. В основе исследования лежит метод ассоциативного эксперимента от стимула к реакции, проведен анализ ассоциативных полей, включающих реакции русскоязычных студентов и преподавателей на слова-стимулы, апеллирующие к прецедентным текстам. Актуальность работы обусловлена тем, что авторы предприняли попытку исследовать особенности языковой личности студента и преподавателя с позиции доминирования прецедентных текстов в ментальных картах носителя языка. Анализ ассоциативных полей позволил сравнить группы преподавателей и студентов по критерию сплоченности и предположить наличие взаимосвязи успешности педагогического процесса в плане решения учебных и воспитательных задач и взаимовключенности ассоциативных полей преподавателя и студента.

**Ключевые слова:** языковая личность, университетский дискурс, ассоциативный эксперимент, прецедентные тексты.

Исследование языковой личности является актуальным направлением современных наук о языке и человеке: лингвистики, психолингвистики, психологии, лингводидактики и др. Основы изучения языковой личности были заложены Ю.Н. Карауловым. В частности, исследователь полагал, что для изучения языковой личности применимы три пути. Первый путь – психолингвистический – ставит во главу угла языковую личность как «вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения разных социально-языковых категорий» [6, с. 28]. Применяя данный подход, Бодуэн де Куртенэ выдвигал на первый план возможность изучения социально-групповых навыков и тенденций, «норм языкового сознания», отчуждая при этом проблему индивидуального творчества. В рамках второго, лингводидактического, подхода языковая личность представлена как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [6, с. 29]. Третий подход, разработанный В.В. Виноградовым, основан на рассмотрении художественной литературы как индивидуального словесного творчества, которое в своей структуре включает «ряды своеобразно слитых или дифференцированных социально-языковых или идеологически-групповых контекстов, которые осложнены и деформированы специфически личностными формами» [1, с. 62].

В нашем исследовании мы исходили из общепринятого положения, согласно которому культура выступает некой ментальной картой, по которой носители культуры ориентируются в своих отношениях с окружающей средой и другими людьми и использовали ассоциативный эксперимент как продуктивный инструмент исследования совместного проявления языка и культуры в сознании и речевом поведении личности студента и преподавателя [3,4,9].

Основой предлагаемого экспериментального исследования также можно считать теорию В.И. Карасика который рассматривает проблемы культурологической лингвистики с трех сторон: «в аспекте языковой личности как хранителя и носителя культуры народа; в аспекте культурных концептов – многомерных смысловых образований, являющихся точками пересечения ментального

мира человека и мира культуры; в аспекте дискурса, т.е. текста в ситуации общения» [5, с. 4].

Согласно теории В.В. Красных, языковое сознание представлено двумя принципиально различными типами ментальных образований: знания и представления. Знания трактуются как относительно стабильные, объективные и коллективные информационные единицы, представления – как относительно лабильные, субъективные и индивидуальные сущности, включающие собственно представления, образы и понятия, а также связанные с ними коннотации и оценки. В индивидуальном и групповом языковом сознании знания и представления образуют целостное единство: 1) индивидуальное когнитивное пространство; 2) коллективное когнитивное пространство; 3) когнитивная база [7, с. 41–45]. Первый набор представляет собой уникальную совокупность всех знаний и представлений данного человека как личности, второй набор – это совокупность знаний и представлений, определяющих принадлежность человека к той или иной социальной группе, причем, поскольку любой индивид входит в различные малые и большие группы, коллективное когнитивное пространство в его сознании является «лоскутным» образованием, включающим информационные фрагменты различных систем, третий набор содержит необходимые знания и представления, объединяющие всех носителей этих знаний и представлений в «национально-лингвокультурное сообщество»

Исходя из положения, что все культуры выработали свою систему образования, т.е. некоторый способ передачи культурной традиции от поколения к поколению [2], мы предположили, что для определения соприкосновения / пересечения ментальных карт языкового сознания преподавателя и студента могут выступать прецедентные тексты из школьного курса. Прецедентные тексты в том или ином виде присутствуют в коммуникации каждого носителя языка, однако размах их использования колеблется в очень широких пределах. Прецедентная лексика является базисом для эффективной коммуникации между студентами и преподавателями в рамках академической среды: при большем пересечении ментальных карт достигается большее взаимопонимание между преподавателями и студентами. В рамках предлагаемого исследования была предпринята попытка проверить говорят ли преподаватели и студенты на «одном языке»?

### Методика проведения ассоциативного эксперимента

В рамках предлагаемого исследования мы опросили студентов и преподавателей вузов г. СПб в возрасте от 17 до 70 лет. Общее количество респондентов составило 348 человек, в том числе: 61% женщины (212 чел), 38.5% (134 чел) – мужчины, 2 респондента не ответили на данный вопрос.

В качестве родного языка 325 респондентов (более 93%) указали русский язык. Среди единич-

ных ответов представлены татарский, якутский, языковые пары русский алтайский, русский молдавский, русский осетинский, русский узбекский, русский язык украинский язык, русский/каракалпакский, русский калмыцкий, русский армянский, русский белорусский, а также молдавский русский, украинский русский, якутский русский и армянский русский.

Среди респондентов было 324 студента и 22 преподавателя, представляющих высшие учебные заведения г. Санкт-Петербурга, причем значительная доля опрошенных приходится на Санкт-Петербургский экономический университет. Среди ведущих направлений обучения следует отметить «Таможенное дело», «Международные отношения», «Бизнес информатика», «Торговое дело», «Экономика и финансы международной компании». Менее частотны представлены направления гуманитарного профиля, такие как «Лингвистика», «Филология», «История», «Социология».

Данный ассоциативный эксперимент проводился с использованием информационно-коммуникационных технологий с использованием google формы. Время ответа не было ограничено и не фиксировалось. По мнению авторов, фактор отсутствия непосредственной близости респондентов от исследователя позволяет говорить о минимизации факторов влияния преподавателя на студентов и исследователя на преподавателей.

Также необходимо отметить, что факт анкетирования преимущественно студенческой молодежи (респондентов в возрасте от 17 до 25 лет) позволяет говорить о прогностической функции данного исследования, т.е. возможности определить сознание носителя культуры на ближайшие 10–20 лет.

### Описание результатов эксперимента

В данном опросе в качестве слов – стимулов (SS) была выбрана прецедентная лексика, т.е. слова, входящие в названия произведений базовой школьной программы. В список стимулов вошли 13 слов: 7 существительных, 1 глагол, 5 прилагательных. Стимулы предъявлялись системой в случайном порядке. Испытуемым было предложено продолжить словосочетание, записав первое пришедшее на ум после прочтения слово. Для достижения объективности результатов мы не давали союзы, которые могли бы предопределить ответ и/или направить сузить ответ респондентов. Например, из вариантов *Быть / Быть или...*, *Толстый / Толстый и...* были выбраны первые формулировки. Отсутствие каких-либо ограничений на слово – реакцию обуславливает свободный характер данного ассоциативного эксперимента. Затем полученные реакции (RR) были обработаны в количественном и процентном соотношении.

Ниже приведем полученные нами в ходе эксперимента языковые реакции на 13 стимулов. Стимулы расположены в порядке увеличения количества реакций, данных респондентами. Принимая во вни-

мание критерий частности проявления той или иной ассоциации среди студентов и преподавателей, мы выделили и описали **ядро** (т.е. реакции, составляющие 10% и более от всех ответов респондентов) и **периферию** (повторяющиеся реакции, составляющие менее 10% от всех ответов респондентов) ассоциативных полей реакций на слова – стимулы. Итоговая цифра ( ) указывает на общее количество реакции, в том числе и единичных.

**ОТЦЫ: и дети 301; дети 19; детей 3; деды 2; детей;** (20). **ПРЕСТУПЛЕНИЕ: и наказание 288; наказание 35; века 4;** (24). **ТИХИЙ: Дон 212; омут 57; океан 23; громкий 9; час 5; голос 4; ужас 3; человек 3; спокойный 3; вечер 3; звук 2; дом 2;** (31). **МАСТЕР: и Маргарита 246; на все руки 19; Маргарита 13; спорта 12; меча 5; своего дела 5; фломастер 4; класс 4; слова 3; маникюра 3; профессионал 3; кунг-фу 2; дела 2; над монетой 2;** (36). **ВОЙНА: и мир 234; мир 23; миров 25; Великая отечественная 5; никогда не меняется 4; за мир 2; народов 2; НАТО 2; страшная 2;** (45). **БЕДНЫЕ: люди 190; дети 42; студенты 20; и богатые 17; крестьяне 9; родственники 6; нищие 3; жители 3; животные 3; но счастливые 2;** (48). **БЫТЬ: или не быть 220; собой 20; а не казаться 15; или казаться 9; не быть 8; человеком 7; существовать 6; может 5; молодым 4; сильным 4; счастливым 3; жить 3;** (60). **ТОЛСТЫЙ: и тонкий 139; тонкий/худой 32; кот 17; человек 13; лев 8; фраер 7; дядя/мужик/мужчина 6; король 4; кошелек 3; стержень 3; кишечник 2; переплет 2; дуб 2; американец 2; мельник 2; свин 2; слой 2; хлеб 2; хомяк 2;** (67). **БЕЛЫЙ: Бим (/+ черное ухо) 57; снег 47; черный 30; цвет 21; клык 19; дом 19; медведь 12; лебедь 11; свет 11; и черный 7; гриб 6; лист 5; пудель 5; кролик 4; плен 4; Александр/саня/саша 4; флаг 3; тигр 3;; шум 3; негр 3; конь 3; ворон 3; заяц 3; парус 3; квадрат 3; чистый 2; гусь 2; цветок 2; кит 2; омут 2;** (69). **КОРОЛЬ: и шут 101; лев 74; Лир 20; Артур 17; шут 13; и лев 9; королева 8; и королева 7; умер 6; говорит 5; голый 5; Англии 4; государства 3; Людовик 3; мира 3; Карл 3 3; монарх 2; умер, да здравствует король 2; царь 2;** (76). **ВЕЛИКИЙ: Гэтсби/Гедзби/ Гетсби/Гэдсби 77; Новгород 49; и ужасный/оз 17; человек 13; князь 10; Петр 1 8; и могучий 8; поэт 8; полководец 6; правитель 6; Устюг 5; писатель 6; могучий 5; царь 4; король 4; император 4; монарх 2; Я 2;** (75). **ПОРТРЕТ: Дориана Грея / Дорвана Грея/Дориана 170; Мона Лиза / Мона Лизы/ Монолизы/ Моны Лизы/ Моно Лизы 22; человека 15; Пушкина 9; картина 8; женщина/женщины 8; художник/художника 6; девушки 6; писателя 4; мамы /матери 4; короля 3; лица/лицо 3; Грея 2; Меньшикова 2; на стене 2; маслом 2; Петра 1 2; Гоголя 2; А.С. Пушкина (2);** (89). **ХИЖИНА: в лесу 69; дяди/дядюшки Тома 43; чудес 46; лесника 29; дом 11; лес 8; музыканта 6; старика 5; на опушке 4; лесная 3; бобра 3; берлога 3; охотника 3; у моря 3; Вурдалака 2; медведя 2; моряка 2; уют 2; у озера 2; дровосека 2; домового 2; человека 2; дяди Сэма 2; варвара 2;** (92).

Как показали результаты эксперимента, все прецедентные тексты составляют ядро

ассоциативно-семантических полей, за исключением реакций на стимул *король*: реакции «Король Лир» и «Голый король» представлены в периферии.

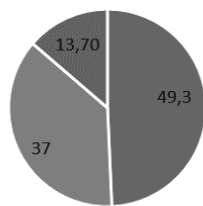
Также следует отметить значительный диапазон количества реакций от 20 до 97. Закономерно, что с уменьшением совпадений в ядре увеличивается количество вариантов периферии и единичных ответов (табл. 1).

Таблица 1

		% ответов студентов, отражающих прецедентную лексику	% ответов преподавателей, отражающих прецедентную лексику
1	Отцы	87%	86.5%
2	Преступление	83%	82%
3	Тихий	62%	50%
4	Мастер	72%	54.5%
5	Война	69.5%	59%
6	Бедные	53%	82%
7	Быть	61%	77%
8	Толстый	39.5%	50%
9	Белый	21%	36%
10	Король	4%	45%
11	Великий	33.5%	22.5%
12	Портрет	48%	54.5%
13	Хижина	8%	77%
	<b>средний показатель</b>	<b>49.3%</b>	<b>59.6%</b>

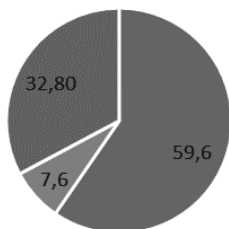
Рассмотрим примеры реакций, отражающих прецедентные тексты. Как мы видим, при апелляции к названию произведения самым часто применимым оказывается механизм «модели двух слов», даже если полное название содержит большее количество слов. Наблюдается выпадение союза и или других слов, как в случаях: Отцы – и дети / дети; Мастер – и Маргарита/ Маргарита; Война – и мир/мир; Белый – Бим; портрет – Дориана; хижина – Тома. Также следует отметить два других ассоциативных хода – от стимула, воспринимаемого как название произведения, к имени автора (преступление – Достоевский) и от названия произведения – к имени героя (быть – Гамлет). Показательно, что среди ответов студентов наблюдается большое количество ошибок в написании имен собственных (Гедзби, Гэдсби; Дорвана Грея; Монолизы), что свидетельствует о поверхностных знаниях, которые, возможно, сводятся только к знанию названия, а не содержания произведения, а также с явлением так называемого «медального поворота», т.е. явного преобладания коммуникативных ситуаций, в которых когнитивные процессы запускаются в действие не только языковым, но и неязыковым кодом [10].

Последующий анализ ответов по параметру студент – преподаватель позволил нам сделать неожиданный вывод о содержании повторяющихся ответов преподавателей и студентов: повторяющиеся ассоциации, представленные преподавателями, совпадают с вариантами прецедентных текстов (рис. 2, 3).



- % повторяющихся ответов студентов, отражающих прецедентные тексты
- % повторяющихся ответов студентов, не отражающих прецедентные тексты
- % ответов студентов, представляющих единичные реакции

Рис. 1. Ответы студентов



- % повторяющихся ответов, отражающих прецедентные тексты
- % повторяющихся ответов, не отражающих прецедентные тексты
- % единичных реакций

Рис. 2. Ответы преподавателей

Полученные результаты подтверждают наблюдения К. Юнга, который установил, что родственники или представители одной и той же профессии чаще всего дают одинаковые реакции. В нашем случае, наблюдается доминирование повторяющихся ответов, отражающих прецедентные тексты, именно в группе преподавателей. Социальные психологи, продолжая исследования К. Юнга, нашли, что чем чаще испытуемые дают одинаковые ассоциативные реакции, тем больше оснований говорить о таком социально-психологическом феномене, как «сплоченность» [9, с. 35]. Очевидно, причины этого явления следует искать в одинаковой направленности сознания.

На базе полученных реакций преподавателей и студентов была предпринята попытка определить степень сплоченности (коэффициент) группы людей, коллектива. В этих целях мы использовали формулу американского психолога Клода Нобла:

$$K = n - 1/N,$$

где n – общее количество совпавших реакций, N – общее количество всех реакций.

Для интерпретации результата следует руководствоваться следующим пояснением: чем ближе этот коэффициент к единице, тем выше степень сплоченности коллектива

$$K_{\text{преп}} = 196 - 1 / 286 = 0.68$$

$$K_{\text{студент}} = 3524 - 1 \setminus 4212 = 0.83$$

Таким образом, мы пришли к выводу, что несмотря на высокий процент совпадений по соответствию с заданными прецедентными текстами в группе преподавателей, по параметру сплоченности коллектива группа студентов имеет более высокое значение.

Далее лексико-синтаксический анализ ассоциативных реакций позволил вычленить следующие группы реакций:

– **созвучные, тождественные / схожие** по звучанию (фонетические созвучия или рифма): мастер – ломастер, фломастер;

**синонимы** – тихий – спокойный, мирный, молчаливый; мастер – профессионал; бедные – нищие; толстый – жирный, упитанный;

**Антонимы** – тихий – громкий, шумный; бедные – и богатые; толстый – тонкий / худой; белый – черный;

**Сравнения** – тихий – как мышь; толстый – как бочка; как бревно

**Географические названия** – тихий – океан; толстый – американец; король – Франции, Венгрии, Англии, Швеции, Средиземноморья; великий – Новгород, Устюг;

**Известные герои/ личности:** толстый – карлсон; белый – саша/саня/Александр; король – крысиный; великий – Пушкин, Путин, Александр; портрет – Мона Лиза / Мона Лизы/ Монолизы/ Моны Лизы/ Моно Лизы

**Актуальность, СВО** – война – НАТО, в Украине, на Украине, с Украиной, Украина, сейчас, идет, спецоперация, миров Z; бедные – россияне, русские; быть – живым; белый – билет, плен;

**История** – война – Великая отечественная; бедные – крестьяне; Белая гвардия, белый – террор; король – Артур, Людовик, Анри IV, Карл 3, Генрих 8; Георг; Георг 5, Кароль I, Ричард, Чарльз; великий – Петр I; великий – подвиг ленинградцев;

**Оценочные: война** – страшная, Разорвет наш разум, разбивая наши сердца; боль; жестокая; злой; и смерть; плохо; потери; это ужасно;

**Студенческая жизнь** – бедные – студенты, дети;

**Молодежный сленг:** быть – в моменте;

**Самоопределение-** быть – собой, а не казаться;

**Качества людей** – быть – человеком, молодым; сильным; счастливым (3); верным; веселым, добрым, здоровым; адекватным; богатым; любимой; любимым; мамой; первым; полезным; предпринимателем; преподавателем; сильной; справедливым; стабильным; успешным; учителем; человеком.

**Современные ценности** – толстый – диета, не приговор, может изменить себя, если захочет, ожирение;

**Цитаты** – король – умер, да здравствует король; великий – Великий русский язык; и могучий русский язык;



Религия – великий – Бог, Мухамад;

**Анализ на грамматический уровень** подтвердил теорию Н.И. Жинкина о доминировании «модели двух слов» и позволил установить разнообразные синтактико-морфологические связи единиц, такие как атрибуция (отцы – детей; отцы – одиночки; быть – любимой), ядерные структуры (отцы – бывают, мастер – делает ремонт; война – приносит жертвы; бедные – будут бедными), отрицание (тихий – но не безопасный, быть – а не казаться).

Таким образом, экспериментальные данные оказываются беднее дискурса, поскольку не позволяют устанавливать мотивационные истоки использования прецедентных текстов респондентом, но в то же время они представляют исследователю дополнительные возможности для исследования проблем актуализации образа прецедентного текста и прогнозирования восприятия/ использования данных текстов в дискурсе. Скрытое предложение заключалось в том, что прецедентные тексты составляют базис для коммуникации между преподавателями и студентами. Будут занимать центральное место в тезаурусе языковой личности. Надо сказать, гипотеза о безусловном доминировании ассоциаций, апеллирующих к названиям, произведений подтвердилась. Однако обнаружилось несоответствие, свидетельствующие, на взгляд авторов, о безусловном наличии проблемы, связанной с сокращением ареала пересечения ассоциативных полей преподавателя и студента, что является причиной снижения успешности решения учебных и воспитательных задач в современном университете и требует коррекции.

## Литература

1. Виноградов В. В. О художественной прозе. – Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1930. – 186 с.
2. Городецкая Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность: монография / Л.А. Городецкая; МГУ им. М.В. Ломоносова, Фак. иностр. яз. и регионоведения. – Москва: Книжный дом Университет, 2009. – 263 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. 2 изд., испр. и доп. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 560 с.
4. Залевская А.А. Ментальный лексикон: конструкт, метафора или миф? // GISAP: Philological Sciences. 2015. № 8. С. 42–44.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
7. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность?: Человек. Сознание. Коммуникация / МГУ им. М.В. Ломоносова. Филол. фак. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 350 с.

8. Овчинникова И.Г. Синтагматические сбои в русской речи: интерпретация в свете актуальных моделей ментального лексикона // Вопросы психолингвистики. 2018. № 2. С. 84–98.
9. Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии: учебное пособие / Москва: Фланта: Московский психолого-социальный ин-т, 2006 (Киров: Дом печати – Вятка). – 70 с.
10. Чернявская В.Е. Медиальный поворот в лингвистике: поликодовые и гибридные тексты // Вестник ИГЛУ. 2013. № 2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/medialnyy-povorot-v-lingvistike-polikodovye-i-gibridnye-teksty> (дата обращения: 25.01.2023).

## LANGUAGE PERSONALITY OF A TEACHER AND A STUDENT IN THE COMMUNICATIVE SPACE OF UNIVERSITY DISCOURSE (RESULTS OF THE S-R ASSOCIATIVE EXPERIMENT)

Antonova K.N., Tyrkheeva N.S.

Saint-Petersburg State University

The article describes the linguistic personality of a student and a teacher in the modern communicative space of university discourse. The research is based on the method of associative experiment from stimulus to reaction, the analysis of associative fields, including the reactions of Russian-speaking students and teachers to stimulus words appealing to precedent texts. The relevance of the work is due to the fact that the authors made an attempt to investigate the peculiarities of the linguistic personality of a student and a teacher from the position of the dominance of precedent texts in the mental maps of a native speaker. The analysis of associative fields made it possible to compare groups of teachers and students by the criterion of cohesion and to assume the existence of a relationship between the success of the pedagogical process in terms of solving educational and developing tasks and the mutual inclusion of the associative fields of the teacher and the student.

**Keywords:** language personality, university discourse, associative experiment, precedent texts.

## References

1. Vinogradov V.V. About artistic prose. – Moscow; Leningrad: State. publishing house, 1930. – 186 p.
2. Gorodetskaya L.A. Linguistic culture and linguistic and cultural competence: monograph / L.A. Gorodetskaya; Moscow State University M.V. Lomonosov, Fak. foreign lang. and regional studies. – Moscow: Book House University, 2009. – 263 p.
3. Zalevskaya A.A. Introduction to psycholinguistics: textbook. 2nd ed., rev. and additional M.: Russian. state humanit. un-t, 2007. 560 p.
4. Zalevskaya A.A. Mental lexicon: construct, metaphor or myth? // GISAP: Philological Sciences. 2015. No. 8. P. 42–44
5. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. – Volgograd: Change, 2002. – 477 p.
6. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality / Ed. ed. D.N. Shmelev; Academy of Sciences of the USSR, Department of lit. and yaz. – M.: Nauka, 1987. – 261 p.
7. Krasnykh V.V. Virtual reality or real virtuality?: Person. Consciousness. Communication / MGU im. M.V. Lomonosov. Philol. fak. – M.: Dialog-MGU, 1998. – 350 p.
8. Ovchinnikova I.G. Syntagmatic failures in Russian speech: interpretation in the light of current models of the mental lexicon // Questions of Psycholinguistics. 2018. No. 2. S. 84–98.
9. Popova T.V. Associative experiment in psychology: textbook / Moscow: Flinta: Moscow Psychological and Social Institute, 2006–70 p.
10. Chernyavskaya V.E. Medial turn in linguistics: polycode and hybrid texts // Bulletin of IGLU. 2013. No. 2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/medialnyy-povorot-v-lingvistike-polikodovye-i-gibridnye-teksty> (date accessed: 25.01.2023).

# Космогония Джакомо Леопарди

**Балаева Светлана Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарных и инженерных дисциплин, Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица  
E-mail: svetlana.balaeva@inbox.ru

В книге «Нравственные очерки» Джакомо Леопарди в форме фрагментов и диалогов делиться с читателем теми проблемами, которые волновали его больше всего. Одной из них становится вопрос о создании человечества в том виде, в котором оно существует сегодня, со всеми достоинствами и недостатками. Леопарди рассказывает историю возникновения зла и страданий, через которые проходит человек во все времена. Космогония Леопарди имеет свои корни в античной мифологии и в книгах Ветхого и Нового Завета. Леопарди парафрастически использует историю изгнания первых людей из рая за их неповиновение Творцу. Леопарди в своей трактовке древней истории отказывается искать антагониста Бога и человека, он иначе рассматривает источник человеческих горестей и находит его в самой природе людей. Особое место в очерках занимает фигура природы, законы которой превосходят волю людей и богов. Таким образом, не говоря об этом прямо, Леопарди выступает против религиозных догматов католической церкви, не находя всемогущего существа, стоящего выше законов природы, и против просветительских идеалов разумного познания мира, поскольку именно поиск истины и стремление к ней оказывается источником всех бедствий человечества.

**Ключевые слова:** Леопарди, Нравственные очерки, Истина, космогония, мифология, разум

Книгу Джакомо Леопарди (1798–1837) «Нравственные очерки» (*Opere morali*, 1824–1832) открывает «История рода человеческого» (*Storia del genere umano*, 1824), произведение, служащее ключом к пониманию других очерков внутри этого сборника. Очень кратко на нескольких страницах поэт рассказывает о нескольких неудачных попытках богов создать человечество. Каждый раз попытка терпела фиаско из-за того, что человечество утрачивало тягу к жизни. Обстоятельства и путь к этой утрате были различными, но результат каждый раз был одинаковым. Человечество теряло желание жить и радоваться и призывало смерть. Создатель людей, Зевес, каждый раз старался разнообразить жизнь людей, давая им то, что, как он считал, могло радовать их в жизни. И наконец боги выбрали для людей самый безрадостный вариант существования – постоянную борьбу с болезнями и житейскими невзгодами, отвлекающими человека от размышлений о смысле жизни.

То, что «Очерки» открываются историей сотворения человечества, свидетельствует о особом месте, которое занимает тема божественного и природного в размышлениях Леопарди. Вопрос об отношении поэта к религии волновал и продолжает волновать исследователей. [14] Леопарди, несомненно, критически относится к клерикальному, историческому католицизму; внимание поэта сосредоточено на беспощадности природы по отношению ко всем живым существам, но более всего к человеку. [12, с. 63]

Исследователи часто обращаются к Библии, чтобы пояснить и прокомментировать мысли Леопарди. Будущий поэт родился в самой католической из областей – в Папской области, теократическом государстве с Римским папой во главе. Католичество – религия, которой было пропитано детство и юность будущего поэта. Постепенное разочарование в вере не могло существовать без постоянного диалога со священными религиозными текстами, которые Леопарди знал очень подробно. Он ищет ответы на вопрос, почему Бог допускает страдания, какова роль человека в том, что он страдает, а также какое место принадлежит природе в неизбежности страданий человека.

Книга, с которой Леопарди вступает в заочный диалог в «Нравственных очерках», – это в первую очередь Библия. Так, Р. Реньи утверждает, что структура очерков в своей целостности отражает структуру Ветхого и Нового Заветов от книги Бытие до Откровения. [11, с. 501–503] Интересно, что Леопарди не публиковал свои очерки по отдельности, но только в составе единого произведения. Следовательно, все рассказанные в них истории

являются частью единого авторского замысла и, будучи напечатанными вместе и в верной последовательности, они создают новое повествование, работающее синергетически. [1] [5]

История появления человечества связана с фигурой создателя (бога Зевса в «Истории рода человеческого») и его творениями – несколькими поколениями людей. Каждый раз созданные люди теряли тягу к жизни и больше не хотели поклоняться своим богам. Потеря желания жить осмысливается Леопарди в связи с понятием счастья. Люди ощущали себя несчастными, стремились к обретению счастья, но не могли его достичь.

Природа и счастье – два основных термина, которые необходимо уточнить. «История рода человеческого» указывает на парадокс, обнаруженный в христианской истории творения: имея любящего Создателя, человечество в основном страдает от отсутствия счастья. В «Истории» постоянно повторяются слова «счастье» (*felicità*) или «несчастье» (*infelicità*), причем обретение большего счастья связывается с увеличением знания. Леопарди вводит два понятия – знание, мудрость (*la sapienza*) и правда, истина (*la verità*): «...полный поворот их судьбы и прекращение того состояния, которое мы по обыкновению называем древним, произошло главным образом по иной <...> причине... <...>. Среди призраков, столь высоко ценимых древними, был один, на нашем языке именуемый Мудростью... <...> Мудрость много-много раз, чуть ли не ежедневно, клятвенно обещала своим поклонникам явить им Истину...» [4, с. 51–52] Люди страстно желали знать истину, так что боги решили дать им возможность встретиться с ней. «... Зевес послал к людям Истину <...>. ...если до своего сошествия сей демон, не имевший среди людей ни могущества, ни прав, был почтен от них великим множеством храмов и жертвоприношений, то теперь, нисшед на землю с княжескою властью и будучи познан вблизи, он <...> ...удручил души людей и наполнил их таким страхом, что они, хотя и вынужденные повиноваться, отказали ему в поклонении». [4, с. 55] По мысли Леопарди, люди сами становятся причиной своих страданий, такова их природа. Нет нужды искать того, кто их соблазнил, как это случилось в Эдемском саду с Евой: Змей соблазняет Еву сокровенными плодами от древа познания, говоря, «...что в день, в который вы вкусите их, откроются глаза ваши, и вы будете, как боги, знающие добро и зло» (кн. Бытие; гл. 3, ст. 5).

В произведении Леопарди человечество постепенно накапливает знания, и по мере их накопления, растет несчастье. Боги создали людей, но власть их ограничена более великим законом – законом природы: «...бог не властен был удовлетворить их желание как противное всеобщим законам природы и не согласное ни с тем долгом, который, по божественному замыслу и установлению, следовало выполнить людям». [4, с. 47]

В «Дневнике размышлений» (Zibaldone, опуб. 1898) Леопарди писал, что «природа и Бог – это

одно и то же». [9, с. 393] Природа для Леопарди – весьма сложное понятие: «Природа дала нам не только желание счастья, но и потребность в нем; реальную потребность, как в еде. Потому что тот, кто не обладает счастьем, несчастен, как тот, кому нечего есть, страдает от голода. Теперь эта потребность дана нам без возможности удовлетворить ее, без счастья в мире. Животные имеют не больше, чем мы, кроме как меньше страдают; так же и дикари, а счастья ни у кого нет». [9, с. 4517]

Мир вокруг – это мир природы, пространство для воображения и иллюзий, которые содержат секреты вселенной. Природа соблазняет человечество и прививает желание обладать счастьем, познав ее секреты, завладев истиной. Однако природа, как сказано в другом очерке, «Разговоре природы с исландцем» (*Dialogo della Natura e di un Islandese*, 1824) – это сущность, озабоченная исключительно своей работой по разрушению и созиданию жизни: «... жизнь этого мира есть вечный круговорот рождения и уничтожения... <...> Потому было бы миру во вред, если бы хоть что-нибудь в нем оказалось свободно от страданий». [4, с. 110–111]

Рассказ о сотворении мира и человечества в ветхозаветной книге Бытие – это повествование, которое конституирует сознание всех христиан, заставляет их верить в то, что счастье было утрачено по вине злого антагониста Бога. И Леопарди создает историю заново, начиная повествование с нейтрального «рассказывают» (*narrasi*). Поэт не пародирует библейскую историю творения, его интенция заключается в создании альтернативного взгляда на давние события с долей авторитета, принадлежащего мифу по причине его древности: «Рассказывают, будто все люди, от начала дней населявшие землю, сотворены были повсеместно в одно время, и все были младенцами, а вскармливала их пчелы, козы и горлицы, – подобно как, согласно басням поэтов, возвращен был Зевес». [4, с. 45]

В очерке Леопарди человек не был создан из пыли или по образу и подобию создателя. Читателю не известно, как выглядят боги, но известно, что люди поддерживали с богами отношения, принося им жертвы и почитая их. Почитание – основная задача людей в отношениях с богами. В книге Бытие человечество начинает свой путь в Эдемском саду, где им позволено есть от любого древа, кроме того, что в центре сада. То есть ограничение было одно, в остальном Адам и Ева были полностью свободны и счастливы. [9, с. 395–420]

В «Дневнике размышлений» Леопарди объясняет, почему такие счастье и свобода были возможны в прошлом: «Как у детей, если вид, картина, звук, история, сказка, поэтический образ или мечта нам нравится, то это удовольствие и это удовольствие всегда расплывчато и неопределенно: идея, которая нас будит, всегда неопределенна и безгранична: каждое утешение, каждое удовольствие, каждое ожидание, каждый рисунок, ил-

люзия и т.д. (почти также каждая идея) этого века всегда держится за бесконечность: и она питает нас и наполняет нашу душу, даже посредством самых маленьких предметов». [9, с. 514]

Грехопадение – это получение нового знания. В библейской истории у Адама и Евы не было никаких забот, но они об этом не знали, пока не съели плод от дерева познания. В «Дневнике размышлений» Леопарди утверждает, что «первородный грех» не был преступлением в традиционном смысле; скорее это было результатом желания большего знания. [9, с. 394] В очерке он усложняет проблему: получив новые знания, человечество осознало, что их мир мал, а жизнь скучна. Леопарди рассказывает, что «их несчастная неудовлетворенность усилилась» еще до того, как прошли юношеские годы. В «Дневнике размышлений» Леопарди раскрывает различие между переживанием мира в детстве и во взрослом состоянии: «Когда мы повзрослеем, будет ли объектом нашего удовольствия нечто большее или то же, что привлекало нас в детстве, – красивый вид, сельская местность, картина и что-то иное. Мы будем чувствовать удовольствие, но оно больше не будет похоже на бесконечность, оно не будет таким же интенсивным, долговечным и, по сути, неопределенным». [9, с. 515] Когда человечество осознало свою ограниченность, оно потеряло способность радоваться жизни. «История» объясняет, что чувства любви и надежды, такие сильные в детстве, трансформировались в ненависть, отчаяние и усталость от бессмысленного существования. Люди стали стремиться к самоубийству: «...обуяло их явное отвращение к жизни. И так постепенно в зрелом возрасте, но более всего на склоне лет, когда пресыщение оборачивается ненавистью, иные из них дошли до отчаяния и, не в силах долее сносить жизнь, прежде столь желанную, по доброй воле разными способами лишали себя дыхания и света». [4, с. 46]

Боги были шокированы этим. Интересно, что тут Леопарди делает богов ни всемогущими ни всезнающими. Они совершенно не походят на ветхозаветного Бога. Боги у Леопарди – такие же заложники неумолимых законов природы, как и человек, они не могут действовать вопреки этим законам. Важно отметить, что рассказчик здесь называет людей «наш род» (*nostro genere*), это один из немногих моментов в очерке, когда рассказчик включает себя и читателя в историю. Боги реагируют на этот кризис человечества не из-за любви к своему творению, а потому, что так они бы лишились «воздаваемых им людьми почестей». [4, с. 46]

Реагируя на происходящее, Бог-Зевс быстро расширил землю и создал огромные моря, горы, равнины, создал звезды на небе, разнообразил возраст людей, чтобы они не были все молодыми и старыми одновременно. Зевс дал человечеству «мечты», в которых они могли убежать от реальности. Эти перемены на мгновение улучшили ситуацию, однако непостоянное человечество желало

вечного детства. К сожалению, это желание также противоречило законам природы (*leggi universali della natura*), поэтому Зевс не смог исполнить его. В «Дневнике» Леопарди пишет, что поскольку у человечества есть бесконечное желание «познавать и любить, оно никогда не будет полностью удовлетворено реальностью». [9, с. 6] Не имеет значения, какой большой и прекрасной мог сделать землю Зевс, она всегда будет слишком маленькой для бесконечного стремления человечества к большему. Не об полном ли стремлении и удовлетворении бытием мечтает и гетевский Фауст, заключая сделку с Мефистофелем и говоря: «Едва я миг отдельный возвеличу, / Вскричав: «Мгновение, повремени!» – / Все кончено, и я твоя добыча, / И мне спасенья нет из западни. [2] Леопарди выступает и против восторга просветителей перед силой и властью разума. «Имей мужество пользоваться собственным умом!» – писал немецкий философ И. Кант в 1784 г., сравнивая непросвещенных людей с несовершеннолетними, которые не умеют думать самостоятельно и не желают выбираться из невежества. [3, с. 29] Леопарди же видит особое очарование в детстве человечества, которое можно сопоставить со счастливым и невежественным пребыванием в Раю.

Боги продолжали изменять мир вокруг людей, чтобы заставить их задержаться в жизни и отвлечь от тоски по неведомому. Так, Зевс принес в мир физическую боль, создал болезни и дал смертным множество рутинных проблем. По мысли богов, люди забудут о несправедливости своего бытия, потому что будут слишком заняты собственным выживанием. Кроме того, обильные страдания в этой жизни могут привести к тому, что у них будет надежда на другую жизнь, свободную от боли.

В очерке «История рода человеческого» рассказчик называет главного демиурга Зевсом и упоминает Девкалионов потоп, то есть эта история существует в координатах античного мифологического сознания. Единственная черта, связывающая повествование с библейской историей начала рода человеческого – стремление людей к знаниям, приносящее страдания. Рассказчик стремится объяснить кризис современности природой человека как познающего существа, ограниченного своей конечной природой. И Зевс решает ответить на стремление людей к познанию мира, дав им то, что они желают больше всего, – Истину. Однако обретение Истины приводит не к удовлетворению человеческих стремлений, а к усилению страданий. Если богам Истина показывает их блаженство, но человечеству она будет указывать на их незавидную участь: «Ничто не будет казаться им более истинным, нежели ложность всех смертных благ, и более прочным, нежели преходящая всего, кроме их собственных страданий». [4, с. 53–54] Побочным эффектом познания истины становится утрата надежды человечеством. Все иллюзии исчезают с открытием Истины. Как и предсказывал Зевс, когда Истина предстала в храмах, по-

священных ей, человечество было опечалено ее присутствием и стало несчастно.

Библейская история занимает особое место в размышлениях итальянского поэта. [8, с. 58] История творения, описанная в книге Бытие, слишком удалена от нас по времени, никак не связана с современностью и ее проблемами. Очерк Леопарди создает связь с настоящим (*oggi*). Вторая часть очерка описывает европейские реалии XIX века: города, народы, нации, языки, войны и искусство. Зевс послал на землю вдохновляющие человечество призраки – добродетели, такие как Правосудие, Слава, Доблесть и другие. Самая главная добродетель, и Леопарди выделяет ее из списка, Любовь (*Amore*) обитала на земле. Чтобы подчеркнуть важность Любви и подтвердить тот факт, что человечество оставило позади Земной Рай, Леопарди говорит читателю, что самая большая разница между жизнью в Саду и вне Сада – это Любовь. В раю человечество было раздето, и мужчина и женщина были объединены импульсом к творению, который любовью не был.

В последнем обширном абзаце «Истории» рассказчик представляет свою версию христианской искупительной жертвы Христа: «Теперь же Зевес, сострадая нашим великим несчастьям, предложил бессмертным, если у кого в душе родится такое желание, посетить, как они посещали встарь, и утешить в горестях свое порождение, и особенно тех, кто явил себя не заслуживающим всеобщих страданий. В ответ на это при молчании остальных Любовь, дитя Афродиты Небесной, соименная называемому так же призраку, но ничуть не похожая на него ни природой, ни свойствами, ни делами, вызвалась (ибо среди всех божеств особенным было ее милосердие) исполнить то, что предложено было Зевесом, и спуститься с небес... <...> И так как Любовь наделена от Судеб даром вечно оставаться младенцем, то в соответствии с этой своей природой она некоторым образом исполняет первую мольбу людей, мольбу о том, чтобы им вернуться в пору младенчества. Потому в душах, которые Любовь избирает себе обиталищем, она пробуждает и обновляет на все время своего пребывания бесконечные надежды и прекрасные и дорогие мечтания нежного возраста». [4, с. 56–57]

Леопарди нигде не упоминает религиозную составляющую этой жертвы, даже дары Любви в его трактовке оказываются иллюзией [9, с. 403–406]: «В его (Леопарди – С.Б.) рассуждениях никогда не бывает мистики, отношение к Богу не является двойственным или вертикальным отношением. Христианство Леопарди – это моральное и социальное обязательство». [7, с. 55] Любовь здесь – это то, что возвращает человека к чудесам и знаменаниям природы, ощущаемым в детстве, дает ему шанс на мгновение обрести счастье, но только в этом мире страданий, а не в загробной жизни.

При жизни Леопарди «Нравственные очерки» издавались трижды: в 1827, 1834 и 1835 гг., а по-

сле смерти автора было опубликовано четвертое издание, в которое вошли 24 очерка против 20 в первой редакции. Каждая следующая редакция рождалась в ответ на критические замечания современников. Если вернуться к первоначальному замыслу Леопарди, двадцатый очерк «Песнь дикого петела» (*Cantico del gallo silvestre*, 1824) должен был завершать всю книгу. Исследователи указывают на то, что этот последний очерк возвращает читателя к «Истории рода человеческого» в том же смысле, как книга Откровение возвращает к книге Бытие, связывая начало и конец. [11, с. 504] Дикий петел – герой каббалистических и талмудических текстов [4, с. 178], гигантский дикий петух, «ногами он стоит на земле, а гребнем и клювом касается неба», разумный и время от времени повторяющий песнь, которую и приводит Леопарди. [4, с. 178] Петух – вестник, символизирующий переход между реальностями – божественной и человеческой, сном и явью. Он поет о неизбежном конце мира и переходе к небытию. Таким образом, оба очерка являются символическими границами системы Леопарди. Обе истории сплавляют христианство с другими мифами а «История рода человеческого» выступает в качестве пролога для всех «Нравственных очерков». [10, с. 87]

В «Дневнике размышлений» Леопарди определяет организацию всего универсума как «бесконечное пространство» (*spazio infinito*) и задает вопрос: «Кто из нас мог бы не осуществить, а лишь вообразить план вселенной, порядок, соединение, выдумку, замечательную точность ее частей?» [9, с. 4142–4143] Чуть ниже он поясняет свои слова, говоря, что «человеческий интеллект не способен представить себе такой план». Это должен быть «бесконечный интеллект», и даже если бы у человека был интеллект в триллион раз больше, он все равно был бы бесконечно мал. [9, с. 4142] Хотя здесь автор не упоминает Бога, его мысль вращается вокруг идеи бесконечного создателя. Этот отрывок сознательно касается теории творения, человечества и воображения, обходя стороной традиционную христианскую мысль и научные достижения.

Понимание жизни у Джакомо Леопарди коренится в философском материализме. [6, с. 97–108] Как пишет Э. Северино [13, с. 6–8], Леопарди выявляет невозможность и иллюзорность грандиозной картины западной традиции, неумолимо разрушает все воздвигнутые человечеством мифологические, философские и идеологические картины мира. В основе представления о мире Леопарди – вывод о том, что «незнание есть единственное благо» [13, с. 8], которое могло бы избавить человечество от страданий. Однако для этого потребовалось бы забыть все философские надстройки, создаваемыми в течений многих веков в западном религиозном и научном сознании и вернуться в мир ультрафилософии (термин самого Дж. Леопарди [9, с. 115]), то есть в мир за пределами философии и знания.

## Литература

1. Волков В.В. Синергия и синергетичность в системе атрибутов художественного текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2020. № 1(64). С. 95–108.
2. Гете И.В. Фауст / пер. с нем. Б. Пастернака. <https://facetia.ru/node/3219> (дата обращения: 26.01.2023).
3. Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Кант И. Собр.соч. В 8 тт. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 29–37.
4. Леопарди Дж. Этика и эстетика. М.: Искусство, 1978. 470 с.
5. Лотман Ю.М. О содержании и структуре понятия «художественная литература» // Лотман Ю.М. Избранные статьи. В 3 тт. Таллинн, 1992. Т. 1. С. 203–216.
6. Bini D. A Fragrance from the Desert: Poetry and Philosophy in Giacomo Leopardi. Saratoga, 1983. 188 p.
7. Ferraro G. Il Poeta e la filosofia: Filosofia morale e religione in G. Leopardi. Napoli: Filema, 1996. 137 p.
8. Gentili S. Deserti biblici e terre desolate: Leopardi verso il Novecento // Bollettino di Italianistica. 2015. N 1. P. 52–93.
9. Leopardi G. Zibaldone di pensieri. A digital research platform. <https://digitalzibaldone.net/index.php> (дата обращения: 26.01.2023).
10. Luporini C. Decifrare Leopradi. Napoli: G. Macchiaroli, 1998. 281 p.
11. Regni R. Ragione architettonica delle Operette Morali // Rassegna della Letteratura Italiana 85.3 (1981). P. 501–510.
12. Severino E. In viaggio con Leopardi: La partita sul destino dell'uomo. Milano: Rizzoli, 2015. 220 p.
13. Severino E. Prefazione a Giacomo Leopardi // Leopardi G. Il sentimento del nulla. Milano: Rizzoli, 2009. P. 6–10.
14. Veronese C., Williams P. The Atheism of Giacomo Leopardi. Leicester: Troubador, 2013. 233 p.

## COSMOGONY OF GIACOMO LEOPARDI

Balaeva S.V.

St. Petersburg State Stieglitz Academy of Art and Design

In the book *Operette Morali* by Giacomo Leopardi, in the form of fragments and dialogues, he shares with the reader those problems that worried him most. One of them is the question of creating humanity in the form in which it exists today, with all the advantages and disadvantages. Leopardi tells the story of the origin of evil and suffering, through which humanity passes at all times. Leopardi's cosmogony has its roots in ancient Greek mythology and in the books of the Old and New Testaments. Leopardi paraphrastically uses the expulsion story of the first people from paradise for their disobedience to the Creator. Leopardi, in his interpretation of ancient history, refuses to look for the antagonist of God and man, he differently considers the source of human sorrows and finds it in the very nature of people. A special place in the essays is occupied by the figure of nature, whose laws surpass the will of people and gods. Thus, without speaking about it directly, Leopardi opposes the religious dogmas of the Catholic Church, not finding an omnipotent being who is above the laws of nature, and against the enlightenment ideals of rational knowledge of the world, since it is the search for truth and the pursuit of it that turns out to be the source of all the disasters of humankind.

**Keywords:** Leopardi, *Operette morali*, la verità, cosmogony, mythology, ratio.

### References

1. Volkov V.V. Sinergii i sinergetichnost' v sisteme atributov khudozhestvennogo teksta [Synergy in the system of literary text attributes]. Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Filologiya, 2020, № 1(64), pp. 95–108. (In Russian)
2. Goethe J.W. Faust [Faust] / per. s nem. B. Pasternaka. <https://facetia.ru/node/3219> (data obrashcheniia: 26.01.2023). (In Russian)
3. Kant I. Otvet na vopros: chto takoe Prosveshchenie? [The answer to the question: what is Enlightenment?]. Sobr.soch. In 8 Volumes. Moscow, Choro, 1994, V. 8, pp. 29–37. (In Russian)
4. Leopardi G. Etika i estetika [Ethics and aesthetics], Moscow, Iskustvo, 1978. 470 p. (In Russian)
5. Lotman Iu.M. O sodержanii i strukture poniatiiia «khudozhestvennaia literatura» [On the content and structure of the concept of "fiction"]. Izbrannye stat'i. In 3 Volumes. Tallinn, 1992. V. 1. pp. 203–216. (In Russian)
6. Bini D. A Fragrance from the Desert: Poetry and Philosophy in Giacomo Leopardi. Saratoga, 1983, 188 p.
7. Ferraro G. Il Poeta e la filosofia: Filosofia morale e religione in G. Leopardi. Napoli, Filema, 1996, 137 p.
8. Gentili S. Deserti biblici e terre desolate: Leopardi verso il Novecento. Bollettino di Italianistica, 2015, N 1, pp. 52–93.
9. Leopardi G. Zibaldone di pensieri. A digital research platform. <https://digitalzibaldone.net/index.php> (дата обращения: 26.01.2023).
10. Luporini C. Decifrare Leopradi. Napoli: G. Macchiaroli, 1998. 281 p.
11. Regni R. Ragione architettonica delle Operette Morali. Rassegna della Letteratura Italiana, 85.3 (1981), pp. 501–510.
12. Severino E. In viaggio con Leopardi: La partita sul destino dell'uomo. Milano, Rizzoli, 2015, 220 p.
13. Severino E. Prefazione a Giacomo Leopardi. Leopardi G. Il sentimento del nulla. Milano, Rizzoli, 2009, pp. 6–10.
14. Veronese C., Williams P. The Atheism of Giacomo Leopardi. Leicester, Troubador, 2013, 233 p.

# Профессиональные компетенции переводчика в многосторонней дипломатии: особенности формирования

**Баранов Арсений Андреевич,**

аспирант, кафедра герменевтической лингводидактики  
и английской филологии, Тверской государственный  
университет  
E-mail: arseniy.somnium@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы и вызовы при работе переводчика в многосторонней дипломатии, и в международных организациях, таких как ООН. В ООН дипломаты из разных государств должны обсуждать и вести переговоры по различным международным вопросам уважая культурные различия друг друга. Однако, в многосторонней дипломатии доминирующая культура склонна навязывать свои взгляды другим участникам. Это может привести к акультурному переводу, игнорирующему культурные нюансы. Английский язык, как глобальный лингва франка оказывает влияние на культурные особенности текстов, используемых в многосторонней дипломатии. Использование пословиц, идиом и других культурно-специфических элементов может затруднить работу переводчика, а следовательно коммуникацию между культурами. Проблема языкового и межкультурного перевода так сложна, потому что большинство участников принадлежат к разным культурам и разговаривают на разных языках. В статье описываются пути преодоления этих проблем, но такие решения могут привести к негативным последствиям в дальнейшей работе переводчика

**Ключевые слова:** межкультурный перевод, ООН, переводчик, проблемы перевода.

Перевод – важный инструмент для выстраивания и поддержания двусторонних отношений между государствами. В международных организациях роль перевода и переводчика носит ключевой характер, учитывая необходимость поддержания общего и понятного диалога участников с разных уголков планеты. Отдельно стоит отметить, что представители в данных организациях имеют не только языковые, а ещё и культурные различия.

В двусторонней дипломатии переводчики и сами дипломаты стараются заранее изучить социокультурные особенности страны пребывания, чтобы иметь возможность взаимодействовать со своими местными коллегами и населением на равных. При этом стоит отметить, что социокультурными различиями в двусторонней дипломатии часто пренебрегают и в международных организациях переводчики, не преодолевая различия культур, в основном прибегают к обобщённому переводу. При этом с вовлечением в процесс работы международных организаций множественного количества культур культура крупной страны с «политически неуязвимой экономикой» становится доминантной. В данном контексте английский язык как доминанта оказывает сильнейшее влияние на социокультурные особенности текстов многосторонней дипломатии и понимание культурного контекста первоисточника напрямую отражается на успешности работы переводчика.

Проблемы межкультурного перевода ранее дипломаты пытались решать разнообразными способами, в том числе и переходом на третий, не родной для сторон язык. Но, ввиду недостаточного владения третьим языком такой подход оказался малоэффективным, и наносил значительный вред течению переговоров. Это проблему можно решить и другим путём, например приглашением переводчиков. Однако, Ник [6] в своей работе возражает, что: «Услуги переводчиков широко используются, особенно в многосторонней дипломатии или для переговоров на высшем уровне – не только для диалога на равных, но и потому что политики часто не говорят на иностранных языках.» также говорит о проблемах при найме переводчиков: это «отнимает много времени, стоит дорого, а иногда перевод неадекватен или некорректен – даже если переводчик владеет необходимыми языками хорошо, он может быть не знаком с тематикой, которая чрезвычайно специфична» [6].

Язык, как часть культуры рассматривается среди исследователей с разных сторон. Например, Найда [7] в своих рассуждениях рассматривал

язык и культуру равнозначными факторами важности при переводе с исходного на целевой язык. Он утверждал, что условности культуры могут вызывать большие затруднения, чем структура языка.

Многосторонний диалог возможен, в том числе и из-за работы переводчиков, так как участвующие стороны могут не знать культуру и языки всех участников конференции или международной организации. Перед переводчиками в таком случае встают следующие задачи: правильная интерпретация устной речи и её социокультурного подтекста, а при работе с письменными документами – перевод и интерпретация слов, которые имеют устоявшиеся значения. Для примера возьмём Организацию Объединённых Наций (ООН), где в области дипломатического перевода переводчики должны учитывать текущую политическую, экономическую и социальную ситуацию во всём мире, и в своей стране, в частности. Им также необходимо учитывать специальную терминологию и используемые идиомы.

Переводчики важные участники в развитии дипломатических отношений стран-участниц ООН. Выступления в ООН может проходить на одном из 6 официальных языков организации и одновременно синхронно переводится на другие. Документы ООН освещающие международные вопросы, такие как экология, права человека, здравоохранение, разоружение и др. переводятся на рабочие языки организации. Такой подход позволяет большому количеству представителей ознакомиться и дать комментарий по повестке.

Переводчики при ООН не должны переносить свои убеждения и свое мнение в перевод, т.е. должны быть не предвзяты, на их переводе основывается работа ООН. В своем исследовании Цао и Жао [2: 39] отмечают, что «перевод в ООН – это специализированная область деятельности для переводчика. Она характеризуется особыми требованиями необходимыми и обусловленными природой работы в ООН и международной дипломатией, выработанными за шестидесятилетнюю историю».

В ООН используют терминологию универсальных понятий (лексики) во всех охватываемых организацией областях. Такой подход способствует всеобщему пониманию правого содержания, поэтому в перечень областей входит и юридическая лексика. Цао отмечает, что «юридический перевод – это продукт процесса, когда переводчик работает в определённой ситуации и контексте под массой юридических и других ограничений. Поэтому переменные, связанные с юриспруденцией и переводом, должны быть правильно поняты для достижения цели».

Как мы уже упоминали ранее ООН это международная организация, поэтому в её работе используется дипломатический язык. Такой язык часто характеризуется двусмысленностью и расплывчатостью. Поэтому некоторыми другими исследователями считается, что перевод в ООН одновременно буквальный и двусмысленный, так как

у синхрониста нет достаточного времени на понимание смысла оригинала, главная задача скорость перевода. Цин в своей работе уделяет внимание трудностям в работе переводчиков при ООН: «нереалистичные сроки, ненадлежащем образом составленные рукописи, сложный словарь организации и жаргон». С другой стороны, Синь отмечает, что прямой перевод недостаток работы организации. Так как через перевод в том числе переносят социокультурные ценности и взгляды первоисточника. Синь также говорит, что «для такой международной организации как ООН точность главный приоритет при переводе документов. В результате буквальный перевод стал доминирующим методом среди переводчиков организации. Это принесло серьёзные проблемы с точки зрения удобочитаемости переведённых документов» [8: 6]

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: переводчик в двусторонней и многосторонней дипломатии встречается со множеством проблем и вызовов. Большинство из них, такие как культурные и языковые различия участников диалога, заложены в самой основе его работы. Особенно ярко эти проблемы проявляются в международных организациях. Для успешного преодоления проблем внутри организации необходимо вернуться к началу и принять новые правила работы переводчиков и самого перевода, что в данный момент не представляется возможным. Для таких изменений в ООН, организации с уже сложившимися традициями перевода, потребуется переписать все прошлые документы, так как на их язык и формулировки будут ссылаться все новые резолюции. При этом стоит учитывать, что в течении данного процесса не смогут приниматься или рассматриваться новые резолюции. Участники не смогут ссылаться на старые тексты, а новые будут ещё в процессе адаптации, поэтому действительная работа организации остановится.

## Литература

1. Справочник по документации ООН. URL: <https://www.un.org/ru/documents/resguide/index.shtml>
2. Cao Deborah, Zhao Xingmin, 2008. Translation at the United Nations as Specialized Translation // The Journal of Specialised Translation № 9 P. 39–54. URL: [https://www.jostrans.org/issue09/art\\_cao.pdf](https://www.jostrans.org/issue09/art_cao.pdf)
3. Department for General Assembly and Conference Management. United Nations Editorial Manual Online // United Nations. URL: <https://www.un.org/dgacm/en/content/editorial-manual>
4. Department of Conference Services, 1983. United Nations Editorial Manual // United Nations, New York, 534p. URL: [https://digitallibrary.un.org/record/134841/files/United\\_Nations\\_Editorial\\_Manual.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/134841/files/United_Nations_Editorial_Manual.pdf)
5. Instructions on the planning, submission & processing of documentation of UN. URL: <https://www.ungeneva.org/en/dms/instructions>



6. Nick Stanko, 2001. Use of Language in Diplomacy // Language and Diplomacy. URL: <https://www.diplomacy.edu/resource/use-of-language-in-diplomacy/>
7. Nida Eugene, 1964. Principles of Correspondence. In: Venuti, L., Ed., The Translation Studies Reader // Routledge, London, P. 141–155. URL: [https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/Vermeer\\_translation%20studies%20reader%20by%20Lawrence%20Venuti.pdf](https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/Vermeer_translation%20studies%20reader%20by%20Lawrence%20Venuti.pdf)
8. Xin Li, 2010 An Investigation on Grammatical and Lexical Problems in the English-Chinese Document Translation in the United Nations // University of Queensland 45p. URL: [shorturl.at/nqr08](http://shorturl.at/nqr08)

### PROFESSIONAL COMPETENCES OF AN INTERPRETER IN MULTILATERAL DIPLOMACY: PECULIARITIES OF FORMATION

**Baranov A.A.**

Tver State University

This article aims to describe the problems and challenges of translation and translator in Multilateral diplomacy and in such institutions as the United Nations, where diplomats from different countries must discuss and negotiate international issues in a way that respects cultural differences. However, in multilateral diplomacy, the dominant culture, often that of the most powerful country, tends to impose its views on other participants. This can lead to acultural translation, where cultural nuances are neglected. English as a global lingua franca also has an impact on the cultural features of texts used in multilateral diplomacy. The use of proverbs, idioms, and other culturally specific items can make translation across cultures more difficult. The problem of language and cross-cultural transla-

tion is so complicated in multilateral diplomacy, because most of the participants belong to different cultures and speak various languages. Attempts have been made to solve this problem, but they can have negative impacts on the process of negotiations and communication.

**Keywords:** intercultural translation, UN, translator, interpreter. translation challenges.

### References

1. UN Documentation Handbook. URL: <https://www.un.org/ru/documents/resguide/index.shtml>
2. Cao Deborah, Zhao Xingmin, 2008. Translation at the United Nations as Specialized Translation // The Journal of Specialised Translation № 9 P. 39–54. URL: [https://www.jostrans.org/issue09/art\\_cao.pdf](https://www.jostrans.org/issue09/art_cao.pdf)
3. Department for General Assembly and Conference Management. United Nations Editorial Manual Online // United Nations. URL: <https://www.un.org/dgacm/en/content/editorial-manual>
4. Department of Conference Services, 1983. United Nations Editorial Manual // United Nations, New York, 534p. URL: [https://digitallibrary.un.org/record/134841/files/United\\_Nations\\_Editorial\\_Manual.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/134841/files/United_Nations_Editorial_Manual.pdf)
5. Instructions on the planning, submission & processing of documentation of UN. URL: <https://www.ungeneva.org/en/dms/instructions>
6. Nick Stanko, 2001. Use of Language in Diplomacy // Language and Diplomacy. URL: <https://www.diplomacy.edu/resource/use-of-language-in-diplomacy/>
7. Nida Eugene, 1964. Principles of Correspondence. In: Venuti, L., Ed., The Translation Studies Reader // Routledge, London, P. 141–155. URL: [https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/Vermeer\\_translation%20studies%20reader%20by%20Lawrence%20Venuti.pdf](https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/Vermeer_translation%20studies%20reader%20by%20Lawrence%20Venuti.pdf)
8. Xin Li, 2010 An Investigation on Grammatical and Lexical Problems in the English-Chinese Document Translation in the United Nations // University of Queensland 45p. URL: [shorturl.at/nqr08](http://shorturl.at/nqr08)

# Оценка мультилингвального подхода в контексте международных образовательных программ на английском языке

**Баранова Татьяна Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого  
E-mail: baranova\_ta@spbstu.ru

**Кобичева Александра Максимовна,**

кандидат экономических наук, старший преподаватель, ФГАОУ Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого  
E-mail: kobicheva92@gmail.com

**Токарева Елена Юрьевна,**

старший преподаватель, ФГАОУ Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого  
E-mail: tokareva.euy@gmail.com

В настоящее время университеты активно реализуют международные образовательные программы на английском языке. Студенты разных национальностей объединяются в группы и изучают как профессиональные дисциплины, так и иностранные языки. В данном исследовании мы рассматриваем возможность использования мультилингвального подхода в контексте реализации международных образовательных программ. В исследовании приняли участие студенты 3 курса, обучающиеся по международной образовательной программе на английском языке «Международный бизнес». Предложена модель реализации мультилингвального подхода к изучению профессиональных дисциплин методом ЕМІ. Цель статьи – оценить эффективность мультилингвального подхода с точки зрения студентов и преподавателей, а также определить влияние такой модели на результаты обучения студентов по профессиональной дисциплине. Для нашего исследования мы использовали качественные и количественные данные: тестирование по профессиональным дисциплинам («Международный маркетинг» и «международный менеджмент» на английском языке) в конце курса, опрос студентов и интервью с преподавателями об эффективности предложенной модели обучения. В эксперименте участвовали две группы (экспериментальная и контрольная) студентов (N = 23 и N = 25). Студенты экспериментальной группы показали более высокие результаты в изучении профессиональной дисциплины. По результатам опроса студенты отметили многоязычный подход как эффективный и прогрессивный. Преподаватели отмечают повышение интереса учащихся к учебному процессу. Эксперимент подтвердил эффективность мультилингвального подхода в контексте международных образовательных программ на английском языке.

**Ключевые слова:** многоязычный подход, результаты обучения, иностранные языки, ЕМІ.

## Введение

В русле интернационализации высшего образования все большее значение приобретают разработанные и реализация международных образовательных программ с поликультурной направленностью. Эти программы создаются высшими учебными заведениями различных стран на основе двусторонних и многосторонних соглашений, либо в составе проектных консорциумов. Основными целями этих программ являются создание совместных образовательных продуктов, расширение академической мобильности преподавателей и студентов, повышение качества высшего образования, а также повышение конкурентоспособности вузов-партнеров на международном рынке научно-образовательных услуг.

Совместные международные образовательные программы в самом общем виде можно охарактеризовать как образовательные программы, реализуемые в двух и более странах двумя и более университетами на основе совместно разработанных учебных планов. Такие программы «могут представлять самые разнообразные схемы академической подготовки, начиная с реализации отдельных учебных модулей по иностранному языку в рамках определенной совместной программы, заканчивая программами, предусматривающими получение дипломов двух вузов» [1, с. 264]. Эти программы реализуются на различных уровнях высшего образования – на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Весьма перспективным направлением интернационализации высшего образования и международной деятельности российских вузов является реализация межвузовских образовательных международных программ с выдачей дипломов двух государств.

Данные программы обладают значительным педагогическим потенциалом, так как позволяют участвующим в них студентам значительно расширить спектр приобретаемых компетенций за счет погружения в иноязычную среду, постижения особенностей общей, профессиональной и образовательной культуры, а также академических традиций партнера университета. В арсенале средств интернационализации высшего образования разработаны различные инструменты для сравнения образовательных достижений студентов из разных стран, сближения национальных систем образования, проведения итоговых аттестационных процедур и выдачи документов, легализующих образовательные результаты совместных межвузовских программ. Наиболее известными инстру-

ментами легализации таких результатов являются, во-первых, выдача совместной степени или сертификата о высшем образовании с единым европейским приложением (diploma application), а, во-вторых, выдача двух дипломов, подтверждающих получение высшего образования в различных странах в соответствии с их действующими нормативными документами и образовательными стандартами [2].

Международные образовательные программы на английском языке позволяют объединять студентов со всего мира, в результате чего формируются мультилингвальные группы студентов. Чаще всего обучение строится на методах EMI (английский язык как средство обучения), в результате чего студенты и преподаватель используют только один язык – английский. Все большее число стран мира, включая Европу [3–5] и Азию [6–9], реализуют инициативы по изучению языков в школах и университетах для поощрения мультилингвизма и позитивного многокультурного отношения среди молодого поколения. Есть много причин для поощрения мультилингвизма. Для человека мультилингвизм может обеспечить лучшие перспективы трудоустройства, более широкий круг друзей и знакомых и даже привести к терапевтическим и неврологическим преимуществам [10]. Для страны мультилингвальное население может укрепить ее международную репутацию, помогая ей наладить многогранные партнерские отношения с другими странами и повысить ее конкурентоспособность в мировой торговле. В Норвегии, например, в школьной программе иностранных языков говорится, что нам необходимо общаться на нескольких языках в глобализованном мире и что формальное и неформальное общение на местном, национальном и международном уровнях требует языковых навыков и знания других культур и образов жизни [11]. В Объединенных Арабских Эмиратах правительство, стремясь удовлетворить растущий спрос на мультилингвальных людей в глобализованном мире, внедрило в некоторых государственных школах двойную среду обучения на арабском и английском языках, при этом учащиеся имеют возможность изучать несколько иностранных языков в многочисленных частных школах страны [6, 12]. В Центральной Азии правительства России, Казахстана и Узбекистана стремились продвигать мультилингвизм и позитивное многокультурное отношение среди своего населения путем реализации политики среднего и высшего образования, требующей от учащихся изучения как минимум трех языков [8, 13].

## Литературный обзор

Хотя мультилингвизм имеет несколько определенных [14], в данном исследовании оно определяется как знание и использование человеком более чем одного отдельного языка (т.е. национального или официального языка). Это определение точно отражает концепцию мультилингвизма, продвигаемую

различными правительствами посредством инициатив по изучению языков в школах и университетах по всему миру [5, 7], включая Россию, Казахстан и Узбекистан [8, 15]. Как уже упоминалось, в большинстве исследований изучалось, как мультилингвизм помогает учащимся более эффективно изучать новые языки [16, 27]. Однако мультилингвизм может быть использован и при обучении профессионально значимым дисциплинам.

Некоторые исследования свидетельствуют о том, что языковое разнообразие учащихся часто воспринимается учителями как вызов, который учащиеся должны преодолеть для достижения своих образовательных целей [18–20]. Даже когда учителя положительно относятся к языковому разнообразию учащихся, они не всегда готовы воспринимать языки учащихся как ресурс для их обучения [21]. Растущий объем литературы о преимуществах расширенной языковой практики для студентов и противоречивое сохранение одноязычного обучения во многих учебных заведениях создает необходимость в поиске путей постепенного перехода к более широкому использованию мультилингвизма.

В то же время исследования мультилингвизма как педагогического ресурса в некоторых странах немногочисленны. Например, исследование в Норвегии было сосредоточено на убеждениях и практиках учителей в отношении мультилингвизма в школах [22], что дало лишь частичное указание на использование ими мультилингвальной образовательной практики. Что интересно для нашего исследования, так это то, что в Норвегии в 2019 году вступила в силу новая национальная учебная программа по английскому языку, которая способствует мультилингвизму в преподавании и изучении языка [23]. В обновленной учебной программе теперь подчеркивается актуальность и ценность мультилингвизма [23]. Результаты обучения новой учебной программы также подчеркивают развитие языковой осведомленности о разных языках и использование языков, на которых говорят учащиеся, для поиска сходства на разных языковых уровнях, от лексики и выражений до более сложных языковых сходств и различий. [23].

Кроме того, поскольку от мультилингвальных пользователей ожидается использование разных языков в разных ситуациях для разных целей, у них может возникнуть потребность в использовании всех компонентов коммуникативной компетенции, однако нередко наблюдается асимметричное развитие этих компонентов, так, обязательно развивать все компетенции в каждом из этих языков на одном уровне [24]. Поэтому для успешного изучения иностранного языка необходимо умение правильно выбирать и использовать коммуникативные стратегии из языкового репертуара [25]. Соответствующие стратегии изучения языка – это инструменты, которые, как считается, побуждают учащихся брать на себя ответственность за собственное обучение и ведут к улучшению владения языком и большей уверенности в себе [25].

Однако несмотря на то, что некоторые страны ввели инициативы по изучению языков в школах и университетах для поощрения мультилингвизма и позитивного многокультурного отношения среди своего населения, в наших знаниях о том, как учащиеся и учителя отреагировали на эти инициативы, в том числе о том, как это обучение влияет на результаты обучения, остается несколько пробелов. Во-первых, большая часть исследований по продвижению многоязычия ориентирована на европейский контекст [26], в то время как количество исследований в других регионах мира меньше [27]. И хотя исследования показывают, что учащиеся склонны рассматривать мультилингвизм как преимущество [6, 28, 28], они редко вникают в конкретные преимущества (например, социальные, профессиональные и т.д.), которые учащиеся связывают со знанием нескольких языков. Во-вторых, в большинстве исследований рассматривалось, как мультилингвизм может улучшить способность учащихся к изучению дополнительных языков [16, 29], не обращая внимания на то, как оно может повлиять на их отношение к образовательному процессу, а также мало внимания уделялось изучению мнения учителей. В-третьих, многие исследования, как правило, являются одноязычными проектами, в основном сосредоточенными на изучении английского языка, даже если студенты изучают один или несколько языков наряду с английским в рамках государственных инициатив по продвижению мультилингвизма [12, 26, 30]. Результаты указанных исследований недостаточно, чтобы сделать правильный вывод об опыте изучения языка студентами, участвующими в таких инициативах, и их отношении к многоязычию.

## Материалы и методы

В нашем исследовании принимают участие студенты третьего курса (в возрасте от 21 до 22 лет) международной образовательной программы «Международный бизнес» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (табл. 1). Эта программа предназначена для подготовки бакалавров. Целью программы является подготовка высококомпетентных бакалавров менеджмента к эффективной профессиональной деятельности в сфере международного бизнеса, а также развитие у студентов личностных качеств, необходимых для организации и развития собственного бизнеса или для выполнения управленческих функций в международных компаниях, осуществляющих вне трансграничных операций. Язык программы английский. Все дисциплины программы реализуются на английском языке. Таким образом, методика EMI широко используется на занятиях в рамках этой программы. Вузами-партнерами являются университеты Финляндии – Saimaa UAS и Seinäjoki UAS. Ежегодно финские университеты-партнеры Saimaa UAS и Seinäjoki UAS предоставляют возможность получить второе высшее образование

для студентов этой программы. На данный момент на программе обучаются студенты из 27 стран мира. Программа требует изучения 2-х иностранных языков (английский – первый иностранный язык, испанский – второй).

Таблица 1. Демографический профиль студентов (N=107).

Демографические переменные		Число	Процент
Пол	Мужской	43	40.18
	Женский	65	59,82

На рисунке 1 представлена модель обучения студентов бакалавриата кафедры международного бизнеса по дисциплинам «Международный маркетинг» и «Международный менеджмент», преподаваемых на английском языке.

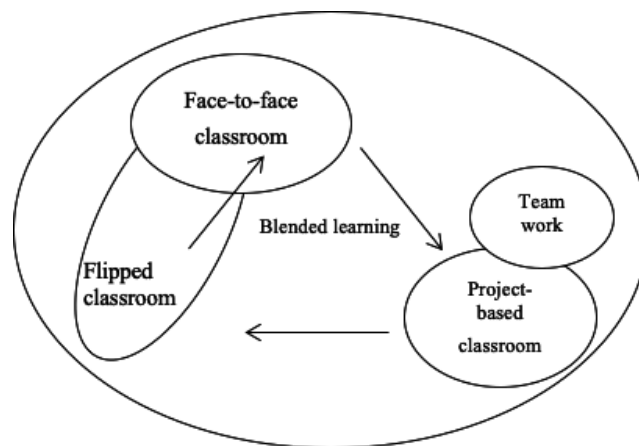


Рис. 1. Модель обучения по дисциплинам «Международный маркетинг» и «Международный менеджмент»

Первый этап работы заключается в самостоятельной работе студентов с новым теоретическим материалом по теме. Учащимся необходимо выучить новую лексику и, при необходимости, перевести ее на родной язык перед занятием в классе («перевернутый класс»).

На занятиях (2-й этап) учащимся предлагаются различные задания для отработки ранее изученного материала. В ходе урока студенты обсуждают всю теоретическую информацию, в том числе профессиональную терминологию на английском языке, непонятную при самостоятельном изучении (очное занятие), составляют определения к основным экономическим терминам по теме.

Основа 3-го этапа – командная работа. Студентам предлагается самостоятельно изучить теоретический материал кейса. Необходимо разделить группу на 3–4 небольшие подгруппы студентов по родному языку, каждая из которых изучает предложенный раздел из теоретического материала. Затем, во время занятия в классе, учащиеся обсуждают с другими группами материал, который они изучили на английском языке. В конце каждого блока теоретического материала представлены вопросы для размышления и анализа (например, через двадцать лет мы увидим появ-

ление огромного глобального рынка стандартизированных потребительских товаров. Согласны ли вы с этим утверждением? Обоснуйте свой ответ.). Всеи группе предлагается коллективно ответить на поставленные вопросы (работа в команде).

Заключительный 4-й этап состоит из проектной работы. Каждая тема заканчивается заключительным заданием (кейсом). Студентам предлагается задание в формате кейса с вопросами (например, кейс о кадровой политике компании Lenovo). Задание представлено в виде текста на английском языке, описывающего проблемную ситуацию в бизнесе. К тексту прилагаются вопросы для решения проблемы. После изучения кейса студенты готовят презентацию либо в своих командах, либо индивидуально на английском языке о предлагаемом решении проблемы и отвечают на вопросы (проектный класс). При решении кейс-задач учащиеся учитывают культурный аспект своей страны. Работая в интеркультурной команде, с учетом мультилингвизма, студенты ищут решение, учитывая культурные особенности друг друга и изучая дополнительную информацию на родном языке.

Поскольку целью исследования была оценка эффективности мультилингвального подхода с точки зрения студентов и преподавателей, в первую очередь мы сравнили результаты тестирования по профессиональным дисциплинам в контрольной и экспериментальной группах. Это дает нам возможность выявить, оказывает ли предлагаемый образовательный подход положительное, нейтральное или отрицательное влияние на результаты учащихся. Во-вторых, мы провели онлайн-опрос, чтобы выявить влияние мультилингвального подхода на мультилингвальные и поликультурные компетенции студентов, мотивацию, удовлетворенность и общую эффективность курса. Всего опрос состоял из 12 утверждений (табл. 2), которые оценивались по следующим шкалам: 1-полностью не согласен, 2 – не согласен, 3 – не уверен, 4 – согласен и 5 – полностью согласен. В-третьих, мы взяли интервью у преподавателя курсов профессиональных дисциплин. Это было полуструктурированное интервью с 3 основными вопросами:

- Каково ваше общее впечатление от мультилингвального обучения по вашей дисциплине?
- Считаете ли вы, что мультилингвальный подход эффективен для изучения профессиональных

дисциплин у студентов международной образовательной программы?

- Как использование мультилингвального подхода в обучении многонациональной группы влияет на мотивацию студентов?

Таблица 2. Элементы исследования.

Мультилингвизм	Я могу общаться с иностранцами, используя весь свой языковой репертуар
	Я могу переключаться с одного языка на другой в процессе общения
Мультикультурализм	Я могу общаться с людьми из разных культур
	Я могу общаться с культурно разными людьми, быть терпимым к ним
Удовлетворение	Я достаточно доволен этим курсом, чтобы рекомендовать его другим.
	Мое понимание улучшилось по сравнению с аналогичными курсами, которые я изучал раньше.
	Я доволен качеством взаимодействия всех вовлеченных сторон.
Мотивация	У меня есть желание продолжить обучение по данной образовательной программе
	Мое отношение к области обучения положительное
	Я уверен, что полученные знания помогут мне в будущем
Эффективность	Текущая модель обучения может дать моим академическим достижениям больше преимуществ, чем недостатков
	Текущая модель обучения помогает сделать мой урок более эффективным по сравнению с традиционной моделью обучения.

## Результаты

### Тестирование по профессиональным дисциплинам

Результаты изучения профессиональных дисциплин (Международный маркетинг, Международный менеджмент) представлены для обеих групп в таблице 3.

Таблица 3. Результаты тестирования по профессиональным дисциплинам.

Результаты тестирования	Группа	Mean	SD	t-значение	p-значение
Международный маркетинг	Экспериментальная	73,44	6,13	1,7	0,187
	Контрольная	71,87	5,72		
Международный менеджмент	Экспериментальная	72,08	5,69	1,8	0,132
	Контрольная	70,17	5,98		

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

По результатам тестирования профессиональных дисциплин студенты экспериментальной группы лучше сдали тест, но разница в результатах не-

значительна. Кроме того, можно констатировать положительное влияние на результаты обучения профессиональным дисциплинам (предложенная модель обучения, основанная на мультилингваль-

ном подходе, имеет более высокую эффективность, чем традиционная). Можно сделать вывод, что предложенная модель обучения может быть использована и для целей обучения профессиональным дисциплинам.

Таблица 4. Результаты опроса студентов.

Результаты тестирования	Группа	Mean	SD	t-значение	p-значение
Мультилингвизм	Экспериментальная	4,09	0,60	2,67*	0,041
	Контрольная	3,97	0,67		
Мультикультурализм	Экспериментальная	4,27	0,63	4,33**	0,0064
	Контрольная	4,03	0,62		
Удовлетворение	Экспериментальная	3,98	0,59	2,44*	0,046
	Контрольная	3,87	0,60		
Мотивация	Экспериментальная	4,02	0,57	4,15**	0,0083
	Контрольная	3,79	0,64		
Эффективность	Экспериментальная	3,99	0,62	4,17**	0,0078
	Контрольная	3,76	0,72		

Результаты опроса показали, что студенты воспринимают предложенную модель обучения как эффективную и более продуктивную по сравнению с традиционной моделью обучения. Более того, с их точки зрения, это помогает развивать мультилингвальные и мультикультурные компетенции и дает больше преимуществ, чем недостатков их академическим достижениям. Результаты обследования экспериментальной и контрольной групп показали значительную разницу по всем рассматриваемым показателям.

#### Интервью учителей

Преподаватели профессиональных дисциплин «Международный маркетинг» и «Международный менеджмент» (N=2) приняли участие в интервью по окончании курса, чтобы поделиться своим мнением о применении мультилингвального подхода для студентов международной образовательной программы. Учителям было предложено ответить на 3 вопроса о применении мультилингвального подхода.

Общее впечатление от применения мультилингвального подхода положительное. Преподаватели указали, что они хотели бы продолжить этот подход в будущем.

Преподаватели выделили ряд преимуществ использования мультилингвального подхода к изучению профессиональной дисциплины в рамках международной образовательной программы:

- курс стал более обширным за счет того, что студенты могли использовать информацию, имеющуюся на родном языке, и представить ее аудитории на английском языке, рассказав об особенностях профессиональной деятельности в своей стране с учетом культуры этой страны;
- студенты изучают дисциплину не только на английском языке, но и получают знания по предмету и на родном языке, так как приветствуется

#### Опрос студентов

Мы провели онлайн-опрос, чтобы выявить влияние мультилингвального подхода на студентов. Результаты опроса представлены в таблице 4.

изучение материала на родном языке студентов;

- курс помогает развивать поликультурный аспект изучения профессиональных дисциплин, что особенно важно для международной образовательной программы.

Однако преподаватели отметили некоторые из следующих недостатков курса:

- недостаточная подготовка учителей, так как знания учащихся о культурных особенностях своей страны глубже, чем знания учителя;
- учащиеся объединяются в группы на основе родного языка и сокращают общение с представителями других языковых систем;
- нехватка времени для изучения дополнительной информации.

Говоря о влиянии мультилингвального подхода на мотивацию студентов, преподаватели отметили, что студенты были более активны, проявляли больший интерес и чувствовали себя более комфортно, так как у них появилась возможность использовать родной язык в обучении.

#### Заключение

В целях интернационализации вузовских программ нами предложена образовательная модель, основанная на мультилингвальном подходе к изучению профессиональных дисциплин по методике ЕМІ. В ходе исследования было выявлено, что предложенная модель положительно повлияла на успеваемость студентов по профессиональным дисциплинам (студенты экспериментальной группы написали итоговый тест лучше, чем студенты контрольной группы). Более того, результаты онлайн-опроса показали, что после курсов, основанных на мультилингвальном подходе, студенты отмечают достаточно высокий уровень развития мультилингвальных и поликультурных компетенций. Также опрос подтвердил высокий уровень мотивации

и удовлетворенности студентов курсом, а также эффективность мультилингвального подхода с точки зрения студентов.

Преподаватели также отметили в интервью, что использование мультилингвального подхода к изучению профессиональных дисциплин в рамках международной образовательной программы положительно влияет на результаты изучения дисциплины, а также способствует повышению мотивации студентов.

Важно отметить, что данное исследование имеет ряд ограничений, а именно короткий период исследования и малое количество участников эксперимента. Для дальнейшего исследования планируется увеличить оба показателя для большей достоверности.

## Литература

1. Т. Баранова, А. Кобичева, Е. Токарева. Интернет-среда с интегрированной обучающей моделью для CLIL-обучающихся: исследование удовлетворенности студентов и преподавателей //Международная конференция 2018 по цифровым наукам. – Спрингер, Чам, 2019. – Сс. 263–274.
2. Т. Баранова, А. Кобичева, Е. Токарева. Влияние межкультурного онлайн проекта на культурное и интеллектуальное развитие студентов//Знание в информационном обществе. – Спрингер, Чам, 2020. – Сс. 219–229.
3. Калафато Р. Оценивание мультилингвизма преподавателя посредством контекстов и многоязычия: подтверждение и понимание//Хелион. – 2020. – Т. 6. – № . 8. – С. e04471.
4. Клей Е. Многокультурность и религиозное образование в Российской Федерации: Основы религиозных культур и светской этики //Государство, религия и церковь. – 2015. – Т. 2. – № 1. – Сс. 44–74.
5. Рауд Н., Орехова О. Подготовка учителей для многоязычных начальных школ в Европе: Ключевые компоненты учебных программ педагогического образования //Международный журнал многоязычия. – 2022. – Т. 19. – № . 1. – Сс. 50–62.
6. Калафато Р., Танг Ф. Многоязычие и пол в ОАЭ: Взгляд на мотивационное «я» эмиратских подростков //Система. – 2019. – Т. 84. – Сс. 133–144.
7. Гао Кс., Зенг Я. Многоязычие и высшее образование в Большом Китае //Журнал многоязычного и многокультурного развития. – 2019. – Т. 40. – № . 7. – Сс. 555–561.
8. Лиддикот А. Дж. Языковая образовательная политика в республиках Центральной Азии – Кыргызстане, Таджикистане, Туркменистане и Узбекистане // Международный справочник Рутледж по политике языкового образования в Азии. – Рутледж, 2019. – Сс. 452–470.
9. Сыздыкбаева Р. Роль языковой политики в развитии многоязычной идентичности в Казахстане. – 2016.
10. Кролл Дж. Ф., Дуссис П.Е. Преимущества многоязычия для личного и профессионального развития жителей США // Анналы иностранных языков. – 2017. – Т. 50. – № . 2. – С. 248–259.
11. Калафато Р. Верность участникам при исследовании многоязычных учителей иностранных языков: Систематический. – 2022.
12. Калафато Р., Танг Ф. Статус арабского языка, суперразнообразия и мотивация изучения языка среди неарабских экспатов в Персидском заливе //Лингва. – 2019. – Т. 219. – Сс. 24–38.
13. Риган Т. Языковое планирование и языковая политика в Казахстане // Международный справочник Рутледж по политике языкового образования в Азии. – Рутледж, 2019. – Сс. 442–451.
14. Ченоз Дж. Определяя многоязычие//Ежегодный обзор прикладной лингвистики. – 2013. – Т. 33. – Сс. 3–18.
15. Ескелдиева Б.Ю., Таджибаева С.З. Многоязычие в современном Казахстане: новые вызовы//Азиатская общественная наука. – 2015. – Т. 11. – № . 6. – С. 56.
16. Дмитренко В. Стратегии изучения языка у многоязычных взрослых, изучающих дополнительные языки //Международный журнал многоязычия. – 2017. – Т. 14. – № . 1. – Сс. 6–22.
17. Хирош Ж., Дегани Т. Прямое и косвенное влияние многоязычия на изучение новых языков: Интегративный обзор // Психонимический бюллетень и обзор. – 2018. – Т. 25. – № . 3. – С. 892–916.
18. Блакледж А., Криз А. Мультилингвизм: критическое видение. – Блумсбери Пабблишинг, 2010.
19. Дули М. Насколько они осведомлены? Исследование мнения преподавателей о лингвистическом разнообразии //Осознание языков. – 2005. – Т. 14. – № . 2–3. – Сс. 97–111.
20. Кирш С., Дуарте Дж. Многоязычные подходы к преподаванию и обучению // От признания к использованию многоязычия в европейском основном образовании. – С. 186.
21. Алиссари Дж. и др. Монолингвальные идеологии в противостоянии с многоязычными реалиями. Убеждения финских учителей о языковом разнообразии // Преподавание и педагогическое образование. – 2019. – Т. 80. – С. 48–58.
22. Бернер Т., Карлсен С. Квалификация учителей, восприятие и практика в отношении многоязычия в школе для вновь прибывших учащихся в Норвегии //Международный журнал многоязычия. – 2022. – Т. 19. – № . 1. – С. 35–49.
23. Иверсен Дж. Свободный переход с одного языка на другой преподавателей во время стажировки в многоязычных общеобразовательных классах в Норвегии //Язык и образование. – 2020. – Т. 34. – № . 1. – С. 51–65.

24. Ченоз Дж., Дженесси Ф. Психолингвистические перспективы многоязычия и многоязычного // За пределами билингвизма: Многоязычие и многоязычное образование. – 1998. – Т. 110. – С. 16.
25. Калафато Р. Учитель – не носитель языка как профессиональный многоязычный специалист: критический обзор исследований 2009–2018 гг. //Язык. – 2019. – Т. 227. – С. 102–700.
26. Калафато Р. Реализация учителями практики многоязычного преподавания в классах иностранных языков в Норвегии и России //Преподавание и педагогическое образование. – 2021. – Т. 105. – С. 103–401.
27. Джураева М. Многоязычие, национальный брендинг, английские языки Казахстана и Узбекистана //Мировые английские языки. – 2021.
28. Хилмарссон-Данн А., Митчелл Р. Многоязычные мигранты в Англии: Факторы, влияющие на использование ими языка. – 2011.
29. Кролл Дж.Ф., Бялысток Е. Осознание последствий билингвизма для обработки языковых данных и познания //Журнал когнитивной психологии. – 2013. – Т. 25. – № . 5. – Сс. 497–514.
30. Райт У.Е., Баун С., Гарсиа О. Введение: основные концепции и проблемы в двуязычном и многоязычном обучении //Руководство по двуязычному и многоязычному обучению. – 2015. – Сс. 1–16.

#### EVALUATION OF THE MULTILINGUAL APPROACH IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS IN ENGLISH

Baranova T.A., Kobicheva A.M., Tokareva E. Yu.

St. Petersburg Polytechnic University of Peter the Great, Peter the Great  
St. Petersburg Polytechnic University

Currently, universities are actively implementing international educational programs in English. Students of different nationalities unite in groups and study both professional disciplines and foreign languages. In this study, we consider the possibility of using a multilingual approach in the context of the implementation of international educational programs. The study involved 3rd year students enrolled in the international educational program in English “International Business”. A model for the implementation of a multilingual approach to the study of professional disciplines by the EMI method is proposed. The purpose of the article is to evaluate the effectiveness of the multilingual approach from the point of view of students and teachers, as well as to determine the impact of such a model on the results of students’ learning in a professional discipline. For our study, we used qualitative and quantitative data: testing in professional disciplines (“International Marketing” and “International Management” in English) at the end of the course, a survey of students and interviews with teachers about the effectiveness of the proposed learning model. The experiment involved two groups (experimental and control) of students (N = 23 and N = 25). The students of the experimental group showed higher results in the study of professional discipline. According to the results of the survey, students noted the multilingual approach as effective and progressive. Teachers note the increased interest of students in the educational process. The experiment confirmed the effectiveness of the multilingual approach in the context of international educational programs in English.

**Keywords:** multilingual approach, learning outcomes, foreign languages, EMI.

#### References

1. Tatiana B., Kobicheva A., Tokareva E. Web-based environment in the integrated learning model for CLIL-learners: examination of students’ and teacher’s satisfaction //The 2018 International Conference on Digital Science. – Springer, Cham, 2019. – Pp. 263–274.
2. Baranova T., Kobicheva A., Tokareva E. The impact of an online intercultural project on students’ cultural intelligence development //Knowledge in the Information Society. – Springer, Cham, 2020. – Pp. 219–229.
3. Calafato R. Evaluating teacher multilingualism across contexts and multiple languages: Validation and insights //Heliyon. – 2020. – Т. 6. – No. 8. – P. e04471.
4. Clay E. Multiculturalism and Religious Education in the Russian Federation: The Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics //State, Religion and Church. – 2015. – Vol. 2. – No. 1. – Pp. 44–74.
5. Raud N., Orekhova O. Training teachers for multilingual primary schools in Europe: Key components of teacher education curricula //International Journal of Multilingualism. – 2022. – Vol. 19. – No. 1. – Pp. 50–62.
6. Calafato R., Tang F. Multilingualism and gender in the UAE: A look at the motivational selves of Emirati teenagers //System. – 2019. – Vol. 84. – Pp. 133–144.
7. Gao X., Zheng Y. Multilingualism and higher education in Greater China //Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2019. – Vol. 40. –No. 7. – Pp. 555–561.
8. Liddicoat A.J. Language-in-education policy in the Central Asian republics of Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, and Uzbekistan //The Routledge international handbook of language education policy in Asia. – Routledge, 2019. – Pp. 452–470.
9. Syzdykbayeva R. The role of language policies in developing plurilingual identities in kazakhstan. – 2016.
10. Kroll J. F., Dussias P.E. The benefits of multilingualism to the personal and professional development of residents of the US // Foreign Language Annals. – 2017. – Vol. 50. – No. 2. – Pp. 248–259.
11. Calafato R. Fidelity to participants when researching multilingual language teachers: A systematic. – 2022.
12. Calafato R., Tang F. The status of Arabic, superdiversity, and language learning motivation among non-Arab expats in the Gulf //Lingua. – 2019. – Vol. 219. – Pp. 24–38.
13. Reagan T. Language planning and language policy in Kazakhstan //The Routledge international handbook of language education policy in Asia. – Routledge, 2019. – Pp. 442–451.
14. Cenoz J. Defining multilingualism //Annual review of applied linguistics. – 2013. – Vol. 33. – Pp. 3–18.
15. Yeskeldiyeva B. Y., Tazhibayeva S.Z. Multilingualism in modern Kazakhstan: New challenges //Asian Social Science. – 2015. – Vol. 11. – No. 6. – P. 56.
16. Dmitrenko V. Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages //International Journal of Multilingualism. – 2017. – Vol. 14. – No. 1. – Pp. 6–22.
17. Hirosh Z., Degani T. Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review //Psychonomic bulletin & review. – 2018. – Vol. 25. – No. 3. – Pp. 892–916.
18. Blackledge A., Creese A. Multilingualism: A critical perspective. – Bloomsbury Publishing, 2010.
19. Dooly M. How aware are they? Research into teachers’ attitudes about linguistic diversity //Language awareness. – 2005. – Vol. 14. – No. 2–3. – Pp. 97–111.
20. Kirsch C., Duarte J. Multilingual Approaches for Teaching and Learning //From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education. – P. 186.
21. Alisaari J. et al. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers’ beliefs about linguistic diversity // Teaching and teacher education. – 2019. – Vol. 80. – Pp. 48–58.
22. Burner T., Carlsen C. Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway //International Journal of Multilingualism. – 2022. – Vol. 19. – No. 1. – Pp. 35–49.
23. Iversen J.Y. Pre-service teachers’ translanguaging during field placement in multilingual, mainstream classrooms in Norway // Language and Education. – 2020. – Vol. 34. – No. 1. – Pp. 51–65.



24. Cenoz J., Genesee F. Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual //Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education. – 1998. – Vol. 110. – P. 16.
25. Calafato R. The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009–2018 //Lingua. – 2019. – Vol. 227. – P. 102700.
26. Calafato R. Teachers' reported implementation of multilingual teaching practices in foreign language classrooms in Norway and Russia //Teaching and Teacher Education. – 2021. – Vol. 105. – P. 103401.
27. Djuraeva M. Multilingualism, nation branding, and the ownership of English in Kazakhstan and Uzbekistan //World Englishes. – 2021.
28. Hilmarsson-Dunn A., Mitchell R. Multilingual migrants in England: Factors affecting their language use. – 2011.
29. Kroll J. F., Bialystok E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition //Journal of cognitive psychology. – 2013. – Vol. 25. – No. 5. – Pp. 497–514.
30. Wright W. E., Boun S., García O. Introduction: Key concepts and issues in bilingual and multilingual education //The handbook of bilingual and multilingual education. – 2015. – Pp. 1–16.

# Эволюционное развитие прозы кабардинской литературы второй половины XX века (по произведениям Х.Х. Хавпачева)

**Тимижев Хамиша Тарканович,**

доктор филологических наук, заведующий кафедрой кабардино-черкесского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»  
E-mail: kafedraliteraturfolk@mail.ru

**Бозиева Наима Борисовна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры кабардино-черкесского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»  
E-mail: naimabozieva@mail.ru

Предметом исследования является становление и развитие жанров прозы в кабардинской литературе на примере известного прозаика Хажбекира Хабаловича Хавпачева. Объект исследования – индивидуально-авторское мастерство писателя, вместе с ним и эволюционный рост кабардинской литературы в целом. Цель статьи – исследование специфики освоения писателями младописьменных литератур, как кабардинская, художественных систем, литературных архетипов, устойчивых черт и поэтики национальной прозы. Уделяется внимание анализу содержательных и композиционных особенностей прозаического наследия писателя.

Актуальность темы исследования определяется ее новаторским характером, связанным с анализом неизученных произведений кабардинской литературы. По результатам исследования сделан вывод: определяющей чертой является углубление психологизма через отход от непосредственного изображения событий к исследованию внутреннего мира человека. В рассказах и повестях Х. Хавпачева наблюдается стремление к поиску новых художественных решений, позволяющих воссоздать многогранный характер человека. Практическая значимость статьи заключается в том, что полученные результаты могут стать теоретическим подспорьем при дальнейшем исследовании творчества Х.Х. Хавпачева, а также при изучении кабардинской литературы в частности, прозы. Материалы исследования могут быть использованы при подготовке студентов-бакалавров и магистрантов филологических факультетов, в лекционных курсах по литературе родственных народов и литературе народов России. Полученные данные во многом призваны способствовать вхождению в общероссийский культурный контекст произведений национальной литературы, оказавшись долгое время замкнутыми в региональных пределах.

**Ключевые слова:** кабардинская литература, малая проза, рассказ, повесть, проблема нравственности, художественная система, эволюционный рост, поэтика, Хажбекир Хабалович Хавпачев.

«В адыгских (адыгейский, кабардинский, черкесский) литературах после 50-х годов XX в. шел поиск способов более достоверного описания событий, неразрывно связанных с освещением душевных эволюций лирического героя, изменений в методах эстетических оценок. Произошел явный сдвиг акцентов – от отражения непосредственного действия, факта, к освещению процессов духовного, часто – сугубо личностного плана, сопутствующих ему» [3; с. 23]. Попытки именно такого подхода явны в произведениях целого ряда кабардинских писателей, в этот ряд можно внести и Х. Хавпачева. Следует отметить, что некий внутренний, формировавшийся под влиянием русской литературы эталон описания и изложения, как нельзя более соответствовал официальным требованиям эстетики государства этого периода. К произведениям подобного рода можно отнести большинство произведений данного автора.

Хавпачев Хажбекир внес весомый вклад в развитие кабардинской литературы. Его проза продолжила и умножила лучшие традиции эпоса, ее основа была соткана из народности. Он автор прозаических книг «Уи пщэдджыжь фыуэ!» («С добрым утром!», 1955) [4], «Шумахуэ уэрэд желэ» («Шумахо поет», 1961) [5], «Нысацлэ» («Невеста») [6], «Гур зыщлэхъуэпсыр» («Что нравится сердцу», 1965) [7], «Гъуэгухэр» («Дороги», 1968) [8], «Гъуэгухэр щыым тельц» («Дороги лежат на земле», 1973) [9], «Иужьрей удж» («Последний танец», 1975) [10], «Анитлым я къуэ» («Сын двух матерей», 1979) [11], «Лъапэ махуэ» («Счастливым шагом», 1986) [12], «Гъуэгущхьиблыр цызэхэклым» («У семи дорог», 1992) [13], «Тхыгъэ къыхэхэхэр» («Избранное в 2 томах», 1996) [14], [15].

«Уже в ранних рассказах обозначилось характерное свойство писательского таланта Х. Хавпачева – умение в сжатой форме воплотить даже в пейзажной зарисовке емкое по своему значению содержание» [2; с. 371]. Действие развивается плавно, оно насыщено светлым юмором, задушевыми излияниями. Свои рассказы писатель насытил блестящими народными юмором: меткое, хлесткое словцо, байки и колоритные выражения придавали прозе узнаваемый этнический облик. Этот стиль сохранился и в более поздних произведениях автора, впитав их лучшими чертами народного характера. В такой манере изложения написаны ранние произведения прозаика, где в большинстве случаев главной темой стала война.

Рассказы Х. Хавпачева военного периода отличаются наличием острого сюжета. В них «автора больше интересуют героические поступки отдель-

ных личностей» [1; с. 306]. Например, в рассказе «На берегах Баксана» подросток Тутта, мать которого погибла в поле от немецкого снаряда во время уборки урожая, переправляется с солдатом по фамилии Абашидзе через реку Баксан и взрывает вражескую пушку.

По тематике и организации сюжетной линии с этим произведением близок и рассказ «Отомстила», который повествует о стойкости и мужестве человека. Молодую девушку Санят пытаются в гестапо за связь с партизанами. Подробно описаны физические и духовные муки, переживания героини. У Санят после жестоких пыток появляется галлюцинаторный синдром, она как бы «видит» всё своё прошлое. Таким образом автор ставит своего героя перед выбором жить с клеймом предателя или героическую смерть. И она выбирает второй вариант. Надпись на стене тюремной камеры с призывом не сдаваться придает ей силу.

Героизм в понимании автора – это способность оставаться активным борцом до последней минуты. Перед смертью девушке удается уничтожить несколько гестаповцев и предателя-односельчанина. Показывая трагедию войны, Х. Хавпачев в то же время провозглашает торжество жизни, как и в рассказе «На берегах Баксана».

Вместе с тем, надо признать, что первые рассказы Х. Хавпачева при всех своих достоинствах не свободны от штампов. Например, молодой автор не смог освободиться от уменьшительно-ласкательных слов, оставшихся «традиционно» от старших кабардинских авторов. Особенно это проявляется при характеристике героев, симпатичных автору. Характеризуя Санят (рассказ «Отомстила»), Х. Хавпачев впадает в излишне сентиментальный тон; такие слова, как «губки», «глазки», «личико», «кулачки», «волосики», «сердечко» и т.д. только снижают художественную значимость образа. В первых послевоенных рассказах Х. Хавпачева также сглажены основные конфликты времени, что привело к однобокому освещению действительности.

Целый цикл составляют рассказы, посвященные нравственному выбору молодых людей. Например, в центре внимания рассказов «Обида», «Шрам» стоят современные проблемы в жизни молодого человека. Суть конфликтной основы действия рассказа «Обида» состоит в том, что главный герой, юноша Хабиж, пошел не только на ссору с отцом, но и пренебрег старым кабардинским обычаем – согласился работать на свиноводческой ферме. В рассказе «Шрам» показано отношение к женщине, послужившее причиной семейного разлада. Обратившись к небольшому, взятому из жизни происшествию, автор старается подчеркнуть самое закономерное, типическое в сложных проявлениях жизни человека, стремящегося к нравственной и духовной свободе. Столкновение с отцом, внешне основанное на частном случае, обобщается таким образом, что поставленные вопросы вырастают до уровня этико-

философских проблем права молодого поколения на самостоятельную жизнь и свободное мышление. Конфликтные узлы произведения развязываются не сразу, это проявляется в том, что упорное противостояние героев так и не заканчивается мирным их соглашением. Отец вынужден смириться с тем, что у сына есть своя правда, но сам он также не в состоянии поступиться собственными принципами.

Произведения Х. Хавпачева, созданные в начале 50-х годов – проза малых жанров. Творческой удачей автора является сборник его ранних коротких рассказов «С добрым утром!» («Уи пцэдджыжь фыуэ!», 1955) [3]. Сын вдовы Дахалины Альбач, овладевший в училище профессией строителя, возвращается в родное село и участвует в закладке новой птицефермы. Он продолжает дело своего отца, погибшего на фронте («С добрым утром!»). У счастливых родителей появился мальчик, которого назвали Замиром («Замир»). В рассказе «Шумахо поет» у пчеловода Шумахо и его жены Ляны убит на фронте сын, и они решают удочерить русскую девушку Галю, родители которой погибли во время блокады Ленинграда. Жизнерадостный старик Шумахо помогает молодежи организовать художественную самодеятельность и сам принимает в ней активное участие.

Отголоски военной темы, врывающейся в повествование, чувствуется во всем, но они нужны автору для того, чтобы показать изменение в жизни людей в послевоенный период. Избегая изображения всех сложностей послевоенной жизни, автор постоянно стремится переключить внимание читателя на светлые стороны действительности, когда «...исчезает ночь, исчезает память о тягостных потемках» [5; с. 34].

Писателю в самый краткий эпизод-зарисовку удается вложить философское содержание, придать ему емкое звучание. Тексты насыщены лирическими отступлениями, излияниями души автора, пронизаны радостным настроением и прославлением мирной жизни. Как рисует автор в своих ранних рассказах, за годы долгих и тяжких лет войны, голода, разрухи и постоянного страха за своих родных и близких, воюющих на фронте, люди так истосковались по мирной жизни, когда в твоей стране царит мир, когда нет больше войны (рассказы «С добрым утром!», «Шумахо поёт», «Замир»).

Таким образом, начав с незамысловатых рассказов, Х. Хавпачев постепенно меняет тональность повествования в сторону острого социально-нравственного звучания. Облегченно-романтический показ послевоенной действительности в рассказах сборника «С добрым утром» исчезает, уступая место более серьезным проблемам современности, которые нашли отражение в сборниках «Шумахо поет» [5], «Дороги лежат на земле» [9], «Счастливый шаг» [12]. Автор понимает, что достижения этих целей возможны только в более крупных жанрах, и он приступает к покорению жанра повести и романа. И вско-

ре за рассказами последуют его остросюжетные повести «НысащӀэ» («Невеста»), «Гур зыщӀэхъу-эпсыр» («По зову сердца»), «Гъуэгуанэ» («Дорога»), «Анитым я къуэ» («Сын двух матерей»).

В повести «Невеста» Х. Хавпачев вновь обращается к трудно разрешимому конфликту, куда оказываются вовлеченными близкие по крови люди. Действие произведения основывается на напряженной динамике настроений матери Бабины, чей единственный сын Хамидби, вопреки ее воли и устоявшимся традициям, жениться на разведенной женщине, с ребенком Каражан. Мать, оскорбленная выбором сына, воспротивилась этому браку, и сын решает покинуть родной очаг. Тяжело переживает мать ссору и разрыв. Сцены, рисующие душевное состояние героини, насыщены драматизмом: «Дом без Хамидби казался пустым... По ночам ее мучали смятенные, беспокойные сны: будто стоит ее Хамидби в толпе желтых крючконосых старух, они тычут в него черными, острыми, как колья, пальцами и подступают все ближе, а он крепко прижимает к себе Каражан и зовет: «Нана! Нана» [9; с. 213]. «Невеста» – повесть о нелегко сложившейся любви молодых людей, которым приходится бороться за свое счастье.

В повести «Сын двух матерей» писатель показывает нам как во время войны, оставшиеся в селах старики, женщины и юные школьники помогали солдатам. Автор показывает нам, как они лопатой копали колхозные поля. Несмотря на то, что женщины весь день трудились, они вечерами вязали носки, перчатки, свитера для солдат.

На первый взгляд может показаться, что проблемы, поднимаемые в повестях, – сугубо семейно-бытового плана. Но это не так. Показывая возникновение новых отношений между людьми, писатель ставит серьезные морально-этические проблемы, не затушевывает трудностей борьбы за человека, его духовного роста.

«Тенденция углубления проблемности связана у автора с показом современного человека, стремящегося преодолеть привычное, консервативное представление о жизни и встать на путь «активного самоопределения» [3; с. 29].

Образ Мухарби Кодзокова в повести Х. Хавпачева «Гур зыщӀэхъуэпсыр» («Дорога») является олицетворением нового героя в кабардинской прозе. Литературная критика отметила, что лирическая повесть «Дорога» является самым удачным произведением в современной кабардинской литературе. Мухарби прототип нашего современника, героя нового времени. Он дорожный инженер. Путь молодого специалиста не столь гладок: уступив отцу, стремящемуся поскорее вывести сына в «большие начальники», Мухарби отказывается от решения ехать в район, остается в управлении. Но он не забывает о своей мечте самому строить дороги. Кодзоков выезжает на трудные участки строительства, бывает в самой гуще работы, советует, помогает словом и делом. Молодой инженер тщательно анализировал всю работу участка, делал замечания и сам выслушивал советы, прось-

бы. Кодзоков полюбился рабочим своим честным, открытым характером, отзывчивостью и вниманием. Конфликт с начальством в лице Маршенкулова и Шидова лишь укрепляют веру в молодого специалиста. Умение четко, умно и увлеченно вести дело показано как отличительное качество нашего современника.

Писатель знакомит нас с главным персонажем в начале повести: описывает внешний вид, дает характеристику характеру, рассказывает о его чувствах. Затем автор показывает героя в делах и заботах.

Здесь автор удачно использует сравнения двух персонажей – положительного и отрицательного: Шидова Локмана и Мухарби Кодзокова. Мухарби принципиальный, воспитанный, честный трудоголик. Локман хитер, жаден, эгоист, который живет по принципу «после меня хоть потоп». Важной особенностью в этом сравнении является то, что эти герои из разных временных отрезков. Локман, который в повести играет недалекого персонажа, намного старше Мухарби. Ситуация осложняется тем, что Локман является отцом Зарят – возлюбленной Мухарби. Создав такой конфликт между персонажами, автор показывает один из характерных недостатков той эпохи: недооценивания обществом стремление молодых людей к простому рабочему труду. Х. Хавпачев разбивает устоявшихся стереотипов о том, что невелика радость подниматься выше, если по-прежнему остаешься на лестнице.

Прозаик умело использовал и пейзаж, который несет определенную эмоциональную нагрузку и помогает глубже проникнуть в характер своих героев. Пейзаж выполняет различные функции. Иногда он показывает место, время, а в других случаях раскрывает поступки, характер героев произведения. Но во всех случаях пейзаж автора «живой», он завораживает и привлекает читателя.

Исходя из всего сказанного, становится логичным вывод о том, что Х. Хавпачев в своих произведениях стремился дать художественный анализ простой и будничной жизни своих современников. Однако он смог увидеть за ними и социально важные, весомые в философском плане проблемы всего общества. Основная особенность произведений прозаика – его связь с жизнью, выраженная установка на достоверность изложения.

Малая проза Х.Х. Хавпачева – итог глубинного постижения создателем нрава современника в аспекте его нравственных, моральных связей. Автору удалось изложить собственную мировоззренческую концепцию, которая стала для начинающих кабардинских писателей путеводителем в большой мир искусства.

Мастер короткого рассказа, остросюжетных повестей («Невеста», «По зову сердца», «Дорога», «Сын двух матерей»), а также романов «Жестокость», «У семи дорог») Хажбекир Хавпачев вошел в историю кабардинской литературы как хрестоматийный автор, творчество которого остается одной из самых светлых страниц национальной литературы.

## Литература

1. История адыгской (кабардино-черкесской) литературы. Том I. – Нальчик: Издательская типография «Принт Центр», 2019. – 392 с.
2. Писатели Кабардино-Балкарии (XIX – конец 80-х гг. XX в.). Биобиблиографический словарь. – Нальчик: Эль-Фа, 2003. – 442 с.
3. Timizhev, Kh.T. Адыгэ лъэпкъ роман: и тхыдэ гъуэгуанэмрэ художественнэ нэцэнэхэмрэ / Kh.T. Timizhev, Yu.M. Tkhagazitov; Гуманитар къэхутэныгъэхэмкӕ Къэбэрдей-Балъкъэр Республикэм и Правительствэмрэ Урысейм щӕныгъэхэмкӕ и академием и Къэбэрдей-Балъкъэр щӕныгъэ центримрэ я институт. – Нальчик: Издательский отдел ФГБУН Института гуманитарных исследований КБНЦ РАН, 2009. – 168 с.
4. Хавпачев Х.Х. С добрым утром! Рассказы. – Нальчик: ККИ, 1955. – 127 с.
5. Хавпачев Х.Х. Шумахо поет: Рассказы. – Нальчик: КБКИ, 1957. – 152 с.
6. Хавпачев Х.Х. Невеста: Рассказы. – Нальчик: КБКИ, 1961. – 161 с.
7. Хавпачев Х.Х. Что нравится сердцу: Повесть. – Нальчик: КБКИ, 1965. – 140 с.
8. Хавпачев Х.Х. Дорога: Повесть. – Нальчик: КБКИ, 1968. – 167 с.
9. Хавпачев Х.Х. Дороги лежат на земле: Повести и рассказы. – Нальчик: Эльбрус, 1973. – 320 с.
10. Хавпачев Х.Х. Последний танец: Рассказы. – Нальчик: Эльбрус, 1977. – 159 с.
11. Хавпачев Х.Х. Сын двух матерей: Повести. – Нальчик: Эльбрус, 1979. – 254 с.
12. Хавпачев Х.Х. Счастливый шаг: Повести и рассказы. – Нальчик: Эльбрус, 1986. – 304 с.
13. Хавпачев Х.Х. У семи дорог. Роман. – Нальчик: Эльбрус, 1992. – 312 с.
14. Хавпачев Х.Х. Избранное: Том I. Роман, повести. – Нальчик: Эльбрус, 1996. – 336 с.
15. Хавпачев Х.Х. Избранное: Том II. Роман, рассказ. – Нальчик: Эльбрус, 1996. – 384 с.

### THE EVOLUTIONARY DEVELOPMENT OF PROSE KABARDIAN LITERATURE OF THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY (BASED ON THE WORKS OF H.H. HAVPACHEV)

Timizhev Kh.T., Bozieva N.B.

Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

The subject of the study is the formation and development of prose genres in Kabardian literature on the example of the famous prose writer Khazhbeikir Khabalovich Khavpachev. The object of the study is the individual author's skill of the writer, along with the evolutionary growth of Kabardian literature as a whole. The purpose of the ar-

ticle is to study the specifics of the development by writers of young-written literatures, such as Kabardian, artistic systems, literary archetypes, stable features and poetics of national prose. Attention is paid to the analysis of the content and compositional features of the writer's prose heritage.

The relevance of the research topic is determined by its innovative nature associated with the analysis of unexplored works of Kabardian literature. According to the results of the study, the conclusion is made: the defining feature is the deepening of psychologism through a departure from the direct depiction of events to the study of the inner world of a person. In the stories and novellas of H. Khavpacheva observes a desire to search for new artistic solutions that allow recreating the multifaceted character of a person. The practical significance of the article lies in the fact that the results obtained can become a theoretical aid in the further study of the work of H.H. Khavpachev, as well as in the study of Kabardian literature, in particular, prose. The research materials can be used in the preparation of undergraduate and graduate students of philological faculties, in lecture courses on the literature of related peoples and the literature of the peoples of Russia. The data obtained are largely intended to contribute to the entry into the all-Russian cultural context of the works of national literature, having been closed within regional limits for a long time.

**Keywords:** Kabardian literature, small prose, short story, novella, the problem of morality, artistic system, evolutionary growth, poetics, Khazhbeikir Khabalovich Khavpachev.

### References

1. History of the Adyghe (Kabardino-Circassian) literature. Volume I. – Nalchik: Print Center Publishing House, 2019. – 392 p.
2. Writers of Kabardino-Balkaria (XIX – the end of the 80s of the XX century). Biobibliographic dictionary. – Nalchik: El-Fa, 2003. – 442 p.
3. Timizhev, Kh.T. Adyghe l'epk novel: i thye gueguanemre artisticne neshchenekhemre / Kh.T. Timizhev, Yu.M. Tkhagazitov; Humanitarian kakhutenyng'ehemkle K'eberdey-Balk'er of the Republic and the Government of the Uryseim schienyg'ekhemkle and the Academy and K'eberdey-Bal'k'er sch'enyng'e tsentrymre I institute. – Nalchik: Publishing Department of the Institute for Humanitarian Research, KBNTs RAS, 2009. – 168 p.
4. Khavpachev Kh. Kh. Good morning! Stories. – Nalchik: KKI, 1955. – 127 p.
5. Khavpachev Kh. Kh. Shumakho sings: Stories. – Nalchik: KBKI, 1957. – 152 p.
6. Khavpachev Kh. Kh. Bride: Stories. – Nalchik: KBKI, 1961. – 161 p.
7. Khavpachev Kh. Kh. What the Heart Likes: A Tale. – Nalchik: KBKI, 1965. – 140 p.
8. Khavpachev Kh. Kh. Road: A story. – Nalchik: KBKI, 1968. – 167 p.
9. Khavpachev Kh. Kh. Roads lie on the ground: Tales and stories. – Nalchik: Elbrus, 1973. – 320 p.
10. Khavpachev Kh. Kh. The Last Dance: Stories. – Nalchik: Elbrus, 1977. – 159 p.
11. Khavpachev Kh. Kh. The Son of Two Mothers: A Tale. – Nalchik: Elbrus, 1979. – 254 p.
12. Khavpachev Kh. Kh. Lucky step: Novels and stories. – Nalchik: Elbrus, 1986. – 304 p.
13. Khavpachev Kh. Kh. At seven roads. Novel. – Nalchik: Elbrus, 1992. – 312 p.
14. Khavpachev Kh. Kh. Selected books: Volume I. Novel, novels. – Nalchik: Elbrus, 1996. – 336 p.
15. Khavpachev Kh. Kh. Selected: Volume II. Novel, story. – Nalchik: Elbrus, 1996. – 384 p.

**Варенина Людмила Петровна,**

кандидат филологических наук, доцент, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 2  
E-mail: luvaren@starlink.ru

В лексиконе каждого языка есть слова и выражения, которые в человеческом обществе не принято произносить на публике. Подобные лексические единицы именуются языковым табу, поскольку в силу ряда исторических, экономических, политических, культурно-идеологических и других причин они оказались на периферии речевой коммуникации. В данной статье рассматривается краткая история происхождения табуированной лексики, под которой понимается экспрессивная, оценочно-выразительная лексика, исторически возникшая как нарушение табу, исследуются основные ее виды и на конкретных примерах показываются особенности функционирования «запретных» лексем в английском и русском языках. Особое внимание автор статьи уделяет таким способам номинации табуированной лексики, как эвфемизация, метафоризация и метонимизация, которые помогают избежать прямого использования табуированных слов и выражений.

**Ключевые слова:** табу, табуированная лексика, обценная лексика, эвфемизм.

На современном этапе развития языка веками сложившаяся стилистическая система претерпевает существенные изменения. Прежде всего, она характеризуется деформацией, размыванием границ литературного языка, колебанием его норм. В силу ряда исторических, экономических, политических, культурно-идеологических и других причин в коммуникацию мощным потоком вливается масса слов, употребление которых на определенных этапах существования человеческого общества считалось, если не запретным, то недостойным упоминания в его традиционной звуковой оболочке. Подобная лексика получила название табуированной.

В XXI веке понятие языкового табу несколько сузилось. Учитывая тот факт, что под языковым табу понимается «запрет на воспроизведение в речи тех или иных понятий, действий, ситуаций, признанных неприемлемыми для общества» [7, с. 300], лингвисты стали в разряд табуированной лексики ставить, в первую очередь, обценные, т.е. ненормативные, лексические единицы, к которым относятся бранные и матерные слова, грубые коллоквиализмы, вульгаризмы и другие вербальные феномены, семантика которых носит непристойный характер. Но такое представление о табуированной лексике в корне неверно, поскольку обценная лексика не является главным сегментом табуированной сферы (особенно в настоящее время, когда в массовой культуре сняты практически все запреты на неприемлемую для вербализации семантику), а находится на ее периферии, зачастую существуя лишь в сознании людей, не осмелившихся нарушить закон чистоты родного языка, хотя запрет не имеет никакого формального закрепления. Семантическое поле табуированной лексики намного шире.

Истоки происхождения табуированной лексики следует искать в глубокой древности, когда считалось, что язык обладает особой, магической, силой – способен излечивать болезни, отгонять зло, приносить благосостояние, уничтожать тех, кто не с добром посетит твой дом. Поэтому предки современного человека использовали язык с осторожностью, руководствуясь принципом «не навреди», а о вещах или явлениях, которые могли бы, по их мнению, основанном на религиозных предрассудках, навлечь беду, говорили завуалировано, избегая прямого их упоминания.

Слово «табу», вошедшее в обиход современного человека, было заимствовано из тонганского языка, на котором говорят обитатели полинезийских островов, разбросанных по всему Тихоокеанскому архипелагу. Оно переводится как «святой», «неприкасаемый» и номинирует предметы са-

крального характера, к которым не только запрещено прикасаться, но запрещено даже говорить о них [11, с. 264].

Американские ученые под языковым табу понимают полный запрет использования в речи тех слов и выражений, которые могут вызвать у собеседника неприятные чувства и эмоции (беспокойство, тревогу, смущение, стыд, страх и т.п.) и на которые можно сослаться только при определенных обстоятельствах, используя при этом синонимы, семантически близкие табуированной единице [13, с. 234].

Британские лингвисты под табуированным словом понимаются термин, которого избегают по религиозным, политическим, физиологическим или другим причинам и который в речи обычно заменяется эвфемизмом [10, с. 2310].

Несмотря на то, что единой классификации табуированной лексики не существует, исследователи выделяют несколько групп таких лексических единиц. Среди них:

1. Общественная лексика, включающая: а) номинации социально табуированных частей тела и их производные; б) выражения, содержащие негативную и грубую экспрессию неодобрения, презрения, пренебрежения; в) номинации лиц, связанные с их негативными, с точки зрения интересов общества, деятельностью, занятиями, поступками, поведением [4, с. 83].
2. Номинации физиологических процессов и мест их проведения [10, с. 2311].
3. Продукты выделительных процессов человеческого тела [8, с. 1].
4. Болезни, смерть и убийство [8, с. 1; 10, с. 2311].
5. Сакральная лексика, включающая а) названия религиозных обрядов и лиц, их совершающих; б) названия сверхъестественных существ, которым поклоняется человек; в) названия священных предметов и мест, где совершаются религиозные обряды [8, с. 1; 12, с. 35].

Во все времена отношение к табуированной лексике в обществе было крайне отрицательным. Но каждой эпохе соответствовала и своя табуированная лексика. Те слова и выражения, которые в прошлом или позапрошлом веках, считались табуированными, в настоящее время входят в число литературных лексических единиц. Так, когда Бернард Шоу в своей пьесе «Пигмалион» использовал слово *bloody*, а из уст героини романа Маргарет Митчелл «Унесенные ветром» вырвалось слово *dawn*, это вызвало широкий общественный резонанс. Теперь же данные лексемы не являются «запретным плодом» и их можно использовать не только в живой речи, но и в художественном творчестве, в публицистике, на театральных подмостках и т.д.

В России же в дореволюционную эпоху подверглось табуированию такое количество лексических единиц, что этот факт был с юмором отмечен Н.В. Гоголем в его бессмертной поэме «Мертвые души»: «Еще нужно сказать, что дамы города *N* отличались, подобно многим дамам петербург-

ским, необыкновенною осторожностью и приличием в словах и выражениях. Никогда не говорили они: «*я высморкалась*», «*я вспотела*», «*я плюнула*», а говорили: «*я облегла себе нос*», «*я обошлась посредством платка*». Ни в каком случае нельзя было сказать: «*этот стакан или эта тарелка воняет*». И даже нельзя было сказать ничего такого, что бы подало намек на это, а говорили вместо того: «*этот стакан нехорошо ведет себя*» – или что-нибудь вроде этого» [3, с. 165].

Отмеченные русским писателем семантические замены лексики, которая кажется для некоторых представителей лингвокультурного сообщества оскорбительной, носят название эвфемизмов.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова термин «эвфемизм», имеющий греческое происхождение (греч. *eu* – «хорошо» и *phemi* – «говорю») определяется как «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное» [6, с. 785]. Создатели «Лингвистического энциклопедического словаря» относят к эвфемизмам «...эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [5, с. 590]. Подобную трактовку термина эвфемизм находим и в современных англоязычных словарях. Так, например, в «Кембриджском интернациональном словаре английского языка» под термином «*euphemism*» понимается «такое слово или фраза, которые используются в речи вместо языковых единиц негативной коннотации, имеющих оскорбительный оттенок» [9, с. 471]. Исходя из вышеизложенных определений, можно сделать вывод, что эвфемизм является словом или выражением мягкой или завуалированной коннотации, которое выступает в качестве замены грубого слова или выражения, неприемлемого для использования в цивилизованном обществе.

Использование эвфемизмов диктуется «социальными нормами, моральным тактом и этикетом», которые требуют вместо грубых и оскорбительных слов и выражений использовать их заменители – «слова или выражения, смягчающие неприятные понятия или явления» [1, с. 137].

Мы не будем затрагивать особенности эвфемизации общенной лексики. Приведем примеры семантической замены лексических единиц, входящих в некоторые другие группы табуированной лексики.

В Великобритании и США не принято «открытым текстом» упоминать о дьяволе в силу того, что большинство англичан и американцев причисляют себя к наследникам христианской веры. В связи с этим дьявол (*devil*) получает такие эвфемистичные обращения, как “*deuce*”, “*dickens*”, “*Oh, My*”, “*Golly*”, “*Gosh*”.

Тема смерти табуирована не только в англоязычном, но и в русском языковых сознаниях, что связано с суеверным страхом. Страх смерти пере-

ходит в страх перед словами, имеющим отношение к смерти. Поэтому глагол *to die* англичане и американцы часто заменяют на выражения “*to pass away*”, “*to be no more*”, “*to go to his reward*”, “*to answer the call of God*”, “*to go home*”, “*to have a better place*”, “*to depart*”, “*to go west*”. Фразу “*when I die*” / «когда я умру» в англоязычных странах и в России заменяют на “*If anything should happen to me*” / «когда что-нибудь со мной случится».

Следует отметить, что в России глагол «умереть» часто заменяется такими идиомами, как «отдать Богу душу», «уйти в лучший мир», «закрыть глаза навеки», «приказать долго жить», «отправиться к праотцам», хотя, по мысли Ю.С. Арсентьевой, данные выражения не всегда маркируются как эвфемизмы [1, с. 139]. И в то же время идиомы типа «груз 200». «черный тюльпан» относятся к эвфемизмам, поскольку «воспринимаются как попытка уйти от прямой номинации табуированной сущности в силу того, что в них использовано новое неожиданное обозначение» [2, с. 559].

Эвфемизации подвергаются и некоторые болезни. Так, медицинский термин “*cancer*” (рак) в английском языке имеет синоним “*Big C*”, а человека, больного раком, называют “*terminally ill*”, т.е. «неизлечимо больной». Так же обстоит дело и с болезнями психического расстройства. Упоминания о ментально больном человеке вербализуются в следующих выражениях: “*He is not all there*.” “*She is a little eccentric / a little confused*”, «не все дома», «пыльным мешком стукнутый», «Богом убитый», «лишиться ума (рассудка)» и т.д. Причиной появления эвфемизмов в данном случае является тот факт, что умственные и физические недостатки вызывают чувство жалости, иногда отвращения.

Физиологические функции человеческого организма, состояние беременности, отсутствие одежды на человеке также считаются неприличными или недостойными, чтобы о них говорить в цивилизованном обществе. К наиболее продуктивным приемам эвфемизации деликатной темы в русском и английском языках относятся смысловые ассоциации по сходству, представленные метафорой. Поэтому понятия, обозначающие состояния или действия из области физиологии (отправление естественных потребностей, например), номинации нагого человека или беременной женщины сравниваются с миром природы: “*to pay a call*”, “*a call of nature*”, “*in the straw*”, “*in a (the) family way*”, “*in nature’s garb*”, “*not a stitch on*”, “*in a state of nature*”, “*in one’s skin*”; «в костюме Евы», «в чем мать родила», «в интересном положении» и т.п.. В Англии человек, ищущий туалет, спрашивает знакомых людей, встретившихся ему на пути: “*Where is the rest room?*”, и те его понимают.

Следует отметить, что и в русском, и в английском языках именно в микрогруппе «туалет, унитаз» представлено наибольшее количество эвфемизмов. Метафоры обоих языков, употребляемые для косвенного наименования унитаза, зачастую имеют одно и то же основание – белый цвет (ука-

зание на самый распространенный цвет унитаза). Например: в русском языке – *белый друг*, в английском – *white telephone, miss White*.

Еще одним способом эвфемизации туалета в английском языке является метонимия. В качестве примера приведем самое популярное английское наименование туалета – *chain*. Для носителей других языков данный эвфемизм представляет определенную трудность в расшифровке: необходимо проследить связь между туалетом (целым) и цепочкой, с помощью которой обычно приводился в движение смывной механизм унитаза (частью).

В обоих языках в качестве косвенной номинации туалета также широко используются имена собственные: мужские и женские имена в английском языке (*john, jack* – для наименования мужского туалета, *jane* – для женского), имена с отчеством и просто отчества – в русском языке (*Иван Иванович, Потапыч*).

На формирование табуированной части лексикона в английском и русском языках оказали влияние социально-политические, исторические, культурные, этические и эмоциональные факторы. Поэтому состав табуированной лексики в обоих языках неоднороден. Наряду с вульгарно-просторечными и обсценными наименованиями предметов и явлений, к табуированной лексике относятся номинации, которые на современном этапе развития языка принято считать литературно-книжными лексемами, а также медицинские термины. Но, тем не менее, носители английского и русского языков, которые относят себя к интеллигентной части общества, в обиходе стараются их не произносить, что продиктовано этическими, религиозными и иными соображениями.

Несмотря на то, что в современных произведениях англоязычной и русской литературы и в прессе табуированная лексика приняла уже характер литературной нормы и не является чем-то запретным, общество к ней все еще не готово. Поэтому в английской и русской повседневной речи эта лексика носит завуалированный характер, для чего носители обоих языков прибегают к эвфемизмам.

Эвфемизация – это единственный путь поведать о запретных вещах – таких, о которых в обществе не принято говорить открыто. Данный прием является не просто вербализацией нелицеприятных фактов действительности. Благодаря словам-эвфемизмам, употребление табуированной лексики во многих случаях становится средством языковой игры со смыслами, способом познания новых жизненных реалий, осуществить которое невозможно в рамках дозволенного и общепринятого.

## Литература

1. Арсентьева Ю.С. Аспекты изучения эвфемизмов в английском и русском языках // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 127. – С. 136–142.



2. Баранов А.Н. Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак, 2008. – 256 с.
3. Гоголь Н.В. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 5. Мертвые души. – М.: Госиздат, 1959. – 575 с.
4. Лизенко И.И. Гендерный аспект неконвенциональной лексики в английском и русском языках: Дисс. ... канд. филолог. наук. – Пятигорск, 2004. – 193 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 795с.
7. Палладес В.В. Табуированная лексика как составляющая инвективного вокабуляра и ее детерминация в арабских идиомах на фоне русского и английского языков // Вестник СПбГУ. Востоковедение и африканистика. – 2022. – Т. 14. – Вып. 2. – С. 299–319.
8. Allen K., Burridge K. Forbidden words: Taboo and the Censoring of Language. – Cambridge, Cambridge University Press, 2006. – 303 p.
9. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 1774 p.
10. Chunming Gao. A Sociolinguistic Study of English Taboo Language // Theory and Practice in Language Studies. – 2013. – Vol. 3. – No. 12. – Pp. 2310–2314,
11. Gu Jiazou & Lu Sheng. Language and Culture. – Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002. – 208 p.
12. Ljung M. Swearing. A Cross-Cultural Linguistic Study. – New York; Houndmills, Palgrave Macmillan, 2011. – 190 p.
13. Wardhaugh R. An Introduction to Sociolinguistics. – Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 2014. – 448 p.

## TABOO VOCABULARY IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Varenina L.P.

Plekhanov Russian University of Economics

In the lexicon of every language there are words and expressions which the most members of human society refuse to pronounce in public. Such lexical units are called language taboo, because due to a number of historical, economic, political, cultural, ideological and other reasons they are functioning behind the speech communication. This article examines a brief history of the taboo lexemes which are defined as expressive, evaluative and expressive words and word-expressions, examines its main types and shows the specific features of the functioning of “forbidden” lexemes in English and Russian languages. The author pays special attention to such methods of nominating taboo vocabulary as euphemization, metaphorization and metonymization, which help to avoid the direct use of taboo words and expressions.

**Keywords:** taboo, taboo vocabulary, obscene vocabulary, euphemism.

### References

1. Arsent'eva Yu.S. Aspects of the study of euphemisms in English and Russian languages // Izvestiya RGPU im. A.I. Herzen. – 2011. – No. 127. – P. 136–142.
2. Baranov A.N. Aspects of the theory of phraseology. – М.: Знак, 2008. – 256 p.
3. Gogol N.V. Collected Works in 6 volumes. T. 5. Dead souls. – М.: Gosizdat, 1959. – 575 p.
4. Lizenko I.I. Gender aspect of non-conventional vocabulary in English and Russian: Diss. ... cand. philologist. Sciences. – Pyatigorsk, 2004. – 193 p.
5. Linguistic encyclopedic dictionary. – М.: Sov. Encyclopedia, 1990. – 685 p.
6. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. – М.: Russian language, 1984. – 795s.
7. Pallades V.V. Taboo vocabulary as a component of invective vocabulary and its determination in Arabic idioms against the background of Russian and English languages // Bulletin of St. Petersburg State University. Oriental and African studies. – 2022. – Т. 14. – Issue. 2. – S. 299–319.
8. Allen K., Burridge K. Forbidden words: Taboo and the Censoring of Language. – Cambridge, Cambridge University Press, 2006. – 303 rubles.
9. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 1774 p.
10. Chunming Gao. A Sociolinguistic Study of English Taboo Language // Theory and Practice in Language Studies. – 2013. – Vol. 3. – No. 12. – RR. 2310–2314,
11. Gu Jiazou & Lu Sheng. Language and Culture. – Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002. – 208 p.
12. Ljung M. Swearing. A Cross-Cultural Linguistic Study. – New York; Houndmills, Palgrave Macmillan, 2011. – 190 rubles.
13. Wardhaugh R. An Introduction to Sociolinguistics. – Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 2014. – 448 p.

# Лингвистика манипулирования в речи Д. Трампа (на примере выступления у горы Рашмор)

## **Воейкова Анна Андреевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова  
E-mail: a.voejkova@list.ru

## **Долгова Елена Геннадьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова  
E-mail: artzishevich@inbox.ru

## **Башмакова Ирина Степановна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра Иностранных языков, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)  
E-mail: bis61@mail.ru

Данная статья посвящена анализу речевого манипулирования в политическом дискурсе. Материалом изучения послужила речь Д. Трампа, произнесенная им у горы Рашмор по случаю празднования Дня независимости США. Цель исследования – определить как лингвистические средства языковой системы, представленные на лексико-стилистическом и фонетико-стилистическом уровнях, способствуют целям и задачам языкового манипулирования. В рамках данной публикации установлено, что с помощью лексико-стилистических средств (эпитеты, метафоры, градации и прочее) говорящий способен, например, усиливать экспрессию текста, акцентировать внимание на ключевых концептах, тем самым прочно закрепляя их в сознании аудитории, апеллировать к национальным ценностям, имплицитно выражать свое отношение к происходящему. В свою очередь средства фонетико-стилистического уровня (анафора, эпифора, аллитерация, ассонанс) задают и поддерживают нужный темп и ритм речи, связывают и упорядочивают высказывание, тем самым усиливая суггестивную функцию произносимого текста.

**Ключевые слова:** речевое манипулирование, политический дискурс, эпитет, метафора, анафора, аллитерация.

Речь любого политического деятеля представляет собой пример политического дискурса. При этом под дискурсом многими учеными давно понимается «речь, погруженная в жизнь» [1, с. 136]. Следовательно, при «погружении» речи в политическую сферу человеческой деятельности мы имеем дело с политическим дискурсом. В рамках данного исследования этим термином обозначается «своеобразная знаковая система, в которой происходит модификация семантики и функций разных типов языковых единиц и стандартных речевых действий» [8, с. 3]. Подобные модификации и изменения обусловлены теми целями, которые выполняет политический дискурс: привлечения внимания аудитории к определенным вопросам, выгодным автору, мобилизация и идеологизация реципиентов, убеждение в правильности предлагаемой точки зрения и решений проблемы.

Таким образом, при помощи политического дискурса осуществляется манипулирование сознанием адресата, то есть скрытое языковой воздействие. Адресата намеренно вводят в заблуждение относительно цели и содержания речи, тем самым лишая его возможности критически воспринимать информацию. Важным является то, что языковое манипулирование не подавляет его рациональное мышление, а лишь направляет в требуемое для автора русло.

Язык обладает богатым арсеналом способов и средств для оказания подобного воздействия: композиционные особенности построения текста, различные стратегии и тактики языкового манипулирования, лингвистические способы на всех уровнях языковой системы (фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом, прагматическом и других).

В данной работе объектом изучения является языковое манипулирование в политическом дискурсе, а предметом – те фонетические, лексические и стилистические средства языковой системы, которые задействованы в этом манипулировании.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы определить, как эти лингвистические средства позволяют осуществлять языковое манипулирование на примере речи Д. Трампа.

В качестве материала исследования было взято выступление Д. Трампа у горы Рашмор от 3 июля 2020 года в честь празднования Дня независимости США. Это выступление было частью его предвыборной кампании, однако имело особый сакральный смысл для каждого американца. Приуроченное ко Дню независимости и произнесенное

у горы, на которой высечены четыре отца-основателя Америки, оно было призвано переломить господствовавшие в обществе протесты, убедить американцев в истинности намерений на тот момент действовавшего президента, а также в его приверженности традиционным ценностям и идеалам американского общества. Этим и определяется наш интерес к данной речи, поскольку степень ее языкового воздействия, очевидно, должна была быть весьма высокой.

Для достижения поставленной в исследовании цели необходимо решить следующие задачи:

- отобрать методом сплошной выборки средства реализации языкового воздействия (на лексико-стилистическом и фонетико-стилистическом уровнях);
- проанализировать их с точки зрения психологического воздействия на адресата.

Актуальность подобного исследования состоит в том, что в обществе продолжается неуклонный рост интереса к механизмам политической коммуникации. Лингвисты и филологи явно заинтересованы в том, чтобы найти объяснение влиянию политического языка на интенции избирателей, а также изучить те языковые средства и приемы, которые оказывают желаемый эффект и позволяя достичь поставленной в политическом дискурсе цели.

Результаты, полученные в рамках этого исследования, могут найти практическое применение в различных прикладных лингвистических курсах.

Лингвистические приемы манипулирования довольно многочисленны, поэтому для удобства описания их можно разделить на две группы: лексико-стилистические и фонетико-стилистические.

Так, с **лексическо-стилистической точки зрения**, речь у горы Рашмор наполнена эмоционально окрашенной лексикой, позволяющей президенту передавать весь спектр своих чувств, например, через разнообразные **эпитеты**. Они используются для придания дополнительного положительного смысла идеям, лицам и событиям, сторонником которых являлся Д. Трамп (эпитеты-плюс): слова отцов-основателей Америки – «бессмертны» (*“immortal words”* [11]), памятники героям – «священны» (*“sacred memorials”* [11]), их поступки – «бесстрашны» (*“intrepid deeds”* [11]), продвижение идей свободы – «неудержимо» (*“unstoppable march of freedom”* [11]), демонстрация американской мощи – «великолепна» (*“magnificent display of American power”* [11]). Эпитеты помогают Д. Трампу и при описании всего того, что им порицается (эпитеты-минус): «безжалостных» протестов его противников (*“merciless campaign”* [11]), их требований «всеобщего подчинения» (*“total submission”* [11]), «неистового разгула», вылившегося на улицы американских городов (*“violent mayhem”* [11]). Он красочно воссоздал в своей речи некоторые исторические события, опять же применяя выразительные эпитеты, к примеру, «кровавую войну» за независимость в Америке (*“our bloodiest war”* [11]), «мрачный» исторический период прези-

денства А. Линкольна (*“the darkest hour of American history”* [11]), «суровые зимы» на протяжении Семилетней войны при Дж. Вашингтоне (*“those brutal winters”* [11]).

Помимо эпитетов Д. Трамп прибегает в своем выступлении и к другим стилистическим фигурам речи.

**Метафоры** передают образные сравнения, с их помощью «...говорящий способен построить выгодную ему картину мира в сознании слушателя» [7, с. 143]. Цель метафоры – создать в сознании реципиента некий поэтический образ, и, как следствие, замедлить рациональное осмысление полученной информации, что крайне выгодно в рамках речевого манипулирования. Так, при помощи метафор Д. Трамп создает оптимистичный образ будущего, обещая своим избирателям, что «они напишут новую захватывающую главу в американской истории» (*“We’ll write the next thrilling chapter of American adventure”* [11]), «следуя за своей четко начертанной судьбой» (*“Americans are the people who pursue our manifest destiny”* [11]). И, напротив, его противники, «стирают национальные ценности и уничтожают историю» (*“Our nation is witnessing a merciless campaign to wipe out our history, erase our values”* [11]), «порождают волну жестокой преступности» (*“Angry mobs unleash a wave of violent crime in our cities”* [11]) и «плетут сеть лжи» (*“The radical view of American history is a web of lies”* [11]).

**Гипербола** представляет собой намеренное, открытое преувеличение, «с целью шокировать или дестабилизировать собеседника» [12, р. 123]. Известный своей склонностью к преувеличению и драматизации [2, с. 110], Д. Трамп утверждает, что, американская революция спасла миллиарды людей от различных бедствий (*“This left-wing cultural revolution is designed to overthrow the American Revolution. In so doing, they would destroy the very civilization that rescued billions from poverty, disease, violence, and hunger”* [11]). Однако такое преувеличение, безусловно, производит впечатление на аудиторию, подчеркивая мощь Америки. Другой пример использования данного тропа также призван вселить уверенность в аудиторию, обещая американцам «такую сплоченность, которую никто от них не ожидает», и «такой прогресс, который всем кажется невозможным» (*“Uplifted by the titans of Mount Rushmore, we will find unity no one expected; we will make strides that no one thought possible”* [11]).

Для противопоставления (антонимии) понятий и суждений, в данном выступлении широко представлена **антитеза**. При помощи этого приема президент подчеркивает кардинальное различие между своей политикой и действиями его оппонентов (оппозиция «свой-чужой»): *“Their goal is not a better America, their goal is the end of America”* [11]. Для него американцы – «сильный и гордый народ», а его противники считают их «мягкими и готовыми подчиняться чужой воле» (*“They think the American people are weak and soft and submissive. But no, the American people are strong and proud”* [11]).

Он стоит на страже таких ценностей, как свобода слова и толерантность, а они – цензуры, культуры отмены и предрассудков (*"We want free and open debate, not speech codes and cancel culture. We embrace tolerance, not prejudice"* [11]). В их глазах отцы-основатели Америки не герои, а негодяи (*"... our children are taught in school to believe that men and women who built it were not heroes, but that were villains"* [11]).

Для обличения протестующих Д. Трамп применяет и другой вид тропа – *дисфемизм*, суть которого заключается в замене эмоционально нейтрального слова более грубым и пренебрежительным. Так, группы митингующих – это «разъяренная толпа» (*"angry mobs"* [11]), «крайне левый фашизм» (*"far-left fascism"* [11]). Их действия определяются главой государства как «радикальные нападения/насилие» (*"radical assault"* [11]), «волна жестокой преступности» (*"a wave of violent crime"* [11]), проявление «тоталитаризма» (*"totalitarianism"* [11]), их методы – как «политическое оружие/орудие» (*"political weapons"* [11]), их цель – не что иное, как «тотальное подчинение» (*"total submission"* [11]). Интересно отметить, что эти примеры дисфемизмов сопровождаются эмоционально маркированными эпитетами (*total, angry, dangerous, radical, violent*), что усиливает отрицательное воздействие на реципиентов, и создаваемый образ врага еще прочнее закрепляется в их сознании.

Для усиления экспрессии текста и провоцирования реакции аудитории, а также для возбуждения позитивных эмоций Д. Трамп прибегает к *градации*. В частности, к восходящей градации, когда слова и словосочетания так разворачиваются в синонимический ряд, что интенсивность значения каждого следующего члена возрастает. Например: *"Americans are the people who pursued our Manifest Destiny across the ocean, into the uncharted wilderness, over the tallest mountains, and then into the skies and even into the stars"* [11]. В данном примере утверждается, что американцы твердо следуют своему пути, своей судьбе и пойдут за ней «по морям, через непроходимые дебри, взойдут на самые высокие горы, на небо и даже к звездам». Или еще аналогичный пример: *"Americans harnessed electricity, split the atom, and gave the world the telephone and the Internet. We settled the Wild West, won two World Wars, landed American astronauts on the Moon – and one day very soon, we will plant our flag on Mars"* [11]. Здесь Д. Трамп описывает достижения американцев, которые расщепили атом, подарили миру телефон и интернет, выиграли Вторую мировую войну, высадились на Луне и очень скоро установят свой флаг на Марсе. Таким образом, он воодушевляет своих слушателей, поднимает их патриотический дух, вселяет в них чувство непобедимости и величия их нации.

Для манипуляции общественным сознанием как нельзя лучше подходят *абстрактные деноминативно свободные слова* (также известные, как «слова-амебы», «идолы толпы» или «идиологемы»). Подобные слова обозначают отвлеченные

понятия ментального мира. Их внутренняя форма утратила связь с прямым номинативным значением, а сигнификат приобрел широкие и довольно размытые границы. Согласно исследованиям французского исследователя Г. Лебона, именно такие слова и способны оказывать самое значительное влияние на толпу, «в них ... заключается магическая сила, они образуют синтез всех разнообразных бессознательных стремлений и надежд на их реализацию» [6, с. 26]. Речь у горы Рашмор наполнена примерами таких словарных единиц. В их качестве выступают базовые концептуальные ценности, а именно свобода и независимость (*freedom, liberty, independence*), национальная самоидентичность (*identity*), мощь и сила (*power, strength*), справедливость и безопасность (*justice, security*), равенство (*equality*). С их помощью Д. Трамп апеллирует к культурной картине мира реципиентов, устанавливает культурно-духовную связь между говорящим и слушателями [3].

Схожей цели служат и так называемые «штампы, универсальные истины», для которых характерны такие грамматические маркеры, как изъявительное наклонение, настоящее время, отсутствие модальности. Их невозможно верифицировать с экстралингвистической точки зрения, они носят субъективно-оценочный оттенок значения, но реципиент склонен воспринимать их как непреложные истины. Кроме того, они легко запоминаются и прочно закрепляются в сознании.

Так, Д. Трамп утверждает, что *"No nation has done more to advance the human condition than the United States of America"* [11] или *"the United States of America is the most just and exceptional nation ever to exist on Earth"* [11]. Однако не представляется возможным проверить, так ли это на самом деле. Не менее тенденциозно звучит и тезис о том, что «американская свобода существует для американского величия» (*"The American freedom exists for American greatness"* [11]), а также о том, что американцы «верят в равные возможности, равное правосудие и одинаковое обращение с гражданами любой расовой и религиозной принадлежности» (*"We believe in equal opportunity, equal justice, and equal treatment for citizens of every race, background, religion, and creed"* [11]).

Подобные штампы, равно как и все прочие выше описанные лексико-стилистические средства, способствуют поддержанию широко распространенного и глубоко укоренившегося в сознании американцев интертекстуального образа Америки – спасительницы, оплота справедливости, равенства и благосостояния [4, с. 116]. Более того, А.А. Данилова считает, что такие образы можно рассматривать как «мифы, закрепляющиеся в индивидуальном сознании и оказывающие воздействие на картину мира человека» [4, с. 113].

Для придания речи особого ритма, а также для акцентирования внимания слушателей на определенной мысли, отдельном моменте в своем выступлении Д. Трамп часто прибегает к характерным *фонетико-стилистическим средствам*. Наибо-

лее распространенным является *анафора* – прием единоначатия фраз. Рассмотрим следующий пример: *“It is time for our politicians to summon the bravery and determination of our American ancestors. It is time. It is time to plant our flag and protect the greatest of this nation, for citizens of every race, in every city, and every part of this glorious land. For the sake of our honor, for the sake of our children, for the sake of our union, we must protect and preserve our history, our heritage, and our great heroes”* [11]. Говоря *“It’s time”* («пора»), глава государства призывает людей к активным действиям, с целью защитить Америку от внутреннего распада. Повторяя местоимение *“every”*, он обращается к каждому гражданину (*“for citizens of every race”*), в каком бы отдаленном уголке огромной страны он не находился (*“in every city and every part of this glorious land”*). Используя идиому *“for the sake of”* («ради чего-либо»), он словно объясняет своим избирателям причину, по которой они должны встать на защиту государства: это нужно ради их чести (*“for the sake of our honor”*), ради их детей (*“for the sake of our children”*), ради их единства (*“for the sake of our union”*). А многократное использование местоимения *«our»* еще больше подчеркивает оппозицию «свой» – «чужой». Причем анафора на примере этого местоимения не единична. В следующей цитате президента отчетливо чувствуется горечь от сознания того факта, что «в их школах, их новостных отделах, даже в их залах заседания совета директоров теперь новый порядок: крайне левый фашизм» (*“In our schools, our newsrooms, even our corporate boardrooms, there is a new far-left fascism”* [11]). Характерно, что склонность к разделению всех либо на сторонников, либо на противников («своих» и «чужих») отмечается многими исследователями выступлений Д. Трампа [10, 5, 9].

В другом отрывке при помощи анафоры президент, напротив, обличает именно «чужих»: *“By tearing down Washington and Jefferson, these radicals would tear down the very heritage for which men gave their lives to win the Civil War. They would tear down the principles that propelled the abolition of slavery in America. They would tear down the beliefs, culture, and identity that have made America the most vibrant and tolerant society in the history of the Earth”* [11]. Повторяя глагол *«tear down»* («низвергать»), он привлекает внимание к действиям этих лиц, которые направлены на низвержение статуй Дж. Вашингтона и Т. Джефферсона, на разрушение американского наследия, веры, культуры и идентичности.

Хотя и с заметно более низкой частотностью, в речи Д. Трампа есть примеры другого фонетического тропа, а именно *эпифоры*, которая предполагает повтор звуков, слов или словосочетаний в конце фразы. Как и анафора, эпифора выполняет важную выразительную и стилистическую функцию. Она позволяет создать эффект последовательного нагнетания смысла, выделить значимые части высказывания, придать речи связность и упорядоченность. *“They will know that in America you can do anything, you can be anything,*

*and together, we can achieve anything”* [11]. Повтор местоимения *«anything»* обладает функцией убеждения аудитории в их силе и единстве, которым нет преград.

Вся речь президента у горы Рашмор была призвана утвердить присутствовавших в мысли о величии Америки, неслучайно (опять же при помощи эпифоры) это звучит в самом конце выступления: *“...we will never forget that American freedom exists for American greatness. And that’s what we have: American greatness”* [11].

Следует обратить внимание на некоторые другие стилистические приемы: *аллитерацию* и *ассонанс*. Повтор одинаковых звуков (гласных или согласных) незаметно для слушателя усиливает персуазивную и суггестивную функцию политического дискурса, задает ритм, сохраняет последовательное чередование долгих/коротких гласных, звонких/глухих согласных. Так, примерами аллитерации являются *“...and we will win, and win quickly, and with great dignity”* [11], где идея о «быстрой победе» дополняется использованием сонанта /w/, что придает этой части фразы оттенок плавности, легкости и быстроты.

Другой пример: *“In the face of lies meant to divide us, demoralize us, and diminish us”* [11]. Эксперименты в области психосемантики доказали, что взрывной согласный /d/ вызывает негативные эмоции, ассоциируясь с силой и активностью, а по шкале «ужасный-милый» больше тяготеет к «ужасный». Таким образом, Д. Трамп лишь акцентирует внимание на том, что ложь, распространяемая оппозицией, «призвана разделить, деморализовать и уменьшить значимость» его сторонников.

Интересен и пример использования так называемого «светлого» аллофона фонемы /l/ (перед гласными и сонантом /j/): *“we will teach our children to know that they live in a land of legends”* [11]. Жизнь в «легендарной стране» предполагает радость и счастье, поэтому светлый аллофон как нельзя более уместен в данном контексте.

А вот лишь некоторые случаи ассонанса, придающие речи динамику и дополнительный колорит: *“we are the people who dreamed a spectacular dream”* [11], *“we will raise the next generation of American patriots”* [11], *“they seek to dissolve the bonds of honor that we feel for our country”* [11].

Подводя итог сказанному выше, можно сделать следующие выводы. Речь Д. Трампа у горы Рашмор представляет собой классический пример текста политического дискурса, целью которого является воздействие на языковое сознание адресата и осуществление речевого манипулирования. Для этого используется богатый арсенал лингвистических средств.

Так, в частности на лексико-стилистическом уровне это такие тропы как эпитет, метафора, гиперболо, антитеза, градация, а также абстрактные денотативно свободные слова и так называемые «штампы, универсальные истины».

Кроме того, задействованы и средства фонетико-стилистического уровня языковой си-

стемы, к которым относятся анафора, эпифора, аллитерация и ассонанс.

## Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Н.В. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Бастун, Е.В. О приемах манипулирования в устном политическом дискурсе / Е.В. Бастун // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – С. 109–113.
3. Воейкова, А.А., Долгова, Е.Г., Минова, М.В. Средства реализации речевого манипулирования в политическом дискурсе (на примере выступления Д. Трампа у горы Рашмор) / А.А. Воейкова, Е.Г. Долгова, М.В. Минова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 1. – С. 214–219.
4. Данилова, А.А. Манипулирование словом с средствами массовой информации / А. А. Данилова. – 2-е изд. – М.: «Добросвет», «Издательство КДУ», 2011. – 232 с.
5. Двойкина, Е.В. Стратегии и тактики речевой манипуляции в инаугурационной речи Д. Трампа / Е.В. Двойкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12 (78): в 4-х ч. Ч. 4. – С. 76–78.
6. Лебон, Г. Психология толп / Г. Лебон // Психология толп. – М., Институт психологии РАН, Издательство «КСП+», 1999. – 416 с.
7. Михалева, О.Н. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия: дисс. ... канд. филолог. наук: 14.10.04 / О.Н. Михалева. – Иркутск, 2004. – 289 с.
8. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: автореферат дисс. ... д. филол. наук: 10.02.01 / Шейгал Елена Иосифовна. – Волгоград, 2000. – 49 с.
9. Lakoff G. Understanding Trump [Электронный ресурс]. URL: <https://georgelakoff.com/2016/07/23/understanding-trump-2/> (дата обращения: 10.01.2023)
10. Mena Garcia T. Donald J. Trump: A critical discourse analysis / Tomas Mena Garcia // Revista Estudios Institucionales. – 2018. – Vol. 5, № 8. – P. 47–73. URL: [https://www.researchgate.net/publication/327441199\\_Donald\\_J\\_Trump\\_A\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis\\_Donald\\_J\\_Trump\\_un\\_analisis\\_critico\\_del\\_discurso](https://www.researchgate.net/publication/327441199_Donald_J_Trump_A_Critical_Discourse_Analysis_Donald_J_Trump_un_analisis_critico_del_discurso) (дата обращения: 10.01.2023)
11. President Trump's July 3 Mount Rushmore Speech [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newsmax.com/us/mount-rushmore-speech-transcript-july-3/2020/07/04/id/975688/> (дата обращения: 10.01.2023)
12. Ritter, Joshua R. Recovering hyperbole: reimagining the limits of rhetoric for an age of access / Joshua R. Ritter. – Georgia State University, 2010. – URL: <https://scholarworks.gsu.edu/cgi/>

[viewcontent.cgi?article=1020&context=communication\\_diss](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=communication_diss) (дата обращения: 10.01.2023)

## THE LINGUISTICS OF MANIPULATION IN D. TRUMP'S SPEECH (ON THE EXAMPLE OF THE SPEECH AT MOUNT RUSHMORE)

Voeikova A.A., Dolgova E.G., Bashmakova I.S.

Plekhanov Russian University of Economics, Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)

This article is devoted to the analysis of speech manipulation in political discourse. The material of the study was the speech of D. Trump, delivered by him at Mount Rushmore on the occasion of the Independence Day of the United States. The purpose of the study is to determine how the linguistic means of the language system, presented at the lexico-stylistic and phonetic-stylistic levels, contribute to the goals and objectives of linguistic manipulation. This publication, has established that with the help of lexical and stylistic means (epithets, metaphors, gradations, etc.), the speaker is able, for example, to enhance the expressive potential of the text, focus on the key concepts, thereby firmly fixing them in the minds of the audience, appeal to national values, implicitly express his attitude to what is happening. As regards the means of phonetic and stylistic level (anaphora, epiphora, alliteration, assonance), they set and maintain the desired pace and rhythm of speech, bind and arrange the utterance, thereby enhancing the suggestive function of the spoken text.

**Keywords:** speech manipulation, political discourse, epithet, metaphor, anaphora, alliteration.

## References

1. Arutyunova, N.D. Discourse / N.D. Arutyunova // Linguistic encyclopedic dictionary / ch. ed. N.V. Yartseva. – М.: Soviet Encyclopedia, 1990. – pp. 136–137.
2. Bastun, E.V. On manipulation techniques in oral political discourse / E.V. Bastun // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. – 2019. – pp. 109–113.
3. Voeikova, A.A., Dolgova, E.G., Minova, M.V. Means of implementing speech manipulation in political discourse (on the example of D. Trump's speech at Mount Rushmore) / A.A. Voeikova, E.G. Dolgova, M.V. Minova // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 1. – pp. 214–219.
4. Danilova, A.A. Manipulation of the word with the mass media / A. A. Danilova. – 2nd ed. – М.: "Dobrosvet", "KDU Publishing House", 2011. – 232 p.
5. Dvoikina, E.V. Strategies and tactics of speech manipulation in D. Trump's inaugural speech / E.V. Dvoikina // Philological sciences. Questions of theory and practice. – 2017. – № 12 (78): in 4 hours 4. – pp. 76–78.
6. Lebon, G. Psychology of crowds / G. Lebon // Psychology of crowds. – М., Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Publishing House "KSP+", 1999. – 416 p.
7. Mikhaleva, O.N. Political discourse as a sphere of implementation of manipulative influence: diss. ... candidate of Philology. sciences: 14.10.04 / O.N. Mikhaleva. – Irkutsk, 2004. – 289 p.
8. Sheigal, E.I. Semiotics of political discourse: abstract diss. ... Doctor of Philology: 10.02.01 / Sheigal Elena Iosifovna. – Volgograd, 2000. – 49 p.
9. Lakoff G. Understanding Trump [Электронный ресурс]. URL: <https://georgelakoff.com/2016/07/23/understanding-trump-2/> (accessed: 10.01.2023)
10. Mena Garcia T. Donald J. Trump: A critical discourse analysis / Tomas Mena Garcia // Revista Estudios Institucionales. – 2018. – Vol. 5, № 8. – P. 47–73. URL: [https://www.researchgate.net/publication/327441199\\_Donald\\_J\\_Trump\\_A\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis\\_Donald\\_J\\_Trump\\_un\\_analisis\\_critico\\_del\\_discurso](https://www.researchgate.net/publication/327441199_Donald_J_Trump_A_Critical_Discourse_Analysis_Donald_J_Trump_un_analisis_critico_del_discurso) (accessed: 10.01.2023)
11. President Trump's July 3 Mount Rushmore Speech [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newsmax.com/us/mount-rushmore-speech-transcript-july-3/2020/07/04/id/975688/> (accessed: 10.01.2023)
12. Ritter, Joshua R. Recovering hyperbole: reimagining the limits of rhetoric for an age of access / Joshua R. Ritter. – Georgia State University, 2010. – URL: [https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=communication\\_diss](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=communication_diss) (accessed: 10.01.2023)

# Практика преподавания русского языка как иностранного (на примере учебного пособия «По-русски в Петербурге!»)

## **Теремова Римма Михайловна,**

д. филол. наук, профессор кафедры интенсивного обучения РКИ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, заслуженный деятель науки РФ  
E-mail: teremova\_2003@mail.ru

## **Гаврилова Валентина Леонидовна,**

канд. филол. наук, зав. Кафедрой интенсивного обучения РКИ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена  
E-mail: gavrilova\_spb@mail.ru

## **Максимова Ольга Викторовна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры интенсивного обучения РКИ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена  
E-mail: omaximo@yandex.ru

В статье достаточно полно и разносторонне дана характеристика пяти разделов учебного пособия «По-русски в Петербурге!». При анализе раздела «Разговорная практика», значительная часть которого направлена на совершенствование и активизацию навыков русской разговорной речи и представлена темами, раскрывающими правила русского коммуникативного поведения в разных ситуациях общения, обращается внимание и на присутствие в разделе культурологического материала, на основе которого происходит обучение инофонов русскому языку. Характеризуется интерактивно-коммуникативная организация методического инструментария, реализующегося в педагогических интерактивных технологиях.

Рассматривается в статье учебный материал раздела «Грамматика», включающий в себя трудные случаи русской грамматики, а также фрагмент функциональной грамматики (функционально-семантическая категория причины и функционально-семантическая категория времени), утверждается правомерность представления теоретического материала в форме таблиц.

Обосновывается актуальность изучения иностранными учащимися научного стиля речи и дается его разноплановая характеристика: основные признаки, лексика, синтаксис научного стиля речи, логическая организация текста.

В статье характеризуется учебный материал раздела «Аудирование», знакомящий инофонов с разными аспектами жизни в России начала XXI века.

При анализе «Истории России XX–XXI века» в фокус исследовательского интереса попадает характеристика трех периодов истории России с точки зрения государственной власти, экономики страны, социальной обстановки. Отмечается актуальность использования в практике преподавания русского языка как иностранного пособия «По-русски в Петербурге!» для повышения эффективности обучения иностранных учащихся русскому языку.

**Ключевые слова:** разговорная практика, культурологический материал, функциональная грамматика, научный стиль речи, история России.

Учебное пособие «По-русски в Петербурге!», предназначенное для обучения русскому языку иностранных учащихся, состоит из пяти разделов (разговорная практика, грамматика, стилистика, аудирование, история России XX – начала XXI века) [1], каждый из которых представлен рядом тем, включающих в целях наиболее полного, развернутого их раскрытия подтемы.

Цель учебного пособия – совершенствование навыков устной русской речи инофонами, приобретение ими навыков научной деятельности на русском языке, познание русской культуры и истории России.

Темы и ситуации подобраны с опорой на интересы и запросы иностранных учащихся, с учетом их возраста и имеющегося языкового уровня и культурного опыта.

Первый раздел «Разговорная практика» – один из самых важных, базовых аспектов обучения инофонов русскому языку. Именно активное, адекватное речевое общение с носителями русского языка – показатель сформированности навыков и умений русской разговорной речи иностранных учащихся.

Принципиально важными для обучения инофонов межкультурному общению являются такие представленные в данном разделе темы, как «Знакомство» («Расскажите о себе», «Вы знакомитесь сами», «Вас знакомят», «Что русские говорят при встрече?»), «Как тебя зовут?», «Искусство общения» («Как будем здороваться? Речевой этикет», «Правила вежливого общения», «О русской улыбке», «Плохо ли это: обращаться к людям с просьбами?»), в процессе изучения которых иностранные учащиеся познают особенности русского коммуникативного поведения, определяемого И.А. Стерниным «как совокупность норм и традиций общения народа» [2, с. 4].

При этом в центре внимания находится речевой этикет русских в самых разных ситуациях, правила вежливого общения (Как лучше начать беседу? Как ее продолжить? Чего люди должны избегать в разговоре?), улыбка в общении. В результате изучения инофонами данного учебного материала происходит закрепление норм русского коммуникативного поведения в различных сферах общения.

В данном разделе пособия представлены не только правила речевого общения инофонов с русскими, но и ритуал знакомства в Дании, Германии, Франции, Китае и других странах.

Лингвокультурология, столь перспективная в разных областях научного знания, широко вне-

дряется в теорию и методику обучения иностранных учащихся русскому языку.

Культура, с ее разными пластами, направлениями, имеющая своей целью формирование лингвокультурологической компетенции обучаемых и в то же время являющаяся достаточно оптимальной основой для обучения языку, способствуя совершенствованию навыков русской устной речи инофонов в соответствующей сфере общения, органично вписалась в раздел «Разговорная практика». Она представлена такими темами, как «Праздники», «Подарки», «Русская песня», «Русская кухня», «Суеверия в жизни русских людей», «Молодежь в России сегодня». Рассмотрение данных тем позволяет иностранным учащимся расширить представление о России, ее традициях и обычаях и в определенной мере приблизиться к пониманию русской картины мира, познакомиться с национальным самосознанием, духовными ценностями русских людей, а, следовательно, достичь взаимопонимания, адекватного межкультурного общения с ними, сопоставить русскую культуру и культуру своей страны, по-новому понять собственную культуру. Отметим также, что культурный компонент в учебном пособии во многом способствует усилению мотивации инофонов к обучению русскому языку.

В разделе «Разговорная практика» культурологические координаты представлены также материалами регионоведческого характера, в частности темой «Город Петра Великого», в которой речь идет об основании и истории развития Петербурга, характеризуется личность Петра Первого, основателя Санкт-Петербурга, дается характеристика Петербурга как города многонационального. Особенно актуальна эта тема для иностранцев, обучающихся в Санкт-Петербурге и, следовательно, имеющих возможность познать историко-культурное пространство города не только во время учебных занятий.

Познавательным и интересным для иностранных учащихся является учебный материал, ориентированный на самые известные достопримечательности России («Семь чудес России»), а также информация о великих людях России – Дмитриии Сергеевиче Лихачеве и первом в мире космонавте Юрии Алексеевиче Гагарине («Великие люди России»).

Всегда востребована в иностранной аудитории тема, посвященная проблемам молодежи. В первый раздел учебного пособия вошли интересные для иностранных учащихся вопросы, которые волнуют русскую молодежь. Инофоны имеют возможность не только понять интересы и основные проблемы российской молодежи, но и сравнить их со своим кругом интересов, родом занятий.

Учебный материал раздела «Разговорная практика» строится на интерактивно-коммуникативной основе с ориентацией на основной принцип учебника нового поколения – принцип интерактивности, реализующийся во взаимодействии автора и обучаемых (воздействие автора на обучаемых

и косвенное воздействие обучаемых на автора) [3 с. 314]: «Как вы думаете, где чаще всего люди знакомятся? Почему?» Диалог этот прослеживается не только в формулировках заданий, но и в текстах: «В российских магазинах – хмурые продавцы, в кафе – милые, но серьезные официантки. Почему? Уверю вас, к вам лично это не относится!».

Методический аппарат представлен различными педагогическими интерактивными технологиями, обеспечивающими интерактивно-коммуникативный режим процесса обучения: диалоги, полилоги, вопросы, вызывающие дискуссии, социологические опросы, игровые технологии и др. («Согласны ли вы, с тем, что...?», «Проведите в группе дискуссию на тему: «Как и какие подарки надо дарить...?», «Давайте поиграем! Представьте, что вы ждете гостей. И чем же вы их будете угощать? Составьте меню.») и в целом повышающими эффективность обучения, способствующими приобретению инофонами навыков адекватного общения в условиях русской языковой и социокультурной среды.

Учебное пособие «По-русски в Петербурге!» ориентировано на интенсивное обучение иностранных учащихся русскому языку, что и определяет подбор грамматического материала в разделе «Грамматика». Здесь представлены трудные случаи русской грамматики, в частности «Предлоги места действия и пространства движения», «Причастие и причастный оборот», «Деепричастие и деепричастный оборот», «Отрицательные местоимения и наречия», «Глаголы движения», каждый из которых включает в себя подтемы, дающие характеристику рассматриваемых грамматических явлений.

Одной из наиболее важных и трудных для инофонов тем является тема «Глаголы движения», включающая в себя следующие проблемы: «Лексическое значение глаголов движения без приставок», «Две группы глаголов движения без приставок», «Глаголы движения с приставками», «Глаголы движения в переносном значении». При рассмотрении глаголов движения с приставками внимание акцентируется на пространственных и временных значениях приставок.

Определенная часть учебного материала в разделе «Грамматика» разработана в русле функциональной грамматики, одного из самых перспективных направлений в теории и методике обучения иностранных учащихся русской грамматике. Речь идет о функционально-семантической категории причины и функционально-семантической категории времени, отражающих ведущие формы взаимосвязи явлений, процессов объективной действительности [4, с. 31].

Анализ грамматических фактов с учетом основных принципов и положений функциональной грамматики позволяет в наибольшей мере обобщить, систематизировать грамматические явления в форме таблиц и определенным образом интерпретировать их, обеспечив при этом глубинное



проникновение в их концептуальную сущность. Приведенный в разделе «Грамматика» методический инструментальный доказательно подтверждает теоретические положения.

В разделе «Стилистика» достаточно полно и разнопланово характеризуется научный стиль речи: выделяются его признаки, лингвистические особенности, подстили и основные жанры. Подробному анализу подвергается лексика научного стиля речи (учить, учиться, изучать, заниматься; понятие, представление, понимание; пользоваться, употреблять, применять, использовать; обстановка, условия, обстоятельства, положение), с акцентом в необходимых случаях на сочетаемости, значении, порядке слов, сфере употребления лексических единиц. При рассмотрении двувидового глагола «использовать» несовершенного и совершенного вида дается его грамматическая характеристика. Во всех случаях теоретическая информация представлена с опорой на примеры.

Особое внимание уделяется синтаксису научного стиля речи, когда анализируются самые частотные и актуальные для данного стиля речи конструкции.

Отдельно, в теме четвертой, дана работа с текстом, в частности характеризуются основные конструкции, которые используются при описании текста.

В данном разделе представлен богатый наглядный материал (таблицы, рисунки, фотографии), способствующий оптимальному овладению иностранными учащимися учебным материалом и стимулирующий их творческую активность.

Особенно большую роль в усвоении инофонами учебного материала раздела играют таблицы, в которых представлен теоретический материал, выступающий в качестве основы для многообразных заданий раздела «Стилистика».

Учебный материал раздела используется иностранными учащимися для подготовки докладов, с которыми они выступают на научных конференциях, написания научных статей, рефератов.

Раздел «Аудирование» имеет своей целью совершенствование навыков восприятия русской устной речи. Тематика аудиотекстов, представляющих собой материалы современных средств массовой информации, раскрывает актуальные аспекты жизни в России начала XXI века: «Праздники», «Символы России», «Российская история», «Культура России», «Политика. Международные отношения», «Человек и общество», «Наука и техника» и др. Темы раскрываются в подтемах, характеризующих их разные грани. Примером может служить тема «Праздники», включающая в себя два сюжета, в первом из которых речь идет о праздновании Масленицы в разных городах России, во-втором – о празднике выпускников «Алые паруса». Для каждого текста предлагается ряд заданий, например:

- Познакомьтесь с лексикой к тексту сюжета.
- Прослушайте текст сюжета и соедините слова из левой колонки со словами из правой колонки.

- Прослушайте текст сюжета и отметьте слова, встречающиеся в сюжете.
- Прослушайте и скажите, верны ли данные утверждения?
- Прослушайте текст сюжета и впишите пропущенные слова.

Особенно интересными представляются задания, в которых обучаемым надо прослушать аудиозапись и определить, какое из нескольких созвучных слов было произнесено в тексте или соответствуют ли данные в задании слова и словосочетания тому, что было сказано (тема «Праздники», сюжет 1, задание 4).

Раздел пятый «История России XX – начала XXI века» состоит из трех частей («Закат Российской империи», «Советский период истории России» и «Современная Россия»), в каждой из которых достаточно полно характеризуется соответствующий период истории России: власть в России, экономика страны, политические процессы в России.

В первой части сообщается о России начала XX века, революции 1905–1907 годов, февральской революции 1917 года. Вторая часть охватывает советский период истории России, начиная с Октябрьской революции 1917 года, установления в стране советской власти и заканчивая периодом «застоя». Часть третья посвящена событиям современной России, в том числе и развитию страны на современном этапе: представлены изменения в политической, социальной, экономической сферах жизнедеятельности России.

В результате работы на материале раздела «История России XX – начала XXI века» иностранные учащиеся приобретают знания об истории России, знакомятся со страницами жизни русского народа в разные периоды истории страны, в большей степени начинают понимать россиян, их жизнь, заботы, интересы, их духовный мир и, следовательно, приходят к взаимопониманию.

Разделы «Аудирование» и «История России XX – начала XXI века» сопровождаются аудиоматериалами, доступными по QR-кодам.

Использование в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку материалов учебного пособия «В Петербурге по-русски!», составивших в целом лингвометодическую модель интенсивного обучения русскому языку как иностранному, создает условия для вторичной их социализации, способствует структурированию вторичной языковой личности обучаемых, подготавливает их к активному, полноценному, конструктивному общению с носителями русского языка и русской культуры.

## Литература

1. Теремова Р. М., Гаврилова В. Л., Белоус Б. С., Максимова О. В., Штернина Е. С. По-русски в Петербурге! Интенсивный курс русского языка для иностранных студентов. СПб.: Изд-во РГПУ А. И. Герцена, 2021. – 488 с.

2. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. Выпуск 1. Воронеж. 2000. – С. 4–19.
3. Теремова Р. М., Гаврилова В.Л. Реализация принципа интерактивности в учебном пособии по русскому языку для иностранцев «Человек и мир его общения: читаем, размышляем, дискутируем» // Русский язык и русская литература в XXI веке: развитие, изучение, обучение: матер. докладов и сообщений XVIII международной научно-методической конференции – СПб.: ФГБОУВПО «СПбГУТД», 2013. – С. 313–317.
4. Теремова Р.М. Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке: монография. – СПб.: Изд-во РГПУА. И. Герцена, 2017. – 284 с.

### THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE TEXTBOOK «IN RUSSIAN IN ST. PETERSBURG!»)

**Teremova R.M., Gavrilova V.L., Maksimova O.V.**  
Herzen State Pedagogical University of Russia

In the article the textbook «In Russian in St. Petersburg!» is characterized in a fairly complete and versatile way. The section «Conversational Practice» is represented by topics that reveal the rules of Russian communicative behavior in different communication situations. When analyzing this section, a significant part of which is aimed at improving and activating the skills of Russian colloquial speech, attention is drawn to the presence in section of cultural material, on the basis of which the Russian language is taught to foreign speakers. The interactive and communicative organization of methodological tools implemented in pedagogical interactive technologies is characterized.

The article examines the educational material of the section «Grammar», which includes difficult cases of Russian grammar, as well as

a fragment of functional grammar (functional-semantic category of cause and functional-semantic category of time), asserts the validity of the presentation of theoretical material in the form of tables.

The relevance of studying the scientific style of speech by foreign students is substantiated and its diverse characteristics are given: the main features, vocabulary, syntax of the scientific style of speech, logical text structure.

The article characterizes the educational material of the section «Listening», which introduces foreign speakers to various aspects of life in Russia at the beginning of the XXI century.

When analyzing the «History of Russia – XXI century», the focus of research interest falls on the characteristics of three periods of Russian history from the point of view of state power, the country's economy, and the social situation. «In Russian in St. Petersburg!» is an important tool for improving the effectiveness of teaching foreign students the Russian language in practice. The article notes the relevance of using the manual «In Russian in St. Petersburg!» in practice of teaching Russian as a foreign language.

**Keywords:** conversational practice, cultural material, functional grammar, scientific style of speech, history of Russia.

### References

1. Teremova R. M., Gavrilova V.L., Belous B.S., Maksimova O.V., Shternina E.S. In Russian in St. Petersburg! Intensive Russian language course for international students. St. Petersburg: Herzen University Publishing House., 2021. – 488 p.
2. Sternin I.A. The concept of communicative behavior and the problems of its research // Russian and Finnish communicative behavior. Issue 1. Voronezh. 2000. – pp. 4–19.
3. Teremova R. M., Gavrilova V.L. Implementation of the principle of interactivity in the textbook on the Russian language for foreigners «Man and the world of his communication: reading, thinking, discussing». Russian language and Russian literature in the XXI century: development, study, training: reports and messages of the XVIII International Scientific and Methodological Conference – St. Petersburg: SPbSUTD, 2013. – pp. 313–317.
4. Teremova R.M. Functional grammar: the block of conditionality in the modern Russian language: monography. – St. Petersburg: Herzen University Publishing House., 2017. – 284 p.

# Специальный иностранный язык в образовании и деловой сфере коммуникации

**Гринева Ольга Александровна,**

к.филос.н., доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
E-mail: gold23@inbox.ru

В данной статье представлены теоретические аспекты внедрения специального иностранного языка в процесс преподаваемых узких дисциплин. Выявлены значительные преимущества выработки лингвистических и коммуникативных компетенций у обучающихся для дальнейшей профессиональной социализации будущих специалистов. Обоснована востребованность специалистов со знанием специального иностранного (английского) языка на рынке труда. Проанализирована значимость владения как бытовой лексикой и грамматикой, так и профессиональной научной терминологией для успешного взаимодействия между представителями разных национальностей. Кроме того, в статье показана необходимость внедрения специального иностранного языка в профильные предметы и взаимообмен информацией между преподавателями предметниками и преподавателями иностранного языка. Обнаружены проблемы и особенности преподавания предметов на английском языке. Приведены возможные решения затруднительных ситуаций и примеры совершенствования специального иностранного языка, как в сфере образования, так и в деловой сфере коммуникации.

**Ключевые слова:** международная коммуникация, профессиональный, дисциплина, деловое общение, культура, менталитет, конкурентоспособность, образование, терминология, сотрудничество, иностранный язык.

Современное информационное общество не может существовать без международных взаимоотношений между государствами. Любая сфера человеческой деятельности основана на межкультурном взаимодействии с гражданами других стран и национальностей. Изучение иностранного языка, как за рубежом, так и в России начинается с малых лет. Преимущественно, английский язык имеет огромное значение в политической, экономической и социальной сферах. Ни одно мероприятие международного уровня не обходится без участия англоязычных конкурсантов [4].

По исторически сложившимся обстоятельствам, английский язык завоевал международную славу и занял первенство среди иных языков. Любое спортивное мероприятие широкого масштаба также вовлекает зарубежных конкурсантов, владеющих английским языком. Каждый политический, экономический, образовательный форумы допускают и привлекают иностранных граждан, транслируя спикеров на английском языке.

Образовательная система, в свою очередь, нацелена на установление новых парадигм, связанных с профессионализмом будущих специалистов. В рамках компетентного подхода в сфере образования (ВУЗах, ССУЗах, школах) разрабатываются ведущие коммуникативные и профессиональные компетенции для осуществления международных контактов и вовлечение студентов в активное коммуникационное взаимодействие с иностранцами [5].

Информационный аспект профессиональной подготовленности обучающихся включает в себя лингвистическую, дискурсивную, разговорную, стратегическую, грамматическую и речемыслительную компетенции, которые могут быть полезны для исследований посредством медиапроизводства. Однако, существует иной компонент подготовки молодых специалистов – профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.

Актуальность данной статьи заключается в том, чтобы помимо базового уровня владения иностранным (английским) языком, специалисты в сфере образования использовали специальный иностранный язык по определенным дисциплинам с целью профессиональной подготовки, а также сформировали у обучающихся навыки ситуативно обусловленного делового общения на английском языке. Преимущества внедрения специальной терминологии и делового этикета в процесс коммуникации во многом способствует доброжелательности и открытости во время переговоров, установления контакта с незнакомыми (пригла-

шенными) студентами или коллегами. Кроме того, разработка методики преподавания и преподавание предметов на английском языке поможет не только привлечь международные педагогические кадры, но и выявить проблемные стороны данного процесса, сформировать тенденции по улучшению качества образования.

Отметим также факт, что преподавание специального иностранного языка в условиях глобализации и интеграции стран, преимущественно следует внедрять в странах, где английский язык не является основным, государственным языком. В связи с популяризацией европейской системы высшего образования актуальностью на мировом уровне пользуются такие направления как менеджмент, международные отношения, бизнес, экономика, инженерное дело.

Наряду с традиционными устными темами относительно образования, путешествий, свободного времяпровождения, страноведения обучающимся следует подбирать специализированные темы согласно их факультетам и направлениям, а также вовлекать в непринужденную беседу абстрактно от преподаваемого предмета с тем, чтобы выработать лингвистические и коммуникативные компетенции и навыки делового этикета общения [6].

Обратим внимание, что преподавание специального иностранного языка требует время на перевод содержания преподаваемой дисциплины на английский язык. Обязательный акцент делается на ключевую терминологию преподаваемого предмета.

К сожалению, уровень владения иностранным языком среди российских обучающихся или обучающихся стран СНГ не достаточно высок. Непременным условием для обучения дисциплин на иностранном языке является средний уровень владения английским. Такая модель обучения позволяет приобретать опыт для дальнейшей профессиональной деятельности и интеграции в профессионально-ориентированную среду [5].

Существуют несколько причин, затрудняющих внедрение специального иностранного языка в процесс обучения узких дисциплин.

Прежде чем вводить специальный иностранный язык в обязательную часть образовательной программы следует определить степень потребности студентов в курсе, читаемом на английском языке.

Очередным нюансом приглашения иностранных коллег для преподавания дисциплин на английском языке является ограниченный бюджет учебных заведений.

Далее, студенты сталкиваются с трудностью фокусирования на двух дисциплинах одновременно. Необходимо вникать в содержание узконаправленной дисциплины и тут же анализировать и запоминать информацию на английском языке.

Еще одной проблемой при изучении специальных дисциплин на английском языке могут быть расхождения в методах преподавания между пре-

подавателями – предметниками и преподавателями английского языка. Основные сложности возникают при применении новой информации и знаний к конкретным ситуациям, работая с группой студентов [8].

Ограничивающим компонентом внедрения специального иностранного языка в общеобразовательный цикл является то, что многие преподаватели имеют низкий уровень владения иностранным языком, либо не имеют совсем. Соответственно, нужно в достаточной степени организовать плодотворное сотрудничество преподавателей английского и предметников при планировании занятий на английском языке для тщательного отбора содержания учебных материалов и создания специальных адаптированных лекций и учебных пособий.

Одним из важных критериев интеграции специальных дисциплин на английском языке является заинтересованность и возможность руководства образовательных организаций уделять внимание кадрам и их переподготовке, а также грамотно мотивировать работников.

Существуют несколько направлений для решения существующих проблем и предложений по организации работы.

1. Постепенное введение специфического глоссария в свои курсы посредством, как дистанционных материалов, так и печатных методических рекомендаций, презентаций, лабораторных занятий.
2. Проектирование дидактического и раздаточного материала. Поиск соответствующих информационных материалов (видео лекций, научных статей, специальной литературы) для использования в своих курсах.
3. Постоянное сотрудничество между преподавателями для накопления речевого материала, отработки коммуникативных и лингвистических навыков, терминологии, профессиональных оборотов речи.
4. Проведение занятий в виде дискуссии с обсуждением проблемных ситуаций. Для того чтобы овладеть навыками делового этикета, стать компетентным, проанализировать возможные пути решения поставленных задач.
5. Активно использовать проектные методы для осуществления учебно-практических профессиональных заданий.
6. Формировать у обучающихся самостоятельную поисковую активность, умело сортировать и интерпретировать соответствующую информацию для глубокого овладения и понимания специфики изучаемых дисциплин [3].

Что касается современной ситуации российско-го образования. Внедрена дисциплина специальный иностранный язык в качестве основной дисциплины профессионального цикла в магистратуре. К сожалению, уровень владения английским языком поступающих студентов не всегда достаточный, поэтому преподавание совершается преимущественно на английском языке, но с исполь-

зованием объяснений грамматического материала на русском языке.

Выделим критерии эффективности метода интеграции специального иностранного языка в практику преподавания специальных дисциплин по профилю.

1. Сближение учебных дисциплин, объединение знаний, умений и навыков учебно-профессиональной деятельности.
2. Посильность участия в международных научных конференциях, проектах и грантах, взаимодействуя с англоязычными носителями языка.
3. Формирование профессионального метаязыка, способствующего умело вести компетентную беседу с зарубежными коллегами.
4. Саморазвитие и самосовершенствование не только лингвистических и коммуникативных навыков, но и укрепление психо-эмоциональной и волевой сфер личности, что в свою очередь, повышает уверенность в своих силах и придает решимости для достижения поставленных целей.
5. Корпоративный дух использования международных педагогических кадров для поддержания имиджа учебного заведения.
6. Приложение второго варианта к диплому на английском языке.
7. Мультилингвальность. Взаимный интерес российских и зарубежных ВУЗов в усилении профессиональной подготовки и увеличении конкурентоспособности своих выпускников. Интегрированность мировых образовательных практик, обмен опытом.
8. Общекультурные компетенции, практико-ориентированность будущих специалистов [7].

Опираясь на утверждения ученых Е.В. Матвиенко «иностраный язык выступает как средство для выражения профессиональной коммуникации... и рассматривается как цель, что связано с пониманием роли языка вообще в профессиональной среде», Н.В. Сидакова о том, что междисциплинарная интеграция «является инструментом поиска в информационном потоке», отметим, что владение комплексом речевой профессиональной терминологии способствует реализации коммуникативных потребностей и открывает дополнительные возможности для будущей деятельности [2].

В рамках делового общения специальный иностранный язык является неотъемлемой частью коммуникативного процесса в любой деятельности. Участие в международном бизнесе невозможно без навыков межличностного общения на английском языке. Деловое общение имеет ряд особенностей и включает в себя специальную профессиональную терминологию. Следовательно, начиная с учебного образовательного учреждения, будущим специалистам требуется изучать специальный иностранный язык во избежание провалов и ошибок в коммуникации.

Международная коммуникация – это не только знание иностранного языка, но и осведомлен-

ность о материальной и духовной культуре зарубежных стран, их религий, ценностей, морально-нравственных устоев, мировоззренческих представлений.

Для успешного установления международных контактов и взаимодействия с зарубежными представителями важно научиться совместно разрешать конфликтные или спорные ситуации, знать особенности бизнес – стратегий и умело работать в команде. Несомненно, что роль информационно-коммуникационных средств связи велика, поэтому очередным фактором успешного взаимодействия и профессионализма является умение коммуницировать посредством ИКТ.

Лингво-культурологические компетенции благоприятствуют деловым переговорам с отчужденными социальными факторами и поведенческими установками. Способность понимать менталитет носителей другого языка помогает настроить всех участников на эффективное общение и предугадать возможные затруднения. Знания о различиях национального духа собеседников поможет преодолеть возникающие барьеры, в том числе перед большой аудиторией, ориентируясь на представителей необходимой отрасли. Вежливость и тактичность, знания психологии являются ключом к продуктивной бизнес-коммуникации.

Любые указания и распоряжения необходимо выражать в лаконичной форме, чтобы снизить напряженность ситуации. Например, вместо слова 'want' принято употреблять 'would like'. Дипломатическая беседа допускает использование вводных слов 'perhaps', 'possibly' или не критичных высказываний 'I think / It's better'. Важно использовать вопросительную форму обращения в знак уважения к собеседникам, а также следить за эмоциональной окраской обращений.

Важно помнить, что односложные ответы на вопросы могут ввести в заблуждение одну из сторон переговоров. Правильно подобранная профессиональная терминология дает возможность более тщательно обдумать свой ответ и придает комфортную атмосферу общения [1].

На основании вышеизложенного можно утверждать, что интеграция специального иностранного языка в образовательной и деловой сферах общения является уникальным и актуальным способом развития профессиональных качеств. Владение специальной терминологией на английском языке обеспечивает конкурентоспособность специалистов. Использование специального иностранного языка для различных целей: образовательных, экономических, промышленных, торговых, туристических содействует успешному установлению международных контактов, реализации себя в профессиональной деятельности. Очевидная взаимосвязь делового и межличностного общения оказывает поддержку в создании профессионального облика личности или имиджа компании. Сформированные в ходе обучения междисциплинарным дисциплинам навыки компетентного общения являются эффективными компонентами

для самореализации, развития творческого потенциала личности и его уровня сознания, обогащению внутреннего мира человека.

## Литература

1. Ерзенкина М.В. Межкультурная коммуникация в международном бизнесе: особенности использования делового английского языка // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. – № 5–1(44). – 2020. – С. 139–146.
2. Куприяничик Т.В. Междисциплинарная интеграция как методический принцип обучения иностранному языку для специальных целей // *Современные наукоемкие технологии*. – 2021. № 11–1. – С. 168–172.
3. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // *Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. Науч. конф. СПб, 2012*. С. 336–337.
4. Мезенцева А.И. Лингводидактические основы смешанного обучения как формы организации учебного процесса по иностранному языку для специальных целей в техническом вузе // *Известия ЮФУ. Технические науки*. – 2012. – № 10. – С. 84–90.
5. Мещерякова Е.В. Английский язык как профессиональная основа европейского и отечественного образования / Е.В. Мещерякова, Е.А. Локтюшина // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. № 1. – С. 102–112.
6. Поленова А.Ю. Интеграция иностранного языка и содержания профессионально ориентированных дисциплин в вузе // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2017. № 5. С. 5–10.
7. Шмелева Ж. Н. К вопросу о социокультурной компетенции при изучении английского языка в неязыковом университете // *Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом вузе: региональная практика*. – Красноярск. – 2022. – С. 207–212.
8. Шмелева Ж.Н. Английский язык как средство воспитания в высшей школе // *Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом вузе: региональная практика*. – Красноярск. – 2022. – С. 256–260.

## SPECIAL FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATION AND BUSINESS COMMUNICATION

Grineva O.A.

Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astaf'ev

This article presents the theoretical aspects of the introduction of a special foreign language in the process of teaching narrow disciplines. The significant advantages of developing linguistic and communicative competencies among students for further professional socialization of future specialists are revealed. The demand for specialists with knowledge of a special foreign (English) language in the labor market is substantiated. The importance of knowledge of both household vocabulary and grammar, as well as professional scientific terminology for successful interaction between representatives of different nationalities is analyzed. In addition, the article shows the need for the introduction of a special foreign language in specialized subjects and the exchange of information between subject teachers and foreign language teachers. Problems and peculiarities of teaching subjects in English have been discovered. Possible solutions to difficult situations and examples of improving a special foreign language, both in the field of education and in the business sphere of communication, are given.

**Keywords:** international communication, professional, discipline, business communication, culture, mentality, competitiveness, education, terminology, cooperation, foreign language.

## Referents

1. Erzenkina M.V. Intercultural communication in international business: features of the use of business English // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. – No. 5–1 (44). – 2020. – S. 139–146.
2. Kupriyanchik T.V. Interdisciplinary integration as a methodological principle of teaching a foreign language for special purposes. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. – 2021. No. 11–1. – S. 168–172.
3. Kucheryavaya T.L. Problems of professionally-oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic specialties // *Theory and practice of education in the modern world: materials of the Intern. Scientific conf. SPb, 2012*. S. 336–337.
4. Mezentseva A.I. Linguistic and didactic foundations of blended learning as a form of organization of the educational process in a foreign language for special purposes in a technical university. *Izvestiya SFU. Technical science*. – 2012. – No. 10. – S. 84–90.
5. Meshcheryakova E.V. English language as a professional basis for European and domestic education / E.V. Meshcheryakova, E.A. Loktyushina // *Modern problems of science and education*. – 2018. No. 1. – S. 102–112.
6. Polenova A. Yu. Integration of a foreign language and the content of professionally oriented disciplines at a university // *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2017. No. 5. С. 5–10.
7. Shmeleva Zh.N. To the issue of socio-cultural competence in learning English at the non-linguistic university // *Modern trends in the development of the system of training students in a foreign language in a non-linguistic university: regional practice*. – Krasnoyarsk. – 2022. – S. 207–212.
8. Shmeleva Zh.N. English as a means of upbringing at the higher educational institution // *Modern trends in the development of the system of training students in a foreign language in a non-linguistic university: regional practice*. – Krasnoyarsk. – 2022. – S. 256–260.

# Типология простого предложения в китайском языке

## Гурулева Татьяна Леонидовна,

доктор педагогических наук, профессор, Институт Китая и современной Азии РАН, ведущий научный сотрудник; профессор кафедры дальневосточных языков, Военный университет МО РФ им. князя А. Невского  
E-mail: gurulevatatiana@mail.ru

## Радус Лариса Александровна

начальник кафедры дальневосточных языков, Военный университет МО РФ им. князя А. Невского  
E-mail: lara\_rad@bk.ru

Цель исследования заключается в выявлении базовых типов простого предложения в китайском языке, разработанных в современной китайской лингвистике. В качестве основного метода исследования был использован теоретический анализ работ китайских ученых в указанной области: монографий, диссертаций, научных статей, лингвистических энциклопедических справочников. Также были использованы теоретические методы сопоставительного анализа и обобщения. При подборе переводческих эквивалентов для названий типов простого предложения в китайском языке применялись переводные методы. Материалами исследования послужили работы современных китайских лингвистов (с 2000 по 2018 гг.): монография Фань Сяо (范晓) и Чэнь Чанляя (陈昌来) «Исследование китайского предложения и его типов», в которой авторы изложили теоретические основы типологизации китайских предложений и описали основные типы предложения китайского языка; монография Ши Юйчжи (石毓智) «Грамматика китайского языка», в которой он разработал теорию синтаксиса китайского предложения; китайские лингвистические энциклопедические справочники и другие работы китайских лингвистов в области синтаксиса.

**Ключевые слова:** китайский язык, изолирующие языки, синтаксис китайского языка, типы простого предложения в китайском языке, слоговые языки

Отношения всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия между Россией и Китаем [4] требуют дальнейшего увеличения количества специалистов, владеющих китайским и русским языками, что закономерно ведет к расширению сферы обучения и изучения китайского и русского языков.

В изучении теории китайского языка одной из важнейших, базовых областей исследований является синтаксис. Эта закономерность объясняется изолирующей типологией китайского языка, суть которой заключается в том, что изоляция представляет собой способ связи слов в предложении, при котором в формах слов не выражается отношение слова к другим словам, т.е. не маркируется синтаксическая функция слова. Механизмом выражения синтаксических отношений между словами при изоляции является определенный порядок слов в предложении и использование служебных слов, соответствующих этому порядку. В свете этой типологической особенности исследования синтаксического строя китайского языка являются актуальными и востребованными.

Проблема синтаксиса китайского языка и структурных типов китайских предложений исследовалась в советском китаеведении. А.А. Драгунов в своих трудах обращался к проблеме классификации простых предложений современного китайского языка исходя из системы грамматических понятий традиционного европейского языкознания, полагая, что в центре китайской грамматической системы лежат лексико-грамматические категории, которые находят отражение в разных типах китайских предложений. В.И. Горелов выделил три основных типа предложений в китайском языке: простое, усложненное и сложное и предложил классификацию каждого из указанных типов. С.П. Ефимова занималась изучением синтаксических связей в китайском языке и средств их формирования. М.К. Румянцев исследовал отдельный синтаксический тип: «предложение – подлежащее в китайском языке». Способы выражения актуального членения предложения в китайском языке рассматривались Тань Аошуан. Н.И. Тяпкина изучала «предложения с экспозитивным членом» как особую синтаксическую структуру, образованную путем вынесения имени объекта в начальную позицию предложения и обладающую определенными структурно-семантическими характеристиками и сферой применения. Н.В. Солнцева исследовала строй глагольного предложения в китайском языке. Вместе с В.М. Солнцевым они посвятили свои труды выявлению роли порядка слов в китайском предложении. Символическим итогом исследований китайского языка советского перио-

да стал труд В.М. Солнцева «Введение в теорию изолирующих языков» (1995), в котором он, в том числе, определил изоляцию как синтаксическое, а не морфологическое понятие и описал механизм реализации синтаксических отношений в изолирующих языках. В.М. Солнцев дал определение и выявил основные свойства простых предложений в китайском языке, предложил их структурную классификацию и классификацию по выражаемой модальности. Особенностью этого периода изучения синтаксиса китайского языка был преимущественный выбор в качестве материалов исследований письменных источников – произведений художественной литературы, реже – текстов общественно-политического характера в связи с ограниченной возможностью доступа к другим видам письменных текстов и образцам живой разговорной речи, возникшей вследствие советско-китайского раскола в конце 50-х годов XX века.

Несмотря на охлаждение советско-китайских отношений, отечественным ученым в 50-х – 80-х гг. XX века все же были доступны теоретические труды китайских лингвистов, как современников, так и основоположников системы изучения современного китайского языка. Основателем синтаксической традиции в исследовании современного китайского языка является Ли Цзиньси, чей труд «Новая грамматика национального языка» (1924) заложил основы системного изучения китайского языка и представил оригинальную синтаксическую концепцию автора, основанную на выделении двух категорий в описании предложения: часть речи и член предложения. Этот труд оказал большое влияние на дальнейшее изучение синтаксиса китайского языка китайскими исследователями. С конца 40-х и вплоть до 80-х гг. XX века исследованием синтаксиса китайского языка занимались Люй Шусян, Чжу Дэси, Чжан Чжигун, Дин Шэншу, Ли Жун, Чжоу Цзумо, Люй Цзипин, Хуан Божун, Сунь Лянмин и др., которые в определенной степени продолжали развивать концепцию Ли Цзиньси, внося в нее новые идеи. А Ван Ли и частично Гао Минкай в 50-х годах пытались описать синтаксис китайского предложения в системе специфических китайских категорий, отличных от предложенных Ли Цзиньси.

Конец XX – начало XXI века, ознаменовавшееся распадом Советского Союза и становлением новой российской государственности, стали и периодом утраты выдающейся советской школы Китаеведения, поскольку в это время не произошло воспроизводства научных кадров в количестве, достаточном для продолжения развития отечественной лингвистической школы Китаеведения. В начале XXI века в изучении проблемы китайского синтаксиса в отечественном Китаеведении стали господствовать идеи американских исследователей Ч. Ли и С. Томпсон о классификации китайского языка как «языка с выдвиганием топика» и о бинарной «топик – комментарий» структуре китайского предложения. Позиционирование этого подхода как единственно возможного и правиль-

ного в интерпретации синтаксической структуры китайского предложения и одновременная утрата советской Китаеведческой традиции, по сути, остановили исследования структуры китайского предложения с позиции выделения членов предложения, а значит и с позиции интерпретации механизма изоляции, т.е. механизма реализации синтаксических отношений посредством установления порядка слов в предложении и использования служебных слов. Поэтому в первое двадцатилетие XXI века в отечественной науке не появилось теоретических трудов, посвященных изучению синтаксиса китайского языка с позиции порядка слов в предложении и его изолирующих свойств (за исключением единичных работ) [1], [2], [3]. Аналогичная ситуация сложилась и в исследованиях трудов китайских лингвистов, посвященных изучению синтаксиса китайского языка. Следствием отсутствия либо недостатка этой информации стал автоматический перенос в отечественном профессиональном сообществе идеи бинарной структуры китайского предложения «топик – комментарий» и на исследования современных китайских лингвистов, что не соответствует действительности.

В XXI веке Китай осуществил серьезные шаги в систематизации и развитии лингвистических исследований, а система лингвистических учений и представлений китайских лингвистов о китайском языке получила серьезное развитие в приложении к различным отраслям, будь то область обучения языку, изучения языка или разработки информационных образовательных, коммуникационных или переводческих ресурсов.

В свете сказанного, проблема исследования заключается в отсутствии в отечественной науке объективного знания о типологии синтаксической структуры китайского предложения, принятой в современном китайском языкознании.

Одной из исследуемых работ по заявленной проблеме стал фундаментальный труд китайских лингвистов Фань Сяо (范晓) и Чэнь Чанлая (陈昌来) – монография «Исследование китайского предложения и его типов» (2015), в которой авторы, основываясь на взглядах современных китайских лингвистов, изложили теоретические основы типологизации китайских предложений и описали основные типы предложения китайского языка [7]. Еще одной составляющей источниковой базы исследования явилась монография известного китайского лингвиста Ши Юйчжи (石毓智) «Грамматика китайского языка» (2010), в которой он изложил теорию синтаксиса китайского предложения в терминах членов предложения [6]. Источниковую базу исследования также составили монографии, диссертации и статьи таких китайских исследователей как Ли Фанцзе (李芳杰), Пань Вэнь (潘文), Шэнь Цзясюань (沈家煊), Ван Цзяньцзюнь (王建军), Сюй Фуцуй (徐福翠), Ян Вэньянь (杨文艳), Чжан Боцзян (张伯江), Чжан Юйфэн (张豫峰), Жуй Чичжи (朱其智), Гэ Дунлэй (葛东雷), в которых осуществлено описание отдельных типов китайских предложений с точки зрения их синтаксической струк-



туры. Важными источниками исследования стали лингвистические энциклопедические справочники, созданные авторскими коллективами под руководством Ню Шэнюя (牛胜玉) (2015) [9] и Сюэ Цзиньсина (薛金星) (2016) [8], а также обобщающий труд в области практической грамматики китайского языка известного китайского лингвиста Фан Юйцина (房玉清) (2006), в которых представлены различные классификации типов китайского предложения [5].

В процессе исследования были получены следующие результаты.

1. Китайская лингвистическая традиция в основном сложилась как изучающая отдельные типы предложений в китайском языке без отнесения их к определенному типу: сложное, простое и т.д. Нами выявлено большое количество научных трудов, посвященных описанию отдельных типов предложений: “把”字句, “被”字句, “是”字句, “有”字句, “得”字句, “使”字句, 祈使句, 存在句, 兼语句, 致使句, 存现句, “A, 否则B”句式, “越X越Y”句式, “NP了”句式, 反递句式 и многие другие. Указанные типы не рассматриваются исследователями с точки зрения их позиции в определенной классификационной системе по какому-либо из оснований. Очевидно, что перечень представленных типов предложений может постоянно пополняться и в принципе является открытым.

Первые попытки создания классификации предложений представляли их деление на полные и неполные, односоставные и двусоставные, а также на простые и сложные [5, с. 72–76]. Современные классификации предложений китайского языка разработаны сравнительно недавно и отражают общепринятую позицию китайских лингвистов по этому вопросу. Данные классификации включены в школьную программу по китайскому языку и входят в установленный перечень обязательных к освоению знаний, необходимых для сдачи школьного выпускного экзамена *gaokao* по китайскому языку (аналог российского ЕГЭ) и поступления в вуз.

2. В китайской лингвистике существует несколько классификаций предложений по различным основаниям (представлены в таблице 1).

Таблица 1. Основания классификации и типы предложения в китайском языке

№	Основание классификации	Типы предложений
1.	по наличию полной грамматической основы	- полные (整句) - неполные (零句) (характерны и высокочастотны в разговорной речи)
2.	по количеству грамматических основ	- простые (单句) - сложные (复句)
3	по составу грамматической основы	- односоставные (非主谓句) (零句都是非主谓句) - двусоставные (主谓句)

№	Основание классификации	Типы предложений
4.	по цели высказывания	- повествовательные (陈述句) - вопросительные (疑问句) - побудительные (祈使句) - восклицательные (感叹句)

Таблица 2. Основания классификации и типы простого предложения в китайском языке

№	Основание классификации	Типы предложений
1.	по цели высказывания	- повествовательные (陈述句) - вопросительные (疑问句) - побудительные (祈使句) - восклицательные (感叹句)
2.	по структуре	а) простые 单句 двусоставные (主谓句): - с глагольным сказуемым (动词谓语句) - с прилагательным в функции сказуемого (形容词谓语句) - с существительным в функции сказуемого (名词谓语句) - с субъектно-предикативной основой в функции сказуемого (主谓谓语句) односоставные (非主谓句): - безличные предложения (无主句) - голофразы, однословные предложения (独词句) особые типы простого предложения: - предложения с предлогом把 (把字句) - предложения с предлогом被 (被字句) - предложения с сериальной глагольной конструкцией (连动句) - последовательно-связанное предложение (предложение с цепной связью и общим членом) (兼语句) - предложения с глаголом-связкой 是 (связочные предложения) (是字句) - предложения наличия, появления и исчезновения (бытийные предложения) (存现句) - предложения двойного дополнения (双宾句) - предложения с субъект-предикативным словосочетанием в роли сказуемого (主谓谓语句) б) сложные复句: - однокомпонентное (单重复句) - многокомпонентное (多重复句)

3. В китайской лингвистической традиции простым называют предложение, состоящие из одного или нескольких грамматически объединенных слов, которые выражают завершённую мысль. Такая единица рассматривается как основная грамматическая единица синтаксиса [8]. Простое предложение согласно Сюэ Цзиньсину состоит из выражения (短语), под которым понимается комбинация слов (词) и сочетаний слов (词组), или из отдельного слова [8]. По Фан Юйцину простое предложение состоит из одного неполного (零句) или одного полного предложения (整句) [5, с. 72].

Сложное предложение состоит из двух и более простых предложений, связанных по смыслу. Типология простого предложения китайского языка представлена в таблице 2.

Выделяют четыре вида простых двусоставных предложений [8]:

- 1) Двусоставные предложения с глагольным сказуемым (动词谓语句): 茶桌擦得滑溜溜地发光。 - Чайный столик вытерт до блеска.
- 2) Двусоставные предложения со сказуемым, выраженным именем прилагательным (в российской традиции называется качественным) (形容词谓语句): 他非常健康。 Он крепок здоровьем.
- 3) Двусоставные предложения со сказуемым, выраженным именем существительным (名词谓语句): 今天星期一。 Сегодня понедельник.
- 4) Двусоставные предложения с субъект-предикативным словосочетанием в роли сказуемого (主谓谓语句). По мнению ряда ученых, их следует определять как предложения с двойным подлежащим (双主谓句): 他性格温和。 У него мягкий характер.

Существует три вида простых односоставных безличных предложений (无主句) [8]:

- 1) Односоставные назывные или номинативные предложения, грамматическая основа которых выражена именем существительным (名词非主谓句): 2016年夏末。 В конце лета 2016 года.
- 2) Односоставные предложения, грамматическая основа которых выражена глаголом (动词非主谓句): 禁止吸烟! Курение запрещено! 站住! Стоять!
- 3) Односоставные предложения, грамматическая основа которых выражена прилагательным (形容词非主谓句): 漂亮极了。 Очень красивый.

Также к односоставным предложениям, помимо безличных, относятся голофразы или однословные предложения, грамматическая основа которых выражена междометием (叹词) или звукоподражанием (拟声词) (独词句): 哦! (我想起了来了。) А-а! (Я вспомнил). 呜! (火车的汽笛响了。) Ту-ту! (Поезд загудел) [8].

Кроме этого, в китайском языке выделяют так называемые особые типы простых предложений [8]:

- 1) Предложения с предлогом 把 (把字句).

Данный тип предложений относится к предложениям активного залога (主动句), грамматическая основа которого состоит из подлежащего, обозначающего субъекта действия, и сказуемого, выраженного формой действительного залога. Сказуемым в большинстве случаев является переходный глагол, которой не может выполнять свою роль «в одиночку».

Следовательно, группа сказуемого представлена словосочетанием или редуцированной формой глагола: 汉武帝时期, 汉王朝已把它的势力远远推到阴山以北的地方。 Во времена правления императора У-ди династии Хань распространила свою власть далеко на север от гор Инь.

- 2) Предложения с предлогом 被 (被字句).

Предлог 被 употребляется в предложениях пассивного строя (被动句), состоящих из подлежаще-

го, обозначающего объект действия, сказуемого и дополнения, обозначающего субъекта действия, вводимого предлогом 被 (в предложении является обстоятельством): 整个广场【被我们】装饰一新。 Вся площадь была украшена [нами] и выглядела по-новому. В некоторых случаях субъекта действия в предложении может не быть: 在罗马鲜花广场上, 布鲁诺【被】活活烧死了。 На площади Campo de' Fiori в Риме Джордано Бруно [был] сожжен заживо. В разговорной речи предлог 被 может заменяться на предлоги 叫, 让, 给.

- 3) Предложения с сериальной глагольной конструкцией (连动句).

В подобных предложениях группа сказуемого включает два и более глаголов или глагольных групп, связанных отношениями цели и способа, причины действий или их результата и последствий: 1) 小芹下河洗菜。 Сяо Цинь спустилась к реке, чтобы помыть овощи (цель); 2) 凭着他的求生的意志, 他还是挣扎着蠕动爬行。 Сохраняя волю к жизни, он все еще пытался извиваться и ползти (способ); 3) 那勇敢的母亲在极端危急的情况下, 抓住了狼耳朵骑到狼背上。 Отважная мать в безвыходной ситуации схватила волка за уши и поскакала на его спине (последовательность действий); 4) 由于长期劳累过度, 李老师生病住院了。 Из-за длительного переутомления господин Ли заболел и лег в больницу (причина и следствие).

- 4) Последовательно-связанное предложение (предложение с цепной связью и общим членом) (兼语句).

Сказуемое в таких предложениях состоит из глагольно-объектного и субъектно-предикативного словосочетаний, которые объединены общим словом, являющимся одновременно дополнением первого и подлежащим второго словосочетаний. Для этого типа свойственны некоторые особенности: во-первых, дополнение первого глагольно-объектного словосочетания, входящего в группу сказуемого, также является подлежащим к глаголу-сказуемому субъектно-предикативного словосочетания, то есть выполняет роль сразу двух членов предложения: 母亲叫小丽坐。 Мама велела Сяо Ли сесть. Во-вторых, глагол глагольно-объектного словосочетания является глаголом, обладающим каузативным значением. Предложения данного типа следует рассматривать как предложения-приказ, предложения-повеления, предложения-просьбы и т.п. Наиболее частотные глаголы этого типа предложений: 让, 使, 叫, 派, 命令, 吩咐, 请求, 选, 叫, 劝, 号召, 禁止: 大家一致选小赵代表。 Все единогласно избрали Сяо Чжао представителем. Кроме того, такую роль также может выполнять глагол 有: 我有个弟弟今年考大学。 У меня есть младший брат, который в этом году поступает в университет. В-третьих, глаголы двух типов словосочетаний, объединенных именной группой, семантически взаимосвязаны: 护士叫他快去请大夫 (去请大夫 является целью действия叫他) Мед-сестра сказала ему быстрее позвать врача; 这不由得使我们想起松树的崇高的品格。 Это напоминает

нам о благородном характере сосны (想起 является результатом действия 使).

В отличие от предложений с сериальной глагольной конструкцией (3), описывающих действия одного субъекта, в последовательно-связанном предложении (4) описываются действия нескольких субъектов. Предложения с сериальной глагольной конструкцией могут быть распространены, вследствие чего дополнение трансформируется в «двойной» (общий) член предложения (兼语): 叔叔打电话叫我。Мой дядя позвонил и позвал меня □ 叔叔打电话叫我去。Мой дядя позвонил и позвал меня поехать. Последовательно-связанные предложения также обладают возможностью к распространению путем включения структуры предложений с глагольным сказуемым связанного типа: 妈妈禁止小妹骑车。Мама запрещает младшей сестре кататься на велосипеде □ 妈妈禁止小妹骑车乱闯。Мама запрещает младшей сестре кататься на велосипеде где попало (乱闯 букв. ездить, где захочется).

5) Предложения с глаголом-связкой 是 (связочные предложения) (是字句).

Предложение с глаголом-связкой 是 является связочным предложением. Функция глагола-связки 是 заключается в установлении отношений между подлежащим и дополнением, которые бывают двух видов: отношения тождества и отношения подчинения. Отношения тождества – это отношения равенства между подлежащим и дополнением, структурно представленные как «甲 (不) 是乙» «A (не) есть / (не) является B»: 正方形是四条边等长、四个角相等的四边形。Квадрат – это четырехугольник с четырьмя сторонами равной длины и четырьмя равными углами. Отношения подчинения означают, что подлежащие (не) принадлежат / (не) относятся к дополнению: 王红不是三好学生。Ван Хун не является хорошим студентом (букв. не соответствует лозунгу Мао Цзэдуна «три хорошо»: иметь хорошее здоровье, хорошо учиться, хорошо работать).

6) Предложения наличия, появления и исчезновения (бытийные предложения) (存现句).

Предложения этого типа обозначают существование, появление или исчезновение лиц или предметов. Особенности типа: во-первых, в функции подлежащего выступает локатив, то есть слова со значением местоположения 台上坐着主席团。На трибуне сидит председатель. Во-вторых, в функции сказуемого выступают глаголы не-действия (существования, появления, исчезновения), которые выражают длительность состояния: 海上升起了一轮明月。Яркая луна поднимается над морем (появление); 到处是欢乐的人群。Повсюду толпы счастливых людей (существование, не является связочным предложением). В-третьих, дополнение в данном типе предложений обычно является субъектом действия. Поэтому многие предложения этого типа могут быть преобразованы в обычные двусоставные предложения: 门口站着两个兵 □ 两个兵在门口站着。У входа стоят два солдата □ Два солдата стоят у входа.

7) Предложения двойного дополнения (双宾句).

Некоторые переходные глаголы принимают после себя как прямое, так и косвенное дополнения, которые не имеют между собой структурной взаимосвязи: 大家叫她祥林嫂。Все называют ее госпожой Сянлинью. Непосредственно стоящее за глаголом дополнение как правило обозначает лицо и называется косвенным или первым. Следующее, более отдаленное от глагола, дополнение обычное обозначает предмет и называется прямым или вторым. Есть случаи, когда оба дополнения одновременно обозначают предметы: 他先后送资料室几本珍贵的书。Он в разное время передал несколько ценных книг в методический кабинет; либо лица: 科学院借我们两位教师。Академия наук предоставила нам двух преподавателей. Прямое (второе) дополнение также может быть представлено словосочетанием с субъектно-предикативной связью: 他问我哪个办法最好。Он спросил меня, какое решение лучше всего подходит. Глаголов, принимающих после себя двойное дополнение, не так много: 取, 送, 给, 罚, 教, 问, 通知, 送给, 赠, 奖, 告诉, 叫 и др.

8) Предложения с субъектно-предикативным словосочетанием в роли сказуемого (主谓谓语句).

Это предложения, в которых сказуемое выражено субъектно-предикативным словосочетанием. Исходя из того, является ли подлежащее субъектом или объектом действия, выделяют следующие типы подобных предложений: 1) предложения, где основное (первое) подлежащее является объектом действия, а «маленькое» (второе) подлежащее – субъектом: 这部电影我看过。Этот фильм я смотрел; 2) предложения, в которых основное (первое) подлежащее является субъектом действия, а «маленькое» (второе) – объектом: 他一个字都不认识。Он не знает ни одного иероглифа; 3) предложения, где между основным и «маленьким» подлежащим существуют отношения принадлежности: 她态度和蔼。У нее добрый нрав. (букв.: Она нрав добрый).

Представленная типология простого предложения китайского языка является одной из первых полных классификаций, охватывающих все нормативные синтаксические структуры простого предложения, выделяемые китайскими лингвистами. Она принята в научно-педагогическом сообществе и используется в институциональной системе образования Китая. Системное представление о типах предложений китайского языка открывает для отечественной науки широкие перспективы исследования синтаксической нормы китайского языка и механизма изоляции как синтаксического явления.

## Литература

1. Волков К.В., Гурулева Т.Л. Сопоставительный анализ типологических характеристик китайского и русского языков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8 (131). – С. 148–154.

2. Гурулева Т.Л. Китайская языковая личность: характеристика речевого портрета и его сопоставительный анализ: монография. М.: ИД ВКН, 2019. – 160 с.
3. Гурулева Т.Л., Абдрахманова А.Р. Типологические характеристики слоговых языков (на материале языков Восточной и Юго-Восточной Азии) // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 11. – С. 208–212.
4. Гурулева Т.Л., Макаров А.В. Китай: многостороннее сотрудничество в системе безопасности Северо-Восточной Азии (Россия, США, РК, Япония, Монголия, КНДР). – М: Юрист, 2011. – 335 с.
5. Фан Юйцин. Шиюн ханьюй юйфа (Практическая грамматика китайского языка). – Бейцзин: Бейцзин дасюэ чубаньшэ (Пекин: Бейцзин дасюэ чубаньшэ), 2006.
6. Ши Юйчжи. Ханьюй юйфа (Грамматика китайского языка). – Бейцзин: Шан'у иньшугуань (Пекин: Commercial Press), 2010.
7. Фань Сяо, Чэнь Чанлай. Ханьюй цзюйцзы цзи цита цзюйцзы яньцзю (Исследование китайского предложения и его типов). – Шанхай: Сюэлинь Чубаншэ (Шанхай: Сюэлинь чубаншэ), 2015.
8. Юйвэнь цзичу чжиши шоуцэ (гаочжун) (Справочник базовых знаний по китайскому языку (старшая ступень средней школы) / Сюэ Цзиньсин чжубянь (гл. ред. Сюэ Цзиньсин). – Бэйцзин: Бэйцзин цзяоюй чубаньшэ (Пекин: Бэйцзин цзяоюй чубаньшэ), 2021.
9. Гаочжун юйвэнь цзичу чжиши (Базовые знания по китайскому языку для старшей ступени средней школы) / Ню Шэнюй цзунчжубянь (гл. ред. Ню Шэнюй). – Чанша: Хунань шифань дасюэ чубаньшэ (Чанша: изд-во Хунаньского педагогического университета), 2015.

## TYPOLOGY OF A SIMPLE SENTENCE IN CHINESE

**Guruleva T.L., Radus L.A.**

Military university named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defence of the Russian Federation

purpose of the study is to identify the basic types of a simple sentence in Chinese developed in modern Chinese linguistics. The theoretical analysis of the works of Chinese scientists in this area was used as the main research method: monographs, dissertations, scientific articles, linguistic encyclopedic reference books. Theoretical methods of comparative analysis and generalization were also used. When selecting translation equivalents for the names of types of a simple sentence in Chinese, translation methods were used. The research materials are the works of modern Chinese linguists (from 2000 to 2018): the monograph by Fan Xiao (范晓) and Chen Changlai (陈昌来) "Study of the Chinese sentence and its types", in which the authors outlined the theoretical foundations of the typology of Chinese sentences and described the main Chinese sentence types; the monograph by Shi Yuzhi (石毓智) "Chinese Grammar", in which he developed a theory of Chinese sentence syntax; Chinese linguistic encyclopedic reference books and other works of Chinese linguists in the field of syntax.

**Keywords:** Chinese, isolating languages, Chinese syntax, Chinese simple sentence types, syllabic languages

### References

1. Volkov K.V., Guruleva T.L. Comparative analysis of the typological characteristics of the Chinese and Russian languages // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2018. No. 8 (131). P. 148–154.
2. Guruleva T.L. Chinese language personality: characteristics of the speech portrait and its comparative analysis: monograph. M.: ID VKN, 2019. 160 p.
3. Guruleva T.L., Abdrakhmanova A.R. Typological characteristics of syllabic languages (based on the languages of East and Southeast Asia) // Modern Pedagogical Education. 2022. No. 11. P. 208–212.
4. Guruleva T.L., Makarov A.V. China: multilateral cooperation in the security system of Northeast Asia (Russia, USA, ROK, Japan, Mongolia, North Korea). M: Lawyer, 2011. 335 p.
5. Fang Yuqing. Practical Chinese Grammar. Beijing: Peking University Press, 2007.
6. Shi Yuzhi. Chinese Grammar. Beijing: The Commercial Press, 2010.
7. Fan Xiao, Chen Changlai. Research on Chinese Sentences and Other Sentence Structures. Shanghai: Xuelin Publishing House, 2015.
8. Handbook of Basic Chinese Knowledge (High School) / Edited by Xue Jinxing. Beijing: Beijing Education Press, 2021.
9. Basic Knowledge of Chinese in Senior High School / Editor-in-Chief Niu Shengyu. Changsha: Hunan Normal University Press, 2015.

# Общественные функции русского языка в Армении на современном этапе

## Даниелян Мери Георгиевна,

кандидат филологических наук, заведующий кафедрой «Русский язык как иностранный», Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: Daniel\_MG@list.ru

## Самуэлян Светлана Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и славянских языков Государственного университета имени В.Я. Брюсова;  
E-mail: ssamuelyan@mail.ru

Республика Армения относится к числу моноэтнических государств, в которой долгое время функционировало два языка: русский и армянский, причем двуязычие формировалось неконтактным путем. С распадом СССР статус русского языка в республике в некоторой степени стал вопросом политическим. Однако, по степени распространенности русский язык является вторым после армянского языка. В советский период в АрмССР наряду с армянскими школами существовали и русские, в которых обязательными предметами были армянский язык и литература, история и география Армении. Языковая ситуация в стране была всегда неоднородна. Так, в столице функционировали, помимо литературного армянского языка, его национально-разговорный вариант и диалекты. Русский язык играет особую роль в общественной и культурной жизни Армении и фактически в системе образования продолжает оставаться первым среди равных – иностранных, что объясняется исторически и геополитически дружественными связями между русским и армянским народами. Одна из особо значимых сфер функционирования русского языка в Армении – сфера образования, определяющая актуальность задачи формирования общего образовательного пространства. Популяризация и продвижение российского образования, русского языка и русской культуры в ближнем и дальнем зарубежье – одно из приоритетных общегосударственных направлений, в целях реализации которого в свое время по всему миру были созданы Представительства Россотрудничества (Российские центры науки и культуры за рубежом). В республике имеется возможность для изучения русского языка в альтернативной государственной системе образования.

**Ключевые слова:** русский и армянский язык, общественные функции языка, билингвизм, двуязычие.

Обращение к теме предполагает уточнение значения термина и понятия «общественные функции языка». Вспомним, что в социолингвистике под общественными функциями языка понимается «функционирование языка в различных сферах общения, соответствующих сферам человеческой деятельности в сфере науки, массовой коммуникации, производства, судопроизводства, транспорта и т.д.» [13].

Отметим, что Республика Армения относится к числу моноэтнических государств, где национальный состав был во все времена относительно однороден и представители других этносов составляли менее 10%. Так, согласно официальным данным переписей населения республики разных лет в 1979 года армяне составляли 91,4%, в 1989 году – 93%, в 2001–97%, а в 2011 году – 98,7% [10].

Несмотря на такую однородность этнического состава Республика Армения является примером распространения двуязычия неконтактным путем [2].

С распадом СССР статус русского языка в республике в некоторой степени стал вопросом политическим. В стране, где долгие годы наблюдалось устойчивое двуязычие, проводимая языковая политика привела к тому, что русский язык стал восприниматься языком коммунистической идеологии и, как следствие, постепенно вытесняться из общественной жизни. Однако вопреки действиям «независимых руководителей» русский язык продолжает функционировать в стране, что подтверждается данными переписи. Безусловно, эти нелогичные действия принесли свои «плоды». Сравнивая данные переписи разных лет, можно проследить, как изменилось число владеющих русским языком. Так, в 2001 году около 70% городских жителей отметили, что свободно владеют русским языком, в докладе МИД РФ «Русский язык в мире» (2003 г.) приведены оценки армянских русистов, в соответствии с которыми русским языком на тот момент на коммуникативном уровне владели около 2,5 млн человек (около 70% населения республики) – [14], а в 2011 году – уже 52,7%.

Примечательно, что в Армении по степени распространенности русский язык является вторым после армянского языка.

Следует отметить, что более 90% населения Армении родным языком считают армянский, это объясняется тем, что преобладающее большинство этнических армян владеет, как правило, литературным армянским языком и своим территориальным диалектом. Армянский язык еще в 1930 году был признан государственным, а в 1978 году этот же статус был прописан в Конституции АрмССР. 17 апреля 1993 года был принят

Закон Республики Армения «О языке», согласно которому «в действующих на территории Республики Армения образовательной и учебной системах языком преподавания и воспитания является литературный армянский язык». При этом, согласно ст. 1 вышеуказанного Закона, «Республика Армения на своей территории гарантирует свободное использование языков национальных меньшинств» [3].

Заметим, что на территории Армении во все времена армянский язык был наделен функциями государственного: он был языком образования и науки, средств массовой информации и культуры. В советский период в АрмССР наряду с армянскими школами существовали и русские, в которых обязательными предметами были армянский язык и литература, история и география Армении.

На протяжении не одного десятилетия русский язык в Армении является вторым языком, не имея при этом официального статуса. В то же время, согласно закону «О языке», языки национальных меньшинств могут функционировать в образовательной сфере при обязательном изучении государственного языка. Русский язык на законодательном уровне рассматривается как язык национального меньшинства, то есть этнически русских граждан республики, количество которых не превышает 12 тысяч человек. Следует отметить, что Закон «О языке» никаким образом не защищает права русскоязычных армян в плане использования родного для них языка. В 90-е годы на историческую родину вернулись этнические армяне, проживавшие в других советских республиках. Очевидно, что для этой категории граждан русский язык был и родным языком, и средством межнационального общения, и языком образования.

Языковая ситуация в стране была всегда неоднородна. Так, в столице функционировали, помимо литературного армянского языка, его национально-разговорный вариант и диалекты. Коренных ереванцев, носителей литературного армянского языка, в своем большинстве можно отнести и к билингуам. Мигранты, приехавшие из других республик, владели литературным русским языком и своим диалектом. Обосновавшись в столице и других больших городах РА, они фактически оказались в непростой языковой ситуации.

В конце 90-х годов на волне экономических и политических перемен территорию Армении покинули практически все азербайджанцы, уехали русские, начался отток этнических армян. В эти годы республику покинуло около 750 000 человек, что составило одну пятую всего населения. Причин, побудивших армян покинуть было немало: отсутствие рабочих мест, социальная и геополитическая нестабильность и т.п. Следует отметить, что в это время значительная часть населения в возрасте от 20 до 49 лет эмигрировала в Российскую Федерацию.

Последние 30 лет Республика Армения тесно поддерживает политические и экономические отношения с Российской Федерацией. На террито-

рии РФ постоянно проживает около двух миллионов этнических армян, владеющих русским литературным языком. Очевиден и тот факт, что для детей первой волны эмиграции русский язык станет родным языком по той простой причине, что становление этих детей происходит в «русском» окружении. Однако Армения не спешит с решением вопроса о статусе русского языка. Принятый в 1993 году Закон «О языке» фактически повторяет статус армянского языка, но в более утвердительной и жесткой форме, чем прописанный в Конституции АрмССР 1987 года.

16 августа 2016 года Министерством образования и науки Республики Армения была создана рабочая группа по разработке Концепции преподавания русского языка в реализующих общеобразовательные программы учебных заведениях Республики Армения для усиления роли русского языка в жизни современного армянского общества, повышения интереса к русскому языку и литературе, воспитания всесторонне образованного подрастающего поколения и более активного включения молодежи Армении в мировое информационное пространство.

В 2017 году был представлен проект концепции преподавания русского языка в общеобразовательных школах, который никоим образом не предусматривал обсуждение его статуса. Проект Концепции, который 11 сентября того же года был опубликован на едином сайте правовых проектов [www.e-draft.am](http://www.e-draft.am) для обсуждения, внесения предложений и изменений, вызвал много споров. По итогам голосования в процентном соотношении за Концепцию на сайте проголосовали 25% участников опроса, против – 75%.

В 2018 году пришедшие к власти политики начали с новой силой укреплять положение армянского языка. Все эти «языковые» законы, принимаемые год от года, вызывают один простой вопрос: неужели в моноэтнической стране, где практически каждый владеет тем или иным вариантом национального языка, необходим закон, утверждающий положение армянского языка? Как известно, армяне, не живущие на исторической родине, при видимой ассимиляции, чтут и оберегают свой язык, свою культуру и свои самобытные традиции. По всему миру, где бы ни обосновались армяне, есть армянские школы, культурные центры, церкви, как символ самоощущения и самоидентификации. Армянский язык для каждого армянина представляется целым миром, самоопределяющим фактором, языком, объединявшим соотечественников в эпоху взлета, развития и невзгод. Принимаемые законы о языке предписывают, что на территории Армении должен функционировать только один язык – армянский язык. Такие жесткие «языковые» законы были бы оправданы, если бы коренное население не говорило на родном языке. Или же политики понимают, что русский язык был и останется активным языком образованной части населения? Ответ более чем очевиден: русский язык на протяжении многих десятилетий остается

самым распространенным языком, а число людей, свободно владеющих, им составляет более 45%, что еще раз подтверждает его значимость.

В период после распада СССР русский язык постепенно стал наиболее удобным средством коммуникации и передачи информации, своеобразным связующим звеном между бывшими республиками Советского Союза, странами – членами СНГ: он продолжает оставаться транслятором тех смыслов, которые понятны всем тем, кто принадлежит к постсоветскому пространству [4:380].

Мягкая политика Правительства Российской Федерации в сфере статуса, функционирования и продвижения русского языка стала основой для решения актуальных языковых проблем не только в стране, но и за ее пределами [5], основными среди которых остаются создание единого образовательного пространства на территории СНГ и повышение мотивации изучения русского языка.

Отметим здесь, что русский язык всегда играл и играет особую роль в общественной и культурной жизни Армении и фактически в системе образования продолжает оставаться первым среди равных – иностранных, что объясняется исторически и геополитически дружественными связями между русским и армянским народами: «Изучение русского языка на территории Армении всегда имело, имеет и будет иметь особое значение: это результат и исторически сложившегося цивилизационного родства, и постоянного тесного сотрудничества между Арменией и Россией, и требование времени. ... связи России и Армении, которые строятся в области образования, в условиях глобализации носят скорее неформальный характер и основываются на культурных, философских, духовных и социальных началах, имеющих глубокие исторические корни» [8].

Русский язык играет особую роль в общественной жизни Армении, что вытекает из исторически дружественного характера связей между армянским и русским народами. Русский язык является языком обязательным для изучения во всех образовательных учреждениях Республики Армения.

Роль и значение русского языка отмечены в Договоре о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи, подписанном между Правительством РФ и Правительством РА 29 августа 1997 года в Москве. В ст. 16 Договора отмечено, что армянская сторона в системе образования Республики Армения создаст условия для углубленного обучения русскому языку.

Повышению уровня обучения русскому языку способствовало принятие 16 сентября 1999 года Правительством РА Концепции «Русский язык в системе образования и общественно-культурной жизни Республики Армения».

В последующие годы были разработаны девятнадцать Протоколов заседаний Межправительственной комиссии по экономическому сотрудничеству (в том числе в сфере образования и науки) между Российской Федерацией и Республикой Армения.

25 сентября 2017 года министр образования и науки Республики Армения Л.О. Мкртчян в обращении к СМИ отметил, что по традиции еще с советских времен русский язык «широко распространен в Армении, однако никакого статуса до сих пор не имел». По словам министра, «единственным государственным языком в Армении является и останется армянский язык, поскольку мы – независимое, суверенное государство. Все остальные языки – иностранные» [16].

Таким образом, русский язык получил статус иностранного языка, однако продолжает оставаться первым среди равных – иностранных. Следует заметить, что официально этот статус не закреплён ни одним нормативно-правовым актом.

22 января 2002 года Армения ратифицировала Европейскую хартию региональных языков, согласно которой русский язык в Армении признается языком национального меньшинства [12].

В республике издаются газеты на русском языке, среди них необходимо отметить такие важнейшие общественно-политические газеты, как «Республика Армения», «Голос Армении», «Новое время», а также еженедельник «Эфир».

В 2018–2019 гг. в связи с отсутствием финансирования и реорганизацией Национального института образования было временно приостановлено издание специализированного журнала «Русский язык в Армении», являющегося единственным рецензируемым научно-методическим периодическим изданием по специальностям: «Русская филология», «Методика преподавания», «Педагогика и психология». В 2020 году благодаря финансовой поддержке Университета международных отношений «Анания Ширакаци» (г. Ереван) вышли в свет два номера журнала за 2019 год. В настоящее время журнал выходит периодичностью 2 номера в год при содействии и поддержке Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна. В текущем году вышел в свет 1-й номер, и до конца года ожидается 2-й.

В Армении ретранслируются три российских телеканала (не считая спутникового и кабельного телевидения): «Первый канал», «РТР-Планета» и «Россия-Культура», а также Межгосударственная телерадиокомпания «МИР», демонстрируются художественные, научно-популярные и мультипликационные фильмы на русском языке. Почти все ведущие армянские интернет-СМИ имеют русскоязычные версии своих сайтов, а в армянских кинотеатрах зарубежные фильмы идут с дубляжем на русском языке.

Одна из особо значимых сфер функционирования русского языка в Армении – сфера образования, определяющая актуальность задачи формирования общего образовательного пространства.

При этом, вопреки всем препонам бюрократического характера, русский язык был и продолжает оставаться языком, обязательным для изучения во всех общеобразовательных школах

Республики Армения со второго по двенадцатый класс по 2–3 часа в неделю, в зависимости от центра. В республике созданы свои национально ориентированные учебники по русскому языку, которые утверждены Министерством образования, науки, культуры и спорта. В настоящее время объявлен конкурс на создание нового поколения предметных учебников, в том числе по иностранным языкам (английскому, французскому, немецкому, русскому)

По данным Статистического комитета Республики Армения [17], в 2020/2021 учебном году количество общеобразовательных школ составило 1402 (из них – 1354 государственных и 48 частных). Они подразделяются на средние (1–12 классы), основные (1–9 классы) и старшие (10– классы).

В общеобразовательных школах русский язык преподается со 2 по 12 класс в качестве обязательного предмета. Общеобразовательные школы Армении работают по программам и стандартам, утвержденным Министерством образования, науки, культуры и спорта Республики Армения. Учебными планами во 2 и 3 классах предусмотрено 2 часа в неделю на изучение русского языка, в 4–9 классах – 3 часа в неделю, в 10–12 классах – 2 часа в неделю.

В Республике Армения функционирует 41 государственная школа с классами с русским языком обучения, из которых 20 – в Ереване и 21 – в областях. Данные школы существуют во всех трех сегментах общеобразовательных школ: 23 основные, 13 старших, 5 средних.

Кроме того, в четырех частных школах г. Ереван и открывшемся полтора года назад русском языковом центре «Перспектива» обучение осуществляется на русском языке. Общее количество учеников в школах с русским языком обучения составляет свыше 5000 чел.

Согласно действующему законодательству Республики Армения, в государственных общеобразовательных школах с русским сектором получают образование дети граждан Российской Федерации и других стран, представителей национальных меньшинств и граждан Армении, обучавшихся в течение пяти лет в России или других странах СНГ на русском языке.

Преподавание в русском секторе ведётся с использованием российских учебников и учебных программ, адаптированных к армянским учебным планам. Следует отметить, что Министерством образования, науки, культуры и спорта Республики Армения использование вышеуказанных учебников никак не регламентируется.

Основными проблемами для учителей классов с русским языком обучения являются нехватка учебников, отсутствие систематичности в обеспечении учебниками, неукомплектованность по предметам и по классам, недостаточное количество дидактического материала, недостаток современной методической литературы, необходимость в повышении квалификации учителей-русистов и других предметников.

Одним из пунктов Концепции «Русский язык в системе образования и общественно-культурной жизни Республики Армения» 1999 года было решение по открытию школ с углубленным изучением русского языка. На сегодняшний день в Армении в 60 государственных школах и в 5 ереванских частных школах осуществляется углубленное обучение русскому языку по программе и учебникам, созданным для этих школ. В школах с углубленным обучением русскому языку на изучение учебного предмета «Русский язык» отводится 3–4 часа в неделю. В общей сложности в этих школах обучаются примерно 45 000 учащихся.

17 ереванских и областных школ Армении носят имена великих русских писателей, поэтов, ученых, композиторов и общественных деятелей.

На территории Армении действуют 7 государственных общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации и Пограничного управления Федеральной службы безопасности Российской Федерации в Республике Армения.

Общее число школьников, изучающих русский язык в Армении, по данным на 2020/2021 уч.г., составило более 360 000 (учащиеся 2–12 классов).

В 910 государственных и частных детских садах [18], обучение русскому ведется по дополнительным программам (факультативно).

Выпускники школ продолжают изучение русского языка как иностранного и в вузах в течение первых 2–3 учебных семестров в объеме (в среднем) от 68 до 102 академических часов.

Выпускники школ Армении продолжают изучение русского языка как иностранного в вузах республики. Во всех университетах Республики Армения русский язык как иностранный изучается в течение первых 2–3 учебных семестров в объеме 68–102 академических часа.

По данным на 2020/2021 учебный год [15], в республике действуют 55 государственных и частных вузов и 14 филиалов. Из действующих в республике вузов 45 находятся в Ереване. Общее количество студентов по республике – около 69 000 (из них 16 369 – первокурсники, т.е. те, кто изучает русский язык).

В Армении функционируют филиалы 7 российских вузов: Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, Российской международной академии туризма, Московской государственной академии ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина, Российского государственного аграрного университета им. К.А. Тимирязева, Московского финансово-промышленного университета «Синергия» и Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права.

В Армении русский как язык специальности изучают в пяти государственных вузах: Ереванском государственном университете, Государственном университете им. В.Я. Брюсова (г. Ереван), Армянском государственном педагогическом универси-



тете им. Х. Абовяна, Российско-Армянском университете, Ванадзорском государственном университете им. О. Туманяна.

Во всех названных университетах существуют программы бакалавриата и магистратуры по русистике, русскому языку и межкультурной коммуникации. Представлены специальности «Русский язык и литература», «Переводческое дело» (двухязычные и трехязычные переводчики), «Лингвистика», «Лингвистика и межкультурная коммуникация», «Педагогика и методика (начальное образование)», «Дошкольная педагогика и методика».

Отметим здесь, что иностранные студенты Ереванского государственного медицинского университета имени М. Гераци могут пройти подготовительное обучение как на армянском, так и на русском языке.

К особым способам обеспечения формирования и развития общего образовательного пространства можно отнести академическую мобильность студентов, преподавателей и вузовских сотрудников; механизм квот; совместные образовательные и исследовательские проекты; организацию вузов совместного ведения.

Так, в Армении действует межгосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования совместного ведения РФ и РА – Российско-Армянский университет. Данный вуз был создан в 1997 году и сегодня признан одним из крупных центров российского образования, науки и культуры в Армении и на Южном Кавказе.

В РАУ действуют два сектора: русский и армянский. Прошедшие итоговую аттестацию студенты русского сектора получают дипломы государственного образца РФ и РА.

Популяризация и продвижение российского образования, русского языка и русской культуры в ближнем и дальнем зарубежье – одно из приоритетных общегосударственных направлений, в целях реализации которого в свое время по всему миру были созданы Представительства Россотрудничества (Российские центры науки и культуры за рубежом).

Один из таких центров – Российский центр науки и культуры в Ереване – был открыт в 2009 году. Деятельность Центра находится под эгидой Посольства Российской Федерации в Республике Армения и осуществляется на основе Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Армения об учреждении и условиях деятельности информационно-культурных центров от 29 августа 1997 г.

В республике имеется возможность для изучения русского языка в альтернативной государственной системе образования. Это самые разные платные и бесплатные курсы для детей и взрослых.

Так, курсы русского языка РЦНК в Ереване работают с 2010 года. На сегодняшний день в РЦНК в Ереване действуют курсы русского языка по следующим программам: «Теремок» (для детей 5–10 лет), «Ступеньки» (для детей 11–15 лет),

«Абитуриент» (для тех, кто собирается учиться в российских вузах; 16–25 лет), «Общение» (для тех, кто хочет свободно общаться на русском языке; от 25 лет), программа «Профессионал» (для взрослых пользователей, нуждающихся в повышении уровня владения языком в своей профессиональной деятельности). С 2018 года курсы русского языка работают также при филиале РЦНК в Гюмри.

В Ереване в перечисленных ниже организациях также действуют курсы русского языка. Это Московский культурно-деловой центр «Дом Москвы» в Ереване, учебный центр «Старт», центр обучения языкам «Лингвамен», центр обучения языкам «Юниверс», учебный центр «Шанс Холдинг», центр обучения языкам «Эй Плас Скилз», учебный комплекс «Глобал Бридж», учебный центр «Крта-ран Сона», образовательный комплекс «Прогрессив Нолидж», центр обучения иностранным языкам «Горизонт», центр обучения языкам «Мисс Мери», учебный центр «Арт Хауз», учебный центр «Эдукейшнл планет», специализированный центр языкового обучения «Лингвафорум», учебный центр «Ева». В городе Гюмри русский язык можно изучать также во Дворце молодежи г. Гюмри и в Gyumri Language House. В настоящее время количество обучающихся в подобных центрах составляет от 2 до 8 слушателей. Единой программы обучения в центрах курсового обучения не существует. Программы адаптируются в соответствии с возрастом обучаемых, целями обучения и уровнем владения языком слушателей. В обучении используются различные учебно-методические пособия и материалы.

В 2019 году в связи с реорганизацией Национального института образования Министерства образования и науки Республики Армения переподготовка и курсы повышения квалификации учителей русского языка и литературы, осуществляемые институтом, были приостановлены.

В настоящее время в системе высшего образования Армении нет организаций, регулярно и на постоянной основе осуществляющих переподготовку учителей и преподавателей русского языка и литературы, а также учителей-предметников, ведущих обучение на русском языке.

Организацию и проведение подобной переподготовки периодически берут на себя такие вузы столицы, как Ереванский государственный университет, Государственный университет им. В.Я. Брюсова, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Российско-Армянский университет, а также Филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в Ереване.

В 2021 году количество русистов, которым была оказана методическая помощь, составило свыше 1500 чел.

В республике действует несколько объединений русистов, в частности:

- **Армянская ассоциация русистов**, коллективный член Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы

давателей русского языка и литературы (МА-ПРЯЛ) с 2002 года. Учреждена в 1992 г. Количество членов – 100. Ассоциация объединяет преподавателей-русистов вузов Армении, является организатором научных и учебно-методических мероприятий, проводимых в Ереване и регионах Армении.

- **Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы.** Учреждена в 2009 году. В состав правления и актива Ассоциации входят около 500 учителей русского языка и литературы Армении. Ассоциация оказывает научно-методическую поддержку учителям-русистам, является организатором научно-методических, образовательных и культурно-просветительских мероприятий, проводимых в Ереване и регионах Армении.
- **Ассоциация выпускников вузов СССР (России) в Армении.** Учреждена в 2010 году. Количество членов – 330. Ассоциация объединяет выпускников советских и российских вузов, является организатором научно-методических, образовательных и культурно-просветительских мероприятий, проводимых в Ереване и регионах Армении. Один из популярных и перспективных проектов Ассоциации – проводимая в формате эссе ежегодная Республиканская студенческая олимпиада по русскому языку «Россия: любовь без границ». Весной 2022 года Русский дом в Ереване и Ассоциация выпускников вузов СССР (России) в Армении провели 6-ю Республиканскую студенческую олимпиаду по русскому языку, в которой приняло участие свыше 180 студентов из 12 государственных вузов Еревана и областей республики.
- **Клуб выпускников Санкт-Петербургского государственного университета в Армении.** Создан в 2016 г., является одним из 15 клубов Ассоциации выпускников Санкт-Петербургского государственного университета (АВ СПбГУ). Количество членов – 10. Клуб объединяет армянских выпускников СПбГУ в динамичное и заинтересованное сообщество с целью развития профессиональных, научных и творческих связей, является организатором научно-методических, образовательных и культурно-просветительских мероприятий, проводимых в Ереване и регионах Армении.
- **Общественно-экспертный совет по русскому языку «Диалог» (г. Гюмри).** Создан в 2018 г. при РЦНК в г. Гюмри. Количество членов – 8. Основные виды деятельности Совета – повышение уровня профессионального мастерства педагогов русского языка, поддержка молодых специалистов, разработка и проведение мероприятий с целью укрепления позиций русского языка (экскурсии, олимпиады, конкурсы, тотальный диктант, фестивали, литературно-музыкальные мероприятия, выездные курсы для учителей русского языка отдалённых сельских школ с мастер-классами и семинарами и т.д.).

Представительство Россотрудничества в Армении (РЦНК в Ереване и в Гюмри) выступает инициатором, организатором и площадкой для проведения форумов, конференций, семинаров, круглых столов, олимпиад, квестов, викторин и конкурсов, всероссийских просветительских акций, таких как Этнографический диктант, Диктант Победы, Географический диктант, Экологический диктант, Дней российской науки за рубежом, Единого дня выпускника, проекта «Магистры русского языка» и волонтерской программы, «Послы русского языка в мире» и мн. др., установления контактов в сфере молодежного сотрудничества, а также осуществления мероприятий по отбору выпускников школ Армении на обучение в российских вузах в рамках квот, ежегодно выделяемых Правительством Российской Федерации.

Отметим здесь, что Армения стала первой страной, куда осенью 2015 г. приехали участники Международной волонтерской программы Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина «Послы русского языка в мире». В 2021 году восемь участников программы (студенты, аспиранты и молодые специалисты в возрасте от 18 до 30 лет) приехали в Армению в рамках VI-II Межрегионального российско-армянского форума. Данная образовательно-просветительская экспедиция была проведена при поддержке Фонда публичной дипломатии имени А.М. Горчакова. Последняя подобная акция была осуществлена в декабре 2019 года, в ходе которой более 450 иностранных школьников и студентов стали участниками мероприятий, проводимых Послами русского языка. Работа Послов получила положительные отзывы от учащихся и студентов, учителей, преподавателей и родителей, а волонтеры с особой теплотой отозвались о работе в Армении.

В рамках проекта Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина «Магистры русского языка» в 2021/22 учебном году в республике проходила четырехнедельную дистанционную практику финалистка конкурса, студентка 2-го курса магистратуры ГУ имени А.С. Пушкина Софья Кузнецова.

Весьма важной на сегодня остается проблема обеспечения качества обучения, ибо изменение отношения к статусу русского языка на территории СНГ и единое с РФ информационное пространство требуют применения новых форм и методов обучения.

Отметим, что для выросшего после распада Советского Союза поколения русский язык сегодня является вторым после английского по распространенности источником получения информации через Интернет.

Одним из главных мотиваторов в изучении любого иностранного языка в вузе остается перспектива дальнейшего трудоустройства. В связи с этим отметим, что в РА действуют следующие крупные российско-армянские предприятия, нуждающиеся в квалифицированных кадрах со знанием русского языка: ЗАО «АрмРосгазпром», ЗАО «Элек-

трические сети Армении» (ЭСА), ЗАО «Русал Арменал», ЗАО «ЮКЖД» (Южно-Кавказская железная дорога), ОАО «Разданская энергетическая компания (РазТЭС)», Страховое ЗАО «РЕСО», Страховое ЗАО «Росгосстрах-Армения», ЗАО «ИНГО Армения», ЗАО «Ереванский научно-исследовательский институт математических машин» (ЕрНИИММ), ЗАО «К-Телеком» (ВиваСелл-МТС), ООО «ГеоПроМайнинг Голд», ЗАО «Агаракский медно-молибденовый комбинат» и др.

Итак, русский язык для армян – это язык, помогающий не только в общении, но и в освоении специальности, язык, с помощью которого они выходят в мир и зарабатывают себе на жизнь, и, наконец, это язык нашей многовековой общей истории и, несомненно, общего будущего.

## Литература

1. Асатрян С.Ш., Самуэлян С.Б., Барсегян А.В. О едином образовательном пространстве в СНГ / «Русский язык в формате 3D: лингвистика, образование, культура» // Материалы IV Международной конференции в рамках XIV Дней русского слова, посвящённых 30-летию со дня образования Содружества Независимых Государств. – Ер.: Асогик, 2022. – Сс. 73–78.
2. Григорян Э.А., Даниелян М.Г. Русский язык в Республике Армения. – ИЦ Азбуковник: Словари.ру, 2006. – 128 с.
3. Закон Республики Армения «О языке». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_188569/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188569/) (дата обращения 21.10.2021).
4. Золян С.Т., Акопян К.С. Русский язык в Армении: история и современный статус // Десятая Годичная научная конференция (30 ноября – 4 декабря 2015 г.): Сборник научных статей: Социально-гуманитарные науки. Часть III. – Ер.: Изд-во РАУ, 2016. – Сс. 373–382.
5. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом: утв. Президентом РФ 03.11.2015 г. № Пр-2283 [Электронный ресурс] // СПС «Консультант-Плюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_188569/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188569/) (дата обращения 20.10.2021).
6. Мадоян В. Русский язык: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Голос Армении: общественно-политическая газета. 2014. 28 февраля. – URL: <http://golosarmenii.am/article/22549/russkij-yazyk-problemy-i-perspektivu> (дата обращения: 01.11.2022).
7. Манукян О.Г., Тасиц К.И. Положение русского языка в Армении. Проблемы национальной стратегии. – 2018. – № 5 (50). – Сс. 123–140.
8. Мариносян Т.Э., Баласанян Л.Г. Межправительственные соглашения в сфере образования как фактор прогнозирования образовательных процессов в странах постсоветского пространства // Отечественная и зарубежная

педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 3 (39). – Сс. 96–109.

9. Статистический ежегодник южно-кавказских стран. Страны мира. Энциклопедия 103 страны. – М.: Tacis, 2000.
10. Результаты переписи населения 2011 года Республики Армения (показатели Республики Армения) // Статистический комитет Республики Армения – URL: <http://www.armstat.am/ru/?nid=210> (дата обращения 20.10.2021).
11. Конституция Республики Армения. – Ер.: Наир, 1995. – URL: [gov.am/u\\_files/file/Constitution...hin.pdf](http://gov.am/u_files/file/Constitution...hin.pdf) (дата обращения 10.11.2022).
12. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Языки\\_Армении](https://ru.wikipedia.org/wiki/Языки_Армении) (дата обращения 12.12.2022)
13. URL: <https://sociolinguistics.academic.ru> (дата обращения 16.12.2022)
14. URL: [http://www.mid.ru/foreign\\_policy/humanitarian\\_cooperation/-/asset\\_publisher/bB3NY-d16mBFC/content/id/493778](http://www.mid.ru/foreign_policy/humanitarian_cooperation/-/asset_publisher/bB3NY-d16mBFC/content/id/493778) (дата обращения 10.12.2022)
15. URL: [https://www.armstat.am/file/article/sv\\_03\\_21r\\_5170.pdf](https://www.armstat.am/file/article/sv_03_21r_5170.pdf) (дата обращения 07.11.2022) URL:
16. <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/4589152> – URL: (дата обращения 07.12.2022)
17. URL: [https://www.armstat.am/file/article/sv\\_03\\_21r\\_5130.pdf](https://www.armstat.am/file/article/sv_03_21r_5130.pdf) (дата обращения 13.10.2022)
18. URL: [https://www.armstat.am/file/article/sv\\_03\\_21r\\_5120.pdf](https://www.armstat.am/file/article/sv_03_21r_5120.pdf) (дата обращения 13.10.2022)

## PUBLIC FUNCTIONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN ARMENIA AT THE PRESENT STAGE

**Danielyan M.G., Samuelyan S.B.**

National Research Moscow State University of Civil Engineering; Brusov State University

The Republic of Armenia is one of the mono-ethnic states, which for a long time had two languages: Russian and Armenian, and the bilingualism was formed in a non-contact way. With the collapse of the USSR, the status of the Russian language in the republic to a certain extent became a political issue. However, in terms of prevalence Russian is the second language after Armenian. During the Soviet period, along with Armenian schools in the Armenian SSR, there were also Russian schools where the Armenian language and literature, history and geography of Armenia were compulsory subjects. The linguistic situation in the country was always heterogeneous. Thus, in addition to the literary Armenian language, there were dialects and dialects of the Armenian language in the capital city. The Russian language plays a special role in the social and cultural life of Armenia. In fact, in the educational system it is the first foreign language, which is explained by the historically and geopolitically friendly relations between the Russian and Armenian peoples. One of the most important spheres of the Russian language in Armenia is the sphere of education, which determines the urgency of the problem of forming a common educational space.

The popularization and promotion of the Russian education, the Russian language and Russian culture in the near and far abroad is one of the priority directions of the state programs, for the realization of which the Representative Offices of Rosstrudnichestvo (Russian centers of science and culture abroad) were created. In the republic there is a possibility to study the Russian language in an alternative state system of education.

**Keywords:** Russian and Armenian languages, social functions of language, bilingualism, bilingualism.

## References

1. Asatryan S. Sh., Samuelyan S.B., Barseghyan A.V. About common educational space in CIS / "Russian language in 3D: linguistics, education, culture" // Materials of IV International Conference within the framework of XIV Days of Russian Word, devoted to the 30th anniversary of the Commonwealth of Independent States. – Yer.: Asogik, 2022. – Pp. 73–78.
2. Grigoryan E.A., Danielyan M.G. Russian language in the Republic of Armenia. – Azbukovnik IC: Slovary.ru, 2006. – 128 c.
3. The law of the Republic of Armenia "On Language". – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_188569/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188569/) (accessed 21.10.2021).
4. Zolyan S.T., Hakobyan K.S. Russian Language in Armenia: History and Modern Status // Tenth Annual Scientific Conference (November 30 – December 4, 2015): Collection of scientific articles: Social-Humanities. Part III. – Yer.: RAU Publishing House, 2016. – Pp. 373–382.
5. The concept of state support and promotion of the Russian language abroad: approved by the President of the Russian Federation on 03.11.2015, No. Pr-2283 [Electronic resource] // SPC "ConsultantPlus". – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_188569/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188569/) (accessed 20.10.2021).
6. Madoyan V. Russian language: problems and prospects [Electronic resource] // Golos Armenii: socio-political newspaper. 2014. February 28. – URL: <http://golosarmenii.am/artide/22549/russkij-yazyk-problemy-i-perspektivy> (access date: 01.11.2022).
7. Manukyan O. G., Tasits K.I. The situation of the Russian language in Armenia. Problems of National Strategy. – 2018. – No.5 (50). – Pp. 123–140.
8. Marinossyan T.E., Balasanyan L.G. Intergovernmental agreements in education as a predictive factor of educational processes in post-Soviet countries // Domestic and foreign pedagogy. – 2017. – Vol.1. – No. 3 (39). – Pp. 96–109.
9. Statistical Yearbook of the South Caucasus countries. Countries of the World. Encyclopedia 103 countries. – Moscow: Tacis, 2000.
10. Results of 2011 Population Census of the Republic of Armenia (indicators of the Republic of Armenia) // Statistical Committee of the Republic of Armenia – URL: <http://www.armstat.am/ru/?nid=210> (accessed 20.10.2021).
11. Constitution of the Republic of Armenia. – Nairi, 1995. – URL: [gov.am/u\\_files/file/Constitution...hin.pdf](http://gov.am/u_files/file/Constitution...hin.pdf) (accessed 10.11.2022).
12. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_Armenia](https://ru.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Armenia) (accessed 12.12.2022)
13. URL: <https://sociolinguistics.academic.ru> (accessed 16.12.2022)
21. URL: [http://www.mid.ru/foreign\\_policy/humanitarian\\_cooperation/-/asset\\_publisher/bB3NYd16mBFC/content/id/493778](http://www.mid.ru/foreign_policy/humanitarian_cooperation/-/asset_publisher/bB3NYd16mBFC/content/id/493778) (accessed 10.12.2022)
14. URL: [https://www.armstat.am/file/article/sv\\_03\\_21r\\_5170.pdf](https://www.armstat.am/file/article/sv_03_21r_5170.pdf) (accessed 07.11.2022) URL:
15. <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/4589152> – URL: (accessed 07.12.2022)
16. URL: [https://www.armstat.am/file/article/sv\\_03\\_21r\\_5130.pdf](https://www.armstat.am/file/article/sv_03_21r_5130.pdf) (accessed 13.10.2022)
17. URL: [https://www.armstat.am/file/article/sv\\_03\\_21r\\_5120.pdf](https://www.armstat.am/file/article/sv_03_21r_5120.pdf) (accessed 13.10.2022)
18. URL: [https://www.armstat.am/file/article/sv\\_03\\_21r\\_5120.pdf](https://www.armstat.am/file/article/sv_03_21r_5120.pdf) (дата обращения 13.10.2022)

# Пермакризис, метакризис, поликризис: определение понятий посредством семантического анализа

Девятникова Ксения Георгиевна,

преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: kdeviatnikova@yandex.ru

Наиболее актуальные явления всегда находят свое выражение в языке. Таким выражением в 2022 стало слово «пермакризис», отражающее текущую ситуацию нестабильности и неопределенности. В данной статье автор проводит семантический анализ часто употребляемых лексических коллокаций со словом пермакризис и его контекстными синонимами поликризис и метакризис с целью разграничить сферы употребления данных понятий. Гипотеза автора основывается на том, что данные понятия хоть и имеют схожую природу, различаются по своему значению. Для проведения анализа была сделана репрезентативная выборка с помощью базы данных Google Scholar, а также на основе газетных статей из достоверных и открытых медиа-источников The Economist, The Guardian, The Financial Times, The Times. Автором были отобраны наиболее часто употребляемые лексические сочетания, проведена классификация, маркировка по характерным признакам и семантический анализ сочетаний.

В результате исследования была выявлена низкая употребляемость слова пермакризис, в связи с нелакунарностью значения данного определения, неясностью и интерференцией понятий перма-, поли- и метакризис, а также необычностью или непопулярностью словообразовательной единицы перма-. Семантический анализ сочетаний позволил разграничить понятия и определить пермакризис как кризисное состояние индивида или общества, в целом, метакризис как абстрактное понятие, сверхидею о кризисе, а поликризис как конкретную совокупность одновременных кризисных ситуаций.

**Ключевые слова:** пермакризис, метакризис, поликризис, семантический анализ, лексическое сочетание, база данных, лакуна.

## Introduction

Media platforms have proven to be a source of linguistic phenomena numerous times, first of all, due to their accessibility and openness, and because they reflect the latest trends in speech and communication. In times of turbulence and instability, changes in social and political discourses are more evident than ever. New word forms and combinations appear every day, but not all of them are recognized by lexicographers. In the fall of 2022, the Collins Dictionary chose «permacrisis» as the word of the year 2022, explaining that the term most accurately describes the public sentiment [5].

The concerns of the scientific and media communities have been described for several years by linguistic analysts and lexicographers. If we turn to the history of the Collins Word of the Year winners, in 2019 it was the word combination «climate strike», which reflected the global community's concern about climate change. Indeed, 2019 was marked by scientists as the second hottest year in the last 140 years of climate measurements, corresponding the overall agenda of combating global warming and minimizing the carbon footprint [14]. In 2020, the winner of the contest was expectedly the most viral word in newspapers, television, and the Internet – «lockdown»: 642 million results on Google in comparison with 178 million for «climate strike» and only 576 thousand for «permacrisis» (data retrieved November, 2022). If we consider the results of the year 2021, among several contenders the abbreviation NFT (non-fungible token) was promoted as finalist, proving the increasing viability of virtual tokens for the identification of cyber assets' ownership [17]. Media discourse reflected all the shifts in the paradigm of global discussions, adhering to the short-list of the lexicon suggested by the linguists (fig. 1).



Fig. 1. Illustration of the «permacrisis» posted on Collins Dictionary blog page

In 2022, «permacrisis» has become the ultimate winner of the Collins Word of the Year nomination (pic. 1). According to the Collins English Dictionary the term

shall be defined as «an extended period of instability and insecurity» [5]. As linguists have stated, this term is derived from the combination of two words: «permanent» and «crisis», with both radicals playing a distinctive role in its denotation. The word «permacrisis» typifies the present time as continuous and uninterrupted stressful period with undulating focal points: pandemic, inflation, political turmoil, climate change, global conflicts, etc. As a phenomenon, permacrisis is attributed such characteristics as gradual development, steadily produced negative effects, transition from one phase to another following the W-shaped development curve (when focal points are succeeded by the periods of downward tendency), stagnation effect on the main areas of social development. We are not talking here specifically about a state of uncertainty, but about a succession of overlapping crises. While the term encompasses a huge variety of implications, it is evolving into some kind of superstructure, which meaning is too multifaceted to be comprehended, based only on the morphemic analysis of the word.

Understanding the term is complicated due to its protracted adoption by language speakers. Despite the fact that the word is quite vivid and it fully describes the current state of affairs, a preliminary search for patterns of its use has not provided sufficient results, suggesting a certain reluctance on the part of media platforms to use the word. This precedent raises questions about the reasons for the tenuous representation of the term. The author believes the reason for this phenomenon lies in fact that the word is not lacunar. In the English language «lacuna» is a «cultural and lexical gap», a phenomenon that has no clear connotation in the case of intralingual lacuna, or equivalent in the case of interlingual lacuna [16]. With the emergence of a new phenomenon a growing need for its designation forces the language to become flexible, facilitating the establishment of new denotates. However, when the language already has a name for such a phenomenon, a new term that would overburden the vocabulary becomes no longer necessary.

Judging by the definition and the word form itself, the phenomenon corresponding to the term «permacrisis» had not been lacunar before the popularization of the word. In the English language radical -crisis constitutes at least two other words, which might be considered widespread and frequently used in media discourse: «metacrisis» and «polycrisis». These words deserve special attention for the strong perception of their connotations having a common ground with each other. On the one hand, all three words signify a phenomenon which might be described as «bigger and deeper than just a crisis». On the other hand, first radicals of the words, meta- and poly- respectively, imply different shades of interpretation of original meaning.

It should be highlighted that all three terms are included in the category of endocentric solid compound nouns [1]. Compound words represent a kind of semantic and pragmatic unity, and in our case, a certain correlation of the pragmatics of terms shall be expected. The endocentricity of the notions is defined by the fact that the determining morpheme (the head mor-

pheme) -crisis unites all three concepts into one general class, where the word composition occurs according to the scheme *modifier + head*. Considering the fact that all three words have a common morpheme -crisis, the author will focus on the denotation of distinctive morphemes (the modifiers), namely meta-, poly- and perma-. The term «permacrisis» was discussed above, and it is interesting to note that, unlike the case of «metacrisis» and «polycrisis», in «permacrisis» the modifier is the radical of another word, not the prefix. The modifier perma- adds a certain pragmatic load to the head -crisis, complementing its speech functionality.

In the term «metacrisis» a prefix meta- is a distinctive morpheme and it used to describe a phenomenon which is outside the normal limits of something and encompasses world-wide framing [4]. These characteristics establish no time and spatial limits to the phenomenon, which complicates its interpretation. In his article Motloch defined metacrisis as a «multitude symptomatic crisis» [12] that allows attributing to the phenomenon such qualities as heterogeneity, cyclicity, periodic focality. At the same time, the prefix meta-itself suggests that the phenomenon will be subjected to some metamorphoses, that implies such a characteristic as changeability. Changes in the nature of the phenomenon concern not only its external manifestations, but also related factors.

The term «polycrisis» is easier to interpret due to the prefix poly-, which is unambiguous and signifies diversity and multiplicity. In the case of a crisis, the prefix poly- denotes numerous crises taking place at a certain point in time. More frequently, it implies multiform nature and global scale of the phenomenon. Zylstra et al. define polycrisis as «debilitating convergence of crises driven by the perceptual disconnect from nature» [18]. From this definition it is possible to infer not only the multidimensional coverage, but also the artificial nature of crises. Despite the multiplicity of crises, it shall be considered that all the crises occur in a single temporal and spatial plane. Such limitations allow us to define the crisis as multidisciplinary and to assess its factors and consequences.

Attempts to compare the three terms have already been made. In his work on sustainable development, Bender [2] defines polycrisis as a set of overlapping crises, which are based on a common cause, and metacrisis as a deeper crisis that predetermines others. The scientist does not define the concept of permacrisis, but characterizes it by the absence of time periods, which distinguishes the phenomenon from poly and metacrisis. Taking into account other definitions, the author might not accept the homogeneity of the cause of polycrisis. However, the definition of metacrisis does not contradict others and moreover complements the essential characteristic of the phenomenon. The assumption that the metacrisis is deeper than other crises and predetermines them in the most complete way corresponds to the understanding of the prefix meta-.

In the framework of this study, the author also resorted to online search servers to assess the fre-

quency of use of phenomena. Google Books Ngram Viewer demonstrated the expected dominance of the word polycrisis in printed publications. However, it is worth noting that the word metacrisis also appeared at the beginning of the previous century and

was more commonly used until 2000. The frequency of the term permacrisis can be estimated as low, since few co-occurrences with this term were found both when using Big Data search and with manual input (fig. 2)

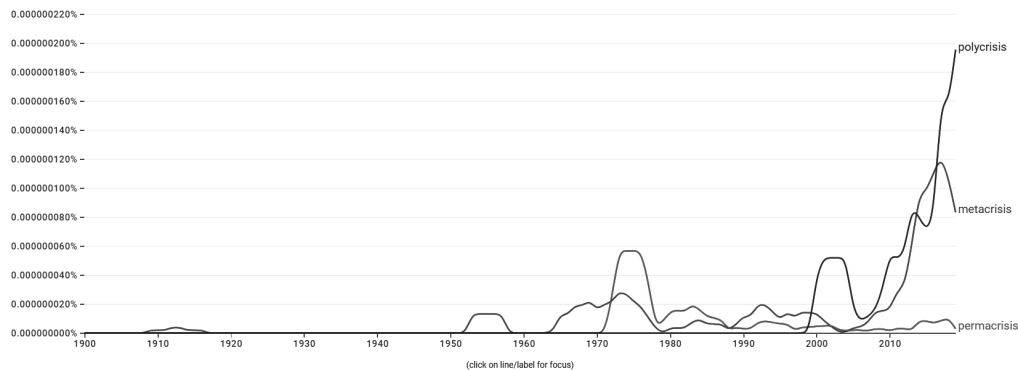


Fig. 2. Timeline of the use of terms in the printed literature according to Google Books Ngram Viewer

A review of studies revealed lack, uncertainty, as well as some contradictions in the interpretation of the terms. This study is aimed at distinguishing the terms permacrisis, polycrisis and metacrisis through semantic analysis of the most frequent and significant lexical co-occurrences.

## Methodology

The methodology of the study suggests that the identification of the most frequent and significant lexical co-occurrences and their subsequent semantic analysis shall help characterize the nature of phenomena to some extent. Discursive markers classifying collocations according to certain characteristics will lead to the definition of key features of terms, distinguishing them from one another and facilitating their use in speech. Since permacrisis, metacrisis and polycrisis have not been included in British national corpus yet, to study the co-occurrences of the terms Google Scholar was chosen as a search engine with «the highest absolute coverage» [8]. This approach proved to be representative in ranking the key attributes of the term and clarifying its definition in the study of Malyuga E.N. [11]. As in that study the author did not differentiate the examples by content and focused on the linguistic units used no further than in the same syntagma with the term. Since the principle of differentiation by subject of context was assumed from the beginning of the study, a selection of examples was also made from reliable media sources, namely The Economist, The Guardian, The Financial Times, The Times. The articles from which the examples were retrieved related to various fields: politics, economics, ecology, social sciences, military and cyber security. No time frame was set for the selection of examples, but it is worth noting that the earliest example dates back to December 2011.

During the preliminary sampling 250 cases of the use of the term permacrisis, 412 metacrisis and 444 polycrisis were identified (19, 39 and 42 percent respectively). These sample rows were subsequently reduced and the most significant cases were selected for marking. After classification and marking, the

co-occurrences were subjected to semantic analysis in order to identify the most characteristic features of the phenomena and distinguish their use in speech.

## Results and discussions

The co-occurrences selected during the study were divided into five categories before marking, namely Verb + term, Adjective + term, Term + verb, Modifier + term and Nouns of the same syntagma. Subsequently, from two to three of the most characteristic markers were identified within each category, while the analysis was conducted in consideration with all three rows of the sample. Such classification and marking helped identify collocations that most accurately characterize the terms under discussion.

In the first category Verb + term three markers were derived: Identification, Propagation and Settlement of the crisis. The subcategory Identification includes the most neutral verbs (*to lead to*, *to evoke*, *to face with*, *to enter*, *to diagnose*), in comparison with the subcategory Propagation which might be described as vivid and descriptive (*to be trapped in*, *to stick in*, *to perpetuate*, *to be gripped in*). For the term «metacrisis» not any example of this subcategory was found, that showed a lack of understanding of the phenomenon flow and scale. Unlike «metacrisis», in the case of «polycrisis», each category has verbs describing the life cycle of this phenomenon (*to rise – to go through – to worsen – to problem solve*). The subcategory Settlement is mostly presented in the lexical co-occurrences with the term «polycrisis» (*to disaggregate*, *to problem solve*, *to quantify*, *to understand*, *to master*, *to explain*) presuming that the phenomenon has a clearly defined beginning and ending, which means it is considered not as an abstract concept, but as an existing phenomenon that can be analyzed and described. Analysis of the verbs occurred with the term «permacrisis» proved an unlimited time period of the phenomenon (*to navigate*, *to be trapped in*, *to live in*, *to stick in*, *to play out against*).

The second category Adjectives was divided and marked in two subcategories: Character and Relation.

This category turned out to be representative in terms of determining the sphere of the use of words. The samples of subcategory Character for the term «polycrisis» revealed an artificial causality of the phenomenon (*housing, human made, urban*).

The third category Term + verb represents the consequences of the phenomena and its influence, assumed or factual. In accordance with this function, three subcategories were labeled, namely Neutral, Positive and Negative, corresponding to the effects produce by the phenomena. Interestingly to note, that analysis of the verbs predicative to the term «polycrisis» detect a potential of positive effect of the phenomenon (*to reveal, to expose vulnerabilities, to test, to demonstrate*). At the same time, the verbs predicative to the term «permacrisis» detect a negative effect of the phenomenon (*to erode, to play havoc, to plague, to pose challenges*). For «metacrisis» this category was not so representative that might on its own be viewed as a strong argument for its uncertain nature.

The fourth category Modifier + term comprises two subcategories: Structure, which help assess the degree of knowledge of the phenomenon and its evaluation by third parties, and Timescale, which establishes its limits. This category revealed a metaphorization of the structural elements of the phenomenon «metacrisis» (*flavours, manifestations, narrative, mounting scale of...*) as well as the uncertain time period (*in the decades*). The modifiers accompanying «permacrisis» emphasize the heterogeneous structure of the phenomenon (*the gamut, the facets*), while the modifiers used with «polycrisis» defined the phenomenon as a process having a certain scale and temporary unity (*beyond, before, after, inside, during, amidst*).

Analysis of the Nouns of the same syntagma defined the spheres encompassed by the phenomena: for «metacrisis» the most frequently uses are found in the ecological and political areas (*Capitalism, climate change, Hurricane Katrina, liberalism*); the term «polycrisis» is utilized in case of particular concern of social sphere (*crime, poverty, hunger, food cost*). The term «permacrisis» is the most recently occurred in comparison with the other two terms, what explains its use in the most relevant critical situation to date: global conflicts, economical sphere, cybersecurity (*War, Ukraine, cybersecurity, eurozone, euro, inflation, rising interest*).

Thus, the study of lexical co-occurrences with the terms in the designated categories facilitated the identification of the most priority characteristics that helped determine the nature, implying factors and consequences of the phenomena, as well as the spheres concerned (table 1).

All three types of crises can be defined as multiple crises, but as the study has showed the nature of such phenomena is different. **Polycrisis** is a multidimensional finite crisis that occurs due to a man's fault and affects the man himself and all spheres of his activity. This is a familiar problem, which implies a certain sequence of actions to solve. Sometimes the word polycrisis is used with the contextual meaning of retaliation for subjectively unlawful or inadequate actions of a third party, thus acquiring a positive connotation.

Table 1. Distinctive features of the terms

Feature/term	Metacrisis	Polycrisis	Permacrisis
Nature	lack of understanding of the phenomenon flow and uncertain time period	clear understanding of the phenomenon lifecycle, flow and scale	unlimited time period of the phenomenon
Factors	metaphorization of the structural elements of the phenomenon, causality is unclear	an artificial causality of the phenomenon	heterogeneous structure of the phenomenon
Consequences	peculiarities are ambiguous	a potential of positive effect of the phenomenon	negative effect of the phenomenon
Spheres	ecological and political spheres	social sphere	global conflicts, economic sphere, cybersecurity

Within the framework of this study, it has not been possible to fully reveal the nature of **metacrisis** as a phenomenon, but it is necessary to emphasize such distinctive properties as the coverage of several spheres at the same time, the heterogeneity of concomitant factors and consequences, various forms of manifestation and methods of combating the crisis. The term «metacrisis» is used most often to denote an ephemeral problem that does not have clear spatial and temporal boundaries and specific manifestations.

The definition of **permacrisis** was clearly given by the Collins Dictionary and stated at the beginning of this research. Having analyzed the retrieved examples, the author may say that this term is used not to signify a set of crises, but rather the state of the individual, which is constantly subdued to one or another crisis. Based on the fact that it is aimed at a person and hinders his activity, the phenomenon is considered only in a negative way.

### Conclusion

The poor use of the word permacrisis is determined by three factors: lacunar factor – the term «permacrisis» had not been lacunar before the popularization of the word, having already established synonyms as «metacrisis» and «polycrisis»; uncertainty factor – the modifier utilized (perma-, meta- and poly-) does not help differentiate the phenomena and facilitate their interference, no one open source give the clear definitions to each of them, therefore the speakers tend to choose a more familiar variant (polycrisis or metacrisis); morpheme factor – morpheme perma- is not widely represented in English, what prevents a quick and adequate perception of the context, thus impeding the main goal of any media message.

In this study the author conducted semantic analysis of the terms permacrisis, polycrisis and metacrisis on the base of the most frequently used lexical co-occurrences. As the study has showed, these phenome-



na differ in their nature and related characteristics. The term permacrisis reflects the state of the speaker or the situation as a whole; the term metacrisis describes an abstract concept, an idea of a «supercrisis»; while the term polycrisis signifies a combination of various crisis situations.

## Литература

1. Бауэр Л. (2019) Составные части и многословные выражения в английском языке. Сложные лексические единицы. Открытый доступ. DOI: 10.1515/9783110632446-002
2. Бенделл Дж. (2022). Замена устойчивому развитию: потенциальные рамки для международного сотрудничества в эпоху усиливающихся кризисов и стихийных бедствий. Устойчивое развитие 2022, 14, 8185. DOI:10.20944/preprints202205.0180.v1
3. Борхес де Кастро Р. (2021). Упреждающая демократия: использование силы народа и стратегическое предвидение. Центр европейской политики. Доступно онлайн: <https://epc.eu/en/Publications/Anticipatory-democracy-Harnessing-the-power-of-people-and-strategic-f~3ed3fc>
4. Кембриджский словарь. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/meta>
5. Словарь английского языка Коллинза. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/permacrisis>
6. Фрейзер Б. (2015). Объединение дискурсивных маркеров. Начало. Журнал прагматики. DOI: 10.1016/j.pragma.2015.06.007
7. Google Book Ngram поисковый сервис. URL: <https://books.google.com/ngrams/>
8. Гузенбауэр М. (2022) Ищите там, где вы найдете больше всего: сравнение дисциплинарного охвата 56 библиографических баз данных. Наукометрия 127, 2683–2745, <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04289-7>
9. Хан Д. (2011). Производство и интерпретация высказываний: дискурсивно-прагматическое исследование прагматических маркеров в публичных выступлениях на английском языке. Журнал прагматики 43 (2011) 2776–2794. DOI: 10.1016/j.pragma.2011.04.008
10. Гомер-Диксон Т.; Ренн О.; Рокстрем Дж.; Донгес Дж.Ф.; Джанзвуд С. (2021). Нота к Международной исследовательской программе о риске глобального поликризиса. SSRN 2021. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4058592>
11. Малюга Е.Н., Риммер В. (2021). Определение «buzzword» как термина посредством анализа лексических сочетаний, ГЕЛИЙОН, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07208>.
12. Мотлох Дж. Л. (2017). Большая история понимания сложности, информатики и кибернетики. Системность, кибернетика и информатика, 15(6), 54–60.
13. Рамос Дж. (2011). Введение к симпозиуму по глобальному мегакризису. Журнал исследований будущего, 16 (2), 95–104.
14. Риппл У., Вольф К., Ньюсом Т., Барнард П., Мумо У., Грандколас П. (2020). Предупреждение мировых ученых о климатической катастрофе. Биологические науки, 70(1), 8–12
15. Шариатмадари Д. (2022). Год пермакризиса. Любители языка. Языковой блог словаря Коллинза. URL: <https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/a-year-of-permacrisis/>
16. Стернин И.А., Попова З.Д., Стернин М.А. (2003) Лакуна и концепции. / Пробелы в языке и речи: Сборник научных трудов / – Благовещенск: Изд-во БГПУ.
17. Ван С. (2022) Исследование о расширении использования NFT и связанном с ним законодательстве. Юридический журнал Кен Хи 57(3): 125–149. DOI: 10.15539/KHLJ.57.3.5
18. Зилстра М. Дж., Найт А.Т., Эслер К. Дж. и др. (2014). Взаимосвязанность как основная проблема сохранения: междисциплинарный обзор теории и призыв к практике. Springer Science Reviews 2, 119–143. <https://doi.org/10.1007/s40362-014-0021-3>

## PERMACRISIS, METACRISIS, POLYCRISIS: DETERMINING THE NATURE OF THE PHENOMENA USING SEMANTIC ANALYSIS

Deviatnikova K.G.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The most relevant phenomena always find their expression in language. In 2022 such an expression was the word permacrisis, reflecting the current situation of instability and uncertainty. In this article, the author conducts a semantic analysis of frequently used lexical co-occurrences with the word permacrisis and its contextual synonyms polycrisis and metacrisis in order to differentiate the spheres of use of these concepts. The author's hypothesis is based on the fact that these concepts, although they have a similar nature, differ in their meaning. For the analysis, representative samples were retrieved using the Google Scholar database, as well as the newspaper articles from reliable and open media sources, namely The Economist, The Guardian, The Financial Times, The Times. The author selected the most frequently used lexical co-occurrences, classified and marked them by characteristic features and conduct the semantic analysis of selected samples.

As a result of the study, the low use of the word permacrisis was revealed, due to the non-lacunar character of this definition, the ambiguity and interference of the terms perma-, poly- and metacrisis, as well as the unusual usage and unpopularity of the word-forming unit perma-. Semantic analysis of the co-occurrences helped differentiate the terms and defined permacrisis as a crisis state of an individual or society as a whole, metacrisis as an abstract concept, a super-idea of a crisis, and polycrisis as a set of concurrent crisis situations.

**Keywords:** permacrisis, metacrisis, polycrisis, semantic analysis, co-occurrence, database, lacuna.

## References

1. Bauer L. (2019) Compounds and multi-word expressions in English. Complex Lexical Units. Open Access. DOI: 10.1515/9783110632446-002
2. Bendell J. (2022). Replacing Sustainable Development: Potential Frameworks for International Cooperation in an Era of Increasing Crises and Disasters. Sustainability 2022, 14, 8185. DOI:10.20944/preprints202205.0180.v1
3. Borges de Castro R. (2021). Anticipatory democracy: Harnessing the power of people and strategic foresight. European Policy Centre. Available online: <https://epc.eu/en/Publications/Anticipatory-democracy-Harnessing-the-power-of-people-and-strategic-f~3ed3fc>

4. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/meta>
5. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/permacrisis>
6. Fraser B. (2015). The combining of Discourse Markers. A beginning. *Journal of Pragmatics*. DOI: 10.1016/j.pragma.2015.06.007
7. Google Book Ngram Viewer. URL: <https://books.google.com/ngrams/>
8. Gusenbauer M. (2022) Search where you will find most: Comparing the disciplinary coverage of 56 bibliographic databases. *Scientometrics* 127, 2683–2745, <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04289-7>
9. Han D. (2011). Utterance production and interpretation: A discourse-pragmatic study on pragmatic markers in English public speeches. *Journal of Pragmatics* 43 (2011) 2776–2794. DOI: 10.1016/j.pragma.2011.04.008
10. Homer-Dixon T.; Renn O.; Rockström J.; Donges J.F.; Janzwood S. (2021). A Call for An International Research Program on the Risk of a Global Polycrisis. SSRN2021. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4058592>
11. Malyuga E.N., Rimmer W. (2021). Making sense of “buzzword” as a term through co-occurrences analysis, *HELIYON*, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07208>.
12. Motloch J. L. (2017). Big history understanding of complexity, informatics and cybernetics. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 15(6), 54–60.
13. Ramos J. (2011). Introduction to the Symposium on the Global Megacrisis. *Journal of Futures Studies*, 16(2), 95–104.
14. Ripple W., Wolf C., Newsome T., Barnard P., Moomaw W., Grandcolas P. (2020). World scientists' warning of a climate emergency. *Bioscience*, 70(1), 8–12
15. Shariatmadari D. (2022). A year of permacrisis. *Language Lovers*. Collins Dictionary Language blog. URL: <https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/a-year-of-permacrisis/>
16. Sternin I.A., Popova Z.D., Sternin M.A. (2003) Lacuna and concepts. / *Gaps in language and speech: Collection of scientific papers* / – Blagoveshchensk: Publishing House of BSPU.
17. Wan C. (2022) A study on the Increase of NFT Use and Related Legislation. *Kyung Hee Law Journal* 57(3):125–149. DOI: 10.15539/KHLJ.57.3.5
18. Zylstra M.J., Knight A.T., Esler K.J. et al. (2014). Connectedness as a Core Conservation Concern: An Interdisciplinary Review of Theory and a Call for Practice. *Springer Science Reviews* 2, 119–143. <https://doi.org/10.1007/s40362-014-0021-3>

# Проблема формирования иноязычных лексических навыков в отечественной и зарубежной методике

**Дриженко Мария Александровна,**

старший преподаватель; кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: drizhenkoma@mgsu.ru

Владение лексикой иностранного языка является одним из основных факторов успешного процесса коммуникации. Простое запоминание слов не гарантирует свободного общения между людьми. Для того чтобы свободно владеть языком, необходимо обладать знаниями, умениями и навыками, обладать компетенциями в сфере иностранных языков.

В работе рассматриваются определения понятия «навык», данные исследований ведущих педагогов и методистов в области иностранных языков, анализируются классификации навыков и подходы к их формированию в отечественной и зарубежной методической литературе. На основе теоретического анализа и опыта работы выделяются основные лексические навыки, которыми должен обладать студенты строительного университета. Формирование лексических навыков должно занимать важное место в обучении иностранному языку. При этом, автоматизированное, интуитивное, и систематизированное действие по выбору лексической единицы согласно условиям и целям коммуникации и можно считать лексическим навыком. Являясь составным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, работа по формированию лексических материалов должна проходить в соответствии с учебными и предметными целями, а также методически последовательно проходить этапы ознакомления, тренировки и применения лексического материала

**Ключевые слова:** умение, навык, лексический навык, методика формирования лексических навыков, профессиональная лексика.

**Введение.** Владение лексической компетенцией означает не только знание и использование лексических единиц в продуцировании устной или письменной речи, но и навык их правильного и безошибочного выбора.

Определение понятия «навык» в гуманитарных дисциплинах имеет разные трактовки и толкования. В психологии под навыком понимается действие, формируемое в процессе повторения и характеризующееся высокой степенью освоения, а также отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [1]. Формирование навыка начинается с получения информации о состоянии среды в форме сенсорного сигнала. Принципы формирования навыка сводятся к многократному воздействию раздражителей внешней среды на человека, под влиянием которых происходит формирование программы поведения реагирования на данные раздражители и их закрепление на подсознательном уровне. Формирование интеллектуальных и профессиональных навыков происходит под воздействием специально организованных упражнений [1].

**Методы исследования.** На основе теоретического анализа выделены основные лексические навыки, которыми должен обладать студенты строительного университета. На основе педагогического опыта, включающего наблюдение, анализ письменных работ студентов и их устных ответов на занятиях английским языком определено, какими из выделенных лексических навыков студенты обладают в достаточной степени для осуществления профессионально ориентированной коммуникации.

**Результаты исследования.** В педагогике навык – способ автоматизированного выполнения какого-либо действия, многократно выполнявшегося стандартно и в стандартных условиях, обеспечивая его высокую эффективность в них [5]. Как отмечает А.М. Столяренко, навыки могут классифицироваться по содержательным признакам, например математические, грамматические, оказания первой помощи и др. Они позволяют автоматизированно, машинально выполнять действия, концентрируя внимание на чем-то другом, не менее важном.

В методике преподавания иностранных языков под навыком подразумевается интуитивное (Э.Г. Азимов), систематизированное (Е.И. Пассова) и автоматизированное (С.Ф. Шатилов) действие по выбору и использованию лексической единицы в продуцировании письменной или устной речи [3], [6].

Анализируя формулировки понятия навыка, в дальнейшем под навыком будет подразумеваться автоматизированное и систематизированное действие по выбору лексической единицы согласно условиям и целям коммуникации.

В отличие от отечественного подхода к владению лексической стороной языка, большинством зарубежных исследователей и методистов предлагается иной подход. В зарубежных теоретических трудах основной акцент делается не на лексический навык, а на такое явление как «лексическая компетенция», являющееся составной частью языковой коммуникативной компетенции согласно нормативным документам Общеввропейской системы оценивания языков от 2001 г. В данном случае, под лексической компетенцией понимается владение словарным запасом какого-либо языка, состоящего из лексических и грамматических элементов, в т.ч. умение использовать его на практике [8]. Относительно видов речевой деятельности, Джоанна Таргонска выделяет ряд умений. Для рецептивных видов речевой деятельности, исследователь приводит следующие знания [9]:

- распознавать лексические единицы (ЛЕ) в устной и письменной форме;
- распознавать соответствующее значение при их множестве в конкретно взятых контекстах, т.е. придавать подходящее значение звуковой или графической форме ЛЕ;
- понимать значение сложносоставных слов на основе их компонентов;
- выводить значение незнакомых ЛЕ на основе уже известных в контексте;

Исходя из вышеуказанных составных умений, обучающиеся так же должны знать устойчивые сочетания и выражения, знать значение непереводаемых ЛЕ, а также знать лингвострановедческим аспектом владения лексикой.

На уровне продуктивных видов речевой деятельности лексическая компетенция проявляется в следующих умениях [9]:

- использовать слово сообразно языковому отношению (правописание, произношение);
- выбрать среди множества значений слова единственно верное в коммуникативной ситуации;
- знать синтаксические особенности ЛЕ и уметь использовать их в отношении грамматики (знать синтаксическую ценности слова, его позицию в предложении);
- использовать прагматическую возможность ЛЕ, то есть, использовать ЛЕ адекватно ситуации;
- знать возможные устойчивые выражения и словосочетания соответствующего слова;
- знать стилистические особенности слова и использовать слово согласно функциональному стилю;
- обладать ассоциативной сетью ЛЕ и подобрать ей соответствующий лексический элемент из этого же ассоциативного ряда;

- знать правила словообразования (образовывать существительное от глагола, образовывать сложносоставные слова, творчески использовать словообразовательный потенциал иностранного языка в коммуникации);
- восполнять пробелы в лексике путем перефразирования, приведения определений слова, использования синонимичных или антонимичных пар;
- уметь работать как с одноязычным так с двуязычным словарем и использовать правильно найденные ЛЕ;
- уметь организовывать, планировать и контролировать самостоятельную работу над расширением словарного запаса.

В соответствии с отечественными нормативно-правовыми документами в сфере образования, формирование лексических навыков иностранного языка включает в себя выполнения ряда задач и условий. Основными и самым важными требованиями на уровне лексической стороны языка являются знания, умения и навыки в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности [6]. Рецептивные навыки охватывают выполнение следующих действий с языковым материалом:

- соотнесение звукового образа лексического элемента с его значением;
- узнавание и понимание изученного лексического материала в дискурсе и тексте;
- раскрытие семантики слова и его перевода в контексте;
- понимание семантики слова по звуковым, орфографическим или морфологическим признакам;
- различие омонимов и омонимичных единств;
- умение прогнозировать и создавать ориентир восприятия для выполнения конкретно заданных действий с лексическим материалом.

Продуктивные лексические навыки (так же, их называют экспрессивными) [6] – это:

- навыки правильного выбора лексических элементов в соответствии с целями коммуникации;
- владение смысловыми и тематическими связями между лексическими элементами;
- навыки сочетания нового лексического материала с уже изученным;
- навыки выбора нужной лексической единицы из синонимического и антонимического ряда;
- навыки выполнения замены эквивалентными вариантами лексических единиц;
- навыки выполнения сокращения и распространения предложений;
- навыки целесообразного реагирования и адаптации к коммуникативному поведению говорящего.

Формирование лексических навыков возможно при наличии соответствующего лексического материала, необходимого для усвоения. Содержание лексического минимума должно соответствовать условиям и целям обучения иностранных языков, прописанных в нормативно-правовых документах. Для составления лексически необходимого мини-

му выделяются определенные принципы отбора:

- 1) принцип частотности – в словарь включаются только наиболее употребительные слова;
- 2) принцип соответствия тематике – лексический минимум составляют тематически и дидактически сообразные слова;
- 3) принцип сочетаемости – ценность и содержательность словарного состава пополняется за счет слов и их способностью составлять единства большего порядка;
- 4) принцип стилистической нейтральности/окрашенности – в лексический минимум входят слова, имеющие нейтральное значение;
- 5) принцип словообразовательной продуктивности – лексические элементы, имеющие наибольший морфологический потенциал, входят в словарный минимум иностранного языка.

Исходя из вышеуказанных особенностей отбора лексического состава, стоит рассмотреть содержание обучения лексике иностранного языка. На настоящий момент в методике обучения иностранным языкам не существует единого подхода к выделению компонентов содержания обучения. Наиболее распространенной является предложенная И.Я. Роговой трехкомпонентная структура содержания обучения лексике, включающая в себя лингвистический, психологический и методологический компоненты [4]. Лингвистический компонент связан со знанием экстралингвистических особенностей, в которых может использоваться лексика.

Психологический компонент содержит те умения и навыки с т.з. развития психических процессов, формируемых на конкретном этапе обучения.

Методический компонент включает способы организации работы над лексическим материалом самостоятельно, а также мыслительные операции при работе со словарным составом языка, а именно анализ и сравнение изучаемых явлений, языковую догадку, разделение слов на составляющие их компоненты, применение различных техник для усвоения и прочного запоминания слов.

Исходя из анализа подходов к содержанию лексической компетенции в отечественной и зарубежной методике, стоит подчеркнуть, что в основном оба подхода имеют содержательно близкие компоненты лексической компетенции. Однако, в отличие от отечественного видения сущности лексической компетенции, зарубежные методисты также включают грамматические аспекты знания языка, такие как знания синтаксиса и морфологии лексических элементов, что не свойственно отечественной лингводидактике. Российскими методистами грамматической стороне языка отводится отдельное поле изучения, а грамматические тонкости и особенности лексики не включаются в лексическую компетенцию. Данное отличие в коренных изменениях в подходе лингводидактической мысли отмечается с 1987 г., когда целью обучения иностранным языкам стала не грамматика, а именно ее лексическая часть, что можно

проследить в зарубежных публикациях и учебных пособиях по иностранным языкам [10].

Необходимо отметить, что концепции по формированию лексических навыков имеют схожую логику. Первым этапом по работе над лексическим материалом является презентация, семантизация и первичное закрепление лексических единиц в речевой деятельности. В методической литературе имеется множество способов и форм предъявления нового лексического материала. Раскрытие значения лексических единиц происходит в процессе семантизации. Выделяют беспереводные и переводные методы. Беспереводные методы подразделяются на вербальные и невербальные. К вербальным способам причисляются описание и толкование новых лексических единиц на основе уже изученных, анализ на основе словообразовательных элементов, приведение синонимичных/антонимичных пар к слову. К невербальным способам семантизации лексики относятся применение зрительных наглядностей и опор, а также включение моторных представлений о лексическом элементе. Оба способа требуют расширенного контекстуального пространства, что дает развитие языковой догадке [2]. К переводному способу относятся соответственно перевод слов и выражений с иностранного языка на родной язык.

Важным моментом в обучении студентов строительных вузов иностранному языку является применение беспереводных способов семантизации, для чего можно использовать:

1) дефиниции, как описание значения словами, уже известными студентам. Пример: ***A slab is a flat, horizontal structural element of a building.***

2) перечисления. Пример, семантизация слова „***building***“: ***huts, houses, dwellings, mansions, towers are buildings.***

в) семантизация с применением синонимов и антонимов. Пример: ***high – long, strong – weak.***

К преимуществам этих способов можно отнести возможность достаточно быстро установить семантическое гнездо слова. Разумеется, у этих способов есть и недостатки: они не всегда точны, т.к. синонимы и антонимы в английском языке не соответствуют друг другу в полной мере, также, уже на начальном уровне обучения, у студентов предполагается наличие знаний слов.

3) определение при помощи контекстуальной догадки, основанной на общей эрудиции студентов и понимании основного содержания предложения. Пример, „***construction materials***“: ***People have used such construction materials like stone and wood to build structures for ages.***

4) определение значения слова, с опорой на его внутреннюю форму. Пример: корень слова и знакомые словообразовательные элементы – ***builder***; сложное слово, состоящее из двух знакомых элементов – ***backup***; слова, сходные по звучанию и написанию в родном языке – ***engineer, metal.***

К применяемым в обучении переводным средствам семантизации относятся:

1) перевод слова (или словосочетания) соответствующим эквивалентом родного языка.

2) толкование перевода, при котором студентам даются сведения о совпадении (или расхождении) в значении слова. Пример: *nice* – прилагательное со значением „**милый, приятный**“. *Good* – прилагательное со значением „**хороший**“. *Good* обычно обозначает объективное качество, например, *food is good* – еда хорошая, то есть свежая, качественная, и т.п. *Nice* обычно применяется, чтобы показать собственное отношение к явлению или предмету.

При обучении студентов профессиональной лексике часто возникает сложная ситуация с несовпадением объема значения слов в английском и русском языках. Такие слова следует семантизировать с помощью перевода-толкования (особенно в случае безэквивалентной лексики).

Примеры безэквивалентной лексики в английском языке – *Big Apple* (большой город), *double-decker* (2-х уровневое транспортное средство), горе (сигара). Безэквивалентными можно также считать слова, которые называют, с одной стороны, существующие в другом языке термины и понятия, но с другой стороны, не имеют в нем своих наименований (в русском языке нет эквивалентов английским словам *grandparents, neighbourhood, home* и др.) [7].

Далее, при формировании лексических навыков у студентов отмечаются 2 основные группы трудностей: межъязыковые и внутриязыковые.

К межъязыковым трудностям можно отнести несовпадение объема значений слова в иностранном и в русском языках. Например, в русском языке объем семантики слов *нога* и *рука* шире, чем в английском. В английском языке различают *foot – leg* и *hand – arm*. В русском языке глагол *встречать* имеет более широкое значение, чем в английском, и может быть выражен тремя глаголами: *face, meet, receive*. Семантика английского глагола *to go* шире, чем русского – *идти*.

К межъязыковым трудностям в процессе обучения относят стилистические коннотации. Пример: словосочетание *черная кошка – black cat*, (в русском языке приносит несчастье, неудачу, а в английском – наоборот). Также затрудняет практику обучения и применения слов на английском языке большое количество заимствований из разных языков, Пример: слово *человек – man, человеческий – human*. Сюда же можно отнести и “ложные друзья переводчика”. Студенты часто переводят слово *dramatic* как *драматический* вместо *значительный*, а слово *revolutionary* – как *революционный* вместо *существенный* или *поворотный*.

Большую сложность в обучении вызывает перевод идиом и фразеологизмов. К некоторым из них легко подобрать перевод с английского на русский. Пример: *a bull in a china shop – слон в посудной лавке*, но значительно сложнее будет сделать перевод той же идиомы с русского на английский язык. Но некоторые идиомы не перево-

дятся буквально. Пример: *the police are barking the wrong tree* – полиция пошла по ложному пути, подозревая кого-то, не имеющего отношения к преступлению. Еще одной трудностью является плохая дифференциация английских слов на слух, т.к. в слова английского языка значительно короче, чем в русском.

Вторым этапом по формированию лексических навыков являются тренировки и закрепление лексического материала. Как уже было указано выше, процесс формирования интеллектуальных навыков происходит на основе выполнения упражнений. Исходя из данного утверждения, для работы над лексикой в целях накопления и активизации лексических элементов, лексические упражнения включают выполнение действий по работе над лексическим минимумом. Методистами выделяются следующие виды лексических упражнений:

- дифференцировочные упражнения (определение формы и содержания лексических единиц);
- имитативные или повторительные (повторение слов и выражений в разных видах речевой деятельности);
- подстановочные и конструктивные упражнения (заполнение пропусков, выполнение подстановки и дополнения нужными словами);
- трансформационные упражнения (преобразование и замена лексических элементов эквивалентными вариантами, а также синонимичными или антонимичными выражениями).

Осуществление контроля на третьем этапе может проходить с помощью различных приемов, включающих в себя использование лексического материала в продуктивных видах речевой деятельности и тестовую методику.

В современной школе наиболее употребительным способом контроля сформированности навыков иностранного языка является тестовый контроль.

Тестирование позволяет в краткой и емкой форме оценить за относительно краткий промежуток времени результаты учебной деятельности. Проведение тестов может осуществляться на разных этапах обучения и самых различных формах. Это может быть как вступительный, текущий, промежуточный тест, так и итоговый тест для полной проверки знаний учащихся. Тест может включать в себя различные формы заданий: задания с выбором правильного ответа, задания на свободную формулировку ответа, задания на установление соответствия или правильной последовательности и многие другие.

**Заключение.** Формирование лексических навыков должно занимать важное место в обучении иностранному языку. При этом, автоматизированное, интуитивное, и систематизированное действие по выбору лексической единицы согласно условиям и целям коммуникации и можно считать лексическим навыком. Являясь составным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, работа по формированию лексических материалов должна проходить в соответствии с учеб-

ными и предметными целями, а также методически последовательно проходить этапы ознакомления, тренировки и применения лексического материала.

## Литература

1. Карпенко, Л.А. Психология: словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Политиздат, 1990. – 497 с.
2. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
3. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – Москва: Вопросы порождения речи и обучения языку, 1997. – 136 с.
4. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: [учеб. пособие] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Стер. изд. – Москва: Альянс, 2017. – 287 с.
5. Столяренко, А.М. Общая педагогика: учеб. пособие / А.М. Столяренко. – Москва: Юнити, 2015. – 479 с.
6. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студ. педин-тов / С.Ф. Шатилов. – 2-е изд. – Москва: Высш. шк., 1986. – 223 с.
7. Шумагер Е.И. Фоновая лексика, её своеобразие и связь с культурой // Лексика и культура. – Тверь: Тверской государственный университет, 1990.
8. Кост, Д. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Д. Кост, Б. Норт, Дж. Трим. – Штутгарт: Klett Sprachen GmbH, 2013. – 248 с.
9. Таргоньска, Я. Лексическая компетенция – призыв к более широкому пониманию термина / Я. Таргоньска // Глоттодидактика: международный журнал прикладной лингвистики. – 2011. – Т. 37. – Сс. 117–127.
10. Таргоньска, Я. Предложения по новой модели описания и анализа лексической компетенции / Я. Таргоньска, А. Сторк // Журнал исследований иностранных языков. – 2013. – Т. 24, № 1. – Сс. 71–108.

## THE PROBLEM OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SKILLS IN RUSSIAN AND FOREIGN METHODOLOGY

Drizhenko M.A.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

Knowledge of the vocabulary of a foreign language is one of the key factors of a successful communication process. Simple memorizing words does not guarantee free communication between people. In order to be fluent in the language, it is necessary to have knowledge, skills and abilities, to have competencies in the field of foreign languages.

The paper discusses the definitions of the concept of "skill", research data of leading teachers and methodologists in the field of foreign languages, analyzes the classifications of skills and approaches to their formation in domestic and foreign methodological literature. On the basis of theoretical analysis and work experience, the main lexical skills that students of a civil engineering university should have are highlighted. The formation of lexical skills should take an important place in teaching a foreign language. At the same time, an automated, intuitive, and systematized action for choosing a lexical unit according to the conditions and goals of communication can be considered a lexical skill. Being an integral component of foreign language communicative competence, work on the formation of lexical materials should be carried out in accordance with educational and subject goals, as well as methodically consistently go through the stages of familiarization, training and application of lexical material.

**Keywords:** ability, skill, lexical skill, method of formation of lexical skills, professional vocabulary (glossary).

## References

1. Karpenko, L.A. Psychology: dictionary / L.A. Karpenko, A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. – 2<sup>nd</sup> ed., Rev. and additional – Moscow: Politzdat, 1990. – 497 p.
2. Fundamentals of methods of teaching foreign languages / N.D. Galskova, A.P. Vasilevich, N.F. Koryakovtseva, N.V. Akimov. – Moscow: KNORUS, 2017. – 390 p.
3. Passov, E.I. Fundamentals of methods of teaching foreign languages. – Moscow: Issues of speech generation and language teaching, 1997. – 136 p.
4. Rogova, G.V. Methods of teaching foreign languages in secondary school: [textbook allowance] / G.V. Rogova, F.M. Rabonovich, T.E. Sakharov. – Moscow: Alliance, 2017. – 287 p.
5. Stolyarenko, A.M. General pedagogy: textbook. allowance / A.M. Stolyarenko. – Moscow: Unity, 2015. – 479 p.
6. Shatilov S.F. Methods of teaching German in secondary school: textbook. allowance for students. pедин-тов / S.F. Shatilov. – 2<sup>nd</sup> ed. – Moscow: Higher. school, 1986. – 223 p.
7. Shumager E.I. Background vocabulary, its originality and connection with culture // Vocabulary and culture. –Tver: Tver State University, 1990.
8. Coste, D. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / D. Coste, B. North, J. Trim. – Stuttgart: Klett Sprachen GmbH, 2013. – 248 p.
9. Targońska, J. Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs / J. Targońska // Glottodactica: an International Journal of Applied Linguistics. – 2011. – Volume 37. – pp. 117–127.
10. Targońska, J. Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz / J. Targońska, A. Stork // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 2013. – Volume 24, No. 1. – pp. 71–108.

# Дискурсивные характеристики прогностических текстов (на материале немецких и русских гороскопов)

**Зубкова Яна Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра германистики и лингводидактики, Московский городской педагогический университет  
E-mail: yanazubkova@yandex.ru

**Калюжная Ирина Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент, Волжский Филиал Волгоградского государственного университета  
E-mail: kalyirina@yandex.ru

**Кириллова Инна Константиновна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: KirillovaIK@mgsu.ru

В данной статье мы ставили своей целью определить основные лингвокультурные характеристики прогностических текстов на материале немецкого и русского языков, а также выявить национально-культурную специфику данных текстов в изучаемых языках. Научная новизна работы заключается в сопоставительном анализе прогностических текстов, что позволяет определить (через отражение в языке) базовые ценности немецкой и русской культур и вносит определенный вклад в описание языковых картин мира. В работе также очерчены основные лексико-грамматические и стилистические особенности футурологических текстов в немецком и русском языках.

В статье делаются следующие выводы: популярным жанром эзотерического дискурса является *астрологический гороскоп*, представляющий собой прогностический или футурологический текст. Для немецких и русских гороскопов характерно использование эмоционально окрашенной лексики, фразеологизмов, фразеологических оборотов, идиом и устойчивых сравнений. Риторический вопрос, адресация к молодежной аудитории, использование англоязычных заимствований типичны для немецкоязычных футурологических текстов. Наличие в текстах гороскопов модальных глаголов *müssen* и *sollen* делает их более категоричными по сравнению с русскоязычными прогностическими текстами.

**Ключевые слова:** дискурс, магический дискурс, прогностические тексты, гороскопы, эзотерический дискурс, сакральные тексты.

## Введение

*Эзотерический (магический) дискурс* – это сложный коммуникативный феномен, в широком понимании, это – совокупность текстов, посвящённых тайным знаниями и различным ритуалам и практикам, вытекающим из этих знаний [1].

Особенностью эзотерического дискурса является его специфическая направленность на адресата, который должен обладать исходными магическими знаниями и интуицией. Фатическая функция, то есть установление контакта, является важнейшей функцией эзотерического дискурса (там же).

Исследователями отмечается, что в данном типе дискурса присутствует символичность и метафоричность для привлечения внимания читателя и придания живости, яркости и образности тексту [5]. Кроме того, эзотерический (магический) текст обладает ярко выраженным суггестивным потенциалом, символически насыщен и реализует базовые стратегии предостережения, коррекции и протекции [1].

Историко-культурная ценность феномена *магия* существовала на протяжении многих тысячелетий и остается в числе ценностных доминант и смыслов всех современных культур. «Большой толковый словарь» под редакцией С.А. Кузнецова приводит два значения слова *магия*: *Магия*, -и; ж. [лат. *magia*] 1. По суеверным представлениям: совокупность приёмов (действий и слов), имеющих чудодейственную силу, при помощи которой можно воздействовать на людей и явления природы. 2. чего. Необыкновенная сила воздействия на кого-л. М. взгляда. М. музыки. М. таланта писателя. М. очаровательных глаз. ◇ *Белая магия*. По суеверным представлениям: колдовство с помощью небесных сил. *Чёрная магия*. По суеверным представлениям: колдовство с помощью адских сил [URL: <http://gramota.ru/>] (дата обращения: 21.01.2022)].

Лингвистами также отмечается, что базовыми концептами рассматриваемого дискурса будут концепты *чудо* и *тайна*, которые подчеркивают неограниченные возможности сил, к которым апеллируют коммуниканты [2]. Сакральные знания часто использовались для того, чтобы нейтрализовать фобии и бытовые страхи, а также прогнозировать будущее. На протяжении времени ценностные акценты в этой области знаний смещались в зависимости от культурных установок социума.

По мнению исследователей для эзотерического дискурса 19–20 веков характерна ярко вы-



раженная этическая проблематика, тогда как базовой характеристикой эзотерического дискурса 20–21 веков является его кросскультурный характер. В современном мире неотъемлемой характеристикой большинства текстов эзотерического дискурса является также полидискурсивность [5].

Одним из самых популярных жанров эзотерического дискурса является астрологический гороскоп, представляющий собой прогностический (футурологический) текст, содержащий определенную авторскую установку. Самая категория прогностичности такого рода текстов основана на авторитетности и манипулятивном характере гороскопов [7].

## Основная часть

**Актуальность исследования** данного исследования обусловлена возрастающим интересом к базовым ценностям эзотерических текстов. Анализ такого рода текстов в национальных культурах помогает постичь многие особенности той или иной культуры, специфику национального менталитета и иерархию лингвокультурологических ценностей.

## Цели и задачи исследования

В процессе анализа прогностических текстов (гороскопов) на немецком и русском языках, были выявлены лингвокультурные особенности данных текстов, которые проявлялись на различных уровнях. Изучение лингвокультурной специфики прогностических текстов дает возможность лучше понять менталитет того или иного народа, а также различия в языковой картине мира. Различные трактовки национально-специфических текстов порождают ряд противоречий в понимании языковой картины мира того или иного народа.

Для решения вышеназванных противоречий были определены **проблемы исследования**: изучение прогностических текстов на материале двух языков с целью выявления лингвокультурных особенностей и поставлена **цель**: определить общее и различное в изучаемых прогностических текстах в зависимости от их национально-культурной специфики.

**Объектом исследования** являются прогностические тексты немецкого и русского языков, которые относятся к магическому (эзотерическому) дискурсу.

**Предмет исследования**: национально-культурная специфика прогностических текстов немецкого и русского языков.

## Методология и методы исследования

Цели и задачи исследования определили применение сравнительно-сопоставительного метода анализа материала. Данное исследование базируется на методах, идеях, теориях, выдвинутых авторами, изучающими различные типы дискурса и, в частности, магический или эзотерический дискурс [10].

Теоретической базой работы послужили труды Н.Д. Арутюновой, Р. Барта, Т.А. ван Дейка, М.Л. Макарова, Дж. Остина, Дж.Р. Сёрля, И.П. Сусова и других исследователей.

В процессе исследования были реализованы следующие методы: метод системного анализа, метод классификации, метод синтеза и обобщения.

## Организация исследования и ход работы

В данном исследовании мы были изучены гороскопы на немецкоязычных и русскоязычных сайтах с целью определить общее и различное в данных прогностических текстах в зависимости от их национально-культурной специфики. Нами были изучены порядка пятидесяти прогностических текстов на немецком, и столько же на русском языках. Далее мы провели анализ и обозначили лингвокультурологические особенности текстов в сопоставляемых языках.

**Рабочей гипотезой исследования** является следующая: В прогностических текстах немецкого и русского языка имеются национально-специфические особенности, которые являются отражением разных ценностных приоритетов в национальных картинах мира. Изучение данной специфики является ключом к пониманию культуры и менталитета другого народа.

На протяжении всей истории эзотерические знания были прерогативой лишь высших слоёв общества – философов, жрецов, алхимиков, а позже и аристократов, так как простые люди не могли позволить себе обратиться к тайным знаниям или к тем, кто ими обладал. Религиозные и мистические формулы лишь подчеркивали парольную функцию сакральных знаний. В широком смысле, можно говорить об особом типе коммуникации, нейтрализующей страхи человека перед силами природы или другими людьми. В древности, и в современном мире люди стремятся прогнозировать свое будущее, чтобы избежать проблем, используя подсказки звезд. Сегодня множество людей читают гороскопы на сайтах или в газетах, и иногда организуют свою жизнь в соответствии с советами и рекомендациями астрологов.

*Гороскопы* представляют собой прогностические тексты, построенные, как правило, на принципе контраста: в них содержится позитивный прогноз и предостережение от негативного сценария развития событий.

*Прогностический текст* – это футурологическая информация, представленная различными языковыми средствами, имеющая, чаще всего, манипулятивную установку и представленная в виде вербально оформленного или креолизованного текста. Если рассматривать данный текст с лингвокультурных позиций, то он является отражением определенной эпохи, представляя собой ценностные установки общества на том или ином уровне социально-культурного развития.

Лингвистами отмечается, что сегодня существует обширная палитра прогностических текстов, действующих в культурном пространстве любого языка: 1) тексты о предсказании будущего (прорицания, пророчества, предсказания, гадания); 2) футурологические тексты (содержащие политические, экономические, социологические и другие виды прогнозов); 3) метеорологические прогнозы (прогнозы погоды); 4) гороскопы [7].

В «Большом толковом словаре» гороскоп определяется следующим образом: *Гороскоп, -а; м.* (от греч. *hōra* – время и *skoreō* – смотрю, наблюдаю): *Таблица взаимного расположения планет и звезд, служащая основой для астрологических предсказаний чьей-л. судьбы, исхода события, явления; само такое предсказание.* <Гороскопический, -ая, -ое [URL: <http://gramota.ru/>] (дата обращения: 10.09. 2021).

Лингвистическое определение гороскопов, как прогностических текстов, выглядит следующим образом: *Гороскоп представляет собой сложный речевой акт (иногда текстовый акт), включающий два типа иллокутивных актов: директив (прескриптивный, его подвиды – приказ, побуждение, разрешение; суггестивный, представленный советом) и прогностический ассертив в различных комбинациях* [7].

Языковые особенности гороскопа, отражают специфику основных прагматических задач, что находит свое отражение как на лексическом уровне, так и на уровне композиционном и синтаксическом. З.Л. Новоженова отмечает, что композиционно гороскоп структурирован следующим образом:

первая – это интерпретация влияния положения звезд на судьбу людей и события; вторая – это рекомендации, связанные с поведением людей [6].

В первой части высказывания оформлены в будущем времени, указывая на предстоящие события: *Гороскоп на 2022-й для Овна говорит, что представители этого знака переживут немало перемен в наступающем году* [URL: <https://www.cosmo.ru/horoscope/main/goroskop-na-2022-god-po-znakam-zodiaka/>, дата обращения: 23. 04. 2021].

Вторая часть гороскопа предлагает конкретные советы и рекомендации: *Продолжайте усердно работать, и вы преодолеете любые препятствия на вашем пути. Посвятите время поддержанию вашего здоровья (там же).*

Для вербализации директивных установок и в русскоязычных, и в немецкоязычных прогностических текстах часто используются императивные предложения. Это является типичным для такого рода текстов, так как повелительное наклонение – это универсальный способ выражения директивных речевых актов, его формы могут выражать все оттенки директивной интенции, начиная от приказа и заканчивая просьбой [7]. Например, это можно проследить в следующем гороскопе: **Fische** (Einen Schritt vorwärts) – *Die Sonne dürfte jetzt für Sie scheinen. Sie wissen, was Sie wollen, treten selbstbewusst auf und haben entsprechend Erfolg. Nutzen Sie diesen Tag, um Entscheidungen zu treffen!*

**Рыбы** (На шаг впереди) – *Солнце должно сиять для вас сейчас. Вы знаете, чего хотите, Вы уверены в себе и успешны. Используйте этот день для принятия решений!* [URL: <https://www.freundin.de/>, дата обращения: 23. 04. 2021].

Немецкоязычные гороскопы категоричны, советы и рекомендации зачастую могут выглядеть, как приказы. Этому способствует использование модальных глаголов *müssen* и *sollen* (должен/обязан). Иногда автор не просто даёт совет или предположение, как поступить лучше, а использует категоричный императив, не предоставляя читателю выбор или возможность отказаться от предложенного варианта событий.

Директивы, содержащиеся в русскоязычных гороскопах, менее категоричны: *У Близнецов будет масса свободного времени. Его лучше посвятить личным делам, семье и детям* [URL: <https://www.cosmo.ru/horoscope/main/goroskop>, дата обращения: 23. 04. 2021].

Наряду с утвердительными и побудительными предложениями в гороскопах на немецких сайтах и в немецкоязычных журналах используются позитивно окрашенные прилагательные, а также создается деловой и позитивный настрой, что мотивирует читателя на дальнейшие действия. Например: *Die Sterne segnen Sie mit einer Extraportion Charme, die Ihnen das Herz Ihres Lieblings zufliegen lässt. Ihre natürliche Art verzaubert ihn. Ein Dinner bei Kerzenschein wäre nun ein tolles romantisches Highlight!* [URL: <https://www.freundin.de/waage-liebeswochenhoroskop>, дата обращения: 22. 02. 2021].

*(Звезды благословят вас дополнительной порцией очарования, которая заставит вас летать по сердцу вашего любимого. Ее естественный вид очаровывает его. Ужин при свечах теперь был бы отличной романтической изюминкой!* – перевод наш).

Для немецких гороскопов типичны предложения с модальными глаголами в сослагательном наклонении или использование грамматических конструкций: *brauchen* + (отрицание) + *zu* + *Infinitiv*, а также инфинитивных оборотов. Например: *Im Job können Sie sich dank Merkur und Pluto übrigens sehr gut entfalten bzw. durchsetzen. (Вы должны только осторожно использовать свои энергии целенаправленно и разумно.* – перевод наш).

Кроме того, для немецких прогнозов характерны обращения на *ты* (*du*) или на *Вы* (*Sie*), что подчеркивает их социальную стратификацию: *Dabei wirken Sie keineswegs rücksichtslos, sondern vielmehr sehr kompetent. (Вы ни в коем случае не бесцеремонны, а скорее очень компетентны.* – перевод наш).

Ассертивы также могут вербализоваться в немецкоязычных футурологических текстах в виде сложносочиненных предложений с парными союзами или сложноподчиненными предложениями с придаточными цели и инфинитивным оборотом (*um...zu* + *Infinitiv*): *Über was Sie auch immer stolpern, es fordert Sie auf, mehr nachzudenken und sich um eine bessere Kommunikation zu bemühen*

[URL: <https://horoskop.de/dein-horoskop/>, дата обращения: 20. 11. 2021].

*(На что бы вы ни наткнулись, это побуждает вас больше думать и стремиться к лучшему общению. – перевод наш).*

Стилистические особенности прогностических текстов заключаются в использовании эмоционально окрашенной лексики, фразеологизмов, фразеологических оборотов, идиом и устойчивых сравнений: *Gute kosmische Tendenzen schieben deine Karriere und alle Projekte an, die du jetzt verwirklichen willst* [URL: <https://horoskop.de/dein-horoskop/zwillinge/>, дата обращения: 20. 11. 2021].

*(Космические тенденции продвигают вашу карьеру и все проекты, которые вы хотите реализовать сейчас. – перевод наш).*

Или: **Krebs.** *Auch wenn du es nicht gerne hörst, aber im Herzen weißt du, dass du ein leidenschaftlicher Stubenhocker bist!* [URL: <https://horoskop.de/dein-horoskop/>, дата обращения: 20. 11. 2021].

**(Пак.** *Даже если вам не нравится это слышать, но в глубине души вы знаете, что вы страстный домосед!* – перевод наш).

Адресация к молодежной аудитории выражается в употреблении молодежного жаргона и англоязычных заимствований: *Manche finden dich ein bisschen crazy, beliebt bist du trotzdem oder gerade deswegen.*

*(Некоторые находят вас немного сумасшедшим, но вы все равно популярны несмотря на это или именно по этой причине! – перевод наш).*

[URL: <https://horoskop.de/dein-horoskop/>], дата обращения: 20. 11. 2021].

Риторический вопрос тоже типичен для прогностических текстов: *Möchten Sie den Tag genießen? Dann erfüllen Sie sich einen Wunsch, den Sie schon lange mit sich herumgetragen, aber doch nie ganz ernst genommen haben.* [URL: <https://www.bildderfrau.de/horoskope/>, дата обращения: 23.04. 2021)].

*(Хотите насладиться днем? Затем вы исполняете желание, которое вы уже давно носили с собой, но никогда не воспринимали его всерьез. – перевод наш).*

Необходимо отметить, что гороскопы на сайтах и в женских журналах выполняют также развлекательную функцию, поэтому авторы часто употребляют разговорные выражения и включают элементы креолизации.

## Результаты

Для проверки гипотезы был проведен анализ, которое было основано на сопоставительном анализе прогностических текстов двух языков. В ходе анализа были установлены национально-культурные различия данных текстов, которые отражали различия в языковых картинах мира носителей немецкого и русского языков.

## Заключение

*Магический или эзотерический дискурс* – это особый тип дискурса, содержащий тайные знания

и различные ритуалы и практики, вытекающие из этих знаний. Главной особенностью эзотерических текстов является их специфическая тематика и направленность. Также отмечается особая лексика, фатическая функция – установление контакта с читателем, наличие инструкций, как избежать неприятностей, а эзотерический текст обладает ярко выраженным суггестивным потенциалом.

Базовыми концептами рассматриваемого дискурса являются концепты *чудо* и *тайна*. Популярным жанром эзотерического дискурса является *астрологический гороскоп*, представляющий собой прогностический или футурологический текст. Для немецких и русских гороскопов характерно использование эмоционально окрашенной лексики, фразеологизмов, фразеологических оборотов, идиом и устойчивых сравнений. Риторический вопрос, адресация к молодежной аудитории, использование англоязычных заимствований типичны для немецкоязычных футурологических текстов. Наличие в текстах гороскопов модальных глаголов *müssen* и *sollen* делает их более категоричными по сравнению с русскоязычными прогностическими текстами.

## Литература

1. Астафурова Т.Н., Олянич А.В. Сакральный дискурс: знак, слово, текст / Т.Н. Астафурова, А.В. Олянич // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. – Вып. № 1 (7). – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009.
2. Астафурова, Т.Н. Лингвосомиотика власти: знак, слово, текст: монография / Т.Н. Астафурова, А.В. Олянич. – Волгоград: Нива, 2008. – 243 с.
3. Гончарова, Е.С. Магический дискурс как суггестивный тип коммуникации / Е.С. Гончарова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2, Языкознание. – 2012. – № 2 (16). – С. 167–170.
4. Князева, А.А. Футурологические тексты как вид прогностических текстов / А.А. Князева // Молодой ученый. – 2009. – № 2 (2). – С. 151–155. – URL: <https://moluch.ru/archive/2/105/> (дата обращения: 15.12.2021).
5. Кузьминская, С.И. Некоторые характеристики изотерического дискурса // Universum: Филология и искусствоведение: электрон. научн. журн. 2014. No 7 (9). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1455>.
6. Новоженова, З.Л. Жанры эзотерического дискурса в массмедийном пространстве / З.Л. Новоженова // Медиалингвистика. – 2016. – № 4 (14). – С. 90–93.
7. Савицкайте, Е.Р. Дискурсивные характеристики текстов (на материале немецких гороскопов): дис. ...канд.филол.наук / Е.Р. Савицкайте – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2006. – 239 с.
8. Лексико-семантическая репрезентация лингвокультурного концепта «отдых» в английском, немецком и русском языках / И.Н. Новикова,

Л.Г. Попова, Л.М. Шатилова [и др.] // *Оpcion*. – 2018. – Vol. 34. – No 85–2. – P. 237–256. – EDN NSUZZD.

9. Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия / Д.Д. Холодова, Г.Н. Маенаенко, С.Н. Плотникова [и др.]. – Москва: Ленанд, 2018. – 320 с. – ISBN 978–5–9710–5080–3. – EDN VSWUNV.
10. Зубкова, Я.В. Структура коммуникативной реальности / Я.В. Зубкова, М.Р. Желтухина // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 352–354. – DOI 10.26140/bgз3–2021–1001–0083. – EDN HIQCMR.
11. Большой толковый словарь под редакцией С.А. Кузнецова / С.А. Кузнецов // URL: <http://gramota.ru/> (дата обращения: 10.09. 2022).

#### DISCURSIVE CHARACTERISTICS OF PROGNOSTIC TEXTS (ON THE MATERIAL OF GERMAN AND RUSSIAN HOROSCOPES)

Zubkova Ya.V., Kalyuzhnaia I.A., Kirillova I.K.

MCU, Volgograd State University (Volzhsky branch), National Research Moscow State University of Civil Engineering

The purpose of the article is to determine the main linguocultural characteristics of prognostic texts based on the German and Russian languages, as well as to identify the national and cultural specificity of these texts in the studied languages. The scientific novelty of the work lies in the comparative analysis of prognostic texts, which makes it possible to determine the basic values of German and Russian cultures, as well as their reflection in the linguistic world-image. The work also identifies the main lexico-grammatical and stylistic features of futurological texts in German and Russian.

The article draws the following conclusions: a popular genre of esoteric discourse is the astrological horoscope, which is a prognostic or futurological text. German and Russian horoscopes are characterized by the use of emotionally colored vocabulary, phraseological units, phraseological turns, idioms and stable comparisons. The rhetorical question, addressing to the youth audience, the use of English borrowings are typical for German-language futurological texts. The presence of the modal verbs *müssen* and *sollen* in the texts of horoscopes makes them more categorical in comparison with Russian prognostic texts.

**Keywords:** discourse, magical discourse, prognostic texts, horoscopes, esoteric discourse, sacred texts.

#### References

1. Astafurova T.N., Olyanich A.V. Sacral discourse: sign, word, text / T.N. Astafurova, A.V. Olyanich // *Vestnik VolGU. Series 2. Linguistics*. – Vol. 1 (7). – Volgograd: Volgograd State University Publisher, 2009.
2. Astafurova T.N. Linguosemiotics of Power: sign, word, text / T.N. Astafurova, A.V. Olyanich. – Volgograd: Niva, 2008. – 243 p.
3. Goncharova E.S. Magical discourse as a suggestive type of communication / E.S. Goncharova // *Bulletin of Volgograd State University. Ser. 2, Linguistics*. – 2012. – No. 2 (16). – Pp. 167–170.
4. Knyazeva, A.A. Futurological texts as a type of prognostic texts / A.A. Knyazeva // *Young scientist*. – 2009. – No. 2 (2). – Pp. 151–155. – URL: <https://moluch.ru/archive/2/105/> (date of reference: 15.12.2021).
5. Kuzminskaya, S.I. Some characteristics of isoteric discourse // *Universum: Philology and art studies: electronic scientific journal*. 2014. No 7 (9). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1455>.
6. Novozhenova Z.L. Genres of esoteric discourse in mass-media space / Z.L. Novozhenova // *Medialinguistics*. – 2016. – No. 4 (14). – Pp. 90–93.
7. Savitskaite, E.R. Discursive characteristics of texts (on the material of German horoscopes): Ph. Candidate of Philological Sciences / E.R. Savitskaite – Voronezh: Publishing house of the All-Russian State University, 2006. – 239 p.
8. Lexical and semantic representation of the linguistic and cultural concept “rest” in the english, german, and russian languages / I.N. Novikova, L.G. Popova, L.M. Shatilova [et al.] // *Opcion*. – 2018. – Vol. 34. – No. 85–2. – Pp. 237–256. – EDN NSUZZD.
9. Discourse as a universal matrix of verbal interaction / D.D. Kholodova, G.N. Manayenko, S.N. Plotnikova [et al.]. – Moscow: Lenand, 2018. – 320 p. – ISBN 978–5–9710–5080–3. – EDN VSWUNV.
10. Zubkova, Y.V. The structure of communicative reality / Y.V. Zubkova, M.R. Zheltukhina // *Baltic Humanitarian Journal*. – 2021. – Vol. 10. – No. 1(34). – Pp. 352–354. – DOI 10.26140/bgз3–2021–1001–0083. – EDN HIQCMR.
11. Big Explanatory Dictionary edited by S.A. Kuznetsov / S.A. Kuznetsov // URL: <http://gramota.ru/> (accessed 10.09.2022).

# Семантическое переосмысление лексических единиц как языковое явление в современной лингвистике

**Дворак Екатерина Валерьевна,**

кандидат педагогических наук (доцент), Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Иркутский национальный исследовательский Технический университет  
E-mail: k-dvorak@yandex.ru

**Игнатъева Елена Павловна,**

кандидат филологических наук (доцент), Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Иркутский национальный исследовательский Технический университет  
E-mail: ele20334045@yandex.ru

Авторы посвятили данную работу одному из актуальных лингвистических направлений, а именно области лексикологии. Статья связана с новообразованиями (неологизмами) в современном языке, которые номинируют политические явления, связанные с изменениями, происходящими в социуме. Рассмотрена роль семантического переосмысления лексических единиц в современном политическом дискурсе. Предпринята попытка проанализировать термин «self-sanctions» и производной от его компоненты «self-» «self-sanctioning», как элемент современного политического дискурса представленном как в зарубежных, так и российских СМИ. Отмечено, что рассматриваемые лексические единицы пока не закрепились в современных словарях, по причине отсутствия чёткого определения. Однако, в результате проведенного исследования, выявлена постепенная трансформация исходного, узкого значения «self-sanctioning», к более широкому, что в последствии может привести к закреплению и появлению данного термина в словарях.

**Ключевые слова:** неологизм, политический дискурс, семантическое переосмысление, лексема, префикс «self-».

Новообразования в средствах массовой информации вызывают особый интерес исследователей, поскольку именно в этой сфере слово должно обладать экспрессивностью, привлекать внимание аудитории, для чего зачастую конструируются лексические единицы, способные выполнить определенную коммуникативную задачу. При этом именно СМИ и оказываются распространителем новообразования, средством его популяризации [8].

В нашей статье мы предпримем попытку проанализировать ряд статей на английском и русском языках и рассмотреть перевод термина «self sanction(s)» а также производной от его компоненты «self-» «self-sanctioning», как элемент современного политического дискурса.

Анализ интересующей нас дефиниции в словарях Multitran.com, Lingvoline.com, Abbyu lingvo показал, что данные источники предлагают лишь перевод отдельных компонентов данной лексемы. «Sanctions» трактуются как «ограничительные меры», «меры ответственности» или «санкции». Google translate предлагает перевод данной лексемы как «само санкции» с помощью калькирования, то есть буквальным переводом соответствующей языковой единицы. Единственную на сегодняшний день трактовку сочетанию «self-sanctioning» предлагает Deardorffs' Glossary of International Economics [10]. Данный ресурс объясняет self-sanctioning как «Voluntary termination of transacting with, or operating within, a country or other entity that is the subject to international criticism. It is voluntary and goes beyond, any official sanctions required by government», т.е. это «добровольное прекращение операций или деятельности в стране или другом субъекте, который подвергается международной критике. Это добровольное (действие), которое выходит за рамки любых официальных санкций, требуемых правительством». В данном контексте видим, что компонент «self» употребляется в значении «принятые самостоятельно, без чьей-то помощи ограничений».

Анализ источников показал, что дефиниция «self sanction(s)», как самостоятельная лексическая единица впервые появилась в публикациях 2004 года в значении «when one views himself negatively for behaving inconsistently with a norm behavior» – «когда человек негативно оценивает себя за поведение, несовместимое с нормой поведения». Далее, A. Bruvoll и K. Nyborg [16] в своей работе «Green consumers and public policy: On socially contingent moral motivation» в 2006 г. предлагают конкретную дефиницию данному термину

и рассматривают «self-sanctioning» как синоним таких понятий как «self-image term» и «self-image effects», в значении «самооценка».

Из данных примеров мы можем сделать вывод, что в качестве устойчивого словосочетания, языковая единица «self-sanctioning» пока не закрепились в современных словарях, частотность его употребления в медийном пространстве относительно невелика и сам термин имеет довольно размытое определение.

Однако, в сложившейся политической ситуации, санкции являются одним из самых обсуждаемых событий на мировой арене, а словосочетание «self-sanction(s)» всё чаще стало появляться в СМИ, тем самым популяризируя данное понятие. С началом специальной военной операции России на Украине зарубежные газетные статьи заголовками: «Self-sanctioning Russia» [14]; «Overview of Sanctions against Russia [13] INTELLECT от 06.04.22, «Self-Sanctions: The Real Damage to Russia's Economy» [18], от 4.07.2014, Self-Sanctions Of Commercial Companies Against Russia – OpEd [11]. В данных публикациях «Self-sanctioning» трактуется авторами как «the restriction or complete cessation of trade and financial transactions in order to achieve goals related to security or foreign policy issues» – «ограничение или полное прекращение торговых и финансовых операций для достижения целей, связанных с вопросами безопасности или внешней политики». Зарубежные авторы данных публикаций безапелляционны, и экономические меры воздействия, вводимые против России, они считают единственно правильными, с их точки зрения.

В статье Bloomberg «Self-sanctions of commercial companies against Russia – OpEd» [9] от 15.06.22 мы уже наблюдаем смягчение риторики автора относительно вводимых против России санкций «The phenomenon of self-sanction raises wide-ranging questions about what these layers of voluntary action will mean for a potential solution to the war... And as a result, given that businesses are now deciding when it's time to leave Russia, they may still be counting their profits and losses in trying to find a solution» – «феномен введения санкции поднимает широкий спектр вопросов о том, что эти слои добровольных действий будут означать для потенциального решения войны... И в результате, учитывая, что бизнес сейчас решает, когда пора уходить из России, он, возможно, все еще подсчитывает свои прибыли и убытки, пытаясь найти решение»).

Анализ публикаций в медиа среде, датированных июлем и августом 2022, показал смещение или расширение значения исследуемого нами концепта «self-sanctions». The Reporter [17] от 27.07.2022 подводя итоги и анализ потерь, понесенных компаниями в результате «добровольного» ухода с российского рынка сообщает, что «The losses of Mercedes-Benz amounted to almost 1,5 billion euros. McDonald's net income has almost halved and the company had to write off about \$1,2 billion in the second quarter of this year» – «Убытки Mercedes-Benz составили почти 1,5 миллиарда ев-

ро. Чистая прибыль компании McDonald's сократилась почти вдвое, и компании пришлось списать около \$1,2 млрд во втором квартале этого года».

Обзор еженедельного отчета, представленного The KSE (Kyiv school of Economics) «IMPACT OF FOREIGN COMPANIES SELF-SANCTIONING ON THE ECONOMY» [15], цель которого заключалась в сборе данных об иностранных компаниях, работавших на российском рынке и прекращающих свою деятельность в связи с проводимой Россией СВО, показал, что уход иностранных компаний не имел такого разрушительного эффекта, как предполагали зарубежные экономисты и аналитики. По некоторым подсчетам с Российского рынка «добровольно» частично или полностью ушло порядка 400 компаний. Среди них такие компании как Shell, British Petroleum, Exxon Mobil, Google pay и другие. На сегодняшний день потери компаний, ушедших с Российского рынка исчисляются миллиардами долларов.

В статье для интернета портала Forbes «Sanctions Compliance Today: How Should Companies Protect Themselves» [12] ее автор Julie Myers Wood утверждает, что «Staying compliant with sanctions regulations is more complex and challenging than ever» – «Соблюдать санкционные нормы стало сложнее и труднее, чем когда-либо». Анализ комментариев читателей к данной публикации выявил наличие подобных высказываний: «Europeans are unanimously supporting their self-imposed sanctions against themselves» – «Европейцы единогласно поддерживают санкции, введенные ими же против самих себя». Этот пример показывает расширение значения лексемы «self-sanctions», которая трактуется уже как «санкции, предпринятые компаниями против самих себя», т.е. ее интерпретация и перевод осуществляется с помощью калькирования значения отдельных частей, входящих в ее состав. Мы констатируем постепенную трансформацию исходного значения «self-sanctioning» от «самостоятельно предпринятого (решения)» в аналогию с существительным self-control, self-leadership, self-talk, когда действие возвращается к адресату самого действия.

Анализ источников российских СМИ, подтвердил сделанный нами ранее вывод. В качестве примера приведем заголовок статьи Б. Литвинова [5] для Livejournal от 14.05.22 «Самосанкции запада – отчаянная попытка пережить устроенный ими же самими кризис» или публикацию в «ИА Красная весна» [4] от 9.03.22 «Аналитики заявили, что «самосанкции» Запада доведут его до рецессии».

Используя модуляцию т.е. лексико-семантическая замену слова или словосочетания исходного языка единицей языка перевода (в данном случае с английского языка на русский), российские источники интерпретировали «self-sanctioning» как «санкции против самих себя», т.е. исходное значение лексемы «принятые в добровольном порядке/самостоятельно» было постепенно утеряно.

Из приведенных примеров, можно отметить, что фиксация словосочетания «self-sanctions» носит прагматический характер. Ряд учёных [1,2,3,7]

обращают внимание, на то, что появление неологизмов не происходит спонтанно, а обусловлено социокультурными и политическими изменениями, происходящими в социуме. В нашем примере, «self-sanctions» как неологизм изначально выполнял номинативную функцию, иначе говоря, представлял собой название нового явления, которое возникло вследствие развития социума, но под влиянием внешних факторов его исходное значение приобрело дополнительный смысл.

Подводя итог отметим, что существенной особенностью словарного состава любого языка является его непосредственная обращенность к явлениям действительности, поэтому именно в лексике отражаются все изменения, происходящие в общественной жизни [6]. Анализ отечественных и зарубежных публикаций подтверждает тот факт, что в значении лексемы «self-sanctions» и ее производной «self-sanctioning» произошли значительные изменения. Было зафиксировано расширение и дальнейшее переосмысление первоначального значения данной лексемы, которое произошло под влиянием внешних политических, экономических и социокультурных факторов.

## Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Когнитивно-семиологическая теория слова // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. – Самара. – 2006. – № 5/1 (45). – С. 102–110.
2. Катермина В.В. Политическая неонимация в массмедийном дискурсе // Политическая лингвистика / Екатеринбург, 2016. – Вып. 4 (58). – С. 25–26.
3. Кобозева И.М. Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учеб. пособие / отв. ред. М.Н. Володина. М.: Изд-во МГУ, 2003. 460 с.
4. Красная Весна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rossaprimavera.ru/news/9a8c0c3b> (дата обращения: 26.12.22).
5. Литвинов Б.Ю. Самосанкции запада – отчаянная попытка пережить устроенный им же самим кризис [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://l-boris.livejournal.com/6183354.html> (дата обращения: 26.12.22).
6. Малафеев А.Ю. Семантическое переосмысление лексических единиц как средство создания поэтического образа // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и Межкультурная коммуникация. 2014, № 1. – С. 21–22.
7. Прядильникова Н. В. О соотношении коннотативного и прагматического компонентов в структуре лексического значения // Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования: Материалы международной научной конференции: в 2-х ч. Ч. 2. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. – С. 185–189.

8. Снисар А.Ю. Специфика актуализации неологизмов с точки зрения их функциональной нагрузки // Филологические науки. Вопросы теории и практики / Тамбов, 2017. – Вып. 11 (77). – С. 15–159.
9. Bloomberg [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2022-06-14/corporate-self-sanctioning-of-russia-has-us-fearing-economic-blowback> (дата обращения: 20.01.23).
10. Deardorff A.V. Terms of Trade: Glossary of International Economics [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www-personal.umich.edu/~alandear/glossary/s.html> (дата обращения: 20.01.23).
11. Eurasia review [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eurasiareview.com/27062022-self-sanctions-of-commercial-companies-against-russia-oped/> (дата обращения: 26.01.23).
12. Forbes / Sanctions Compliance Today: How Should Companies Protect Themselves? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.forbes.com/sites/julieymyerswood/2019/12/18/sanctions-compliance-today-how-should-companies-protect-themselves/?sh=209e8fc640b9> (дата обращения: 26.01.23).
13. INTELLECT [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.intellectpro.ru/en/press/works/obzor\\_deystvuyushih\\_sanktsiy\\_v\\_otnoshenii\\_rossii/](https://www.intellectpro.ru/en/press/works/obzor_deystvuyushih_sanktsiy_v_otnoshenii_rossii/) (дата обращения: 26.01.23).
14. Kilpatrick R.L. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ejiltalk.org/self-sanctioning-russia/> <https://en.topcor.ru/27106-raskryty-obschie-poteri-zapadnyh-kompanij-ot-uhoda-iz-rossii.html> (дата обращения: 26.01.23).
15. Kyiv School of Economics / Impact of Foreign Companies Self-Sanctioning On RF Economy. 04 July 2022. № 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kse.ua/about-the-school/news/impact-of-foreign-companies-self-sanctioning-on-rf-economy-8/> (дата обращения: 26.01.23).
16. Nyborg K., Howarth R.B., Brekke K.A. Green consumers and public policy: On socially contingent moral motivation. – Resource and Energy Economics 28 (2006) 351–366.
17. The Reporter, July 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.topcor.ru/27106-raskryty-obschie-poteri-zapadnyh-kompanij-ot-uhoda-iz-rossii.html> (дата обращения: 26.01.23).
18. Weafer C. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.europeanleadershipnetwork.org/commentary/self-sanctions-the-real-damage-to-russias-economy/> (дата обращения: 26.01.23).

## SEMANTIC REINTERPRETATION OF LEXICAL UNITS AS A LINGUISTIC PHENOMENON IN MODERN LINGUISTICS

Dvorak E.V., Ignatyeva E.P.  
Irkutsk National Research Technical University

The authors devoted this work to one of the most relevant linguistic areas, namely the field of lexicology. The article is related to neoplasms (neologisms) in the modern language, which are dominated by political phenomena that associated with changes in the society. The article deals with semantic reinterpretation of lexical units in modern political discourse. There is an attempt to analyze the term “self-sanctions” and its derivative components “self”, “self-sanctioning” as an element of modern political discourse which presented in foreign and Russian mass media. Units under consideration have not been fixed in modern dictionaries, due to the lack of a clear definition. However, the results of the study, has revealed gradual transformation of the original, narrow meaning of “self-sanctioning” to a broader one, which may lead to the consolidation and appearance of this term in dictionaries.

**Keywords:** neologism, political discourse, semantic rethinking, lexeme, prefix –self.

## References

1. Alefirenko N.F. Cognitive-semiological theory of the word // Bulletin of Samara State University. Humanitarian series. – Samara. – 2006. – № 5/1 (45). – pp. 102–110.
2. Katermina V.V. Political neomination in mass media discourse // Political linguistics / Yekaterinburg, 2016. – Issue 4 (58). – pp. 25–26.
3. Kobozeva I.M. Linguopragmatic aspect of media language analysis // The language of mass media as an object of interdisciplinary research: studies. manual / ed. by M.N. Volodin. M.: Publishing House of Moscow State University, 2003. 460 p.
4. Red Spring [Electronic resource]. – Access mode: <https://ros-saprimavera.ru/news/9a8c0c3b> (12.26.12).
5. Litvinov B.Y. The self-sanctions of the West are a desperate attempt to survive the crisis arranged by himself [Electronic resource]. – Access mode: <https://lboris.livejournal.com/6183354.html> (12.26.12).
6. Malafeev A. Yu. Semantic reinterpretation of lexical units as a means of creating a poetic image // Bulletin of the VSU. Linguistics and Intercultural Communication series. 2014, No. 1. – pp.21–22.
7. Pryadilnikova N.V. On the correlation of connotative and pragmatic components in the structure of lexical meaning // Linguistic personality – text – discourse: theoretical and applied aspects of research: Materials of the international scientific conference: in 2 hours 2. – Samara: Publishing House “Samara University”, 2006. – pp. 185–189.
8. Snisar A. Yu. Specifics of actualization of neologisms from the point of view of their functional load // Philological sciences. Questions of theory and practice / Tambov, 2017. – Issue 11 (77). – pp.15–159.
9. Bloomberg [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2022-06-14/corporate-self-sanctioning-of-russia-has-us-fearing-economic-blowback> (20.01.23).
10. Deardorff A.V. Terms of Trade: Glossary of International Economics [Electronic resource]. – Access mode: <http://www-personal.umich.edu/~alandear/glossary/s.html> (20.01.23).
11. Eurasia review [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.eurasiareview.com/27062022-self-sanctions-of-commercial-companies-against-russia-oped/> (26.01.23).
12. Forbes / Sanctions Compliance Today: How Should Companies Protect Themselves? [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.forbes.com/sites/juliemyerswood/2019/12/18/sanctions-compliance-today-how-should-companies-protect-themselves/?sh=209e8fc640b9> (26.01.23).
13. INTELLECT [Electronic resource]. – Access mode: [https://www.intellectpro.ru/en/press/works/obzor\\_deystvuyushih\\_sanktsiy\\_v\\_otnoshenii\\_rossii/](https://www.intellectpro.ru/en/press/works/obzor_deystvuyushih_sanktsiy_v_otnoshenii_rossii/) (26.01.23).
14. Kilpatrick R.L. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ejiltalk.org/self-sanctioning-russia/> <https://en.topcor.ru/27106-raskryty-obschie-poteri-zapadnyh-kompanij-ot-uhoda-iz-rossii.html> (26.01.23)
15. Kyiv School of Economics / Impact of Foreign Companies Self-Sanctioning On RF Economy. 04 July 2022. № 8 [Electronic resource]. – Access mode: <https://kse.ua/about-the-school/news/impact-of-foreign-companies-self-sanctioning-on-rf-economy-8/> (дата обращения: 26.01.23).
16. Nyborg K., Howarth R.B., Brekke K.A. Green consumers and public policy: On socially contingent moral motivation. – Resource and Energy Economics 28 (2006) pp. 351–366.
17. The Reporter, July 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <https://en.topcor.ru/27106-raskryty-obschie-poteri-zapadnyh-kompanij-ot-uhoda-iz-rossii.html> (26.01.23).
18. Weafer C. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.europeanleadershipnetwork.org/commentary/self-sanctions-the-real-damage-to-russias-economy/>(26.01.23).



# Криминалистическая идентификация личности по голосу и звучащей речи как задача теории распознавания образов

**Каганов Александр Шлемович,**

к.техн.н, с.н.с., Институт языкознания Российской академии наук

E-mail: a.sh.kaganov@mail.ru

*Цель* предлагаемого вниманию читателей *исследования* состоит в теоретическом обосновании применения аппарата и методов аналитической и т.н. активной кибернетики (в частности, теории распознавания образов) для решения задачи криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи. *Актуальность* настоящей работы обусловлена стремительным развитием цифровых технологий фиксации, анализа и обработки звуковых (в первую очередь, речевых) сигналов и использованием указанных технологий в целях распознавания личности диктора-фигуранта идентификационной криминалистической экспертизы. Экспериментальной базой для формулирования излагаемых в статье научных положений послужил корпус тех фонограмм русской речи, которые были вовлечены в сферу оперативно-разыскной деятельности, дознания, следствия и судопроизводства в качестве источника доказательств. *Научная новизна* предлагаемой вниманию читателей работы состоит в такой постановке указанной задачи, при которой исследователь получает возможность использовать аппарат кибернетики для решения этой проблемы судебной фонографии. *В результате* автором сформулированы теоретические положения (подтвержденные его многолетней экспертной практикой), которые убедительно доказывают тот факт, что применение указанных положений позволяет достичь необходимых эксперту итогов криминалистического исследования.

**Ключевые слова:** голос; звучащая речь; информационная теория идентификации; кибернетика; криминалистическая идентификация; теория распознавания образов.

## Введение

В своих предыдущих работах мы уже рассматривали кибернетические аспекты задачи криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи (см., например, [Каганов, 2012]). Из всех разделов кибернетики наиболее интересным и полезным направлением в плане решения указанной проблемы является, на наш взгляд, теория распознавания слуховых образов.

Известно (см., например, [Фомин и др., 1986]), что теория распознавания образов есть не что иное, как тот раздел кибернетики, который развивает теоретические основы, а также практические методы и приёмы классификации и идентификации предметов, явлений, процессов, сигналов, ситуаций и других объектов, характеризующихся конечным перечнем определенных свойств и тех признаков, в которых отражаются указанные свойства.

Задачи распознавания образов приходится решать довольно часто в различных областях науки и техники. Примерами подобных задач могут служить, например, определение типа и назначения летательного аппарата по параметрам его движения или по характеристикам его отражающей способности на экранах локатора [Актуальные вопросы, 2015]; формирование качественно прогноза рудных месторождений [Бабич и др., 1980]; верификация человека по его биометрическим характеристикам (сетчатки глаза или отпечаткам пальцев) и т.д. Сюда же следует отнести случаи распознавания (идентификации) личности по голосу и звучащей речи, т.е. распознавания диктора-фигуранта криминалистической экспертизы по его слуховым образам.

Дело в том, что в процессе своей биологической эволюции человек с помощью зрительного и слухового аппарата научился решать определенные задачи распознавания образов достаточно успешно. С другой стороны, создание *искусственных* систем распознавания образов всё ещё остаётся сложной теоретической, прикладной и технической проблемой. Необходимость в подобном распознавании возникает, повторим, в самых разных областях, в том числе и в судебной фонографии – том разделе теории судебной экспертизы, которая посвящена разработке теоретических оснований и практических методов, способов и приёмов исследования голоса и звучащей речи, звуковой среды, условий, средств, материалов и следов звукозаписей в интересах судебной криминалистической экспертизы. Простейшей иллюстрацией

сказанного может служить оцифровка аналоговых звуковых (в том числе и речевых) сигналов.

В аннотации к настоящей статье мы уже отмечали, что актуальность предлагаемого читателю исследования определяется тем фактом, что при криминалистическом распознавании личности по голосу и речи специалистам необходим инструмент, позволяющий в процессе принятия решения о принадлежности голоса тому или иному фигуранту экспертизы обрабатывать большое число речевых параметров в автоматическом (или хотя бы в полуавтоматическом) режиме. Достаточно сказать, что, например, число периодов основного тона в процессе инструментального анализа голоса фигуранта криминалистического исследования составляет, как правило, тысячи, а часто и десятки тысяч. Подобные статистические вычисления (и процессы принятия решения на основе этих вычислений) возможны только с помощью специально разработанного для этих целей программного обеспечения, в основе которого лежат специализированные алгоритмы. Теоретическим основаниям, составляющим фундамент подобных алгоритмов и посвящена главная часть данной работы.

Таким образом, предлагаемая вниманию читателей статья максимально приближена к решению актуальных проблем исследования звучащей речи в интересах криминалистики и судебной экспертизы.

Задачи, поставленные автором в предлагаемом читателям исследовании, обеспечивали достижение указанной выше цели и состояли:

1) в формулировании теоретических оснований использования методов и приёмов кибернетики для решения задачи криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи;

2) в определении правомочности применения аппарата статистической теории распознавания образов для построения алгоритмов принятия решения о тождественности (или, наоборот, о различии) голоса неизвестного на исходной фонограмме (т.е. вектора индивидуализирующих признаков, построенного по результатам наблюдений) и голоса на фонограмме-образце (т.е. вектора признаков, используемого для сравнения и применяемого для обучения системы распознавания);

3) в интерпретации задачи криминалистической идентификации личности говорящего как задачи информационной теории идентификации, которая определяет задачу идентификации как задачу определения структуры и параметров системы по результатам наблюдений.

#### **Кибернетические основания криминалистической идентификации личности говорящего**

Известно [Айзерман и др., 1967], что главной задачей кибернетики как науки является постижение общих закономерностей управления объектами живой, технической и общественной природы. Кибернетика стремится установить структурное, количественное и логическое подобие (аналогию, схожесть, соответствие, общность) между теми процессами, которые протекают в системах

управления живыми организмами, сложными социальными или техническими (например, военными) системами и др. С этих позиций предмет кибернетики как науки есть не что иное, как анализ, синтез и реализация алгоритмов управления не только уже имеющимися в природе системами (например, системой речевого аппарата (далее – РА) анализируемого диктора-фигуранта экспертизы), но и тех алгоритмов, которые необходимы для приспособления к ней (природе), а также для эффективного воздействия на протекающие процессы с целью достижения требуемых исследователю или разработчику результатов.

Обращаясь к проблеме идентификации личности говорящего, справедливо будет сказать, что выработке оптимальной последовательности действий при решении этой задачи могут помочь те положения различных разделов кибернетики, которые базируются на достижениях современных компьютерных технологий в области исследования звучащей речи, а также статистической обработки и компьютерного анализа речевых сигналов, о которых мы уже упоминали в ряде наших работ (см., например, [Каганов, 2015], [Каганов, 2021]). Это связано с тем, что т.н. «аналитическая» кибернетика исследует уже существующие в живой природе процессы управления – процессы, протекающие в человеческом организме (например, процессы, управляющие наследственностью; процессы восприятия информации с помощью органов чувств и др.). В этой направленности кибернетики нас будет интересовать, в первую очередь, анализ процессов управления органами речевого аппарата в процессе формирования речевого сообщения. Подобный анализ позволяет исследовать свойства РА говорящего, а, следовательно, выявить интересующие эксперта-криминалиста идентификационные признаки конкретного диктора-фигуранта криминалистической идентификационной экспертизы, которые являются отражением указанных свойств.

Главной задачей второго направления кибернетики является разработка алгоритмов управления объектами различной природы в соответствии с целями, которые ставятся человеком. В противоположность первому направлению развития кибернетики это – «активная» кибернетика, служащая целям активного вмешательства исследователя в окружающие процессы и явления. Д.т.н. В.В. Солодовников в 1958 году предложил этот раздел кибернетики называть регнетикой (от латинского слова *regnare*, что значит управлять).

Именно к этому («активному») направлению относится техническая кибернетика, т.е. применение идей и методов кибернетики в области техники. Техническая кибернетика анализирует информационные процессы управления техническими объектами (например, автоматическими и полуавтоматическими аппаратно-программными комплексами, предназначенными для исследования речевых сигналов); занимается синтезом алгоритмов управления таких комплексов и разрабатывает

системы управления на основе этих алгоритмов. Поясним, что теоретической основой указанных алгоритмов служит аппарат статистической теории распознавания образов.

Основные вопросы, входящие в предмет технической кибернетики, поддаются каталогизации. Проанализируем их в аспекте задачи криминалистической идентификации личности говорящего, а именно той части этой задачи, которая связана (в большей своей части) с инструментальным исследованием речевого сигнала.

Известно [Айзерман и др., 1967], что основными вопросами технической кибернетики являются:

1. формулировка и выбор критериев эффективности управления на основе заданной цели управления (за критерий эффективности в нашем случае может быть, например, принят процент дикторов-фигурантов, успешно идентифицированных системой автоматического или полуавтоматического распознавания говорящего);
2. анализ внешних по отношению к системе управления условий или окружающей ее обстановки (в рассматриваемой нами задаче в качестве внешних условий могут выступать факторы, влияющие на качество и объём анализируемых фонограмм: шумы акустического окружения, характеристики звукозаписывающего устройства, ситуация речевого общения, эмоциональное состояние анализируемого диктора и др.);
3. анализ внутренних условий, т.е. свойств системы управления, в частности, факторы внутридикторской и междикторской вариативности, которые оказывают влияние на т.н. «пороги» принятия решения, а также их («порогов») математическое описание;
4. разработка принципов управления и синтез алгоритмов управления, обеспечивающих требуемую эффективность управления (в нашем случае речь следует вести, во-первых, об определении того набора идентификационных признаков говорящего, которые следует использовать для сравнительного анализа исходного речевого материала и образца голоса и речи фигуранта; во-вторых, об определении критериев близости совпадающих признаков. Чем жестче критерий, тем меньше вероятность ошибки системы);
5. сбор и передача информации, требуемой для управления при наличии помех (в контексте рассматриваемой нами задачи можно говорить о процедуре измерения значений параметров, выбранных для анализа в п. 4, а также о передаче импульсов нервного возбуждения, идущих к голосовым связкам по нижнегортанному (возвратному) нерву из центральной нервной системы – в том числе и в тех случаях, когда говорящий находится в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, которые выступают в роли помехи);
6. переработка информации в соответствии с алгоритмом управления для выработки управ-

ляющих сигналов (этот этап представляет собой определение тех средневзвешенных значений идентификационных параметров по исходной и сравнительной записям, которые в дальнейшем будут использованы для ввода в программу-классификатор);

7. использование переработанной информации, т.е. отработка управляющих сигналов с целью усиления их мощности до уровня, достаточного для воздействия на объекты (в контексте рассматриваемой нами задачи данный пункт косвенным образом может быть соотнесён с требованием, чтобы соотношение сигнал/шум в анализируемой фонограмме не опускалось ниже определенного значения);
8. анализ динамической точности реализации алгоритмов управления (что осуществляется путем оценки меры близости анализируемых идентификационных параметров в исходной и сравнительной записях с помощью выбранной метрики);
9. разработка методов обеспечения надежности систем управления (что связано в первую очередь с выявлением устойчивых идентификационных признаков голоса и звучащей речи);
10. исследование взаимодействия оператора (человека) и технических средств в системах управления (речь идёт об оценке выбранного алгоритма решения задачи с точки зрения степени его автоматизации, с одной стороны, и верификации полученных с его помощью результатов, с другой).

Из приведенного анализа основных вопросов технической кибернетики применительно к криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи видно, что для успешного решения этой задачи судебной экспертизы целесообразно использовать объединение методов анализа речевых сигналов средствами цифровой вычислительной техники со статистическими методами теории распознавания образов, в частности, с тем важным ее приложением, которое относится к задачам классификации кривых и геометрических фигур.

Так, например, в простейшем случае форма кривой напряжения, измеренного на выходе микрофона, может рассматриваться в качестве характеристики говорящего. Задача идентификации в этом элементарном примере сводится к классификации кривых, полученных от разных дикторов (в то время как распознавание контурных спектрограмм Керста в методе «Войспринт» соответствует задаче классификации геометрических фигур [Kersta, 1962]).

Чтобы осуществить классификацию, вначале необходимо «закодировать объект», то есть измерить некоторые наблюдаемые его характеристики. В приведенном выше примере наиболее простой путь в качестве таких характеристик выбрать, например, значения  $x(t_1), \dots, x(t_m)$  ординат кривой выходного напряжения микрофона, измеренные в различные моменты времени. А в случае анали-

за спектрограмм Керста – степень заштрихованности клеток  $x(1), \dots, x(m)$ . Такие  $m$  измерений образуют вектор наблюдения  $\bar{X}$ .

На рис. 1 изображен простой двумерный пример двух распределений, соответствующих эталонному и неизвестному говорящему. Если из прошлого опыта эти два распределения вектора  $\bar{X}$  известны, то можно установить между ними границу  $g(x_1, x_2)=0$ , которая делит двумерное пространство на две области. В обсуждаемой нами задаче криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи такой границей будет граница между внутридикторской и междикторской вариативностью [Рамишвили, 1991, с. 23]. При рассмотрении каждой новой кривой в зависимости от знака функции  $g(x_1, x_2)=0$  можно решить, соответствует ли эта кривая эталонному говорящему или нет, реализуя таким образом, процесс управления процессом принятия решения (рис. 1). Поясним, что в качестве такого эталонного говорящего может выступать, например, фигурант уголовного дела.

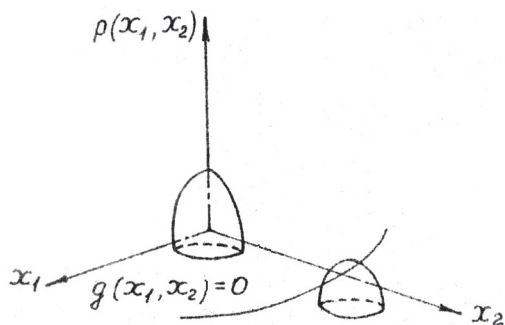


Рис. 1. Пример двух распределений [Фукунага, 1979, с. 11]

Функцию  $g(x_1, x_2)$ , кривая которой изображена на рис. 1, называют дискриминантной функцией, а техническое устройство или компьютерную программу (которая в современных условиях заменила применявшиеся в первых таких системах аналоговые технические устройства), определяющую знак  $g(x_1, x_2)$  – блоком распознавания образов или классификатором. Используя термины статистической теории распознавания образов, можно сказать, что классификатор есть не что иное, как решающее правило, т.е. методика отнесения элемента к какому-либо образу. Именно с помощью указанного классификатора, или решающего правила, и происходит управление автоматическими и полуавтоматическими аппаратно-программными комплексами анализа речевых сигналов.

Поясним, что в реальном исследовании количество измерений того или иного анализируемого параметра  $m$  (например, частоты основного тона голоса или формантных характеристик звуков речи) составляет, как правило, десятки, сотни, а иногда и тысячи. Данный факт следует учитывать, как при построении классификатора, так и при оценке результатов его работы.

В реальном исследовании число анализируемых параметров не ограничивается одним показа-

телем, как в приведенном выше примере с ординатой кривой выходного напряжения микрофона, и может достигать значительных размеров. В этом случае каждый анализируемый параметр  $\bar{X}_i$  может рассматриваться в качестве  $i$ -той компоненты вектора наблюдения более высокого порядка  $\mathbf{X}$ . Компоненты вектора наблюдения  $\mathbf{X}$  суть те перцептивные и акустические характеристики речи, по которым может быть идентифицирована личность говорящего.

На рис. 2 изображена блок-схема классификатора в  $n$ -мерном пространстве признаков. Поясним, что если  $m$  – это число измерений того или иного анализируемого параметра (компоненты вектора наблюдения  $\bar{X}_i$ ), то  $n$  – количество анализируемых параметров, т.е. число компонент  $\bar{X}_i$  вектора наблюдения  $\mathbf{X}$ .

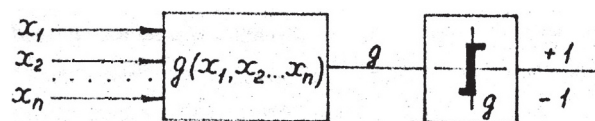


Рис. 2. Блок-схема классификатора в  $n$ -мерном пространстве признаков [Каганов 2012, с. 24]

Для того чтобы спроектировать классификатор, нужно изучить характеристики распределения каждой из компонент  $\bar{X}_i$  вектора наблюдения и определить соответствующую дискриминантную функцию либо для каждой компоненты  $\bar{X}_i$ , либо интегральную дискриминантную функцию вектора наблюдения  $\mathbf{X}$ .

Высокая размерность вектора наблюдения  $\mathbf{X}$  затрудняет решение задачи распознавания речевых образов, поэтому классификация, проводимая человеком, основывается обычно на сравнительно небольшом числе признаков.

Если речь идёт о признаках, анализируемых в процессе аудитивной части идентификационного исследования, то такими признаками служат перцептивные характеристики звучащей речи: высота голоса, тембр, темп речи, полётность звука, чёткость артикуляционных переходов, характеристика речевого дыхания, а также качество звучания отдельных звуков: ротацизм (картавость), ринология (гнузавость) и др.

В роли признаков, полученных посредством инструментального анализа, выступают обычно параметры частоты основного тона, формантная структура звука, его длительность, интенсивность и др. Каждый из этих параметров несёт значительную информацию для целей классификации как отдельных компонентов вектора наблюдения  $\bar{X}_i$ , так и вектора наблюдения  $\mathbf{X}$  в целом.

Очевидно, что с уменьшением числа входных величин классификатора его проектирование упрощается. Для того чтобы добиться этого, следует наметить некоторые пути для выбора или извлечения существенных идентификационных признаков речевого сигнала из анатомических характеристик речевого аппарата (далее – РА)

и функционально-динамических комплексов (далее – ФДК) навыков звучащей речи. Данную задачу называют задачей выбора информативных признаков. Она составляет важный раздел теории распознавания образов [Фукунага, 1979] и имеет прямое отношение к решению проблемы идентификации личности говорящего.

Таким образом, в случае использования аппарата теории распознавания образов последовательность процедур при исследовании фонограмм речи в целях идентификации личности говорящего может иметь следующий порядок:

1-я фаза – покомпонентное формирование векторов наблюдения  $X$  и обучения  $Y$  (данная стадия представляет собой предварительную ступень идентификационного исследования). Речевой сигнал исходной и сравнительной звукозаписей обрабатывается с целью выделения (путём анализа анатомических характеристик РА и ФДК навыков звучащей речи) наиболее характерных идентификационных признаков. Состав и количество (т.е.  $n$ ) таких признаков определяются качеством и объёмом представленного речевого материала. (Поясним, что в качестве таких признаков могут выступать не только перцептивные характеристики речи, но и, например, параметры частоты основного тона, спектральные характеристики гласных звуков, временные характеристики речи и др.).

Выделенные признаки используются далее для построения алгоритма (программы)-классификатора. Суть этого этапа 1-й фазы состоит в построении алгоритма оценки расстояния между центрами тяжести интегрального «облака» точек вектора наблюдения  $X$  и соответствующего «облака» точек вектора обучения  $Y$ , который будет построен на фазе обучения системы. Поясним, что интегральное «облако» точек представляет собой совокупность значений компонентов вектора наблюдения  $X$  (или, соответственно, вектора обучения  $Y$ ), а центр тяжести «облака» есть не что иное, как средне-взвешенное значение данного вектора по совокупности. Построение такого алгоритма анализа расстояния между центрами тяжести связано с оценкой целого ряда факторов, которые будут подробно проанализированы ниже.

2-я фаза – обучение системы. Речевой материал фонограммы-образца голоса и речи заранее известного диктора (подозреваемого, обвиняемого, свидетеля, потерпевшего) используется для формирования вектора обучения  $Y$ , размерность которого  $n$  равна количеству анализируемых параметров и совпадает с размерностью вектора наблюдения  $X$ .

Компонента  $y_i$  вектора обучения  $Y$ , образованная в процессе предварительной обработки речевого сигнала образца, может быть отмечена как точка модели в  $n$ -мерном пространстве признаков (напомним, что  $n$  – количество анализируемых параметров).  $n$  значений компонент вектора обучения  $Y$  образуют так называемое «облако» точек в пространстве измерений. Конечной целью

операции, производимой в процессе фазы обучения над точками  $n$ -мерного пространства, состоит в определении центра тяжести «облака» точек вектора обучения  $Y$ .

3-я фаза – тест по криминалистической идентификации (опознанию) говорящего. Суть теста состоит в следующем. Те произнесения, которые не использовались для обучения (т.е. речевой материал исходной фонограммы, которая представлена судом, следствием, органами дознания или стороной защиты в качестве вещественного доказательства), предлагаются системе для классификации. В тесте по опознанию говорящего эти произнесения могут быть классифицированы системой: правильно («это он»), неправильно («это не он») или как неподдающиеся классификации (в терминах теории судебной экспертизы – «ответить на поставленный перед системой вопрос не представляется возможным»). Последнее означает тот факт, что объём и качество представленного для опознания говорящего речевого материала не позволяют системе прийти к однозначному решению.

Таким образом, классификация состоит в отнесении (посредством применения алгоритма оценки расстояния между центрами тяжести интегрального «облака» точек вектора наблюдения  $X$  и соответствующего «облака» точек вектора обучения  $Y$ ) вектора наблюдения  $X$  к конкретному говорящему, т.е. в выяснении того, принадлежит ли голос, зафиксированный на исходной фонограмме, конкретному фигуранту, образцы звучащей речи которого использовались на 2-й фазе для обучения системы. Алгоритм, выполняющий это отнесение, и называется «классификатором».

Оставаясь в рамках технико-кибернетического подхода, изложенного выше, в этом случае следует говорить о выработке сигнала управления системой в момент принятия ею решения о принадлежности голоса тому фигуранту, по характеристикам голоса и речи которого сформирован вектор обучения  $Y$ .

С математической точки зрения данная классификация основывается на топологическом понятии «метрики», известном из курса функционального анализа [Данфорд, 1962]. Напомним, что метрическое пространство есть совокупность двух составляющих: 1) множества элементов и 2) метрики, т.е. той функции, которая может определить «расстояние» между любыми двумя заданными элементами из множества (пространства), которое мы ввели в пункте 1). В представленной интерпретации метрика отражает интуитивное понятие близости.

Отметим, что при решении конкретных задач криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи удобной оказалась метрика

$$\delta\bar{\Sigma} = \left( \sum_j (1/|y_j|)(|x_j| - |y_j|) \cdot 100\% \right) / N \quad [\text{Каганов 2012,}$$

с. 46].

### **Теоретическое обоснование описанной последовательности процедур**

Из приведенного выше примера применения аппарата теории статистического распознавания образов для построения алгоритма-классификатора в задаче идентификации (распознавания) говорящего вытекает, что само понятие «распознавание» может быть определено как отнесение изучаемого объекта (например, человека, диктора, говорящего и др.), который задан в виде совокупности наблюдений, к одному из взаимоисключающих классов. Исходя из этого положения, распознавание можно применять по отношению к любой совокупности объектов, в том числе и к совокупности параметров голоса и речи, характеризующих диктора-фигуранта криминалистической экспертизы, т.е. в тех системах идентификации личности, где распознавание конкретного индивидуума по его речевым параметрам является главной функцией таких систем.

### **Криминалистическая идентификация личности диктора как задача информационной теории идентификации**

Описанный и теоретически обоснованный выше подход к задаче криминалистической идентификации личности говорящего полностью согласуется с классическим определением того раздела «аналитической» кибернетики, который носит название «информационная теория идентификации» и определяет задачу идентификации как задачу «определения структуры и параметров системы по результатам наблюдений» [Цыпкин, 1995, с. 10]. Данная теория позволяет не только учитывать априорную информацию о структуре динамического объекта (например, речевого аппарата анализируемого диктора), но принимать во внимание сведения о помехах, сопутствующих полезному сигналу, а также рассматривать области принадлежности неизвестных параметров анализируемого объекта.

### **Заключение**

Итоги проведенных исследований позволяют сделать вывод о том, что сформулированные в статье теоретические положения обеспечили решение поставленных в начале работы задач:

- 1) формулирование теоретических оснований использования методов и приёмов кибернетики для решения задачи криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи;
- 2) определение правомочности применения аппарата статистической теории распознавания образов для построения алгоритмов принятия решения о тождественности (или, наоборот, о различии) голоса неизвестного на исходной фонограмме (т.е. вектора, построенного по результатам наблюдений) и голоса на фонограмме-образце (т.е. вектора обучения системы распознавания);

- 3) интерпретация задачи криминалистической идентификации личности говорящего как задачи информационной теории идентификации, которая определяет задачу идентификации как задачу определения структуры и параметров системы по результатам наблюдений.

Из приведенных положений также видно, что хотя математического аппарата, вполне адекватного для решения задачи криминалистической идентификации личности говорящего, в готовом виде не существует, он может быть успешно разработан на основе методов решения многокритериальной задачи с применением математических моделей аналитической и технической кибернетики, теории распознавания образов и информационной теории идентификации.

При разработке аппарата, предназначенного для решения задачи криминалистической идентификации говорящего, следует исходить из того факта, что общей чертой процессов управления вне зависимости от того, к какой категории явлений они относятся: технической, биологической, криминалистической или любой другой, является их информационный характер. Всякий процесс управления для достижения поставленной цели требует сбора, передачи, переработки и использования информации о внешних и внутренних условиях для приспособления к ним и эффективного воздействия на них.

Основным методом изучения информационных процессов управления, принятым в кибернетике, является метод их алгоритмизации. Этот метод заключается в том, что любой информационный процесс управления представляется в виде некоторой последовательности связанных друг с другом и причинно-обусловленных математических и логических операций, представляющих собою так называемый алгоритм рассматриваемого процесса.

Таким образом, исходя из высказанных выше положений, можно утверждать, что важнейшими этапами идентификации личности по голосу и звучащей речи являются формирование группы устойчивых идентификационных признаков говорящего, математическая оценка полученных результатов и построение такого алгоритма принятия решения, который основан на прочном и понятном научном фундаменте.

### **Литература**

1. Актуальные вопросы исследований в авионике: теория, обслуживание, разработки / Сборник научных статей по материалам докладов II Всероссийской НПК «АВИАТОР» (11–13 февраля 2015 г.): В 2-х т. Т. 2. // Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА» 2015. – 200 с.
2. Бабич В.В. Распознавание образов в задачах качественного прогноза рудных месторождений / Бабич В.В., Зайков В.В., Лебедев В.И., Плохих Н.А., Федосеев Г.С. // Труды института

геологии и геофизики. Выпуск 469 – Новосибирск. Наука, 1980. – 208 с.

3. Данфорд Н., Шварц Дж.Т. Линейные операторы. Общая теория / Под ред. Костюченко А.Г.; пер. с англ. Головина Л.И., Литягина Б.С. / Данфорд Н., Шварц Дж.Т. – Москва: Изд-во Иностранной литературы, 1962. – 896 с.
4. Каганов А.Ш. Управление процессом порождения речи с помощью механизма сенсорной коррекции. / Каганов А.Ш. // Журнал «Филологические науки. Вопросы теории и практики» 2021. Том 14. Выпуск 2. – Москва: изд-во Грамота. стр. 558–562.
5. Каганов А.Ш. Криминалистическая идентификация личности по голосу и звучащей речи. Монография. 2-е изд., перераб. и доп. / Каганов А.Ш. – Москва: Юрлитинформ, 2012. – 296 с.
6. Каганов А.Ш. Использование методов кибернетического моделирования в задаче медико-криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи. / Каганов А.Ш., Кирьянов П.А.) // Журнал «Судебно-медицинская экспертиза» № 3. – Москва: РЦСМЭ при Минздраве России. 2015, стр. 40–43.
7. Рамишвили Г.С. Криминалистическое исследование фонограмм речи и идентификация личности говорящего / Г.С. Рамишвили и Г.Б. Чикоидзе – Тбилиси: Мецниереба, 1991. – 266 с.
8. Техническая кибернетика. Теория автоматического регулирования. (в 4-х кн.) Книга 1. Математическое описание, анализ устойчивости и качества систем автоматического регулирования. / Айзерман М.А., Бендриков Г.А., Воронов А.А., Красовский А.А., Кузовков Т.А., Лернер А.Я., Лётов А.М., Солодовников В.В. / Под ред. засл. деятеля науки и техники РСФСР, д-ра техн. наук, проф. Солодовникова В.В. – Москва: Машиностроение, 1967. – 768 с.
9. Фомин Я.А. Тарловский Г.Р. Статистическая теория распознавания образов. / Фомин Я.А. Тарловский Г.Р. – Москва: Радио и связь, 1986. – 264 с.
10. Фукунага К. Введение в статистическую теорию распознавания образов. / Фукунага К. – Москва: Наука, 1979. – 367 с.
11. Цыпкин Я.З. Информационная теория идентификации. / Цыпкин Я.З. – Москва: Наука, 1995. – 336 с.
12. Kersta L.G. Voiceprint Identification. / Kersta L.G. // Nature, volume 196, pages 1253–1257 (1962).

#### FORENSIC IDENTIFICATION OF A PERSON BY VOICE AND SOUNDING SPEECH AS A TASK OF THE THEORY OF PATTERN RECOGNITION

Kaganov A. Sh.

Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences

The purpose of the proposed to the readers' attention investigation is the theoretical substantiation of the use of the apparatus and methods of analytical and active cybernetics (in particular, the theo-

ry of pattern recognition) to solve the problem of a forensic personality by voice and sounding speech. The relevance of the article is due to the rapid development of digital technologies for fixing, analyzing and processing sound (primarily speech) signals and the use of these technologies for recognizing the identity of the speaker participating in forensic medical examination. The experimental basis for the formulation of the scientific provisions presented in the article was the corpus of those phonograms of Russian speech that were used in the field of operational-search activities, inquest, investigation and legal proceedings as a source of evidence. The scientific novelty of the work, offered to the attention of the readers, lies in such formulation of the problem in which the researcher gets the opportunity to use the apparatus of cybernetics to solve this problem of forensic phonography. The author's long-term expert practice convincingly proves the fact that the application of the theoretical provisions set forth in the article allows achieving the results necessary for a forensic expert.

As a result, the author formulated theoretical provisions (confirmed by his many years of expert practice), which convincingly prove the fact that the application of these provisions allows the expert to achieve the results of a forensic investigation that are necessary for an expert.

**Keywords:** voice; sounding speech; information's theory of identification; cybernetics; forensic identification; pattern's recognition theory.

#### References

1. Topical issues of research in avionics: theory, maintenance, development / Collection of scientific articles based on the reports of the II All-Russian NPK AVIATOR (February 11–13, 2015): In 2 volumes. Vol. 2. // Voronezh: VUNC VVS "VVA" 2015. – 200 p.
2. V.V. Babich Pattern Recognition in Problems of Qualitative Forecasting of Ore Deposits / Babich V.V., Zaikov V.V., Lebedev V.I., Plokhikh N.A., Fedoseev G.S. // Proceedings of the Institute of Geology and Geophysics. Issue 469 – Novosibirsk. Publishing house Science, 1980. – 208 p.
3. Dunford N., Schwartz J.T. Linear operators. General theory / Ed. Kostyuchenko A.G. ; per. from English Golovina L.I., Lit-yagina B.S./Dunford N., Schwartz J.T. – Moscow: Publishing house of Foreign Literature, 1962. – 896 p.
4. Kaganov A. Sh. Controlling the speech generation process using the sensory correction mechanism. / Kaganov A. Sh. // Journal "Philological Sciences. Questions of theory and practice" 2021. Volume 14. Issue 2. – Moscow: publishing house Gramota. pp. 558–562.
5. Kaganov A. Sh. Forensic identification of a person by voice and sounding speech. Monograph. 2-nd ed., Rev. and add. / Kaganov A. Sh. – Moscow: Yurлитinform Publishing House, 2012. – 296 p.
6. Kaganov A. Sh. The use of cybernetic modeling methods in the problem of medico-forensic identification of a person by voice and sounding speech. / Kaganov A. Sh., Kiryanov P.A. // Journal "Forensic medical examination" № 3. – Moscow: RCFME under the Ministry of Health of Russia. 2015, pp. 40–43.
7. Ramishvili G.S. Forensic research of phonograms of speech and identification of the speaker's personality / G.S. Ramishvili and G.B. Chikoidze – Tbilisi: Metsniereba publishing house, 1991. – 266 p.
8. Technical cybernetics. Automatic control theory. (in 4 books.) Book 1. Mathematical description, analysis of stability and quality of automatic control systems. / Aizerman M.A., Bendrikov G.A., Voronov A.A., Krasovsky A.A., Kuzovkov T.A., Lerner A. Ya., Letov A.M., Solodovnikov V.V. / Under ed. honored worker of science and technology of the RSFSR, Dr. Sciences, prof. Solodovnikov V.V. – Moscow: publishing house Mashinostroenie, 1967. – 768 p.
9. Fomin Ya.A. Tarlovsky G.R. Statistical theory of pattern recognition. / Fomin Ya.A. Tarlovsky G.R. – Moscow: publishing house Radio and communication, 1986. – 264 p.
10. Fukunaga K. Introduction to the statistical theory of pattern recognition. / Fukunaga K. – Moscow: Nauka Publishing House, 1979. – 367 p.
11. Tsyppkin Ya.Z. Information theory of identification. / Tsyppkin Ya.Z. – Moscow: publishing house Nauka, 1995. – 336 p.
12. Kersta L.G. Voiceprint Identification. / Kersta L.G. // Nature, volume 196, pages 1253–1257 (1962).

# Синонимичные грамматические конструкции русского языка как средство развития устной речи иностранных студентов

**Даниелян Мери Георгиевна,**

кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: daniel\_mg@list.ru

**Ширяева Ольга Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: ossh\_mountain@mail.ru

Статья посвящена вопросу обучения иностранных студентов использованию в устной и письменной формах речи синонимичных грамматических конструкций русского языка. В статье рассматриваются такие виды грамматической синонимии, как: синонимия количественных и собирательных числительных, синонимия служебных частей речи (предлогов), синонимия слов и словосочетаний, синонимия словосочетаний с различными видами связи, синонимия простых и сложных предложений. Предложены различные варианты заданий, с помощью которых иностранные обучающиеся учатся подбирать взаимозаменяемые синонимичные грамматические языковые единицы, понимать особенности семантики, грамматического значения и структуры описываемых синонимичных моделей, а также осваивают принципы синонимических замен. Представленная система упражнений способствует развитию речи этого контингента студентов, увеличению их активного и пассивного словарного запаса, формированию у них навыков диалогической и монологической речи, усвоению прочитанной и услышанной учебной и учебно-научной информации и её устному и письменному воспроизведению, что в совокупности позволяет легче преодолевать трудности языковой адаптации в процессе получения высшего образования в российских вузах.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, развитие речи иностранных студентов, активный и пассивный словарный запас, синонимичные грамматические конструкции русского языка, языковая адаптация, синонимия количественных и собирательных числительных, синонимия служебных частей речи (предлогов), синонимия слов и словосочетаний, синонимия словосочетаний с различными видами связи, синонимия простых и сложных предложений.

Одной из важных задач преподавателя русского языка как иностранного является расширение и активация словарного запаса иностранных студентов, обучающихся на 1 курсе, развитие и формирование у них навыков связной диалогической и монологической речи. Иностранцам слушателям, которые прошли обучение на подготовительном факультете, не всегда удается сформулировать мысль ясно и точно. К приемам пополнения активного словаря студентов-иностранцев можно отнести систему упражнений, направленную на изучение грамматических и синтаксических синонимичных выражений, осмысление семантики данных языковых единиц. Освоение такого рода синонимичных конструкций позволит развить как устную, так и письменную речь этой категории обучающихся. Наибольшее затруднение иностранные обучающиеся испытывают при чтении учебной литературы и воспроизведении прочитанного, так как не владеют в полной мере научным стилем речи. Именно здесь и понадобятся знания грамматической синтаксической синонимии, навыки использования в речи (устной и письменной) разнообразных синонимичных моделей, что позволит иностранным студентам в полном объеме понимать прочитанную или услышанную учебно-научную информацию и передавать ее без искажения смысла.

Для активизации пассивного словаря студентам-иностранцам предлагаются задания, направленные на осмысление семантики синонимичных грамматических конструкций.

А.М. Пешковский, впервые предложивший термин «грамматические синонимы», делил их на морфологические и синтаксические [1927, с. 56]. Морфологическая синонимия представлена несинтаксическими формами, отличающимися аффиксами, а синонимическая – конструкциями, обладающими параллельными значениями. К синтаксическим синонимам в русском языке относятся такие языковые конструкции, которые имеют тождественную или схожую семантику, близки по грамматическому значению, различны по строению и способны в определенном контексте к взаимозаменяемости.

Использование в преподавании русского языка как иностранного методики синонимичных замен знакомит иностранных обучающихся с грамматическими синонимами, что упрощает репродуктивные процессы как в письменной, так и в устной речи. Эта методика применима к обучению научному стилю речи (*замечается разложение – разлагается*), и официально-деловому, необходимому иностранцу при заполнении документов.



К постепенному введению грамматических синонимов можно приступать и на начальном этапе обучения (A1), потому что в процессе учебного и обиходно-бытового общения иностранные студенты сталкиваются с разнообразным лексическим материалом. Рассмотрим, какие виды заданий на овладение данным материалом предлагаются этому контингенту обучающихся.

При объяснении родового понятия ряд субстантивов не вписывается в парадигму, например: *учёный, заведующий, полицейский, приезжий, знакомый*. В общежитии и в университете студенты-иностранцы встречают такие слова, как *душевая, столовая, проходная*. Если иностранному обучающемуся на примере показать, что существительное *знакомый* заменяется синонимичной конструкцией *человек, которого я знаю*, то усвоение адъективных существительных и адъективно-субстантивных словосочетаний пройдет легче, и, таким образом, он сможет свободнее и естественнее общаться.

Наряду с этим есть задания, направленные на запоминание лексико-грамматических синонимов. Например, найти синонимы-глаголы к словосочетанию, построенному по модели «глагол + отглагольное существительное»: *обратиться с просьбой – попросить, проводить исследования – исследовать, провести ремонтные работы – отремонтировать, осуществлять поддержку – поддерживать, потерпеть поражение – проиграть, одержать победу – победить*.

При изучении отглагольных существительных со значением процесса действия иностранные обучающиеся выполняют различные упражнения. В одних из них необходимо определить глагол, от которого образовано существительное, или, наоборот, образовать от глагола существительное с помощью того или иного суффикса, например: *планировка – планировать, строительство – строить, эксплуатация – эксплуатировать, измерение – измерять*. В других – трансформировать глагольные словосочетания в именные по определенной модели, например: *проектировать здание – проектирование здания, застраивать район – застройка района, реконструировать здание – реконструкция здания, строить дом – строительство дома*. В третьих – осуществить замену сложных предложений с условно-временными и условными отношениями простыми, включающими конструкцию «предлог при + отглагольное существительное в предложном падеже», например: **Когда составляют проект работ по строительству сооружений, используют необходимые геодезические материалы.** – **При составлении проекта работ по строительству сооружений, используют необходимые геодезические материалы;** **Если геодезические измерения обр-работать математически, то можно определить искомые величины.** – **При математической обработке геодезических измерений можно определить искомые величины.** В третьей представленной группе упражнений речь идет о синонимичных предложениях.

Работа с такого плана синонимичными конструкциями может быть продолжена при освоении студентами-иностранцами причастных и деепричастных оборотов. Синонимами выступают простые предложения с причастным оборотом в качестве распространителя и сложные предложения с придаточными определительными, так называемые предложения со словом *который*. Обучаемым предлагаются задания, в которых содержание придаточных предложений со словом *который* должно быть передано причастными оборотами; объединить два простых предложения в одно посредством слова *который* или причастного оборота, то есть преобразовать два простых предложения в сложное или простое с причастным оборотом. Например: *Перегородками называются ограждающие элементы, которые разделяют внутреннее пространство здания в пределах одного этажа на отдельные помещения.* – *Перегородками называются ограждающие элементы, разделяющие внутреннее пространство здания в пределах одного этажа на отдельные помещения;* *Инженерная геодезия – это раздел геодезии. Он изучает методы геодезических работ при изысканиях, проектировании, строительстве и эксплуатации сооружений.* – *Инженерная геодезия – это раздел геодезии, который изучает методы геодезических работ при изысканиях, проектировании, строительстве и эксплуатации сооружений.* – *Инженерная геодезия – это раздел геодезии, изучающий методы геодезических работ при изысканиях, проектировании, строительстве и эксплуатации сооружений.*

Синонимичной является замена простых предложений с деепричастным оборотом со значением одновременности и последовательности действия, при выражении значений причины, условия и уступки на сложноподчиненные предложения. Иностранные обучающиеся учатся заменять предложения с деепричастными оборотами синонимичными предложениями с союзами *когда, потому что, хотя, если* и наоборот. Например: **Если использовать крышу с фотоэлементами, можно экономить электроэнергию.** – **Используя крышу с фотоэлементами, можно экономить электроэнергию;** **Решая задачи по горизонтальной планировке, составляют проект размещения всех зданий и сооружений, укладки транспортных и других коммуникаций.** – **Когда решаются задачи по горизонтальной планировке, составляют проект размещения всех зданий и сооружений, укладки транспортных и других коммуникаций.** При изучении данной темы особое внимание следует уделить объяснению способов выражения предиката при употреблении деепричастного оборота, а также на то, что действие, которое обозначено деепричастием и глаголом-предикатом выполняет один и тот же субъект (лицо или предмет).

Другим видом синтаксической синонимии являются словосочетания с разными видами связи, строящиеся по следующим моделям: «относительное прилагательное+существительное» и «сущест-

ствительное + существительное в родительном падеже». В словосочетаниях со связью согласования (модель «относительное прилагательное+существительное») главным словом является существительное, а зависимое от него прилагательное согласуется с ним в роде, числе и падеже. Прилагательные, выражающие постоянный признак предмета через отношение к другому предмету, признаку, материалу, действию, времени, свойству и т.д., называются относительными. Например, в словосочетаниях *деревянный дом, каменный шпон, металлический каркас, бетонный блок, гравийный щебень* прилагательные рассматриваемого разряда, обозначают материал, из которого изготовлен предмет. Необходимо объяснить иностранной аудитории, что выражаемый относительными прилагательными признак не может проявляться в большей или меньшей степени. Соответственно, данная группа слов не образует степеней сравнения. Наряду с этим, относительные прилагательные не имеют краткой формы, не вступают в антонимические отношения с другими словами. Словосочетание со связью согласования можно преобразовать в словосочетание со связью управления (модель «существительное + существительное в родительном падеже»), например: *деревянный дом – дом из дерева, каменный шпон – шпон из камня, металлический каркас – каркас из металла, бетонный блок – блок из бетона, гравийный щебень – щебень из гравия*. В анализируемых не-предикативных синтаксических единицах одно существительное выступает в роли главного слова, а другое – в качестве зависимого. В синонимичных словосочетаниях при изменении типа связи главное слово остаётся без изменения, а зависимое меняется на однокоренное другой части речи.

В некоторых случаях грамматическая синонимия характерна для количественных и собирательных числительных. В современном русском языке при обозначении количества возможны синонимичные замены, например: *три студента – трое студентов*. Количественные числительные стилистически не маркированы, а у собирательных числительных наблюдается ограниченная сочетаемость. Собирательные числительные могут сочетаться с существительными, обозначающими лиц мужского пола, а также со словами мужского рода на *-а*, например: *трое ребят, двое мужчин* –, но не употребляются с существительными женского рода, например: *трое студенток*. Сложность вызывают собирательные числительные с неодушевлёнными существительными *pluralia tantum*: *ножницы, джинсы, сутки*. Склонение этих словосочетаний не укладывается в привычную иностранному обучающимся парадигму склонения, например: *двое ножниц, двух ножниц, двум ножницам* и т.д. Собирательные числительные не являются частотными в научном стиле речи, в отличие от разговорного. Например, нередко преподаватели говорят так: *пара вопросов, пара задач*.

Синонимия служебных частей речи весьма широко представлена в русском языке: *ради тебя –*

*для тебя, при Петре Первом – в период правления Петра Первого, от боли – из-за боли*. При объяснении значения того или иного предлога необходимо использовать синонимичный предлог. Безусловно, иногда примеры оказываются слишком искусственными, но выражения с уже знакомыми предлогами понимаются и усваиваются легче, например: *от боли и страха – из-за боли и страха, от радости – потому что радовался*.

Словосочетания с предлогом *на* в винительном падеже целесообразно менять на конструкцию с союзом *чтобы*, потому что в обоих случаях обозначается прежде всего цель, а уже потом время и направление движения: *поворот на автостраду (чтобы повернуть), деньги на учёбу (чтобы учиться), поехать на выходные (чтобы в выходные отдохнуть), гарантия на три года (чтобы пользоваться)*.

Предлог *на* может употребляться в конструкциях с глаголами прошедшего времени, например: *денег хватило на месяц = хватило на месяц* –, ровно как и в значении отчёта времени с глаголом совершенного вида, например: *я сделаю это за месяц*.

Предлоги *до* и *к* могут быть синонимичными, например: *сделать до четверга* (крайний срок – среда), *сделать к четвергу* (крайний срок – четверг). Зачастую студентам пишутся объявления, например: «*в понедельник занимаемся по четвергу*». Очевидно, иностранцы не в полной мере понимают выражения подобные этому.

Для закрепления новых грамматических конструкций рекомендуется использовать задания на трансформацию информации в высказывании без искажения его смысла, например: *при проведении работ, когда проводят работы, во время проведения работ*. Для проверки того, насколько хорошо студенты-иностранцы усвоили теоретический материал, можно предложить им задания на аудирование с предварительным списком новых коллокаций и структур, а послетекстовым заданием будет парафразирование услышанного текста и пересказ с использованием синонимичных конструкций. Помимо этого возможно предложить им обратный ход – услышать привычные аналоги сложных конструкций. При текущем контроле целесообразно предъявлять задания, в которых проверяется не только сочетаемость слов в определенном контексте, но и умение варьировать информацию, продуцировать речь, упрощая при необходимости грамматику и синтаксис, подбирать взаимозаменяемые синонимичные грамматические языковые единицы.

## Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: «Наука», 1974. – 367 с.
2. Апресян Ю.Д. Проблема синонима. // Вопросы языкознания. – 1957. – № 6. – С. 84–88.
3. Бархударов С.Г. Лексическая синонимия. Сборник статей / / С.Г. Бархударов. – Москва: «Наука», 1967–180 с.

4. Белухина С.Н. Корректировочный курс грамматики русского языка [Электронный ресурс]: практикум / С.Н. Белухина, М.Г. Даниелян, С.В. Полухина; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, кафедра русского языка как иностранного. – Электрон. дан. и прогр. (1,6 Мб). – Москва: Издательство МИСИ – МГСУ, 2020. – Режим доступа: <http://lib.mgsu.ru>
5. Даниелян М.Г. Паронимы: анализ ошибок и практическое применение в языке специальности // Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний: сборник докладов Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Москва, 27–28 сентября 2018 г.) / М-во образования и науки Рос. Федерации, Нац. исследоват. строит. ун-т. – Москва: Издательство МИСИ – МГСУ, 2018. – С. 149–153.
6. Журбина Г. П., Мелькумянц Н.В. Синонимия придаточных определительных и атрибутивных членов, выраженных причастными оборотами. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinonimiya-pridatochnyh-opredelitelnyh-i-atributivnyh-chlenov-vyrazhennyh-prichastnymi-oborotami> (дата обращения: 08.11.2022 г.).
7. Крылова В.П. Корректировочный курс русского языка: учебное пособие для иностранных студентов 1–2-го курсов строительных вузов / В.П. Крылова; М-во образования и науки Росс. Федерации, Моск. гос. строит. ун-т. 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: МГСУ, 2014. – 180 с.
8. Пешковский А.М. Принципы и приёмы стилистического анализа и оценки художественной прозы. – М.: Государственная академия художественных наук, 1927. – 68 с.
9. Русская грамматика. В 2 т. Т. II. Синтаксис. – М.: «Наука». – 1982. – 710 с.

#### SYNONYMOUS GRAMMATICAL CONSTRUCTIONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING THE ORAL SPEECH OF FOREIGN STUDENTS

Danielyan M.G., Shiryayeva O.S.

National Research Moscow State University of Civil Engineering,

The article is devoted to the issue of teaching foreign students to use synonymous grammatical constructions of the Russian language in oral and written forms of speech. The article discusses such types of grammatical synonymy as: synonymy of quantitative and collective numerals, synonymy of functional parts of speech (prepo-

sitions), synonymy of words and word combinations, synonymy of word combinations with various types of communication, synonymy of simple and complex sentences. Various variants of tasks are proposed, with the help of which foreign students learn to select interchangeable synonymous grammatical language units, understand the features of semantics, grammatical meaning and structure of the described synonymous models, and also master the principles of synonymous substitutions. The presented system of exercises contributes to the development of the speech of this content of students, increasing their active and passive vocabulary, forming their skills of dialogic and monologue speech, assimilation of read and heard educational and scientific information and its oral and written reproduction, which together makes it easier to overcome the difficulties of language adaptation in the process of obtaining higher education in Russian universities.

**Keywords:** Russian as a foreign language, speech development of foreign students, active and passive vocabulary, synonymous grammatical constructions of the Russian language, language adaptation, synonymy of quantitative and collective numerals, synonymy of functional parts of speech (prepositions), synonymy of words and word combinations, synonymy of word combinations with various types of communication, synonymy of simple and complex sentences.

#### References

1. Apresyan Yu.D. Lexical semantics. Synonymous language means. Moscow: Nauka, 1974, 367 p.
2. Apresyan Yu.D. Synonym problem. // Questions of linguistics, 1957, no. 6, pp. 84–88.
3. Barchudarov S.G. Lexical synonymy. Collection of articles / S.G. Barchudarov. Moscow: Nauka, 1967, 180 p.
4. Belukhina S.N. Correction course of grammar of the Russian language [Electronic resource]: workshop / S.N. Belukhina, M.G. Danielyan, S.V. Polukhina; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), the Department of Russian as a foreign language. Moscow: Publishing house MISI–MGSU, 2020. Access mode: <http://lib.mgsu.ru>
5. Danielyan M.G. Paronyms: error analysis and practical application in the specialty language // Features of integration of humanitarian and technical knowledge: collection of reports of the All-Russian Scientific Conference with international participation (Moscow, September 27–28, 2018) / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University). Moscow: Publishing house MISI–MGSU, 2018, pp. 149–153.
6. Zhurbina G. P., Melkumyants N.V. Synonymy of subordinate determinative and attributive terms expressed by participial turns. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinonimiya-pridatochnyh-opredelitelnyh-i-atributivnyh-chlenov-vyrazhennyh-prichastnymi-oborotami> (access date: 08.11.2022).
7. Krylova V.P. Correction course of the Russian language: a textbook for foreign students of the 1–2 courses of Universities of Civil Engineering / Krylova V.P.; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Moscow State University of Civil Engineering. 2nd ed., reprint. and add. Moscow: MGSU, 2014. 180 p.
8. Peshkovsky A.M. Principles and techniques of stylistic analysis and evaluation artistic prose. Moscow: State Academy of Art Sciences, 1927. 68 p.
9. Russian grammar. In 2 vols. Vol. II. Syntax. – Moscow: Nauka. 1982. 710 p.

# Вербальная репрезентация кинемы как лингвопрагматический аспект обучения языкам в высшей школе при формировании межкультурной компетенции студентов

**Кобзева Ольга Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: fleurka2008@yandex.ru

**Федорова Елена Леонидовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной и зарубежной литературы, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»  
E-mail: FedorEI2016@yandex.ru

Кинесика является одной из основных частей художественных текстов разных жанров и стилей. То есть жесты, мимика, позы, выражения лица играют важную роль в изучении иностранного языка и развитии межкультурной компетенции. На занятиях стоит обращать внимание не только на словесное выражение жестов, мимики и позы персонажей, но и на интерпретацию данных выражений, так как выявление культурологических различий может способствовать более глубокому и обстоятельному погружению в язык. Следует различать знаки, характерные для культур. Зачастую встречается неверное понимание содержания текста из-за незнания или поверхностного переноса семантических и стилистических значений. Таким образом из произведения «исчезают» не прочитываются скрытые смыслы, неоднозначность поведения героев. Коммуникативный контекст является важным фактором для понимания кинемы и ее правильной интерпретации с точки зрения носителя языка изучаемой страны. Это способствует адекватному восприятию культурных закономерностей и успешному общению в дальнейшем.

**Ключевые слова:** кинема, коммуникация, полисеманτικότητα кинемы, текст, контекст употребления, интерпретация значений, вербальная репрезентация кинемы.

Речевая деятельность на занятиях со студентами является основной, однако в ходе изучения языка преподаватель может столкнуться с рядом проблем.

Особое внимание уделяют устному общению, а также различным явлениям, участвующим в передаче информации. В ходе занятий следует обратить внимание на ряд вербальных клише, обозначающих невербальные знаки, так как они являются составной частью языка, то есть «Вербальная семиотика требует особой интерпретации объекта означивания <...>» [1].

Изучение взаимодействия людей в ходе социального общения позволяет выделить проблему невербальных средств. Так как в коммуникации и совместной деятельности проявляются индивидуальные особенности партнеров, их поведение, эмоциональность и противоречия. Кроме того, владение невербальной коммуникацией и правильной ее интерпретацией может способствовать более тесному и успешному взаимодействию. Таким образом, И.Н. Горелов отмечает, что «кинесические средства раскрывают языковую картину коммуникации того или иного этнолекта, создают базу для изучения этно-коммуникативных типов по параметрам невербальной коммуникации» [3].

Особое внимание стоит уделить кинесической системе, которая является второй по коммуникативному и социальному значениям. Е.Г. Крейдлин дает следующее определение – «кинесика – это прежде всего наука о языке тела, его частях, представляет собой одну из центральных областей несловесного общения. Особо выделяют следующие области научного поиска, не менее значимые для исследования – проксемика, окулесика, гаптика, ольфакция, хронемика, паралингвистика и др.» [4]. В работе мы опирались на это обозначение кинесических знаков.

В обучении иностранным языкам необходимо учитывать, что язык как составная часть национальной культуры не может пониматься без учета этих особенностей. За внешним описанием жеста или мимики непременно стоит интерпретация эмоций или чувств героев художественных произведений. Н.Г. Баженова отмечает, что «языковые знаки кинесики употребляются не только в прямом значении, но и в переносном, семиотическом. Тем самым позволяют привнести дополнительные значения, приоткрывают скрытые смыслы, нюансы поведения и взаимоотношения героев, содержат определенные подтексты» [2].

Объектами исследования в работе стали тексты художественной литературы, так как именно в них наиболее часто и полно «разговаривают» жесты. Эту возможность дает им полисемантность, различные контексты употребления, дискурсивность. На примере кинемы «*пожать руку*» (рукопожатие) (французский и русский языки) обучающимся можно продемонстрировать различие в понимании культурных особенностей. В русском языке зачастую она означает **приветствие**: «*Атлеты пошли друг другу навстречу. <... >Сойдясь на середине арены, они обменялись быстрым, сильным рукопожатием, разошлись и тотчас же одновременным прыжком повернулись друг к другу лицами. И в отрывистом прикосновении горячей, сильной, мозолистой руки Ребера Арбузов почувствовал такую же уверенность в победе, как и в его колючих глазах*». (Куприн А.И. В цирке). Анализ данного отрывка позволяет говорить, что пожатие руки в данном случае – это выражение приветствия, которое затем детально объясняется писателем: какое прикосновение было (горячая и мозолистая рука, уверенность в победе противника) и все эти подробности заранее готовят читателей к пониманию происходящего на ринге и конце боя. Во французском примере можно проанализировать данный жест, за которым «скрываются» не только приветствие, как норма этикета, но и эмоции, которые передаются персонажем: «*Jean-Charles entre dans la pièce, ses dents brillent, très blanches, tandis qu'il serre la main de Mona avec effusion (страстно пожал руку.) Laurence m'a tant parlé de vous! Et j'ai vu beaucoup de vos dessins. Vous avez beaucoup de talent*» (S. de Beauvoir, Les belles images).

Необходимо отметить, что этикетные формулы в вербальном выражении меньше всего изменились как во французском, так и в русском языках. Приведем еще один пример репрезентации жеста – **прощание**. «*Учил! Помню прекрасно, как зубрил тоже... А через тридцать лет только дошло, – Роман покачал головой. Пожал руку учителю и пошел домой*» (Шукшин В. Зубоскал). Герой рассказа В. Шукшина идет к учителю в задумчивости, кого же везет «Русь-тройка», кажется Чичикова, но почему Русь, почему тройка, герою неясно. Для носителя языка будет важным понимать весь предыдущий контекст перед встречей, а затем расставанием, за простым прощанием будет скрываться недоумение Романа, героя рассказа. Во французском языке это этикетная формула может означать, например, конец свидания: *Nous avons bavardé encore un moment, et puis Roger a dit qu'il allait partir. Il a serré la main à Marie puis à moi* (Clavel, Le Tonnerre de Dieu).

Таким образом, общение, диалог, вербальная ситуация являются одними из важных условий для осмысления кинемы (жеста, мимики) и возможности ее интерпретации. Только в контексте уточняется ее функциональное значение. Анализ закономерностей кинесического поведения в определенной коммуникативной ситуации, изучение

вербальной репрезентации кинемы позволяют адекватно, глубоко, с учетом лингвокультурологических особенностей понимать иноязычный текст.

Изучив довольно большой объем художественных текстов на французском и русском языках, которые содержат кинемы, мы пришли к следующему факту, что для русского языка характерны комплексные кинемы, важен не только жест, но и последующая речевая его интерпретация, ситуация до жеста и после. Тогда как во французском языке вербально более выражены жесты рук, за которыми скрыты дополнительный смысл и эмоции.

При обучении необходимо учитывать не только явные языковые отличия, но и не допускать на занятиях соотнесения языковой реальности с иностранными текстами, так как это может затруднить процесс обучения, формирования межкультурной компетенции. Эту проблему необходимо решать уже на ранних этапах ведения занятий, включая в языковую программу не только страноведение и общие понятия культуры, но более подробно останавливаться на речевой культуре, в том числе уделять внимание и кинесическому уровню.

Особое внимание необходимо также уделить и мимике, которая зачастую вызывает одно из самых сильных затруднений в понимании. Так в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» улыбка – это не знак вежливости, это прежде всего эмоциональное состояние Раскольникова, за мимическим жестом скрывается гамма эмоций, выраженная в движении губ. Так же, как и для жеста руками (прощания или приветствия) в авторском тексте важно «до и после», ситуация: «*Он хотел было улыбнуться, но что-то бесильное и недоконченное сказалось в его бледной улыбке. Он склонил голову и закрыл руками лицо. И вдруг странное, неожиданное ощущение какой-то едкой ненависти к Соне прошло по его сердцу*» (Достоевский Ф.М. Преступление и наказание). Тогда как во французском языке это может быть, как вежливое отношение к партнеру, так и акт выражения обиды и недовольства: «*Cette fois, pas d'hésitation je t'offre le voyage de Rome. Marie esquissa un sourire (заметно улыбнуться), pour le remercier de l'intention, mais ce sourire valait une moue*» (надуть губы). (Sarraute, Portrait d'un inconnu).

Для русского национального сознания не характерно улыбаться без повода, требуется определенное эмоциональное состояние, соотнесенное с настроением, мыслями и ситуацией.

Можно утверждать, что для русского коммуникативного поведения характерна бытовая неулыбчивость, которая выступает как одна из наиболее ярких и национально-специфических черт русского общения. И.А. Стернин отмечает: «в русском коммуникативном поведении улыбка «для вежливости» или «из вежливости» просто не принята, и даже, наоборот, к чисто вежливой улыбке собеседника, если она опознана как таковая, русский человек обычно относится настороженно или даже враждебно: русская фраза «он из вежливости

улыбнулся» содержит неодобрительное отношение к улыбнувшемуся» [5].

Таким образом, погружая обучающихся в иноязыковую реальность, чему способствует и изучение текстов художественной литературы, можно достигнуть более высокого уровня знания и понимания языка. Необходимо отдельное внимательное изучение кинесики, так как именно в ней содержится эмоциональная, оценочная или стилистическая окраска текста.

Используя для обучения тексты художественной литературы, необходимо учитывать интерпретационный уровень кинемы и сложную структуру художественного текста, идею, замысел и авторское видение, ценностные ориентации. Решение этой задачи позволяет развить одну из важных компетенции – межкультурную. Стоит отметить, что необдуманно перенесенная кинема из одного языка в другой, может быть не только непонятна носителю иноязычной лингвокультуры, но и восприниматься как личное и прямое оскорбление. Например, вербальное клише: *Pas un sou. Que dalle!* «Ни гроша!». Во французской лингвокультуре жест обозначает отсутствие денег. По форме он напоминает русский жест с вербализацией «Клянусь!», который можно интерпретировать как: обещания, клятвы. Данные жесты являются примером межкультурной омонимией (русской и французской). При этом использование в художественных текстах невербальных знаков предполагает достаточно сложный факт раскодировки смысла текста, связанный со специфической функциональностью кинем и многозначностью.

Для анализа были выбраны художественные тексты, так как они наиболее сложны для изучения кинем, поскольку их можно использовать только на продвинутых уровнях изучения иностранного языка. Исследование художественных текстов французской и русской художественных литератур на обучающих занятиях дает возможность студентам погрузиться в иную культуру, узнать более глубоко и понять языковые нюансы, сформировать определенную картину мира, где речевое воплощение знака может значительно разниться от национальных особенностей.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что для проведения качественных и профессионально подготовленных занятий по изучению иностранного языка необходимо использовать достаточно обширный комплекс упражнений по интерпретации мимики, жестов и телодвижений для студентов, как лингвистических специальностей, так и неязыковых вузов, с целью формирования межкультурной компетенции, а также возможности идентифицировать ее специфику применительно к различным этнокультурным контекстам на материале кинетических средств.

## Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами: (На материале русского языка) // Вопросы языкознания. – 1981. – № 1. – С. 36–47.
2. Баженова Н.Г. Невербальное общение в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1998 – № 3. – С. 8–11.
3. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М.: Наука, 1980. – С. 179–184.
4. Крейдлин Г.Е. Невербальные акты и глаголы касания // Семантические исследования Сборник научных работ. – М.: МГУ, 1999. – С. 145–157.
5. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Наука, 1996. – С. 13–20.

### VERBAL REPRESENTATION OF THE KINEME AS A LINGUOPRAGMATIC ASPECT OF LANGUAGE TEACHING CONTRIBUTING TO DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE

Kobzeva O.V., Fedorova E.L.

National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow University for Industry and Finance «Synergy»

Kinesics is one of the main parts of literary texts of different genres and styles. That is, gestures, facial expressions, postures, facial expressions play an important role in learning a foreign language and developing intercultural competence. In the classroom, it is worth paying attention not only to the verbal expression of gestures, facial expressions and poses of characters, but also to the interpretation of these expressions, since the identification of cultural differences can contribute to a deeper and more thorough immersion in the language. It is necessary to distinguish between signs characteristic of cultures. Often there is an incorrect understanding of the content of the text due to ignorance or superficial transfer of semantic and stylistic meanings. Thus, hidden meanings and ambiguity of the characters' behavior "disappear" from the work.

**Keywords:** critical thinking, person-centered education, technology, axiological approach, developmental task, verbal representation of the cinema.

#### References

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. On the peculiarity of the reflection of facial expressions and gestures by verbal means: (Based on the material of the Russian language) // Questions of linguistics. – 1981. – No. 1. – pp. 36–47.
2. Bazhenova N.G. Nonverbal communication in English language teaching // Foreign languages at school. – 1998. – No. – pp. 8–11.
3. Gorelov I.N. Nonverbal components of communication. – M.: Nauka, 1980. – pp. 179–184.
4. Kreidlin G.E. Nonverbal acts and touch verbs // Semantic research Collection of scientific papers. – Moscow: MSU, 1999. – pp. 145–157.
5. Sternin I.A. Communicative behavior in the structure of national culture // Ethnocultural specificity of linguistic consciousness. – M.: Nauka, 1996 – pp. 13–20.

**Павлючко Ирина Петровна,**

доцент, кандидат филологических наук, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: pavluchkoirina@rambler.ru

В статье представлено описание традиционных и современных методов и приемов обучения иностранным языкам в российской и зарубежной лингводидактических школах, проведен анализ сложившейся на сегодняшний день ситуации относительно возможной востребованности иностранных языков в будущем. Исследование подтвердило, что большинство российских методистов относят к числу современных методических концепций коммуникативный метод, метод интенсивного обучения, метод деятельностного обучения, методы проблемного обучения (метод проектов, кейсов и т.д.). Зарубежные методисты, признавая важную роль развития коммуникативных компетенций, особо выделяют прямой метод, коммуникативный подход, метод проектов и отдают предпочтение эклектичному подходу, сочетающему в себе различные методики преподавания иностранного языка в соответствии с целями урока и способностями учащихся. В статье высказано предположение относительно возможного развития иноязычной коммуникации в будущем. Наблюдается тенденция снижения интереса к английскому языку и растущая заинтересованность к изучению других иностранных языков, например, китайского языка.

**Ключевые слова:** образование, обучение, лингводидактика, компетенция, педагогические и образовательные технологии, грамматико-переводной метод, прямой метод, коммуникативный подход, проектный метод, эклектический подход.

## **Задачи исследования:**

1. Изучить отечественную и зарубежную литературу по традиционным и современным методам обучения иностранным языкам, установить, какому методу в зарубежной лингводидактике отдается предпочтение.
2. Ответить на вопрос о возможных перспективах развития иноязычной коммуникации в будущем.

**Методы:** Общенаучный логико-дедуктивный метод, эмпирический метод исследования, описательный метод с основными его компонентами (наблюдением, интерпретацией и обобщением).

**Результаты исследования.** Начало 21 века охарактеризовалось изменением международной экономической ситуации и ее влиянием на систему высшего образования. Массовость и увеличение доступности высшего образования, глобализация образования и усиление международной конкуренции вузов, интернационализация высшего образования, активное европейское сотрудничество в области образования и профессиональной подготовки, создание университетов мирового класса в Европе, формирование центров академического превосходства (Германия), создание французской «Программы инвестиций в будущее», внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, тенденции развития электронного и дуального обучения в странах Европы – вот основные тенденции развития системы высшего образования в Европе[1].

Изменение международной политической и экономической ситуации не могло не повлиять на систему образования в мире, в том числе и на преподавание иностранных языков, которое во многом зависит от глобальных проблем мирового сообщества, подпитывающих либо снижающих интерес к изучению иностранных языков.

Тем не менее, проблема образования остается одним из наиболее жизненно-важных приоритетов человечества на пути прогресса и развития на протяжении последних веков. Передовые и прогрессивные педагоги всегда руководствовались в своей гуманной деятельности стремлением не только воспитать достойное, но и высокоинтеллектуальное поколение, владеющее продуктивным пониманием фундаментальной науки и техники и способное в будущей профессиональной деятельности преодолевать все возлагаемые на них обществом задачи. Российская педагогика всегда отличалась вниманием к индивидуальности ребенка и руководствовалась необходимостью обучения и воспитания подрастающего поколения, способного успешно действовать в гражданском, непрерывно меняющемся мире. Она проникнута идеями гума-

нистической образовательной системы Монтессори, которая во главу угла ставит индивидуальный подход и умело инструментированную программу развития каждого ребенка, соединяющую в себе и обучение, и воспитание независимости и уверенности на основе пробуждения детской активности, любви к обучению и последующей мотивации для самостоятельной познавательной активности [2]. И в 21 веке эти принципы лежат в основе мирового образовательного процесса, хотя с позиций диахронии или синхронии акценты могли смещаться в сторону определенной модели образования, отражающей те или иные представления об организации образовательного процесса в целом, включая не только обучение, но и развитие личности: традиционные («знаниевые») и инновационные (развивающие) модели, технократические и гуманистические, учебно-дисциплинарные и личностно-ориентированные, модель систематического академического образования, рационалистическая модель (практическое приспособление молодого поколения к обществу), феноменологическая модель (персональное обучение, индивидуальный подход), неинституциональная (образование вне школ и вузов, дистанционное обучение, обучение через книги, мультимедийные учебники, СМИ, сеть Интернет [3].

В настоящее время в условиях реализации требований ФГОС ООО в научный педагогический лексикон вошли такие актуальные понятия, как образовательные и педагогические технологии. Есть ли принципиальная разница между этими понятиями? По каким основаниям осуществляется классификация разнообразных образовательных технологий? Сравним между собой два определения технологий, наиболее полно, на наш взгляд, раскрывающих их сущность: 1. Образовательная технология есть совокупность специально подобранных методов, форм, способов и приемов воспитания и обучения, которые используются педагогом системно в образовательном процессе, с целью повышения его эффективности и достижения прогнозируемого педагогического результата [4].

2. Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [5]. Как видим, оба определения подчеркивают важность взаимодействия и взаимопроникновения когнитивной и воспитательной составляющих образовательного процесса, с перечнем необходимых для осуществления образовательной цели способов и приемов, но во втором определении технологии акцентируется ссылка на личность педагога как главного координатора образовательной деятельности.

Заметим, что концепт *образовательная технология* детально разработан и осмыслен в современной российской лингводидактике, классификация видов образовательных технологий

по ФГОС проводится по различным основаниям: 1) в зависимости от уровня применения (общедагогические, частнопредметные и модульные); 2) в зависимости от организационной формы (классно-урочная, академическая, клубная, индивидуальная, групповая); 3) в зависимости от типа управления познавательной деятельностью учащихся: традиционные технологии (лекции, ТСО), дифференцированные технологии – с использованием индивидуальных программ обучения (малые группы, репетиторство), программированные технологии (с использованием мультимедиа, разнообразных учебных программ ИКТ); 4) в зависимости от подхода к обучаемому (авторитарный подход или сотрудничество между педагогом и учащимися, технологии, основанные на традиционных (массовых) принципах обучения и технологии, основанные на продвинутом обучении; 5) в зависимости от ориентации технологии на личностные структуры различают информационные технологии, операционные технологии (формирование у учащихся навыков операционной деятельности), технологии, направленные на саморазвитие, эвристические технологии (развитие творческих способностей), прикладные технологии (эффективное обеспечение формирования действенно-практической сферы личности обучаемого); 6) в зависимости от характера структуры и содержания технологии (обучающая, светская, религиозная, общеобразовательная, профессиональная, гуманистическая, технократическая и т.д.) [4].

Для реализации теории и практики иностранного языка в техническом вузе, в частности, в МГСУ служит частнопредметная образовательная технология (преподавание иностранного языка), задействованы информационные, программированные, операционные технологии. Передача знаний обучаемым осуществляется с использованием эвристических, профессиональных, направленных на саморазвитие личности технологий. В зависимости от организационной формы технологии преподавание иностранного языка осуществляется в очной, очно-заочной и заочной формах обучения, в виде практических занятий, а по программам ДПО также лекций и семинаров.

Бесспорно, что образование и развитие личности по своей сути всегда сводилось к подготовке социально востребованного профессионала и гражданина. Знание иностранных языков открывает новые перспективы для подрастающего поколения, так как во многом определяет конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда. Успех обучения во многом зависит от эффективности методов и приемов, способствующих успешному овладению иностранным языком. Не вызывает сомнений тот факт, что на каждом этапе своего развития человечество разрабатывало новые и совершенствовало уже имеющиеся традиционные методы обучения – важный и неотъемлемый инструмент образовательного процесса, необходимый для более успешного достижения поставленных перед образованием задач.



Традиционные методы обучения нацелены на сообщение обучающемуся новых знаний и доведение до него актуальной информации по определенному предмету. Такие методы основываются на деятельности информативно-иллюстративного характера со стороны преподавателя и деятельности репродуктивного характера со стороны обучающегося. Среди традиционных методов обучения иностранным языкам выделяют три основных типа: прямые указания и лекции, самостоятельная работа, обучение через восприятие на слух и наблюдение.

В российской педагогике к основным традиционным методам обучения иностранным языкам относят натуральный, грамматико-переводной, прямой (исключал родной язык и прямо связывал слово иностранного языка с понятием), аудиолингвальный (развитие навыков говорения и аудирования) и аудиовизуальный методы (восприятие языкового материала на слух), метод «общины» («метод советника»), метод «тихого обучения» (развитие самостоятельности и ответственности), направленные на развитие грамматических, лексических и фонетических навыков, в основе этих методов лежит понимание языка как системы. Традиционные методы продолжают существовать и сейчас в виде современного лексико-грамматического метода [6]. Естественно, что лингводидактика, традиционно называемая методикой обучения языкам, на каждом историческом этапе пыталась найти оптимальный метод обучения.

Для решения лингводидактических проблем важным является тот факт, что главной целью обучения на современном этапе является овладение коммуникативными компетенциями, позволяющими вовлечь студента в поисковую и исследовательскую деятельность (И.Л. Бим, Е.И. Пассов), побудить к активизации умственной деятельности, самостоятельности (эмоционально-смысловой метод И. Шехтера и метод интенсивного обучения, активизации резервных возможностей Г.А. Китайгородской, метод деятельностного обучения И.И. Ильясова [6,7]). К нетрадиционным методам обучения относятся также методы проблемного обучения, включающего в себя все виды речевой деятельности: метод проектов и кейсов, дискуссии, дебаты, ролевые игры.

Метод проектов – это способ достижения лингводидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным способом. Преподавателю, которому отводится роль координатора, эксперта, консультанта, важно продумать вопросы проблемной направленности. Проекты, в том числе исследовательские, предполагают решение студентом одной или ряда проблем по интересующей студента теме. Дополнительным стимулом при реализации исследовательского проекта может служить разнообразная тематика и совмещение в одном проекте нескольких предметных

тем, мотивирующих деятельность студента, изучение разнообразных информационных источников, сбор, анализ и систематизация практического материала, например, лингвострановедческой лексики, номинирующей архитектурные детали и культурные символы, отображенные в московской архитектуре. Итогом проектной деятельности может явиться доклад, реферат, фильм, сценарий и даже статья [8].

Преимуществом нетрадиционных методов является преодоление психологических барьеров и устранение страха перед ошибками. В современной лингводидактике на протяжении последних десятилетий большую роль играют ИКТ. Появилась новая концепция Смарт-образования, которая предполагает комплексную модернизацию всех образовательных процессов, методов и технологий [9]. Основным источником знаний являются электронные образовательные ресурсы интернета. Использование ресурсов интернета повышает мотивацию обучаемых к изучению иностранного языка и может существенно расширить круг лиц, желающих повысить свой запас знаний, например, MOOC – массовые открытые онлайн-курсы (Massive Open Online Courses, MOOC). С методической точки зрения MOOC – это дистанционные учебно-методические комплексы, включающие видеолекции, слайд-презентации, дополнительный материал для чтения или просмотра, глоссарии, домашние задания в форме проектов, интерактивных игр, промежуточные и итоговые тесты, списки литературы по курсу, полезные ссылки, вопросы для обсуждения на форуме или в социальных сетях и так далее. Какие же методы используют в преподавании наши западные коллеги и какие считают самыми лучшими?

Анализ зарубежных источников показал, что западные педагоги к 5 наиболее популярным методам, используемым в настоящее время при преподавании английского языка (ESL), относят: 1) прямой метод (direct method) обучения иностранному языку, использующий разговорную речь непосредственно как метод обучения, (в то время как в традиционной методике «разговорная речь» все еще считается последней фазой, завершением процесса обучения иностранному языку), естественный подход (natural approach), способствующий естественному овладению языком в классе, с меньшим изучением грамматики, часто называют разновидностью прямого метода;

2) коммуникативный подход в преподавании иностранных языков (communicative language teaching (CLT)). Поскольку CLT акцентируется на обучении языку с помощью реальных заданий и решения проблем, он больше фокусируется на беглости речи, а не на точном соблюдении грамматических норм. Обучаемые приобретают навыки общения в контексте реальной жизни, учатся обращаться с просьбами, принимать предложения и выражать свои чувства и предпочтения.

3) востребованным считается также метод проектов (Project based learning, PBL).

4) популярен метод обучения иностранному языку посредством физической (двигательной) активности, с опорой на физические действия (Total Physical Response (TPR)). Джеймс Ашер, основоположник данного метода, подчеркивал, что метод наиболее активен на ранних стадиях изучения языка, он способствует успешному овладению языком благодаря стимулированию памяти, понятности изучаемых лексических единиц (конкретные существительные) и грамматических структур (повелительное наклонение), и что TPR следует использовать в сочетании с другими методами и техниками. Важным принципом TPR является снижение тревожности обучаемых и уменьшение стресса [10].

5) Эклектический подход (an eclectic approach) – это метод языкового образования, который сочетает в себе различные подходы и методики преподавания иностранного языка в соответствии с целями урока и способностями учащихся и способствует более эффективному обучению иностранному языку [11].

Ряд иноязычных источников по методике ИЯ подчеркивают важность совместного обучения (Cooperatives Lernen), так как с использованием этого метода на первый план выдвигается личная активность и сотрудничество между участниками учебного процесса. Зарубежные методисты выступают за свободное и активное использование на уроке элементов всех методов, главное – это учет индивидуальных особенностей обучаемого и соответствие используемых методов учебной ситуации. В связи с этим на 1 план выдвигается использование эклектического подхода, который можно реализовать благодаря варьированию заданий. Кроме упомянутых выше прямого метода, метода с опорой на физические действия (TPR), коммуникативного и эклектического подходов, упоминаются также метод языкового погружения (language immersion), грамматико-переводной метод (grammar translation), метод обучения на основе задач/проектов/запросов (task-based learning), метод CALL (Computer Assisted Language Learning) – изучение языка с помощью компьютера, для этого существует и ряд коммерческих продуктов (Pimsleur, Rosetta Stone, Michael Thomas Method) и онлайн-продуктов (Duolingo, Babbel), которые обычно используются лицами, самостоятельно изучающими язык. Допускается существование и метода чтения (reading method). Его можно назвать одним из проявлений традиционного переводно-грамматического метода или профессиональной технологии. Этот метод является эффективным в случае, если аспирантам или исследователям нужно научиться читать и переводить научные статьи на иностранном языке, для осуществления этой методической цели нужно освоить грамматику и накопить большой запас специальной лексики. В иностранных источниках упоминается также ряд менее используемых в преподавании методов, например, суггестопедия (Suggestopedia), где учебная среда

максимально расслаблена, чтобы мозг учащихся мог впитывать язык, метод „тихого обучения“ (The Silent Way), билингвальный метод (The Bilingual Method) – преподавание на родном и иностранном языках и т.д. Мнения, высказанные западными методистами относительно самого лучшего метода преподавания иностранного языка, достаточно едины. Часть педагогов назвали эклектический подход, другие высказываются более осторожно, полагая, что выбранный метод преподавания зависит от возраста, уровня подготовки обучаемых и от преподаваемой темы. Большинство педагогов констатируют, что в большинстве учебных ситуаций хорошо функционирует методика, представляющая собой совокупность (mixture) коммуникативного, аудиolingвального подходов и метода проектов, что по сути и есть эклектический подход к преподаванию иностранного языка. [10, 11, 12, 13, 14].

При обсуждении актуальной политической ситуации в мире невольно возникает вопрос относительно сегодняшней востребованности иностранного языка. К сожалению, на фоне возрастающей геополитической напряженности отмечается снижение интереса к изучению иностранных языков. Средства массовой информации сообщают о том, что профильные частные школы выставлены на продажу. В то же время увеличилось количество желающих быстрее выучить английский или немецкий, поскольку в ближайшее время планируют покинуть страну. Многие школы рассматривают возможность преподавать китайский в качестве второго иностранного языка, что объясняется экономическими причинами и желанием многих бизнесменов вывести свой бизнес из России на китайский рынок. Интерес к китайскому наметился еще в 2014 году после введения антироссийских санкций со стороны Запада. Портал SuperJob провел исследование, которое установило, что каждый девятый россиянин убежден в важности изучения китайского языка для построения успешной карьеры. Год назад такого мнения придерживались 5 процентов россиян. Отметим тот факт, что на территории России, как и во всей Европе, утверждается концепция мультилингвизма, связанная с масштабной глобализацией и постоянной миграцией населения, наблюдается рост исследований в области многоязычия и личного плюрилингвизма в национальном и международном контекстах. В то же время отмечается обострение культурно-языковой ситуации, вызванное расширением английского языка и американской массовой культуры, это отрицательно сказывается на положении языков и культур других стран мира, в частности, немецкого и французского языков. Международная организация Франкофонии пытается противостоять повсеместному засилью английского языка, провоцирующего лингвистическую монотонность и культурную деперсонализацию и выступает против подавления других языков. Новое общество формирует новый тип полиязычной языковой личности [15,16,17].

**Выводы исследования:** Подводя итоги проведенного исследования, можно констатировать, что наиболее актуальным в лингводидактических современных концепциях является коммуникативный метод, направленный на развитие целого ряда компетенций, позволяющих личности успешно ориентироваться в современном социуме. Для достижения этой цели используется целый ряд методик и приемов. В зарубежных лингвистических школах также признают важность коммуникативного метода, но акцентируют внимание на эклектическом подходе, то есть одновременном использовании нескольких методик, позволяющих более полно использовать коммуникативную ситуацию и личность обучаемого. На территории России, как и во всей Европе, утверждается концепция мультилингвизма, связанная с глобализацией и постоянной миграцией населения. В то же время отмечается снижение интереса к английскому языку и растущая заинтересованность к изучению китайского языка. В дальнейших изысканиях мы считаем перспективным и дальше изучать современные тенденции лингводидактического функционирования иностранного языка.

## Литература

1. Высшее образование в Европе (2017 г.) // URL: <https://www.spbstu.ru/upload/inter/higher-education-europe-2017.pdf> (дата обращения: 8.11.2022)
2. Тарасова Н.М. Метод М. Монтессори: от теории к практике // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-m-montessori-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 9.11.2022).
3. Сидоров С.В. Основные модели образования [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя – URL: [http://si-sv.com/publ/osnovnye\\_modeli\\_obrazovaniya/14-1-0-504](http://si-sv.com/publ/osnovnye_modeli_obrazovaniya/14-1-0-504) (дата обращения: 10.11.2022).
4. Баева М.С. Образовательные технологии по ФГОС // URL: [https://spravochnick.ru/pedagogika/obrazovatelnye\\_tehnologii\\_po\\_fgos/](https://spravochnick.ru/pedagogika/obrazovatelnye_tehnologii_po_fgos/) (дата обращения: 10.11.2022)
5. Понятие педагогической технологии в педагогике // URL: <https://sibac.info/blog/ponyatie-pedagogicheskoy-tehnologii-v-pedagogike> (дата обращения: 10.11.2022)
6. Традиционные и нетрадиционные методы преподавания иностранного языка // URL: <https://ulagat.com/2020/12/02/традиционные-и-нетрадиционные-методы-преподавания-иностранного-языка> (дата обращения: 10.11.2022)
7. Игуменова М.В. Лингводидактика и методика языка // URL: [https://spravochnick.ru/yazykoznanie\\_i\\_filologiya/lingvodidaktika\\_i\\_metodika\\_yazyka/](https://spravochnick.ru/yazykoznanie_i_filologiya/lingvodidaktika_i_metodika_yazyka/) (дата обращения: 8.11.2022)
8. Ларионов И.В., Павлючко И.П. – Реализация исследовательского проекта «Лингвокультурное функционирование московских памятни-

- ков архитектуры» // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. Т. 10. № 1(34) стр. 205–209.
9. Иванова С.В., Малова А.В. Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам // URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F\\_1487775798/Sovremennyye\\_metody\\_i\\_tehnologii\\_prepodavaniya\\_inostrannykh\\_yazykov.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F_1487775798/Sovremennyye_metody_i_tehnologii_prepodavaniya_inostrannykh_yazykov.pdf) (дата обращения: 10.11.2022)
  10. Подходы и методы к преподаванию иностранных языков: CLT, TPR // URL: <https://eslspeaking.org/approaches-methods-language-teaching/> (дата обращения: 10.11.2022)
  11. 5 популярных методов обучения английскому как иностранному языку, о которых должен знать каждый учитель // URL: <https://bridge.edu/tefl/blog/esl-teaching-methods/> (дата обращения: 9.11.2022)
  12. Обзор методов // URL: [https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Methoden\\_im\\_%C3%9Cberblick/](https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Methoden_im_%C3%9Cberblick/) (дата обращения: 8.11.2022)
  13. Основные методологии преподавания иностранных языков, и как выбрать из них лучшую // URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/foreign-language-teaching-methodology/> (дата обращения: 8.11.2022)
  14. Новые методы преподавания английского языка в современной аудитории // URL: <https://www.kafu-academic-journal.info/journal/10/294/> (дата обращения: 10.11.2022)
  15. Проницына О.С., Проницына В.В. Язык и коммуникация в современной геополитической ситуации европейского сообщества на примере франкофонии // URL: [https://www.imi-samara.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_103\\_108.pdf](https://www.imi-samara.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0_103_108.pdf) (дата обращения: 15.11.2022)
  16. Основные тенденции развития ESG в России: что изменилось после февраля 2022 // URL: [finance.hse.ru](https://finance.hse.ru) (дата обращения: 15.11.2022)
  17. Кондратьева И.Г. Современные тенденции в языковом образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6 // URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31397> (дата обращения: 24.11.2022).

## LINGUODIDACTIC LANGUAGE FUNCTIONING: TRADITIONS AND MODERNITY

**Pavlyuchko I.P.**

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article presents a description of traditional and modern methods and techniques of teaching foreign languages in Russian and foreign linguodidactic schools, and analyzes the current situation regarding the possible demand for foreign languages in the future. It was stated, that the most Russian methodologists include the communicative method, the method of intensive learning, the method of activity learning, the methods of problem-based learning (the method of projects, cases, etc.) among the modern methodological concepts. Foreign methodologists, recognizing the important role of the development of communicative competencies, emphasize the direct method, the communicative approach, the project method and prefer the eclectic approach, which combines various methods of teaching a foreign language in accordance with the objectives of

the lesson and the abilities of students. A possible development of foreign language communication in the future is suggested. There is a downward trend in interest in English and a growing interest in learning other foreign languages, such as Chinese.

**Keywords:** education, training, linguodidactics, competence, pedagogical and educational technologies, grammar-translation method, direct method, communicative approach, project method, eclectic approach.

#### References

1. Higher education in Europe (2017) // URL: <https://www.spbstu.ru/upload/inter/higher-education-europe-2017.pdf> (date of access: 11/8/2022)
2. Tarasova N.M. M. Montessori method: from theory to practice // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. 2017. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-m-montessori-ot-teorii-k-praktike> (date of access: 9.11.2022).
3. Sidorov S.V. Basic models of education [Electronic resource] // Sidorov S.V. Website of the teacher-researcher – URL: [http://si-sv.com/publ/osnovnye\\_modeli\\_obrazovaniya/14-1-0-504](http://si-sv.com/publ/osnovnye_modeli_obrazovaniya/14-1-0-504) (date of access: 11/10/2022).
4. Baeva M.S. Educational technologies according to the Federal State Educational Standard // URL: [https://spravochnik.ru/pedagogika/obrazovatelnye\\_tehnologii\\_po\\_fgos/](https://spravochnik.ru/pedagogika/obrazovatelnye_tehnologii_po_fgos/) (date of access: 11/10/2022)
5. The concept of pedagogical technology in pedagogy // URL: <https://sibac.info/blog/ponyatie-pedagogicheskoy-tehnologii-v-pedagogike> (date of access: 11/10/2022)
6. Traditional and non-traditional methods of teaching a foreign language // URL: <https://ulagat.com/2020/12/02/traditional-and-non-traditional-methods-of-teaching-a-foreign-language> (date of access: 11/10/2022)
7. Igumenova M.V. Linguodidactics and language methodology // URL: [https://spravochnik.ru/yazykoznanie\\_i\\_filologiya/lingvodidaktika\\_i\\_metodika\\_yazyka/](https://spravochnik.ru/yazykoznanie_i_filologiya/lingvodidaktika_i_metodika_yazyka/) (date of access: 11/8/2022)
8. Larionov I.V., Pavlyuchko I.P. – Implementation of the research project “Linguistic and cultural functioning of Moscow architectural monuments” // Baltic Humanitarian Journal. – 2021. V. 10. No. 1(34) pp. 205–209.
9. Ivanova S.V., Malova A.V. New pedagogical technologies in teaching foreign languages // URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F\\_1487775798/Sovremennye\\_metody\\_i\\_tekhnologii\\_prepodavaniya\\_inostrannykh\\_yazykov.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F_1487775798/Sovremennye_metody_i_tekhnologii_prepodavaniya_inostrannykh_yazykov.pdf) (date of access: 11/10/2022)
10. Approaches and methods in language teaching: CLT, TPR // URL: <https://eslspeaking.org/approaches-methods-language-teaching/> (date of access: 10.11.2022)
11. 5 Popular ESL Teaching Methods Every Teacher Should Know // URL: <https://bridge.edu/tefl/blog/esl-teaching-methods/> (accessed 11/9/2022)
12. Methoden im Ueberblick // URL: [https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Methoden\\_im\\_%C3%9Cberblick/](https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Methoden_im_%C3%9Cberblick/) (accessed 8.11.2022)
13. The Key Foreign Language Teaching Methodologies and How to Choose the Best for You // URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/foreign-language-teaching-methodology/> (accessed 11/10/2022)
14. New methods of teaching English in the modern classroom // URL: <https://www.kafu-academic-journal.info/journal/10/294/> (date of access: 11/10/2022)
15. Pronitsyna O.S., Pronitsyna V.V. Language and communication in the modern geopolitical situation of the European community on the example of Francophonie // URL: [https://www.imi-samara.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_103\\_108.pdf](https://www.imi-samara.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8B%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0_103_108.pdf) (accessed 11/15/2022)
16. The main trends in the development of ESG in Russia: what has changed since February 2022 // URL: [finance.hse.ru](https://finance.hse.ru) (Accessed: 11/15/2022)
17. Kondratieva I.G. Modern trends in language education // Modern problems of science and education. – 2021. – No. 6//URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31397> (date of access: 11/24/2022).

# Проблематика и языковые особенности притчи Франца Кафки «Дорога домой»

**Степанова Алла Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и конвенционной подготовки, ВГУВТ  
E-mail: allastepanova@mail.ru

**Пахомова Ольга Владиславовна,**

аспирант НИУ ВШЭ, преподаватель кафедры иностранных языков и конвенционной подготовки, ВГУВТ  
E-mail: olyapahomova@gmail.com

В сданной статье на материале притчи австрийского писателя XX в. Франца Кафки «Дорога домой» выявлены и описаны ключевые, языковые особенности произведения. Исследуются проблематика произведения автора, нарративный дискурс и языковые особенности. Анализируются основные мотивы произведения, а именно мотив «дороги/пути» в жизни главного героя произведения. Дается детальная характеристика лингвистических составляющих текста и их функций в притче. В статье представлена визуализация текста, которая исследуется посредством семиотических исследований. Многомерная экспликация исследуемых аспектов в произведении специфична в индивидуальном стиле автора.

*Цель.* В статье выявлены и рассмотрены основные языковые особенности притчи, представлена проблематика, а также нарративный дискурс произведения. *Материалы и методы.* Материалом послужила притча Франца Кафки «Дорога домой». При анализе произведения были использованы биографический, сравнительно-исторический, типологический, метод описательной поэтики, социологический. *Результаты.* Представленный в данной статье подробный лингвистический анализ, биография автора, проблематика произведения «Дорога домой», нарративная структура притчи позволяют рассмотреть её не только с филологической точки зрения, но также семантической, исторической и биографической.

*Область применения результатов.* Результаты исследования могут быть использованы при написании методических материалов для студентов профильных направлений, изучающих лингвистику, филологию, социологию.

**Ключевые слова:** Франц Кафка; проблематика и языковые особенности; притча «Дорога домой»; анализ произведения

## Введение

**Цель.** Проанализировать структурные и семантические особенности притчи Франца Кафки «Der Heimkehr». Выявить структуру наррации, а также языковые особенности, которые могли бы войти в корпус материалов для изучения немецкого языка.

**Актуальность.** В данной работе будут рассмотрены такие явления, как визуализация литературного текста, проблематика и языковые особенности произведения немецкоязычного писателя Франца Кафки. Эти явления исследуются в русле семиотических литературных рамок, под образами которых понимается: «всецело культурный продукт, служащий для социальной коммуникации, однако он противиться попыткам свести его к определенному и исчислимому «смыслу». Все происходит так, словно посредством образов люди сообщают друг другу что-то иное, чем семантическую информацию, – некую силу, энергию, импульс, которые нелегко уловить и описать точными методами» [1, с. 24].

Исследование проблематики, лингвистических особенностей и нарратива произведения в дискурсе позволит использовать материал для обучения иностранному языку и повысить качество обучения будущих специалистов, а также будет способствовать формированию их коммуникативной компетентности.

**Научная новизна** исследования заключается в рассмотрении, описании и систематизации основных видов риторических фигур на примере притчи Франца Кафки «Дорога домой», выявлении основной проблематики текста, исследовании нарративных и лингвистических особенностей произведения.

**Практическая значимость** исследования предполагает возможность использования полученных результатов при всестороннем изучении немецкоязычной литературы эпохи модернизма; исследование создаёт основу для дальнейшего изучения риторических фигур, лингвистических и нарративных особенностей произведения и их потенциала для литературного творчества немецкоязычных писателей; анализируемый текст может использоваться при изучении немецкого языка как иностранного; результаты исследования могут рассматриваться как основа для написания курсовых и дипломных работ.

**Материалы и методы.** Практическим материалом для исследования послужили произведения австрийского писателя Франца Кафки, а именно малоизвестная притча «Дорога домой». При

анализе произведения на различных уровнях были использованы биографический, культурно-исторический, сравнительно-исторический, структурный методы.

**Результаты и обсуждения.** Возвращение домой – это история в форме притчи из наследия Франца Кафки. Рассказ, состоящий всего из двадцати предложений и начинающийся словами: «Я вернулся» и иногда появляющийся под этим заглавием, был написан Кафкой в 1920 г. и опубликован в 1936 г. Максом Бродом, который и определил название.

В притче описывается положение человека, который возвращается в родительский дом. Рассказчик от первого лица описывает часть двора, и герой, наконец, останавливается перед двором. Странность и холод дома, смутный страх заставляют главного героя остановиться перед двором [2, 56]. С одной стороны, он описывает чувство желания войти из любопытства, а с другой стороны, страх снова увидеть своих родителей. Происходящее на кухне остается загадкой для рассказчика, как и сын остается загадкой для родителей [10].

Философская притча Франца Кафки «Дорога домой» была написана в 1908 г. Автор выбирает настоящее время в качестве временной ступени, для того чтобы интегрировать читателя в сюжет повествования, а также для того чтобы дать возможность идентифицировать себя с протагонистом. В некоторых местах автор пишет в сослагательном наклонении „als wäre“ и „werden könnte“, чтобы показать неуверенность протагониста. Некоторые прилагательные и наречия „Altes, unbrauchbares Gerät“, „Ein zerrissenes Tuch“ [19], „heimlich“ или „unsicher“ предназначены для описания двора, но также и раскрывают настроение сына. С помощью многих прилагательных писатель придает тексту депрессивное настроение. Языковой стиль автора очень эмоциональный и меланхоличный. В произведении всё серое и мрачное, так же меланхоличны и мысли рассказчика [3, с. 27].

В начале текста присутствуют риторические вопросы: „Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche?“ и „Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause?“, а также в конце притчи „Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selber wie einer, der sein Geheimnis wahren will“ [19]. Риторические вопросы с точки зрения наррации, а именно событийности, имеют дуративный способ, то есть изменение в начале осуществления. По Лотману Ю.М., событие – это перемещение персонажа через границу семантического поля [12, 183]. Данные вопросы передают внутренние переживания главного героя – сына, вернувшегося домой и не уверенного в том, примут ли его дома.

В предисловии автор использовал полипредикативные предложения с паратаксом, для того чтобы выразить многомерную смысловую экспликацию мыслей главного героя. Исследователь Гальперин И.Р. о таких предложениях пишет следующее: «Подобно тому, как слово своими значе-

ниями представляет “кусочек действительности”, смысл представляет собой “кусочек содержания” [4, 23]. Смысл, реализуемый в предложении и в сверхфразовом единстве, выявляется в специфических для этих единиц формах предикации». Полипредикативные предложения служат для формирования многомерности образования смысловых структур и наложения семантических единиц. Последовательность основных предложений дает автору возможность воспроизвести простой способ мышления главного героя [5, 346]. В экспозиции он использует эту форму предложения для того, чтобы описать окружающую среду. Уже с первых строк притчи паратакис особенно отчетлив: „Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Hof durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinanderverfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Gelände“ [19] («Я вернулся, пересек двор и огляделся. Это старый двор моего отца. Лужа посередине. Старые, непригодные устройства, зацепившиеся друг за друга, преграждающие путь к чердачной лестнице. Кот прячется на перилах») [10, 281].

В основной части произведения присутствуют сложноподчинённые предложения. С точки зрения смысловой нагрузки, предложения выражают не дружелюбное расположение сына к отчому дому. [6, 123]. Семантические структуры показывают отсылки к детским воспоминаниям и, возможно, утраченным воспоминаниям из-за длительного отсутствия сына в родном доме: „Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn nur zu hören, herüber aus den Kindertagen“ [19] «И потому, что я слушаю издали, я ничего не слышу, я только слышу или думаю, что слышу, световые часы, тикающие из детских дней» [10, 281]. Предложение также показывает логические умозаключения главного героя и пытается прояснить ход его мыслей. Таким образом, создается смысловое наложение образов.

В тексте также присутствуют так называемые «Satzfiguren» – это фигуры предложений, которые являются частью стилистических приёмов или риторических фигур. Они обозначают все стилистические приемы, создающие особую синтаксическую структуру, то есть изменяющие предложение в целом [7, 125]. Одними из таких «фигур предложения» являются эллиптические предложения [20], то есть это «особый тип двусоставных предложений, синтаксически настолько устойчивы, распространены и общеупотребительны, что становятся как бы типическими конструкциями, не вызывающими необходимости восполнять, или восстанавливать недостающие члены каким-либо путем. Наибольшее количество эллиптических конструкций падает на предложения с эллипсисом сказуемого» [18, 326]. В тексте наличествуют такие эллиптические предложения как „Die Pfütze in der Mitte“ [19] («Лужа посередине») [10, 281], представленная фраза даёт короткое и чет-

кое представление об обстановке возле отчего дома главного героя. В произведении используется параллельное построение предложений „Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten. Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen“ [19] («Я вернулся, я пересек коридор. Я не знаю, я очень не уверен. Какая польза от меня для них, что я для них») [10, 281], а также вставные конструкции „Des Vaters, des alten Landwirts Sohn“ «Отцовский, сын старого фермера» [19]. Параллельное строение предложений используется только в том случае, когда сын не уверен, тоскует по доверию со стороны отца и подавляет свои сомнения, входя в отчий двор. В предложениях произведения австрийского писателя присутствует хиазм, который как бы перекрещивает смысл речевых структур, тем самым добавляя ещё большую неуверенность главного героя и показывая спутанность его мыслей [14, 121]. Это такие предложения, как „und weil ich von der Ferne horche, [er]horche ich nichts“ [19] («а так как я слушаю издали, то ничего не слышу») [10, 281] или „nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend“ [19] («только издали слушаю, только издали слушаю стоя») [10, 281] можно увидеть одновременность, как по смыслообразованию, так и по стилю.

Прежде всего, важно рассмотреть риторическое стилистическое средство, которое передаёт ход мыслей сына, а также депрессивность текста. Асиндетон в главной части „Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht“ [19] («Из трубы идет дым, варится кофе к обеду») [10, 281] написан для того чтобы передать динамичность и быструю смену действий и впечатлений. Асиндетон использован для того, чтобы ввести читателя в заблуждение поскольку предполагается, что главный герой входит в дом [8, 74]. Этот стиль должен подчеркнуть догадки читателя, что «дым из трубы» и «кофе к ужину» вызывают у сына ассоциации защищённости и теплоты, которые он очень ждёт, но не получает [17, с. 29]. Вместе с асиндетоном происходит соединение с другой ритмической фигурой – анафорой. Это непосредственно связано с градацией, а именно повышением эмоционального характера главного героя. Анафору автор применяет, когда мысли и действия главного героя кажутся наиболее важными и значимыми „Ich bin zurückgekehrt, ich habe. Wer wird mich [...], wer wartet... Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher“ [19] («Я вернулся, я вернулся. Кто я [...], кто ждёт... Я не знаю, я очень неуверен») [10, 281] и „Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen“ («Какая польза им от меня, что я для них?») [10, 281]. Неопределённость и апатия как черты характера действий главного героя проявляются через повторы в начале каждой риторической фигуры „nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend“ [19].

Одним из ключевых предложений произведения Франца Кафки с риторической точки зрения является „Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht

Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte“ [19] («Это дом моего отца, но по частям, стоят холодные дома, как будто каждый занят своими делами, о которых я забыл, о некоторых никогда не знал») [10, 281]. Поскольку идёт описание, отчего дома, который кажется холодным и неприветливым по сравнению с другими домами. Также важно отметить персонификацию объектов в указанном предложении, например „als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt“ [19]. Эта персонификация ослабляется при употреблении сослагательного наклонения, но в данном предложении используется нарочно [9, с. 61], чтобы подчеркнуть ритмичность и убедительность внутренних размышлений главного героя. Для достижения этого автор использует плеоназм „Stück neben Stück“ [19].

Риторические фигуры в свою очередь являются смысловыми составляющими. Таким образом, в данной притче прослеживается мотив, который можно сопоставить с другими произведениями автора, а именно психологически деструктивный мотив. Как результат, основной темой произведений австрийского писателя, по мнению многих отечественных исследователей (Белобратова А.В., Гульги А.В., Данилковой Ю.Ю., Затонского Д.В., Зусмана В.Г., Копелева Л.З., Подороги В.А.) [3..., 5..., 7..., 8..., 9..., 11...] является трагическое изображение человека в абсурдной действительности происходящего [13, 345]. Как следствие основными чертами главных героев в произведениях писателя является бессилие, страх, невозможность преодоления психологического барьера. В притче «Дорога домой» главный герой стоит перед дверью и не находит вход поскольку дверь была заблокирована его мыслями и действиями [16, с.25]. Вернувшийся сын понимает, что не может чувствовать себя здесь как дома не потому, что все выглядит мрачным, а потому что всё выглядит безнадежным. Он находится перед дверью кухни, в мире, который кажется ему враждебным и угрожающим. „Die Pfütze in der Mitte“, „altes unbräuchbares Gerrät“ лужи преграждают ему путь, точно также как и старое неиспользуемое устройство и он должен уступить им дорогу и отклониться от своего собственного пути [11, с.72]. Оба предмета лужа и устройство ждут определённого события или удара судьбы в жизни главного героя, которые сначала нужно преодолеть, но они всё ещё не преодолены. За дверью существует приятный и спокойный мир, и поэтому сын не хочет тревожить его своим вмешательством. „Rauch kommt aus dem Schornstein“ [19] (на кухне готовят кофе к ужину, и дым идёт из трубы) [10, 281]. Эти вещи символизируют лучшую жизнь для главного героя, если войдет, но он не уверен, стоит ли ему входить и останавливается. Дверь на кухню символизирует небесные врата. Человек в данной притче перед входом в рай, сначала проживает жизнь на земле и оставляет её позади, и в настоящее время главного героя мучают сомнения, по-

приветствуют ли его за этими «вратами» [10, с.57]. Протагонист не знает о грехах, но все понимает, что не достоин, войти в рай. “Weg zur Bodentreppe” [19] («путь к чердачной лестнице»), символизирует путь жизни и поиски Бога, но этот путь был утяжелён препятствиями. Теперь главный герой получает плохую новость, о которой напоминает кот, подстерегая на лестнице, и он страдает от сомнений о том можно ли ему войти в царство небесное. Почти одновременно его настигает ностальгия о детстве. “Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind” («рваная ткань, обернутая вокруг перилл один раз за игру, развеивается на ветру») Ткань символизирует детство протагониста. В детстве он не обременен грехами и мог вести беззаботную жизнь [11, с.73]. Эта тоска по детству будет ещё раз упомянута в конце произведения. „Nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen“ [19]. Главный герой думает, что «только слышит, или, может быть, только думает, что слышит, легкий бой часов, из детских дней». Бой часов показывает, что это время прошло и жизнь имеет конец. Жизнь кажется слишком короткой, чтобы загладить свои грехи и найти свой путь в рай к Богу [4, 35].

В центре всей дилеммы стоит неудача человека. Он видит Бога как инстанцию, он должен выполнять свои обязанности, если только не будет, то Бог отвернется от него [16, с.75]. Главный герой нашёл никого, кто мог бы ему помочь в этом поиске. Кафка в обществе своих современников был аутсайдером, и он не добился славы как писатель. Он потерпел неудачу и потерял надежду на лучшую жизнь [3, 67], также как и главный герой его произведения. Таким образом, можно также говорить об автобиографическом мотиве данного произведения. Поиски смысла жизни были бессмысленными и безнадежными. В этом контексте протагонист и задаётся вопросом “Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen?” [19] и говорит, что этот вопрос выражает бессмысленность жизни. Он даже добавляет „und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn” [19]. Это отражает гнев и безразличие к Богу.

Притча Кафки написана на основе библейской притчи о блудном сыне. Однако, автор управляет поведением людей и это контрастирует с библейским сюжетом. Евангелист Лука характеризует два не равных сына, два типа человека [13, с.24]. Одни раскаялись в своих делах и смогли снискать прощение у Бога, другие же те кто остаются набожными, и, в конце концов, осознают что не могут получать благодать Божью в изобилии поскольку, уже пользуются ею всю свою жизнь. Протагонист Кафки, пытался скрыть свои действия перед Богом, и поэтому встретил преграды на пути в рай. Он не понимает мужества, Бога и отца, который хочет покаяться в своих грехах [14, с.53]. В конце концов, он говорит: „Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selber wie einer, der sein Geheimnis wahren will“

[19] («Как будто, кто-то откроет дверь и спросит меня о чем-то. Разве я сам не был бы похож на того, кто хочет сохранить свою тайну») [10, 281]. Данная фраза, доказывает тот факт, что главному герою есть, что скрывать.

Кафка был таким же, как и этот главный герой в его притче, у него были сложные взаимоотношения с отцом. Он выбирал библейскую историю в качестве шаблона для написания данной притчи, потому что он идентифицировал себя с блудным сыном. Он сам был очень религиозным человеком, который всегда рассматривал вопрос о том, почему при поиске Бога человек терпит неудачу [9]. Открытый конец этой притчи указывает на то, что Кафка не знает ответ на этот вопрос, а также не может представить, будет ли ему позволено войти, потому что “ist das Geheimnis der dort sitzenden, dass sie vor mir wahren” («это тайна сидящих там, которую они скрывают от меня»).

Для современного читателя притча кажется непонятной. Начало было весьма наглядно и в полной мере описано, а основной сюжет развивается через внутренний монолог, мысли главного героя и построение разнотипных предложений посредством риторических фигур. Кафка пишет загадками, чтобы заставить читателя думать. Это ему удалось, особенно через грамматические и лингвистические средства, он интегрирует читателя в историю, чтобы передать представление о мыслях главного героя и наглядно продемонстрировать атмосферу произведения, которая излагается в форме притчи. Он предупреждает читателя, чтобы читатель не совершал злых дел и не был похож на грешника.

## Заключение

Можно сделать вывод, что писатель намеренно использует многомерное построение сложносочиненных и сложноподчиненных предложений с помощью разноплановых риторических фигур в своем произведении. Тем самым добиваясь смысловой многомерности и планомерности сюжета. Главный герой, также является и нарратором в притче Франца Кафки «Дорога домой», однако событийность происходящего условна и не полноценна, поскольку протагонист не пересекает семантическую границу. В произведении нарратор изображен эксплицитно, посредством повествовательных конструкций и использования местоимения «я». Характер повествования экзегетический, то есть относится, к акту повествования и описания.

Посредством нарративных особенностей, риторических фигур, разнотипных предложений присутствующих в произведении, автор раскрывает множественную проблематику текста. С точки зрения междисциплинарного дискурса, в произведении австрийского писателя можно проследить отдаленно такой элемент художественной системы, как реминисценция. Поскольку притча изобилует отсылками к библейски мотивам и сюжетам.



## Литература

1. Беньямин В. Франц Кафка / пер. с нем. М. Рудницкого. М.: Ad Marginem, 2000. 318 с.
2. Брод М. Франц Кафка. Биография / пер. с нем. В. Молота. СПб.: Борей Арт, 2012. 304 с.
3. Белобратов А.В. Процесс «Процесса» // Кафка Ф. Процесс [по материалам рукописи]. СПб.: Азбука, 2006. С. 180.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Едиториал УРСС, 2004. 144 с.
5. Гулыга А.В. Человек в мире отчуждения (социальные аспекты творчества Ф. Кафки) // Эстетика в свете аксиологии. СПб.: Алетейя, 2000, С. 447.
6. Гурьева Т.Н. Новый литературный словарь / Т.Н. Гурьева. – Ростов н/Д, Феникс, 2009, с. 123–124.
7. Данилкова Ю.Ю. Ф. Кафка в еврейской религиозно-философской эссеистике XX века // Вестник РГГУ. Серия: История, философия, культурология, востоковедение. 2007. № 7. С. 121–129.
8. Зусман В.Г. Художественный мир Ф. Кафки: малая проза. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1996. 182 с.
9. Затонский Д.В. Ф. Кафка и проблемы модернизма. 2-е изд. М.: Высшая школа; Издание 2-е, испр., 1972. 136 с.
10. Кафка Ф. Малая проза. Драма / пер. с нем. Г. Ноткина. СПб.: Амфора, 2001. 445 с.
11. Копелев Л. У пропасти одиночества. Ф. Кафка и особенности современного субъективизма (1957–1958) // Сердце всегда слева. Статьи и заметки о современной зарубежной литературе. М.: «Советский писатель», 1960. С. 168–189.
12. Лотман, Ю.М. Происхождение сюжета в типологическом освещении / Ю.М. Лотман // Статьи по типологии культуры. Вып. 2. – Тарту, 1973. С. 494.
13. Подорога В.А. Ф. Кафка. Конструкция сновидения // Выражение и смысл. М.: Marginem, 1995. С. 427.
14. Gray R. Kafka: A Collection of Critical Essays. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1962, 182 p.
15. Deleuze G., Guattari F. Kafka: Toward a Minor Literature // Theory and History of Literature, 1986, vol. 30. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 136.
16. Major M. Kafka ... For Our Time. Journeys of discovery. San Diego, California: Harcourt Publishing, 2011, 202 p.
17. Slochover H. Myth in Th. Mann and Kafka // Myth and Literature. Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1966, pp. 349–355.
18. Sokel W. Franz Kafka. Tragik und Ironie. Zur Struktur seiner Kunst. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1976, 638 S.

19. Frei Lesen: Heimkehr Kostenlose Bücher und freie Werke. – URL: [https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Ffreileesen.de%2Fwerk\\_Franz\\_Kafka%2CHeimkehr%2C161%2C0.htm-l&cc\\_key=](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Ffreileesen.de%2Fwerk_Franz_Kafka%2CHeimkehr%2C161%2C0.htm-l&cc_key=) (дата обращения: 24.12.2022).
20. Алиева, Э.А. Типы и функции эллиптических конструкций в художественном очерке С. Кржижановского «Салыр-Гюль» / Э.А. Алиева. – Текст: непосредственный // Филология и лингвистика. – 2017. – № 2 (6). – С. 25–29. – URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/59/2467/> (дата обращения: 24.12.2022).

## PROBLEMATICS AND LINGUISTIC PARTICULARITIES OF FRANZ KAFKA'S PARABLE "THE WAY HOME"

Stepanova A.S., Pakhomova O.V.  
VSUWT

On the material of the parable of the Austrian writer of the XX century Franz Kafka's "The Way Home" identified and described the key, linguistic features of the work. The problems of the author's work, narrative discourse and linguistic features are studied. The main motives of the work are analyzed, namely the motive of "road / path" in the life of the protagonist of the work. A detailed description of the linguistic components of the text and their functions in the parable is given. The article presents the visualization of the text, which is explored through semiotic research. The multidimensional explication of the studied aspects in the work is specific to the individual style of the author.

*Purpose.* The article identifies and considers the main linguistic features of the parable, presents the problematic of the work, as well as its narrative discourse. *Materials and methods.* The material was Franz Kafka's parable "The Road Home". When analyzing the work, biographical, comparative-historical, typological, descriptive poetics, and sociological methods were used. *Results.* The detailed linguistic analysis presented in this article, the author's biography, the problems of the work "The Road Home", the narrative structure of the parable allow us to consider it not only from a philological point of view, but also from a semantic, historical and biographical point of view.

**Keywords:** Franz Kafka; problematic and linguistic particularities; parable "The Way Home"; analysis of the work

## References

1. Benjamin W. Franz Kafka / transl. with him. M. Rudnitsky. Moscow: Ad Marginem, 2000. 318 p.
2. Brod M. Franz Kafka. Biography / trans. with him. V. Hammer. St. Petersburg: Borey Art, 2012. 304 p.
3. Belobratov A.V. The Process of the "Process" // Kafka F. Process [based on the manuscript]. St. Petersburg: Azbuka, 2006, p. 180.
4. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. M.: Editorial URSS, 2004. 144 p.
5. Gulyga A.V. Man in the world of alienation (social aspects of F. Kafka's work) // Aesthetics in the light of axiology. St. Petersburg: Aletheia, 2000, p.447.
6. Guryeva T.N. New literary dictionary / T.N. Guriev. – Rostov n / a, Phoenix, 2009, p. 123–124.
7. Danilkova Yu. Yu. F. Kafka in Jewish Religious and Philosophical Essays of the 20th Century // Bulletin of the Russian State Humanitarian University. Series: History, philosophy, cultural studies, oriental studies. 2007. No. 7. S. 121–129.
8. Zushman V.G. The artistic world of F. Kafka: short prose. N. Novgorod: Publishing house of UNN, 1996. 182 p.
9. Zatonsky D.V. F. Kafka and the problems of modernism. 2nd ed. M.: Higher school; 2nd edition, corrected, 1972. 136 p.
10. Kafka F. Small prose. Drama / trans. with him. G. Notkina. St. Petersburg: Amphora, 2001. 445 p.
11. Kopelev L. At the abyss of loneliness. F. Kafka and features of modern subjectivism (1957–1958) // The heart is always on the left. Articles and notes about contemporary foreign literature. M.: "Soviet writer", 1960. P. 168–189.

12. Lotman, Yu.M. The origin of the plot in typological coverage / Yu.M. Lotman // *Articles on the typology of culture*. Issue. 2. – Tartu, 1973. C. 494.
13. Podoroga V.A. F. Kafka. Dream construction // *Expression and meaning*. M.: Marginem, 1995. S. 427.
14. Gray R. Kafka: A Collection of Critical Essays. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1962, 182 p.
15. Deleuze G., Guattari F. Kafka: Toward a Minor Literature // *Theory and History of Literature*, 1986, vol. 30. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 136.
16. Major M. Kafka... For Our Time. Journeys of discovery. San Diego, California: Harcourt Publishing, 2011, 202 p.
17. Slochover H. Myth in Th. Mann and Kafka // *Myth and Literature*. Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1966, pp. 349–355.
18. Sokel W. Franz Kafka. Tragik and Ironie. Zur Struktur seiner Kunst. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1976, 638 S.
19. Frei Lesen: Heimkehr Kostenlose Bücher und freie Werke. – URL: [https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Ffreilesen.de%2Fwerk\\_Franz\\_Kafka%2CHEimkehr%2C161%2C0.html&cc\\_key=](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Ffreilesen.de%2Fwerk_Franz_Kafka%2CHEimkehr%2C161%2C0.html&cc_key=) (date of access: 12/24/2022).
20. Aliyeva, E.A. Types and functions of elliptical structures in the artistic essay by S. Krzhizhanovsky “Salyr-Gyul” / E.A. Aliyeva. – *Text: direct // Philology and Linguistics*. – 2017. – No. 2 (6). – S. 25–29. – URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/59/2467/> (date of access: 12/24/2022).

# Основные источники и способы образования неологизмов в современном английском языке

## Кудрина Светлана Александровна,

старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения  
E-mail: photoSVETpoetry@yandex.ru

## Перминов Владимир Олегович,

кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения  
E-mail: vperminov@mail.ru

## Юдина Елена Вадимовна,

старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения  
E-mail: anahata1@yandex.ru

В современную эпоху быстрых изменений в быту, в общественно-политической и культурной жизни, с интенсивным внедрением научно-технических новшеств, с приходом цифровизации во все сферы деятельности меняется и язык. Можно сказать, что современный английский язык сейчас переживает самый настоящий бум, связанный с появлением огромного количества неологизмов. Под термином «неологизм» обычно понимается новое слово, словосочетание или новое значение, недавно появившееся в языке. Причины появления неологизмов многообразны. В первую очередь это связано с появлением новых вещей, явлений, понятий, порожденных событиями в общественно-политической, культурной, научной, технической и других сферах жизни. Большая часть современных неологизмов в английском языке относится к лексико-грамматическим неологизмам, согласно способу их образования, т.е. с помощью суффиксов, сложений слов, слияний слов или частей слов.

**Ключевые слова:** неологизмы, лексико-грамматические неологизмы, аффиксация, семантические неологизмы, лексические неологизмы, фонологические неологизмы, авторские неологизмы, метафорическая стилистика.

В современную эпоху быстрых изменений в быту, в общественно-политической и культурной жизни, с интенсивным внедрением научно-технических новшеств, с приходом цифровизации во все сферы деятельности меняется и язык. Поскольку лексический состав языка – это наиболее гибкая, динамичная и больше всего подверженная изменениям его часть, то и процессы, происходящие в окружающем мире, прежде всего влияют на лексику. Можно с уверенностью сказать, что современный английский язык сейчас переживает самый настоящий бум, связанный с появлением огромного количества неологизмов.

Существует множество определений данного термина. Так, Арнольд И.В. в своём труде «Лексикология современного английского языка» описывает неологизм следующим образом: «a new word or phrase or a new meaning for an existing word, or a word borrowed from another language» – «неологизм – это заново созданное слово или фраза, либо новое значение уже существующего слова, либо слово, заимствованное из другого языка» [1].

Причины появления неологизмов многообразны. В первую очередь, это несомненно появление новых вещей, явлений, понятий, порождённое событиями в общественно-политической, культурной, научной, технической и других сферах жизни (tachyons – тахионы, гипотетические частицы, всё время движущиеся со скоростью, превышающей скорость света; finger-print-scanner – сканер отпечатков). Возможно, явление существовало, но не имело специального названия/термина, либо новое обозначение становится более удобным, чем существовавшее ранее громоздкое словосочетание («shopping» вместо «поход по магазинам», «merchandiser» вместо «работник, занимающийся выкладыванием товара в супермаркете», «roaming» вместо «зона охвата сотовой связи»).

Большая часть современных неологизмов в английском языке относится к лексико-грамматическим неологизмам, согласно способу их образования, т.е. с помощью суффиксов, сложений слов, слияний слов либо частей слов (так называемые сложносокращенные слова):

ableism – эйблизм, тип дискриминации, при которой трудоспособные люди рассматриваются как превосходящие людей с ограниченными возможностями (аффиксация);

brandalism – завешивание городских фасадов уродливыми рекламными постерами (аффиксация) – («Визуальный английский/English») [6];

bestie – лучший друг/подруга (аффиксация);

creamaholic – кремаголик, человек, одержимый уходом за кожей (аффиксация);

stitious – не слишком суеверный (интересный способ образования неологизма, усечение, «аффиксация наоборот», когда отсекается первая часть «super» (superstitious)- (Urban dictionary) [7];

bingewatching – «запойный» просмотр сериалов (binge (запой)+ watching (просмотр) (слияние слов);

judicial diva – внешне привлекательная и являющаяся профессионалом высокого класса женщина-юрист (сложение слов) – пример Э.В. Семёновой [4];

smartphone zombie – человек, неспособный оторваться от своего смартфона (сложение слов);

rainbow capitalism – когда большие корпорации якобы поддерживают сексуальные меньшинства, тогда как на самом деле их цель – заработать как можно больше (сложение слов) – (Urban dictionary) [7];

dopamine dressing – наряжаться с целью поднять себе настроение (сложение слов);

Zen mail – сообщение по электронной почте с отсутствием текста (сложение слов);

armchair general – диванный воин (сложение слов);

digital footprint – информационный след (информация о человеке, остающаяся в интернете вследствие его активности в сети) (сложение слов);

stage phoning – «звонок на публику», попытка произвести впечатление на стоящих рядом людей разговором по мобильному телефону (сложение слов) – («Визуальный английский/English») [6];

refrigerator right – «право на холодильник», синоним очень близких отношений, право залезть в холодильник без спроса (сложение слов) – («Визуальный английский/English») [6];

a bro hug – дружеские объятия двух мужчин (сложение слов с усечением первого).

Что касается слияния частей слов, то среди специалистов-филологов нет устойчивой терминологии относительно этого феномена. Это явление разные исследователи называют блендингом, телескопией, контаминацией, но в основном склоняются к тому, что в данном образовании соединяются два (или более) уже существующих слова, с усечением хотя бы одного из них:

to beditate – медитировать в кровати, heli-yoga- практика йоги в труднодоступном месте, куда можно добраться только на вертолёте – примеры Т.Ю. Мкртчян [2].

prankvertising (prank+ advertising) – рекламная кампания с использованием розыгрышей или озорных шуток;

islamikaze – (islam + kamikaze) – исламский террорист- камикадзе;

naillie (nail+selfie) – фото своего маникюра/педикюра, а также felfie (family+ selfie) – семейное селфи, foodfie – селфи с едой, relfie или coupleie (relationship+selfie, couple+selfie) – селфи с партнёром, и даже shelfie (shelf+selfie) – фотография на фоне содержимого полок;

multicrastinating (multitasking + procrastinating) – тянуть время, выполняя множество нерелевантных задач;

screenager (screen+teenager) – молодой человек, выросший перед экраном компьютера:

...It's as if they come into this world with a game controller in one hand and a mouse in the other. They are referred to as generation wired, cyber tots, digital kids and screenagers...»- Michael Snider, «Hey, kids! Let's play advergaming! », Maclean's, December 23, 2002 (из интернет-ресурса Word-Spy) [8];

globesity (globe + obesity) – глобальная эпидемия ожирения.

Следующая разновидность неологизмов – семантические неологизмы (меняется значение уже существующего слова):

mining (в отношении криптовалюты);

fishing (как вид кибермошенничества)- от этого слова с коннотацией «обман» образовались следующие интересные производные:

blackfishing – способ обмана, когда белые люди намеренно представляются афроамериканцами в интернете и maskfishing – когда лицо кажется привлекательнее из-за надетой маски- (Urban dictionary [7]);

whaling – (как вид кибермошенничества) – похищение конфиденциальной информации высокопоставленных людей;

black hats – компьютерные злоумышленники, совершающие противоправные действия, тогда как white hats – этичные хакеры, специалисты по компьютерной безопасности, совершающие взлом с целью тестирования системы на уязвимость по заказу руководителей компаний.

Гораздо реже встречаются лексические неологизмы (заимствованные из других языков), как например «emoji» – смайлики, эмодзи; «manga» – манга, японские комиксы (из японского), zazen – дзен-медитация.

Ещё одна разновидность – неологизмы-акронимы, т.е. аббревиатуры, образованные по первым буквам слов и воспринимающиеся как самостоятельные лексические единицы:

SMUM (Smart, Middle-class, Uninvolved Mother) – женщина, которая считает материнство и детей неинтересным и не заслуживающим её внимания явлением;

NEET (not in employment, education or training) – человек, который не трудоустроен, не получает образования и не обучается какой-либо специальности;

OOMF (One Of My Followers (on Twitter) – (Urban dictionary) [7].

Зачастую, особенно в сфере политики, общественной жизни, шоу-бизнеса неологизация происходит за счёт имён собственных:

Obamacon (Obama+conservative) – избиратель от консерваторов, который поддержал кандидата от демократической партии Барака Обаму на президентских выборах в 2008 году;

Oprahization (Opra Winfrey + zation) – тенденция публично описывать свои чувства, эмоции и открыто признавать свои ошибки.

Некоторые неологизмы образованы по аналогии с уже существующими и укоренившимися в языке выражениями:

weapon of mass distraction (по аналогии с weapon of mass destruction) – нечто, что отвлекает огромное количество людей от важных проблем.

Фонологические неологизмы, как и следует из их названия, образованы при помощи звуков. Сырескина С.В. и Щелкунов И.В. приводят следующие примеры:

«zizz» – короткий сон (имитирует звуки, которые производит спящий человек, в комиксах изображается как zzz);

«to diddy-bop» – идти танцующей походкой; «qwerty» обозначение клавиатуры, по первым её буквам. [5]

Особо следует отметить авторские неологизмы. Этот тип неологизмов, как правило, создаётся авторами художественных произведений и чаще всего относится к именам персонажей (обычно с метафорической коннотацией), названиям предметов, местностей и явлений. В качестве примера можно привести орков (orcs) из «Властелина колец» Д.Р.П.Толкиена. Это слово прочно вошло в обиход для обозначения неуправляемой озлобленной толпы. Ещё один пример – «дементор» – «астральная сущность, питающаяся человеческими эмоциями». Существительное «dementor» – неологизм, созданный Дж. Роулинг в серии романов о Гарри Поттере для обозначения пожирателя душ и образованный от глагола «to dement» – «сводить с ума».

Можно выделить сферы, являющиеся самыми продуктивными источниками неологизмов в современном английском языке. Поскольку практически вся деятельность современного общества прочно связана с интернетом и всемирной паутиной, они являются неиссякаемым генератором новых слов:

digital diet – попытка ограничить себя во времени, проведённом в интернете;

passport fatigue – ментальное истощение и фрустрация, вызванные необходимостью запоминать огромное количество паролей:

One of the tribulations of internet life is passport fatigue. Use a different one for every website and you are likely to forget them. Write them all down, or use the same one and you risk becoming the latest victim of identity theft. – David Smith, «This week we want to know all about...» «Biopasswords», The Observer, April 22, 2007 (из интернет-ресурса Word-Spy) [8];

social eating – процесс еды на камеру, когда человек выкладывает в сеть видео с блюдами, которые он ест;

to mistext – случайно отправить сообщение не тому адресату.

Одними из самых популярных поставщиков неологизмов являются «Твиттер», «Инстаграм», «Фейсбук» и прочие коммуникационные платформы. Они породили невероятное количество новых слов:

twitterholic – подсевший на «Твиттер», а также blogaholic – зависимый от блога;

dweep (drunken+tweet) – «пьяный твит», т.е. размещённый пользователем в состоянии алкогольного опьянения;

to like/to unlike – поставить/удалить лайк, а также to friend/to unfriend – добавить в друзья/удалить из друзей;

to photobomb – влезть в кадр, испортив его.

К другим распространённым источникам неологизмов можно также отнести досуг, спорт, хобби, увлечения:

ecosexual – человек с обострённым экологическим сознанием и ответственным отношением у окружающей среде в повседневной деятельности;

weather tourist – охотник за редкими погодными явлениями- торнадо, ураганами и т.д.;

aurora hunter – охотник за северным сиянием;

window farm – маленький гидропонный вертикальный садик, который можно разместить на окне.

В связи с всё возрастающей тенденцией пробовать/готовить новые необычные блюда и ростом сторонников здорового/ свободного от жестокого обращения с животными питания появилось множество неологизмов в области кулинарии:

victimless meat – мясо, выращенное из культуры в пробирке:

If you want truly victimless meat, perhaps it is time to put yourself on the menu. – «Meat the future, straight from a Petri dish», Straits Times, 2003 (из интернет-ресурса Word-Spy) [8].

Интересно отметить, что часть неологизмов возникла благодаря борцам с сексизмом (дискриминацией по половому признаку). Так, вместо steward/stewardess появляется нейтральное flight attendant, а сложносоставные слова, второй частью которых является man, также заменяются на нейтральные (chairman, sportsman – chairperson, sportsperson; fireman – firefighter, policeman – police-officer).

Поскольку неологизмы часто образованы сложными способами слияния, словосложения, смешанными техниками, иногда с использованием метафорической стилистики, то возникают проблемы их перевода. Приведём здесь некоторые из способов перевода.

Чаще всего приходится прибегать к описательному переводу, так как большая часть неологизмов – это безэквивалентная лексика:

bridezilla (bride + Godzilla)-невеста, которая в предвкушении свадьбы становится чудовищно эгоистичной, жадной и несносной:

The tricky thing about Bridezillas is that their transition from sweethearts to creatures from hell cannot be foreseen, not even by the future husbands. «They are perfectly normal women-until they get a ring, » says Ms Spaemme. «They run around screaming: «It is my day! Bow down and kiss my feet! » They demand attention, gifts and money and treat family and friends like servants. » – Steffi Kammere, «Drama, chaos, greed and a white dress», The Dallas Morning News, August 27, 2002 (из интернет-ресурса Word-Spy) [8];

menoporsche (menopause+Porsche) – страх перед старостью у некоторых мужчин среднего возраста, сопровождающийся покупкой спортивного автомобиля с целью произвести впечатление на молодых девушек – («Визуальный английский/English») [6];

face palm – лицо, прикрытое ладонью в ответ на чью-либо глупость, популярное он-лайн выражение, хотя иногда этот жест называют «рукалицо». Тогда это уже калькирование – переводческий приём, когда части слова в исходном языке заменяются соответствующими частями в иностранном языке.

Ещё один распространённый способ передачи неологизмов – переводческая транслитерация/транскрипция, т.е. побуквенное/пофонемное воссоздание исходной лексической единицы:

blockchain – блокчейн (база данных, состоящих из цепочки блоков, в каждом из которых есть информация о предыдущих),

longread – лонгрид (способ подачи материалов в интернете, когда большое количество текста разбивается на части с помощью мультимедийных элементов (изображений, фотографий, видео, инфографики и т.д.),

lifehack – лайфхак (метод, трюк, повышающий эффективность и производительность в различных сферах).

Изучение неологизмов, источников их образования и способов формирования чрезвычайно важно, так как позволяет не только актуализировать информацию о состоянии изучаемого языка, быть в курсе текущей языковой ситуации, шагать в ногу с современными тенденциями его развития, но и лучше понять, чем живут его носители на данном этапе, и как явления всех аспектов их жизни (быт, досуг, социально-общественная активность, политика) манифестируют себя в языке.

## Литература

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Высшая школа, 1973. 302, с. 217.
2. Мкртчян Т.Ю. Социокультурная характеристика новейших неологизмов в современном английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. Грамота, 2017. № 9 (75): в 2-х ч. Ч. 1, с. 142–144.
3. Полухина П.А. Роль неологизмов в обучении английскому языку // Известия Петербургского университета путей сообщения. 2013. № 2 (35), с. 232–236.

4. Семёнова Э.В. Неологизмы в современном английском языке и причины их возникновения. Филологический аспект, № 2 (70), 2021, с. 34–39.
5. Сырескина, С.В. Неологизмы в современном английском языке / С.В. Сырескина, И.В. Щелкунов. Молодой ученый. – 2017. – № 42 (176), с. 207–210.
6. Интернет-ресурс «Визуальный английский/English» (<https://vk.com/learnenglish>) –(время обращения 15 декабря 2022).
7. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.urbandictionary.com/>. (<https://www.urbandictionary.com/>)- (время обращения 12 декабря 2022).
8. Интернет-ресурс <https://wordspy.com/> – (время обращения 19 декабря 2022).

## THE MAIN SOURCES AND METHODS OF FORMATION OF NEOLOGISMS IN MODERN ENGLISH LANGUAGE

Kudrina S.A., Perminov V.O., Yudina E.V.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

In the modern era of rapid changes in everyday life in the socio-political and cultural life, with the intensive introduction of scientific and technological innovations, with the digitalization in all areas of activity, the language is also changing. One can say that modern English is now experiencing a real boom associated with the emergence of a huge number of neologisms. The term “neologism” is usually understood as a newly created word or phrase or the new meaning of an already existing word. Most of the modern neologisms in the English language refer to the lexical and grammatical neologisms, according to the way they are formed, i.e. with the help of suffixes, additions of words, mergers of words or parts of words.

**Keywords:** neologisms, lexico-grammatical neologisms, affixation, semantic neologisms, lexical neologisms, phonological neologisms, author's neologisms, metaphorical stylistics.

## References

1. Arnold I.V. Lexicology of modern English. Moscow: Higher School, 1973. 302, p. 217.
2. Mkrтчян T. Yu. Sociocultural characteristics of the newest neologisms in modern English // Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov. Diploma, 2017. No. 9 (75): in 2 h. Ch.1, pp.142–144.
3. Polukhina P.A. The role of neologisms in teaching English // News of the St. Petersburg University of Railway Transport. 2013. No. 2 (35), pp. 232–236.
4. Semenova E.V. Neologisms in modern English and the causes of their occurrence. Philological aspect, No. 2 (70), 2021, pp.34–39.
5. Syreskina, S.V. Neologisms in Modern English / S.V. Syreskina, I.V. Shchelkunov. A young scientist. – 2017. – № 42 (176), pp. 207–210.
6. Internet resource “Visual English/English” (<https://vk.com/learnenglish>) – (accessed December 15, 2022).
7. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://ru.urbandictionary.com/>. (<https://www.urbandictionary.com/>)- (accessed December 12, 2022).
8. Internet resource <https://wordspy.com/> / – (accessed December 19, 2022).

**Хучбарова Джамиля Махмуддировна,**

кандидат филологических наук, доцент факультета  
Лингвистики, Московский финансово-промышленный  
университет «Синергия»  
E-mail: khuchbarova2710@mail.ru

В данной статье рассматриваются когнитивные и дискурсивные характеристики паремий в английском языке, способствующие актуализации смысла паремий в речи и тексте. Автор отмечает роль паремий в процессе когниции и коммуникации. Результаты анализа позволяют отметить, что паремии являются актуальными в когнитивном плане, обладают признаками воспроизводимости в готовом виде, повторяемости, шаблонности, связи с фоновыми знаниями, что является характерными чертами прецедентных феноменов. Наличие вышеперечисленных признаков рассматриваемых единиц говорит о том, что паремии могут изучаться в качестве прецедентных феноменов. Автор отмечает, что паремии, как прецедентные высказывания, представляют собой стереотипы. Рассматривая паремии в культурно-просветительском дискурсе автор приходит к выводу, что они могут подвергаться модификациям по причине переосмысления каких-либо ценностей, что способствует появлению антипословиц, представляющих собой искажение какой-либо обычной, хорошо всем известной пословицы. Таким образом, традиционные пословицы меняют свое содержание в процессе трансформации и получают новое значение.

**Ключевые слова:** когнитивный, дискурсивный, трансформация, паремия, прецедентный феномен, антипословица.

## Введение

Современные исследователи сходятся во мнении, что «сегодняшний облик науки о языке определяется существованием, по крайней мере, четырех ведущих научных парадигм: традиционной, генеративной, когнитивной и коммуникативной» [1]. Особое научно-теоретическое значение для анализа научных парадигм имеет положение о том, что «важнейшее достижение современной лингвистики состоит в том, что язык уже не рассматривается «в самом себе и для себя»; он предстает в новой, когнитивной парадигме с позиции его участия в познавательной деятельности человека» [2].

## Актуальность вопроса

В этом контексте представляется актуальным рассмотрение когнитивного подхода к языку, начавшим свое формирование с 1980-х гг. Заинтересованность исследователей в проблеме «человек в языке» обусловила формирование когнитивной лингвистики, как направления в языкознании, основной целью которого было исследование особенностей кодирования, обработки, восприятия, преобразования информации посредством языковых знаков.

Ретроспективный анализ исследований, посвященных разработке данного вопроса, позволяет отметить формирование определенной системы связей, получивших название когнитивизма. Первостепенное значение имеет факт «совместного» развития когнитивной науки и когнитивной лингвистики в 1970–1980 гг., которые «в тесном сотрудничестве друг с другом» взаимобогащались и взаимодополняли друг друга [3].

## Обсуждение

Погружаясь в историю возникновения и формирования когнитивной лингвистики, считаем необходимым отметить огромную роль когнитивной науки, способствовавшей распространению когнитивного направления в конце XX века. Особое значение в свете становления когнитивной науки сыграло стремительное развитие теории информации, которое способствовало развитию исследований и научных поисков в сфере точных наук (кибернетика, физика, информатика, биология и т.д.), что обусловило формирование ряда дисциплин, в основную задачу которых входил анализ процессов получения, переработки и сохранения информации [4].

Из сказанного становится очевидным, что данный период ознаменовался становлением когнитивной науки как дисциплины, направленной на познание, восприятие, постижение, отражение,

наблюдение, мышление, речь и воображение. Наряду с этим следует отметить отказ когнитивной науки от устаревших традиционных категорий, применяемых для объяснения и описания структуры и содержания единиц языка.

Исследовательская работа А. Ньюэлла и Г. Саймона «Logic Theoretic» («Логический теоретик»), представленная на семинаре в Кембридже 11 сентября 1956 года, стала основой для зарождения когнитивной науки. Природа когнитивных процессов впервые стала изучаться в Гарвардском университете в 1960 году, где открывается первый центр когнитивных исследований. Другим источником формирования когнитивной лингвистики по праву считается *когнитивная психология*. Учитывая тот факт, что функционирование языка связано с такими процессами, как накопление и сохранение полученного опыта или знания в результате взаимодействия с миром, в основе которых лежат восприятие и память, необходимо отметить, что исследование процессов познания и языка происходит в рамках науки психологии. В свете сказанного важно то, что в результате влияния когнитивной психологии произошло смещение научных парадигм в изучении языка, что привело к формированию когнитивной лингвистики как отдельного направления в языкознании, занимающейся проблемами соотношения языка и сознания, роли языка в концептуализации и категоризации мира, взаимодействия когнитивных способностей с языком [4].

На основании вышесказанного логично предположить, что в результате взаимодействия лингвистики и когнитологии, не без участия когнитивной психологии, возникла такая область исследования, как *когнитивная лингвистика* (англ. *cognitive linguistics*). Вместе с тем следует подчеркнуть, что официальное представление когнитивной лингвистики как науки состоялось на симпозиуме в Дуйсбурге в 1989 году, ознаменовавшем создание Международной Когнитивной Лингвистической Ассоциации.

Когнитивная лингвистика начала формироваться как научное направление, в основе которой лежало изучение вопросов, рассматриваемых первоначально когнитивной наукой, но во взаимосвязи с языком. Наряду с этим стоит заметить, что языковые формы стали рассматриваться с точки зрения видения мира человеком, концептуализации, как способа организации познавательного процесса, общепринятых правил категоризации и таких механизмов обработки информации, как фокусирование, ассоциирование, компрессия и инференция, учитывая познавательный опыт языкового носителя [4].

Таким образом, в задачу когнитивной лингвистики входит исследование когнитивной функции языка, при этом язык предстает в качестве когнитивного механизма, способа познавательной деятельности. Язык, в совокупности с мышлением, памятью и сознанием, образует комплексную информационно-когнитивную систему, в функции

которой входит организация процессов восприятия информации, обработка, хранение и дальнейшее распространение информации, т.е. создание условий, необходимых для полноценной познавательной и речемыслительной деятельности человека. Знания, полученные в результате обработки информации, образуют когнитивные структуры, локализуемые в памяти. Язык, в функции которого входит не только переработка, но и систематизация в памяти полученных знаний, формирует концептуальную картину мира [5].

В свете сказанного важно отметить базовую единицу знания, известной как «концепт» «обладающей относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющей собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [6]. Данное определение позволяет заключить, что концепты, как ментальные единицы и элемент сознания, возникают в результате научного и обыденного познания.

Бурное развитие когнитивной лингвистики, теоретическое обоснование термина «концепт» и разработка типологии способствовали развитию точки зрения, согласно которой *концепт* является собой зонтичный термин, включающий различного рода ментальные явления, структурирующие полученные знания в сознании человека. Актуальным для нашего исследования является вопрос классификации концептов, включающей описание моделей репрезентации знаний. Существует огромное множество типологий, основанных с учетом типа знания, формы отражения действительности. Так как данный вопрос является предметом самостоятельного исследования, выходящего за рамки нашей работы, мы ограничимся рассмотрением таких моделей репрезентации знаний, которые, по нашему мнению, отличаются своей дискурсивной природой (схема, фрейм, гештальт, скрипт).

Особый интерес для нашего исследования представляет понятие «фрейм». Для более полной характеристики вопроса следует отметить существование двух подходов к понятию фрейма в когнитивной лингвистике: фрейм как структура знания, часть когнитивной системы человека и фрейм как структура представления знания, инструмент представления когнитивной структуры, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении [7].

В результате изучения различных источников мы пришли к выводу о том, что фрейм является именно той когнитивной структурой, которая определяет значение паремий. В качестве подтверждения данного положения можем отметить тот факт, что значение паремий формируется на основе знаний человека об определенных явлениях, ситуациях, объектах и не представляет собой сумму значений составных компонентов [8].



Фреймы – это единицы, «организованные вокруг какого-либо концепта и содержащие ассоциируемую с ним основную, типическую и потенциально возможную информацию» [9]. Будучи конвенциональными по своей природе, фреймы определяют характерные для определенного общества и культуры черты, организуя тем самым понимание мира человеком, которое оказывает определенное влияние на его поведение и отношение к другим людям [9]. Являясь «средством хранения и структурирования стереотипных ситуаций» и «средством объединения и взаимодействия в сознании человека языковых и неязыковых знаний», фреймовые структуры обуславливают употребление паремий в том или ином типе дискурса [10].

При исследовании данного вопроса мы придерживаемся варианта определения, предложенного Н.Ф. Алефиренко, согласно которому фрейм представляет собой «мыслимый в цельности многокомпонентный концепт, отражающий клишированные ситуации в совокупности соответствующих стандартных знаний, объемных представлений и всех устойчивых ассоциаций» [10]. Опираясь на данную дефиницию, считаем нужным обратиться к проблеме стереотипов в нашем исследовании.

Результаты проведенного нами анализа позволяют отметить тесную связь паремий с обыденным сознанием. Данный вопрос оказывается в фокусе исследовательского внимания многих научных изыскателей [11]. Как известно, обыденное сознание – это стихийный способ осознания людьми своего опыта повседневной жизни. Таким образом, под обыденным сознанием мы понимаем совокупность представлений, традиций, культурных норм, знаний, представлений об окружающем мире, жизненных установок и стереотипов, в основе которых лежит повседневный опыт людей, применяемый в социальной общности, к которой они относятся.

Благодаря установлению причинно-следственных связей между явлениями в ходе каждодневной практической деятельности люди способны делать определенные выводы, умозаключать, вводить понятия, познать истину и открывать законы бытия. Обыденное сознание характерно для всех людей и формируется благодаря жизненным установкам, включающих культурные нормы, традиции, элементы социального опыта, коллективное мировоззрение и стереотипы. Из вышесказанного следует, что обыденное сознание состоит из обыденного знания и общественной психологии, представляя собой стихийный процесс отражения потока социальной жизни. «Люди, живущие в условиях определенной социальной, культурной и политической системы, неосознанно усваивают идеи и способы мышления, которые в неявной форме навязываются им этой системой, даже если они не принимают их и придерживаются противоположных взглядов» [11]. Такие примеры паремий, как «Every man is an architect of his own for-

ture», «Better be safe than sorry», «Birds of a feather flock together», «Dogs bark, but the caravan goes on», «An Englishman's house is his castle», «Make hay while the sun shines» и др. фиксируют определенные установки, т.е. неосознанное психологическое состояние, которое выражает готовность к определенному поведению.

Работы П. Хернанди и Ф. Стина наиболее полно отражают специфику функционирования паремий в сознании людей. Согласно ученым, широкой распространенности паремий в обществе способствует когнитивная свобода («право на психическое самоопределение»), подразумевающая свободу индивида контролировать свои собственные психические процессы, а также риторическая сила аналогической образности [12]. Из данного утверждения следует, что при употреблении паремий в нашей речи мы оперируем аналогиями. Например, употребляя пословицу «Business before pleasure» («Делу время, а потехе час»), мы хотим отметить, что на труд нужно тратить больше времени, чем на развлечения. Хотя первоначально данное выражение имело несколько другое значение: «всему свое время – и делу, и развлечениям». На данном примере мы можем видеть смену аналогий с течением времени. Следует также отметить, что употребление паремий активизирует ассоциативную связь между прямым и переносным значением.

Подводя промежуточные итоги, мы можем сказать, что в основе стереотипии лежит способность человека воспринимать объекты действительности по аналогии с предыдущим опытом. *Стереотип* подразумевает заранее сформированную человеком оценку чего-либо, которая в последующем отражается в стереотипном поведении. Таким образом, мы видим, что стереотип – это категоричное и упрощенное представление об объекте или явлении, «штамп» сознания. Также стоит отметить тот факт, что широкой распространенности и узнаваемости стереотипов способствует многократная повторяемость, приемлемость и оптимальность [5]. Нельзя не заметить, что перечисленные свойства характерны и для паремий. Таким образом, к общим признакам стереотипов и паремий можем отнести устойчивость и широкую употребляемость. Оптимальность, являясь еще одним характерным свойством рассматриваемых понятий, проявляется вследствие выполнения когнитивной функции схематизации и симплификации (упрощения) знаний, взглядов и представлений, что способствует «экономии языковых усилий». Из сказанного становится очевидным, что паремии наделены обобщающей семантикой.

Следует отметить, что не все паремиологические единицы выражают завершенное суждение или умозаключение несмотря на наличие других общих свойств (оптимальность, устойчивость, распространенность). Примером могут служить такие единицы, как поговорки, крылатые слова и идиомы. Тем не менее, данные единицы также входят в область нашего исследования с целью

проведения анализа процесса функционирования в культурно-просветительском дискурсе.

Подводя промежуточные итоги, мы можем сказать, что паремии являются актуальными в когнитивном плане, обладают признаком воспроизводимости и повторяемости в речи представителей определенного языкового сообщества, что является характерными чертами прецедентных феноменов. Наличие вышеперечисленных признаков рассматриваемых единиц убеждает нас в том, что паремии могут изучаться в качестве прецедентных феноменов, а точнее прецедентных высказываний. В данном контексте актуально определение, предложенное исследователями В.В. Красных, И.В. Захаренко и Д.Б. Гудков: «прецедентное высказывание (ПВ) – репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной, сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу» [13]. Представляя собой совокупность умопонятий и знаний того или иного лингвокультурного сообщества, прецедентные высказывания, как и другие прецедентные феномены, являются ядерными элементами когнитивной базы. При этом, важным оказывается не только понимание значения прецедентного высказывания, но и знание экстралингвистических, когнитивных факторов, стоящих за данной единицей.

В исследуемой проблематике важно отметить существование разных видов ПВ по форме употребления: *канонические*, т.е. употребляемые в неизменном виде (цитаты) и *трансформированные*. Под трансформацией мы понимаем намеренное внесение изменений в высказывание. Следует отметить, что данная классификация является релевантной и по отношению к паремиям как прецедентным высказываниям.

Прецедентные высказывания также различаются по факту наличия/отсутствия связи с прецедентным текстом (по признаку автономности). Здесь уместно обратить внимание на классификацию Д.Б. Гудкова, который различает следующие ПВ: *связанные* с прецедентным текстом и *автономные*. Не вдаваясь в обсуждение, отметим, что к последним относятся и паремии.

Таким образом, очевиден факт сходства паремий и прецедентных высказываний по ряду признаков, а именно в наличии фиксированной, неизменной структуры, воспроизводимости в готовом виде, шаблонности, повторяемости, связи с фоновыми знаниями, формирующими когнитивный уровень сознания [14].

Проведенный анализ также позволяет сделать вывод о том, что паремии, как прецедентные высказывания, представляют собой стереотипы. Будучи упрощенными, заранее принятыми представлениями, не вытекающими из собственного опыта, стереотипы употребляются человеком автоматически и бессознательно. Для более полной характеристики вопроса отметим, что стереотип представляют собой инструмент предваритель-

ного восприятия, позволяющий упростить данный процесс. Следует также отметить, что стереотипы, впрочем, как и паремии, могут использоваться для оценки человека и его деятельности по социальным, национальным или профессиональным характеристикам. Очевидно, что стереотип выступает как «принятый в исторической общности образец восприятия, фильтрации, интерпретации информации при распознавании и узнавании окружающего мира, основанный на предшествующем социальном опыте» [15], т.е. это шаблон мыслей, поступков, чувств, способ реакции на мир или элемент поведенческого репертуара, что подразумевает выработку определенного отношения к неким стандартам со стороны человека.

Наш фактический материал показывает, что данные черты характерны и для паремий. В частности, рассмотрим использование паремий в культурно-просветительском дискурсе в качестве способа апеллирования к чужому авторитету, распространенному общественному мнению в целях практичности и экономичности. В данном случае следует отметить, что с течением времени стереотипы могут подвергаться модификации по причине переосмысления каких-либо ценностей. Сущность смены стереотипов заключается в «смене коллективных убеждений, которые в свою очередь являются результатом коллективных действий, определяющих качественное изменение жизни целого социума» [16]. Данное положение является актуальным и при изучении паремий, так как смена или, так называемая, «ломка стереотипов» фиксируется в первую очередь в паремиях (где больший процент изменений приходится на пословицы). В ходе проведенного исследования было выявлено, что истинность суждений, выраженных в пословицах может быть подвергнута сомнению, переосмыслению, что выражается в форме отрицания:

- 1) «**Time is not money** (the heading). Thinking about it makes you a better person, not a worse one. «The love of money», St Paul memorably wrote to his protégé Timothy, “is the root of all evil» (Ср. “Time is money”) [17].
- 2) «**Enough is not enough** (the heading). It must also be clean. If water has the capacity to enhance life, its absence has the capacity to make it miserable. (Ср. “Enough is enough”) [18].

Однако отрицание является не единственным средством выражения несогласия в пословицах. В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что многие публицисты являются авторами антипословиц, представляющих собой искажение какой-либо обычной, хорошо всем известной пословицы (путем замены одного или нескольких компонентов пословицы, соединения частей разных пословиц и т.п.). Например, известное утверждение «*All That Glitters is Not Gold*» оспорено автором в такой антипословице, как «*All that's gold does not glitter*» «*Not all that glitters gold*», «*Not all the glitters is gold*» [18], др.

Анализ примеров позволяет сделать вывод о том, что устоявшиеся взгляды, мнения, представления, выраженные в пословицах, подвергаются переосмыслению, переоценке и анализу. Таким образом, традиционные пословицы меняют свое содержание в процессе трансформации и получают новое значение. Вместе с тем следует подчеркнуть, что на данный период для когнитивной лингвистики характерна антропоцентричность. «Идея антропоцентричности языка – ключевая в современной лингвистике. В наше время целью лингвистического анализа уже не может считаться просто выявление различных характеристик языковой системы. Сейчас изучение языка не представляется возможным без модуса его существования – человека. А это и есть антропоцентризм» [19].

Таким образом, именно человек определяет перспективность исследования и его конечные цели. При этом необходимо отметить, что стимулом для формирования антропоцентрической парадигмы в лингвистике стало осознание необходимости дифференциации двух аспектов исследования фактов языка: язык в его состоянии и язык в его деятельности.

На основании вышесказанного необходимо отметить, что признание принципа антропоцентризма в лингвистике способствует изучению языка в рамках широкого социально-культурного контекста. Таким образом, в новые задачи лингвистики стали входить исследования языковых явлений в непосредственной связи с коммуникативной деятельностью человека.

В то же время, антропоцентрический подход в лингвистике обусловил ключевую роль дискурса в исследовании. Являясь неотъемлемой частью коммуникации (в цепочке «адресант – текст – адресат»), дискурс предоставляет возможность изучения человека в языке. В подтверждение сказанного можем привести высказывание Н.Д. Арутюновой, согласно которому «присутствие человека дает о себе знать на всем пространстве языка, но более всего оно сказывается в лексике и синтаксисе – семантике слов, структуре предложения и «организации дискурса»» [20].

## Выводы

В итоге рассмотрения вопроса о когнитивных аспектах паремий, хотим отметить, что на сегодняшний день обозначилась тенденция к развитию новой когнитивно-дискурсивной парадигмы. Согласно Е.С. Кубряковой, методология данной парадигмы включает описание каждого языкового явления с учетом двух основных функций языка – когнитивной (с учетом степени участия в процессах познания) и коммуникативной (с учетом участия в актах речевого общения) [21]. Соответственно, коммуникативная составляющая данной парадигмы «переплетена» с изучением дискурса.

Таким образом, исходным в нашем исследовании, является положение Е.С. Кубряковой, соглас-

но которому «научное описание любого языкового явления может быть либо нацеленным на его когнитивный анализ, либо принимать форму прагматически или коммуникативно (дискурсивно) ориентированного анализа, предпочтительным все же остается такое рассмотрение языковых единиц, которое учитывает и их содержание, и их конкретную «упаковку»» [22]. Особое значение имеет тот факт, что акты речи в совокупности с текстами, как продуктами речевой деятельности, составляют не только коммуникативные, но и когнитивные процессы, обуславливая, тем самым, необходимость интегрированного исследования.

Учитывая тот факт, что паремии, по своей природе, являются дискурсивными единицами, приходим к выводу о необходимости детального рассмотрения их когнитивных и дискурсивных характеристик, описания когнитивных механизмов, главной функцией которых является актуализация смысла паремий в речи и тексте, и определения их роли в процессе когниции и в процессе коммуникации.

## Литература

1. Кубрякова Е. С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике//Структура и семантика художественного текста: Доклады VII Международной конференции. – М., 1999. – Сс. 186–197.
2. Маслова Ж.Н. Поэтическая картина мира и ее репрезентация в языке: дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2011.
3. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.
4. Петью Н.В. К вопросу становления когнитивной лингвистики: источники и этапы формирования. Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. № 1 (1), Воронеж, 2006. – С. 118–122.
5. Константинова А.А. Когнитивно-дискурсивные функции пословиц и поговорок в разных типах дискурса на английском языке: Дисс. ... доктор филол. наук. – Москва, 2012. – 433 с.
6. Попова З. Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж, 2006. С. 24.
7. Соколова О.В. Категория фрейма в когнитивной лингвистике // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 1. С. 236–239.
8. Бунеева Н.Л. Прагматические аспекты пословиц английского языка: Дис. ...канд. филол. наук. -М., 2001.
9. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер с англ. / сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
10. Алефиренко И.Ф. Этноэдемический концепт и внутренняя форма языкового знака// Вопро-

сы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 70–81.

11. Кузьмина Е.А. Паремии как лингвокультурная репрезентация языковой личности: Дис... канд. филол. наук. – Тамбов, 2002.
12. Хеманди П, Стин Ф. Тропические ландшафты пословиц: междисциплинарный травеллог. <http://cogweb.ucla.edu/Culture/HemadiSteen99.htm>.
13. Гудков Б.Д. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
14. Гудков Д.Б. и др. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вест. Моск. ун-та. 1997. № 4. С. 106–118.
15. Бодалев А.А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности / А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.М. Панферова // Человек и общество: (ученые записки НИИКСИ). – Л.: Изд-во Л. ун-т. – Вып. 9. – 1971.
16. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2004.
17. <https://www.economist.com/science-and-technology/2013/10/03/time-is-not-money>.
18. <https://www.economist.com/special-report/2010/05/22/enough-is-not-enough#:~:text=Special%20report-,Enough%20is%20not%20enough,-It%20must%20also>
19. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2007. – С. 208. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.lib.ru](http://www.lib.ru).
20. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М.: Индрик, 1999. Сс. 3–17.
21. Белошапкина Т.В. Когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания: принцип анализа дискурса (на материале категории аспектуальности) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 5. – Сс. 214–218.
22. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – Сс. 6–17.

## COGNITIVE AND DISCURSIVE ASPECTS OF CREATING PAROEMIAS IN THE ENGLISH LANGUAGE

**Khuchbarova D.M.**

Moscow University for Industry and Finance “Synergy”

This article considers the issues of discursive and cognitive characteristics of English paroemias foregrounding their meaning in the text and speech. The author draws attention to the role of paroemias in a cognitive process and communication. The results of the research prove their cognitive abilities, reproducibility, frequency, conventionality, connection to background knowledge, which are specific to precedent phenomena. The above-mentioned features of these linguistic units refer to the urgency of the research of paroemias as precedent phenomena. The author indicates to stereotypy of paroemias as precedent phenomena. Examining paroemias in cultural and educational discourse, the author draws a conclusion about their transformability due to reinterpretation of values and cre-

ation of antiproverbs due to modifications. As the result, we can see transformations of usual forms of paroemias and creation of new meanings.

**Keywords:** cognitive, discursive, transformation, paroemia, precedent phenomena, antiproverb.

## References

1. Kubryakova E. S., Alexandrova O. the contours of a new paradigm of knowledge in linguistics//Actuality and semantics of the artistic text: Reports of the VII International Conference. – M., 1999. – pp. 186–197.
2. Maslova J.N. Poetry picture of the world and its representation in the language: Ph. D. in Philology. Tambov, 2011.
3. Kubryakova E.S. Language and knowledge: on the way to obtaining knowledge about language. Parts of speech from the cognitive point of view. The role of language in cognition of the world. M., 2004.
4. Petko N.V. To the question of the formation of cognitive linguistics: sources and stages of formation. Scientific Vestnik of Voronezh State Architectural and Construction University. Issue 1 (1), Voronezh, 2006. – pp. 118–122.
5. Konstantinova A.A. Cognitive and discursive functions of proverbs and sayings in different types of discourse in English: D.D. in Philology. – Moscow, 2012.
6. Popova Z. D., Sternin I.A. Semantic-cognitive analysis of language. Voronezh, 2006. pp. 24.
7. Sokolova O.V. Frame category in cognitive linguistics // Bulletin of Astrakhan state technical university. 2007. № 1. С. 236–239.
8. Buneeva N.L. Pragmatic aspects of proverbs of the English language: Ph. -M., 2001.
9. Dyck van T.A. Language. Cognition. Communication: translated from English / comp. B.V. Petrova; ed. I. Gerasimov; Transcendent Art. N. Karaulov and V.V. Petrov. – Moscow: Progress, 1989.
10. Alefirenko I.F. Ethno-edemic concept and the internal form of a linguistic sign // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. – 2004. – Issue 1. – pp. 70–81.
11. Kuzmina E.A. Paremy as a linguocultural representation of a linguistic personality: Diss. Candidate of Philological Sciences. – Tambov, 2002.
12. Hemandi P., Steen F. The Tropical Landscapes of Proverbia: A Crossdisciplinary Travelogue. <http://cogweb.ucla.edu/Culture/HemadiSteen99.htm>.
13. Gudkov B.D. Theory and Practice of Intercultural Communication. – Moscow: ITDGGK «Gnosis», 2003.
14. Gudkov D.B. et al. Some Peculiarities of Precedent Manifestations Functioning // Vest. Moscow untsa. 1997. Issue 4. pp.106–118.
15. Bodalev A.A. On social etalons and stereotypes and their role in personality assessment / A.A. Bodalev, V.N. Kunitsina, V.M. Panferova // Human and society: – L.: Publishing house of L. Univ. – Vol. 9. – 1971.
16. Prokhorov Y.E. Reality. Text. Discourse: Tutorial. – Moscow: Flint: Nauka, 2004.
17. <https://www.economist.com/science-and-technology/2013/10/03/time-is-not-money>.
18. <https://www.economist.com/special-report/2010/05/22/enough-is-not-enough#:~:text=Special%20report-,Enough%20is%20not%20enough,-It%20must%20also>
19. Maslova V.A. Linguoculturology. – Moscow: Academy, 2007. – pp. 208. [Electronic resource] – Mode of access: [www.lib.ru](http://www.lib.ru).
20. Arutyunova N.D. Introduction // Logical analysis of language. Human Image in Culture and Language. Moscow: Indrick, 1999. pp. 3–17.
21. Beloshapkova T.V. Cognitive and discursive paradigm of linguistic knowledge: the principle of discourse analysis (on the material of the category of aspectuality) // Vestnik of Tambov University. Series: Humanities. – 2008. – Issue 5. – pp. 214–218.
22. Kubryakova E.S. On the attitudes of cognitive science and topical problems of cognitive linguistics // Issues of cognitive linguistics. – 2004. – Issue 1. – pp. 6–17.

# Лексическая сочетаемость существительного *climate* с прилагательными и атрибутивными существительными в англоязычном экологическом дискурсе

**Руднева Мария Андреевна,**

кандидат филологических наук, кафедра иностранных языков, Институт экологии, Российский университет дружбы народов  
E-mail: Rudneva-ma@rudn.ru

*Цель исследования* – рассмотреть особенности лексической сочетаемости существительного *climate* в англоязычном экологическом дискурсе. В статье рассматривается комбинаторный потенциал лексемы *climate* для образования частотных коллокаций с прилагательными и атрибутивными существительными. Научная новизна заключается в комплексном количественном и качественном анализе специализированного корпуса экологических текстов на английском языке. В результате выявлены и обобщены категории многокомпонентных терминов с участием существительного *climate* и даны рекомендации по уточнению семантических и функциональных аспектов рассмотренных коллокаций.

**Ключевые слова:** лексическая сочетаемость, экологический дискурс, корпусный анализ.

## Введение

Синтагматические свойства лексических единиц имеют большое значение для профессионального дискурса. Изучение компонентов сематического значения лексем и их совместимости важны для обеспечения точности и однозначности терминологической системы [6, с. 242]. Синтагматические отношения лексических единиц и их потенциал формирования устойчивых коллокаций изучается в рамках комбинаторной лингвистики [3, с. 5]. Комбинаторная лингвистика позволяет исследовать лексические значения слов с точки зрения совместимости их компонентов, что особенно важно в рамках профессиональной коммуникации, которая «демонстрирует общенаучную языковую тенденцию к унификации и моносемантической терминов» [1, с. 7] В то же время, одной из ключевых характеристик современного экологического дискурса является «широкое употребление слов с неопределенной семантикой», что приводит к проблеме понимания и неверного толкования терминов. [2, с.34]. Корпусные исследования экологического дискурса позволяют снять вопрос неоднозначности терминологии путем описания комбинаторных свойств лексем. В сочетании с данными о частотности коллокаций такие знания позволяют уточнить семантику и функциональные характеристики терминологических элементов. Полученные данные представляют ценность при составлении одноязычных профессиональных сочетаемостных словарей, а также в преподавании специализированного английского языка студентам-экологам.

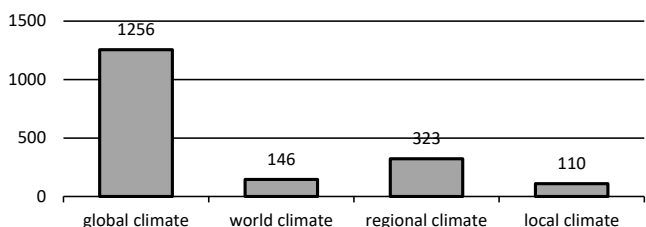
Целью данной статьи является изучение аспектов лексической сочетаемости существительного *climate* с прилагательными и атрибутивными существительными в современном экологическом англоязычном дискурсе. Материалом для исследования послужил корпус EcoLexicon English Corpus (EEC), который представляет собой корпус современных экологических текстов объемом 23,1 миллиона слов. Он был составлен исследовательской группой LexiCon [5], и является терминологической базой знаний об окружающей среде, доступной в виде открытого корпуса в системе Sketch Engine [4].

## Лексическая сочетаемость существительного *climate*

В данной работе мы рассмотрим комбинаторный потенциал лексемы *climate*. Корпусное исследование показало, что терминологический элемент *climate* обладает

обширной сочетаемостью. В рамках одной работы рассмотрение всех вариантов многокомпонентных коллокаций не представляется возможным, поэтому в данном исследовании будут рассмотрены коллокации с прилагательными и атрибутивными существительными. В выборке из корпуса EcoLexicon по запросу *adj/noun+climate* содержится целый ряд многокомпонентных терминологических единиц, которые могут быть поделены на семантически однородные категории понятий. Рассмотрим данные категории.

1) Общее и частное (см. Диаг. 1):



Диаг.1. Общее и частное

Коллокация *global climate* встречается 1256 раз и существенно превосходит остальные разделы данной категории. Словосочетание *world climate* встречается в корпусе всего 146 раз, в подавляющем большинстве случаев в контексте названия мероприятий.

These data will help immensely in enabling scientists to understand the **global climate** and the changes it is undergoing.

At the **World Climate** Conference in Geneva in 1979, one of the theme papers was entitled 'Global Ecology and Man'.

Любопытно, что в словарях (напр. Longman Dictionary of Contemporary English) представлены как абсолютные синонимы в рамках словосочетаний *the global/world climate*, тогда как информация из специализированного корпуса позволяет уточнить функциональные характеристики данных терминов.

Словосочетание *regional climate* встречается в корпусе 323 раза, тогда как *local climate* – 110 раз, что отражает заинтересованность исследователей в изменении климата на региональном уровне.

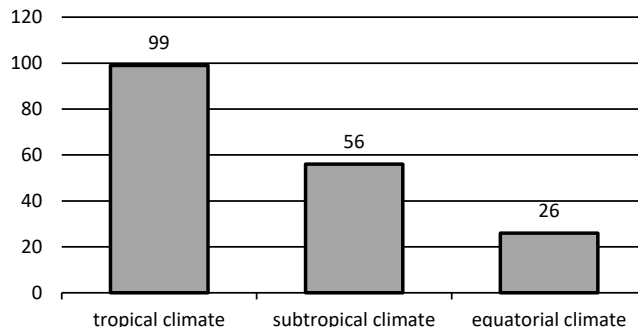
Simulations with **regional climate** models can provide this information but are computationally very expensive.

The microclimate found within an area that has a distinct type of surface forms a **local climate**.

Таким образом, можно отметить, что чаще всего в экологическом дискурсе производятся обобщения о глобальном характере климатических характеристик, а локальные процессы описываются и упоминаются в меньшей мере.

2) Географическое положение:

С точки зрения географического положения можно выделить 2 подкатегории – климатические пояса и регионы. Климатические пояса с более высокой среднегодовой температурой описываются следующими терминами:



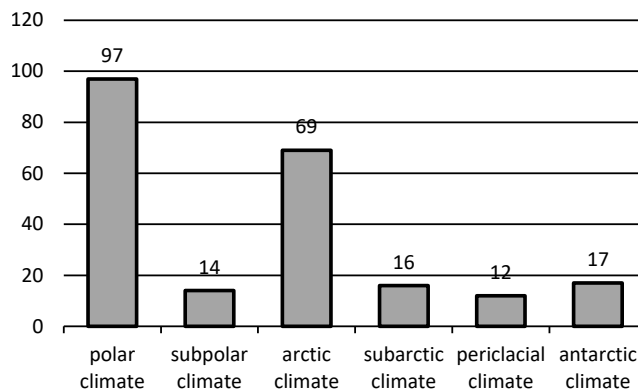
Диаг. 2.1. Теплые климатические пояса

For instance, wheat does not normally grow in **tropical climates**, just like tropical crops such as bananas do not grow in colder climates.

The air often rises and condenses into afternoon thunderstorms in this humid **subtropical climate**.

Wet **equatorial climates** are associated with warm, moist, tropical maritime air and equatorial air.

Парадигма терминов для описания более холодных климатических поясов является более широкой.



Диаг. 2.2. Холодные климатические пояса

Из диаграммы 2.2 следует, что самым распространенным термином является *polar climate*. **Polar climates** prevail at high latitudes, where winters are severe and there is no real summer.

Синонимичные коллокации *Arctic climate/Antarctic climate* имеют неоднородное распределение. Термин *arctic climate* встречается в экологическом корпусе гораздо чаще, что, вероятно, отражает фокус исследований в современной повестке.

Sea ice is probably the most important component of the Arctic climate system.

Some scientists believe that cold-species penguins are indicators of the health of Antarctic ecosystems and the consequences of Antarctic climate change.

Остальные термины являются низкочастотными.

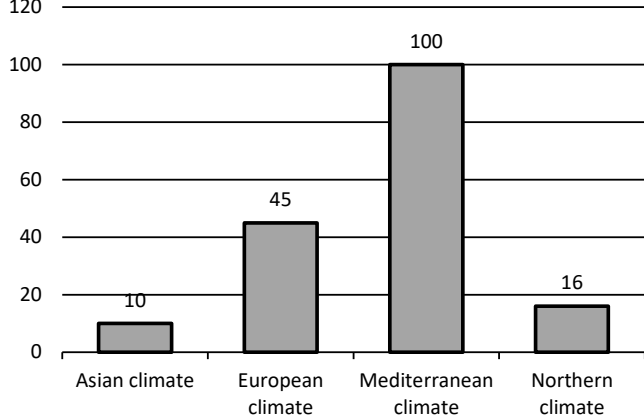
Explain why **subpolar climates** are also known as boreal climates and taiga climates.

The continental **subarctic climate** occurs in source regions (see air mass) for continental polar air in latitudes 50°–70°N. In winter, the air is stable (see stability of air) and extremely cold.

A **periglacial climate** is the type that prevails near the edge of an ice sheet.

Термины второй подкатегории описывают региональный климат, причем в корпусе зарегистри-

ровано всего 4 региона, на диаграмме 4 приведено частотное распределение



Диаг. 2.3. Региональный климат

Очевидно, подавляющее большинство источников, агрегированных в корпусе экологических текстов, посвящены европейскому и, в особенности, средиземноморскому климату.

However, many challenges remain in translating this knowledge to action and more studies are needed to better understand and quantify the impacts on European air quality following the adoption of **European climate change policies**.

The climate is strongly seasonal, with hot, dry summers and mild winters (see climate types: **Mediterranean climate**).

Любопытно, что коллокация *Asian climate* всегда встречается в уточненном контексте, *East Asian climate*:

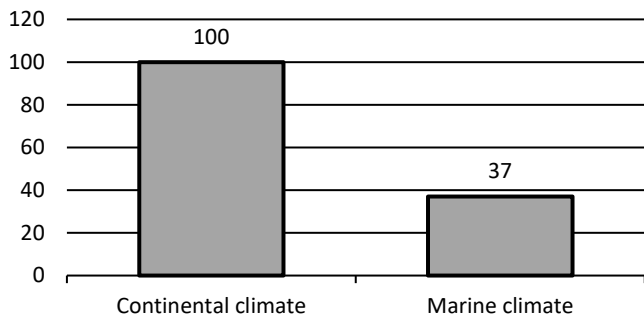
In other words, the change from cold to warm season results from the northward movement of the East Asian jet stream and thus affects aspects of the **East Asian climate** such as precipitation, temperature, and so on.

Коллокация *northern climate* является низкочастотной.

The **northern climate** has changed so swiftly that by the summer of 2006, the Inuit were installing air conditioning in some buildings near the Arctic Circle.

### 3) Ландшафт:

С точки зрения ландшафта выделяется оппозиция *continental climate/marine climate*, на диаграмме 5 показано частотное распределение этих терминов.



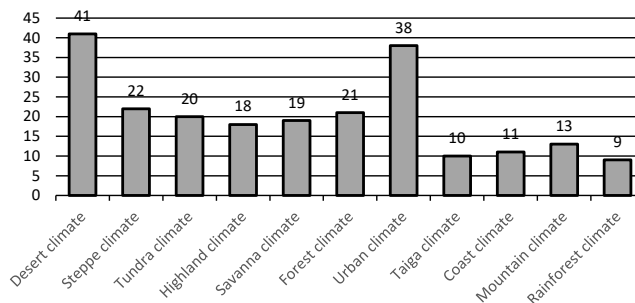
Диаг. 3.1. Ландшафт

Очевидно, что частотность термина *continental climate* является существенно превосходящей.

**Continental climates** are characterized by extreme temperatures, and they are unique in that they have a global Northern Hemispheric distribution.

Unobstructed by high mountains, prevailing westerly winds pump ocean air over much of western Europe and thus provide this region with a **marine climate**.

Это находит отражение и в более узких терминах, описывающих различные варианты ландшафта, все они относятся к континентальной части планеты, см. диаграмму 6.



Диаг. 3.2. Ландшафт

Самыми частотными являются коллокации *desert climate* и *urban climate*, что подчеркивает интерес исследователей к изучению экстремальных и антропогенных ландшафтов.

**Desert climates** are characterized by low humidity (except in cool, foggy coastal deserts such as the Namib and Atacama), a high daily range of temperatures, and precipitation that is highly variable in time and space.

Convection due to the higher temperature of the **urban climate** generates surface winds blowing toward the center of the urban area.

Коллокации, описывающие другие типы ландшафта, являются менее частотными.

A semiarid climate or **steppe climate** generally describes climatic regions that receive low annual rainfall (250–500mm or 10–20 inches).

**Tundra climate** is very harsh, involving extremely cold and snowy winters and short, cool summers with very little precipitation.

**Highland climates** occur at high altitudes in mountain ranges throughout the world.

A **mountain climate** differs from the climate typical of the latitude in which it occurs by reason of the high elevation of the land.

The **savanna climate** sustains tropical grasslands, where the vegetation resembles open parkland, with tall grasses and scattered trees and shrubs.

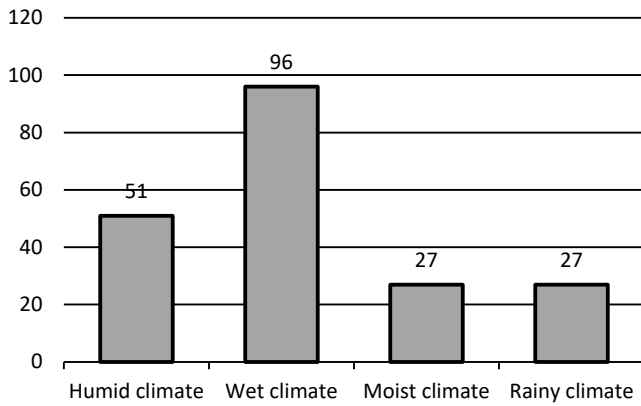
An ecosystem consisting of plants and animals and their environment, with trees as the dominant form of vegetation is **forest climate**.

Hence, the subpolar climate is known also as a boreal climate and as a **taiga climate**.

Tropical **rainforest climates** all 12 months have average precipitation of at least 60 mm.

### 4) Влажность:

Коллокации, содержащие семантический компонент «влажность» можно поделить на 3 подкатегории. Подкатегория, описывающая влажный климат, насчитывает 4 коллокации см. диаграмму 4.1:



Диэг. 4.1. Влажный климат

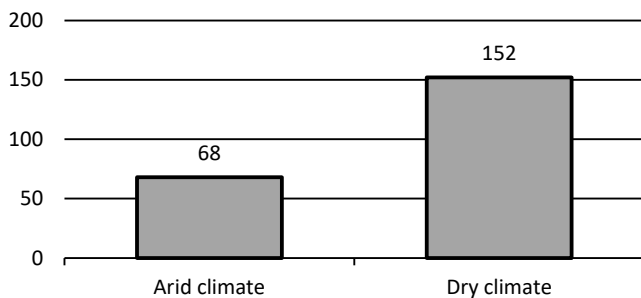
Much Indian clothing is made from cotton, suited for the hot, **humid climate**, rather than from synthetic petroleum products.

Here, yearly rainfall totals are similar to those of the tropical **wet climate**, usually exceeding 150 cm a year.

A **moist climate** is one in which the amount of annual precipitation exceeds the annual potential evapotranspiration.

Tropical **rainy climates** have no rainy season, and large annual rainfall that exceeds the evaporation potential.

Подкатегория, описывающая сухой климат, содержит всего 2 коллокации, которые, однако, отличаются высокой частотностью.

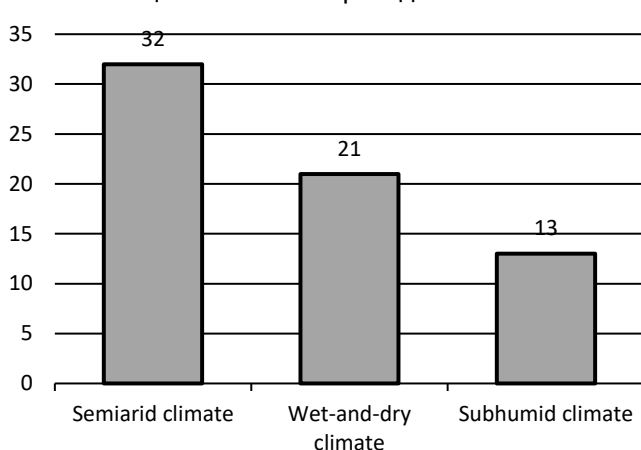


Диэг. 4.2. Сухой климат

The arid climate, the imbalance between water demand and supply, and the ongoing confrontation between key political actors exacerbate the water crisis of the Nile, Euphrates, and Jordan Rivers.

A dry climate where potential evaporation and transpiration exceed precipitation.

Третья подкатегория содержит коллокации, описывающие климаты переходного типа:



Диэг. 4.3. Переходный тип климата

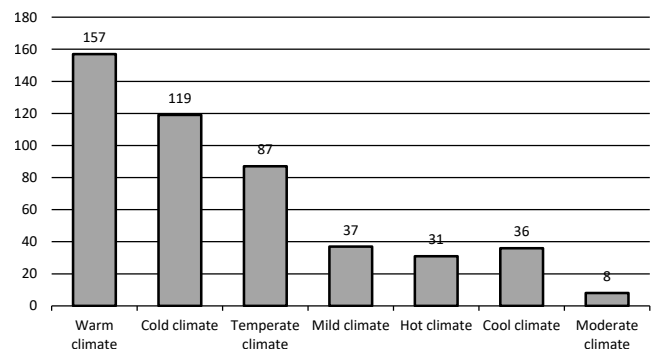
Tropical **wet-and-dry climates** not only receive less total rainfall than the tropical wet climates, but the rain that does occur is much less reliable, as the total rainfall often fluctuates widely from one year to the next.

A grasslands climate, also called a prairie climate or **subhumid climate**, is a climate in humidity province C in the Thornthwaite climate classification, with a precipitation efficiency index of 32–63.

A **semiarid climate** or steppe climate generally describes climatic regions that receive low annual rainfall (250–500mm or 10–20 inches).

#### 5) Температура:

Коллокации, описывающие температурный режим, являются высокочастотными, см. диаграмму 5:



Диэг. 5. Температурный режим

Самой высокой частотностью обладают коллокации, образующие оппозицию *warm/cold climate*.

In a **warm climate**, the evaporation rate and, hence, the hazard of salinity are likely to be greater than in a cool climate.

Tundra is a **cold climate** just below the Arctic region.

Любопытно, что коллокации, содержащие семантический компонент экстремальности температур, такие как *hot climate*, встречаются в современном экологическом дискурсе довольно редко.

This truly tropical **hot climate** exists only along the southern half of the Red Sea and adjacent coasts of Arabia and the Somaliland horn of Africa.

Целый ряд низкочастотных коллокаций описывают умеренные климатические характеристики.

In **temperate climates**, ice forms more rapidly than in the polar areas because there are periods of melting when the temperature is above the freezing point of water.

This warm current is largely responsible for the **mild climate** of the British Isles and northern Europe.

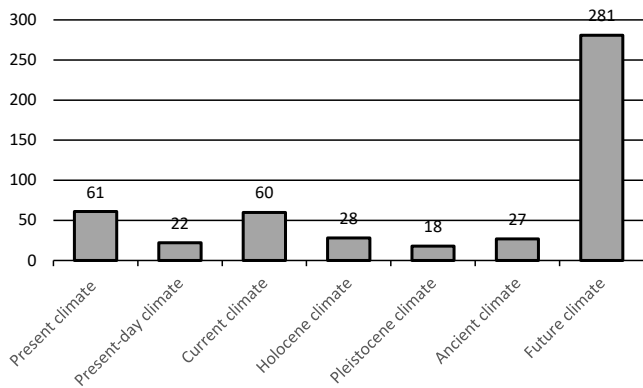
Due to the **cooler climate**, snow covered the ground deep into spring.

Temperate deciduous forests have **moderate climates** with abundant and fairly evenly distributed rainfall.

#### 6) Хронология:

Коллокации, содержащие семантический компонент времени, образуют три подкатегории *настоящее/прошлое/будущее*, см. диаграмму 6:





Диэг. 6. Хронология

Абсолютным лидером частотности является коллокация *future climate*, что подчеркивает фокус исследований современных экологов на будущем планеты в результате климатических изменений.

**Future climate** of the Irish Sea will be warmer with projected SST trend of 1.9 °C. Семантическая категория настоящего времени реализована коллокациями *current climate*, *present climate* и *present-day climate*.

The average winter temperature in the Longyearbyen area at the end of this century is projected to be around 10°C higher than in **present climate**.

The key to understanding **present-day climate** change lies in interpreting the geologic past.

The model was applied to a hypothetical future climate with double the current carbon dioxide level with a surface 2.5 °Celsius warmer than the **current climate**.

Семантическая категория прошедшего времени реализована коллокациями *Pleistocene climate*, *Holocene climate*, *ancient climate*.

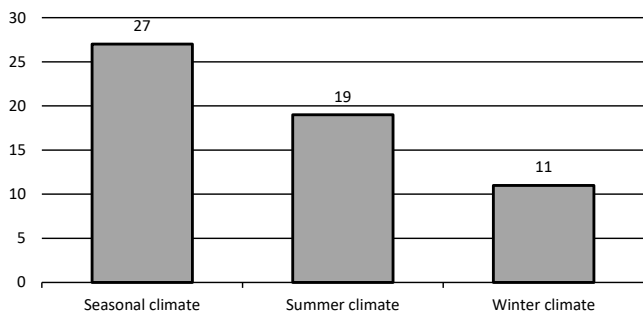
All **Holocene climates** are warmer than those of the Pleistocene, but the present epoch has continued for only about the length of one of the Pleistocene interglacials.

Obviously, there are no written records of **ancient climates**.

Characterized by repeated cycles of glacial cold and interglacial warmth, **Pleistocene climate** was always changing.

#### 7) Время года:

В корпусе зарегистрированы три варианта словосочетаний, описывающих климат применительно к времени года, см. диаграмму 7:



Диэг. 7. Время года

These previous studies mainly focused on the remote influence of heating anomaly over the tropical western Pacific on Asian **summer climate**.

**Winter climate** directly impacts the growth, reproduction and demography of many animals, as well.

In forested regions with **seasonal climates**, trees produce a growth ring to correspond with each growing season.

Самым частотным является словосочетание *seasonal climate*. Любопытно, что коллокации *spring climate* и *autumn climate* не зарегистрированы в корпусе, что позволяет предположить, что для экологов-исследователей представляют интерес только ярко выраженные сезонные характеристики.

8) Словосочетания с качественными прилагательными:

В профессиональном дискурсе качественные прилагательные встречаются реже, чем относительные, что обусловлено спецификой научного текста и предъявляемыми к нему требованиями однозначности и понятности. В рамках данного исследования было выявлено лишь два словосочетания с качественными прилагательными.

Thus the continental interiors have more **extreme climates** than coastal areas, with hotter summers and colder winters.

The inability to produce food and the **harsh climate** make the desert a hostile environment for human life.

Представляется интересным, что толковые словари предлагают трактовать прилагательные *extreme* и *severe* как взаимозаменяемые в коллокации с существительным *climate* (напр. Longman Dictionary of Contemporary English), в то время как в специализированном корпусе встречаются только словосочетания *severe climate change*:

These conflicts may serve as canaries in the coal mine, revealing to more stable nations the dangers of **severe climate change**.

## Заключение

Подводя итог, отметим, что рассмотрение лексической сочетаемости слова с позиций корпусной лингвистики в рамках профессионального дискурса помогает решить целый ряд задач. Во-первых, подобные исследования позволяют уточнить широкую и неоднозначную семантику терминологических элементов, что способствует унификации и точности определений в рамках профессионального дискурса. Во-вторых, количественные данные позволяют отметить функциональные отличия между коллокациями, которые рассматриваются в словарях как идентично синонимичные. Эта информация может быть полезна при составлении одно- и многоязычных словарей коллокаций, а также для обучения студентов и профессионалов-экологов специализированному английскому языку.

**Перспективы дальнейшего исследования** включают более детальное рассмотрение высокочастотных терминологических элементов с целью унификации терминосистемы английского языка в области знаний об экологии.

## Литература

1. Авдоница М. Ю. и др. Терминосистема экологического дискурса в английском, французском

ском и русском языках: полипарадигмальный подход к исследованию, переводу и обучению. М.: РУДН, 2016.

2. Басинская М.В. Исследование лексико-семантических особенностей экологического дискурса в рамках языковой экологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № . 20 (706). – С. 32–41
3. Влавацкая М.В. Теоретические основы комбинаторной лингвистики: лексикологический и лексикографический аспекты (на материале русского и английского языков): дис. ... д-ра филол.наук. Новосибирск, 2013
4. Kilgarriff A. et al. The Sketch Engine: ten years on // Lexicography. – 2014. – Т. 1. – № . 1. – С. 7–36.
5. León-Araúz P., Martín A.S., Reimerink A. The EcoLexicon English corpus as an open corpus in Sketch Engine // arXiv preprint arXiv:1807.05797. – 2018.
6. Rudneva M. Corpus-driven ESP pedagogy: A preliminary case study // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. – 2021. – С. 241–248

## LEXICAL COMPATIBILITY OF THE NOUN CLIMATE WITH ADJECTIVES AND ATTRIBUTIVE NOUNS IN THE ENGLISH ECOLOGICAL DISCOURSE

Rudneva M.A.  
RUDN University

The research objective is to consider the features of the lexical compatibility of the noun *climate* in the English ecological discourse. The article considers the combinatorial potential of the climate lexeme for the formation of frequency collocations with adjectives and attributive nouns. Scientific novelty lies in a comprehensive quantitative and qualitative analysis of a specialized corpus of environmental texts in English. As a result, the categories of multicomponent terms which include the noun *climate* are identified and generalized, and recommendations are given for clarifying the semantic and functional aspects of the considered collocations.

**Keywords:** lexical compatibility, ecological discourse, corpus analysis.

### References

1. Avdonina M. Yu. et al. Term systems of environmental discourse in English, French and Russian: a polyparadigm approach to research, translation and teaching. М.: RUDN, 2016.
2. Basinskaya M.V. Research of lexical and semantic features of ecological discourse within the framework of linguistic ecology // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences. – 2014. – no. 20(706). – pp. 32–41
3. Vlavatskaya M.V. Theoretical Foundations of Combinatorial Linguistics: Lexicological and Lexicographic Aspects (on the Material of Russian and English Languages): Ph.D. ... Doctor of Philology. Novosibirsk, 2013
4. Kilgarriff A. et al. The Sketch Engine: ten years on // Lexicography. – 2014. – Т. 1. – No. 1. – S. 7–36.
5. León-Araúz P., Martín A.S., Reimerink A. The EcoLexicon English corpus as an open corpus in Sketch Engine // arXiv preprint arXiv:1807.05797. – 2018.
6. Rudneva M. Corpus-driven ESP pedagogy: A preliminary case study // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. – 2021. – S. 241–248

# Синтаксический разбор предложения с помощью алгоритмов кластеризации

**Сак Александр Николаевич,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: SakAN@mgsu.ru

Применение машинного обучения в лингвистике достигло очень высокого уровня. Используются мощнейшие нейронные сети для машинного перевода, анализа и генерации текста. Тем не менее, есть место для использования легковесных инструментов для анализа предложения. В статье рассматриваются некоторые новейшие подходы к разработке системы машинного перевода для обработки специализированных текстов строительной отрасли как на русском, так и на английском языке. Теория графов является основой для автоматического анализа предложений и представления их структуры. На первом этапе предложение изображается линейным графом. В статье рассматриваются методы кластеризации, применяемые на разных этапах обработки предложения для нахождения наиболее адекватного принципа разделения предложения по членам предложения с последующим построением дерева зависимостей. Для предварительной обработки предложения используются графовые сверточные нейронные сети (ГНС). Кластеризация производится на основе обычного метода k-средних, а также спектральной кластеризации.

**Ключевые слова:** теория графов, синтаксис, семантика, графовые сверточные нейронные сети, кластеризация, спектральная кластеризация.

## Введение

В предыдущих исследованиях [1] мы использовали графовую сверточную сеть (GCN) для определения частей речи в предложении. Несмотря на то, что каждое слово получает соответствующие начальные вложения (признаки), обработка GCN является очень мощным инструментом, поскольку она использует механизм распространения сигнала и учитывает связь каждого узла графа со всеми остальными узлами. Наибольшее влияние на узел оказывает ближайшее окружение, но определенное влияние на каждый элемент оказывают и более удаленные элементы. Влияние самых сильных элементов нейтрализуется с помощью обратной матрицы степени, чтобы избежать как взрыва градиента, так и затухания.

В нашей системе мы хотим свести к минимуму объектно-ориентированный подход и выбрать такую структуру данных, как словарь, чтобы не усложнять ситуацию. {'the': 'article', 'boy': ['noun'], 'needs': ['noun', 'verb'], 'his': ['pronoun'], 'wife': ['verb', 'adjective', 'noun'], 'more': ['adverb', 'adjective', 'noun'], 'than': 'preposition', 'anything': ['adverb', 'noun', 'pronoun'], 'else': ['adverb', 'adjective'], 'in': 'preposition', 'life': ['adjective', 'noun']}

Каждый элемент словаря содержит каждое слово предложения и все его употребления, взятые из онлайн-словаря.

Мы используем предложение «The boy needs his wife more than anything else in his life» в качестве теста для проверки качества перевода. У нас есть набор частей речи, распределенных по словам следующим образом (табл. 1).

Таблица 1. Распределение слов предложения по частям речи.

The	Article		
Boy		noun	
Needs		noun	verb
His	Pronoun	noun	verb
Wife	Adjective		verb
More	Adverb	noun	adjective
Than	Preposition	noun	
Anything	Adverb	noun	pronoun
Else	Adverb	adjective	
In	Preposition		
Life	Adjective	noun	

Хороший результат может быть получен даже без обучения матрицы весов, потому что даже слу-

чайным образом инициализированная GNN почти настолько же эффективная, как и обученная графовая сеть, в том, что касается классификации безымянного узла. Это можно объяснить тем фактом, что сама передача сигналов GNN уже эффективно кодирует информацию о соседстве. Соседние узлы в графе будут, как правило, иметь аналогичные признаки в GNN из-за структуры передачи сигналов, поэтому принудительное восстановление соседнего узла может быть просто избыточной. В таблице 1 показано распределение каждого слова в предложении по частям речи, полученное из онлайн-словаря.

В словаре собраны все возможные употребления этой лексемы, и в зависимости от ее возможных ролей в контексте устанавливаются значения, передающие гипотетическую смысловую нагрузку, которую может нести слово.

На входе мы предоставляем следующие признаки: `partvalue={'артикул':0.01,'предлог':0.02,'прилагательное':0.0795,'наречие':0.06,'местоимение':0.085,'существительное':0.08,'глагол':0.081}`.

Для заполнения матрицы признаков, если слово играет разные роли во фразе, эти значения суммируются. У нас есть следующая матрица для нашего предложения:

```
X=np.matrix(
[[0.01-0.01]
[0.09-0.09]
[0.06-0.06]
[0.085-0.085]
[0.264-0.264]
[0.225-0.225]
[0.02-0.02]
[0.235-0.235]
[0.135-0.135]
[0.02-0.02]
[0.165-0.165])
```

Должна быть задана матрица смежности. В этот момент мы игнорируем структуру предложения, поэтому установим отношения каждой вершины со своими соседями. Слова в начале и конце предложения имеют формальную связь только с предыдущим и последующим словом соответственно, но им назначается связь с двумя предыдущим или двумя последующими словами для уравнивания их значений. Этот прием называется `padding` и широко используется при анализе изображений.

В этом случае придумываем новые признаки по формуле [4] следующим образом:

```
(1)
D=np.matrix([[3 0 0 0 0 0 0;0 3 0 0 0 0 0;0 0 3 0 0 0 0;0 0 0 3 0 0 0;0 0 0 0 3 0 0;0 0 0 0 0 3 0]])
D_hat=np.linalg.inv(D);
W=np.matrix([[1-1;-1 1]])
First hidden layer: Z=D_hat*A_hat*X*W
The output layer Z1=D_hat*A_hat*Z*W
```

При умножении  $A \cdot X$  сигнал каждого узла проходит через все элементы предложения, а признаки соседних узлов играют ключевую роль. Это означает, что каждый слой представлен

в GCN как набор своего окружения. В результате вершина не включает собственных эмбедингов (признаков). Значит, вершина представляет собой набор признаков соседних вершин, т.е. только вершины с петлей включают в это множество свои собственные признаки. Чем выше степень вершины, тем больше ценность представленности их признаков, и наоборот, чем ниже степень вершины, тем меньше ценность ее признаков. Это может привести к исчезновению или взрывному росту градиентов. Это может вызвать нежелательный эффект при использовании алгоритмов стохастического спуска, которые используют для обучения сетей, и которые чувствительны к диапазону значений каждого входного признака. Чтобы решить эту проблему, мы добавляем единичную матрицу  $I$  к матрице смежности. Умножая матрицу смежности на обратную матрицу степени вершины  $D$ , представление объекта нормализуется. Сначала находится матрица степеней вершин для матрицы смежности, ее листинг приведен в коде программы: `D=np.zeros((len(dict), len(dict)))`

```
for i in range(len(dict)):
D[i, i]=3
D=np.matrix(D)
D_hat=D**-1
```

Признаки каждой строки матрицы смежности делятся на степень вершины, соответствующей строке. Веса первого и второго слоев выбираются случайным образом и реализуются с помощью следующего кода:

```
W_1 = np.random.normal(loc=0, scale=1, size=(2, 2))
W_2 = np.random.normal(loc=0, size=(2, 2))
D_hat=np.linalg.inv(D);
```

Затем к каждому продукту применяется функция активации `ReLU`, реализованная с помощью следующего программного кода:

```
H_1=D_hat*A_hat*X*W;
H_2=D_hat*A_hat*Z*W
```

В результате на выходе второго слоя получают следующие значения:

```
H_2=([[0.09444422 0.29017779]
[0.09444422 0.29017779]
[0.13681649 0.42036566]
[0.20726677 0.63682261]
[0.25389329 0.78008155]
[0.26597534 0.81720339]
[0.23466411 0.72100031]
[0.2144139 0.65878201]
[0.18718674 0.57512715]
[0.17527486 0.53852815]
[0.17527486 0.53852815]])
```

О том, как можно определить части речи слов в предложении с помощью полученной матрицы и метода косинусной схожести можно посмотреть в [1].

Сейчас же нас интересует, как можно разделить предложение на кластеры для его разбиения на части речи с последующим построением дерева зависимостей.

## Методы исследования

Используя обычный алгоритм k-средних (k-means) мы получили следующий результат

```
from sklearn.cluster import KMeans
kmeans = KMeans(n_clusters=4)
X=np.matrix(X)
kmeans.fit(X[:,1])
colors=kmeans.labels_
print('the boy needs his wife more than anything else in life')
print('Clusters before passing features through CGN:',colors)
kmeans.fit(H_2[:,1])
colors=kmeans.labels_
print('Clusters after passing the sentence through CGN:',colors)
```

```
the boy needs his wife more than anything else in life
Clusters before passing features through CGN: [2 1 1 1 0 0 2 0 3 2 3]
Clusters after passing the sentence through CGN: [1 1 1 0 2 2 0 0 3 3 3]
```

Как же работает это алгоритм?

Для начала надо познакомиться с Евклидовым расстоянием между двумя векторами

```
def euclidian_dist(vec1,vec2):
    return np.sqrt(((vec1-vec2)**2).sum())
```

Евклидово расстояние – расстояние между двумерными векторами по кратчайшему пути. Это расстояние по прямой линии между задаваемыми нашими векторами двумя точками (вершинами/острыми концами векторов). Его также называют L2-нормой, как длину разницы между двумя векторами. Буква L в L2 означает длину (length). Цифра 2 в L2 отражает показатель степени (квадрат), в котором возводятся измерения вектора разницы перед суммированием (и извлечением из суммы квадратного корня). Евклидово расстояние также называется RSS-расстоянием (SSE –the sum of squared Euclidian distances), то есть расстоянием (разницей) на основе корня из квадратов (root sum square).

Метод k-средних – это метод кластерного анализа, цель которого является разделение  $m$  наблюдений (из пространства  $R^n$ ) на  $k$  кластеров, при этом каждое наблюдение относится к тому кластеру, к центру (центроиду) которого оно ближе всего. В качестве меры близости используется Евклидово расстояние. Рассмотрим ряд наблюдений

Метод k-средних разделяет  $m$  наблюдений на  $k$  групп (или кластеров) ( $k \leq m$ ), чтобы минимизировать суммарное квадратичное отклонение точек кластеров от центроидов этих кластеров:

$\mu_i$  – центроид для кластера  $S_i$ .

Если мера близости до центроида определена, то разбиение объектов на кластеры сводится к определению центроидов этих кластеров. Число кластеров  $k$  задается исследователем заранее.

Рассмотрим первоначальный набор  $k$  средних (центроидов) в кластерах. На первом этапе

при 4х кластерах. Мы видим, что результат кластеризации после прохождения двух слоев CGN лучше, чем использование матрицы признаков без обработки.

центроиды кластеров выбираются случайно или по определенному правилу (например, выбрать центроиды, максимизирующие начальные расстояния между кластерами).

Относим наблюдения к тем кластерам, чье среднее (центроид) к ним ближе всего. Каждое наблюдение принадлежит только к одному кластеру, даже если его можно отнести к двум и более кластерам.

Затем центроид каждого  $i$ -го кластера перевычисляется по следующему правилу:

Таким образом, алгоритм k-средних заключается в перевычислении на каждом шаге центроида для каждого кластера, полученного на предыдущем шаге.

Алгоритм останавливается, когда значения  $\mu_i$  не меняются:

Неправильный выбор первоначального числа кластеров  $k$  может привести к некорректным результатам. Именно поэтому при использовании метода k-средних важно сначала провести проверку подходящего числа кластеров для данного набора данных.

Как же установить количество кластеров?

Решением может быть преобразование ядра для проецирования данных в более высокое измерение, где возможно линейное разделение. Версия этого ядра k-средних реализована в Scikit-Learn в оценщике SpectralClustering. Он использует граф ближайших соседей для вычисления многомерного представления данных, а затем присваивает метки, используя алгоритм k-средних:

```

from sklearn.cluster import SpectralClustering
A=A_hat
D = np.diag(A.sum(axis=1))
L = D-A
print(L)
model=SpectralClustering(n_clusters=4,affinity='nearest_neighbors',n_neighbors=3,assign_labels='kmeans')
labels=model.fit_predict(L)
print(str100)
labels
#plt.scatter(H_2[:,0],H_2[:,1],c=labels,s=50,cmap='viridis')

```

```

[[ 2. -1. -1.  0.  0.  0.  0.  0.  0.  0.]
 [-1.  2. -1.  0.  0.  0.  0.  0.  0.  0.]
 [ 0. -1.  2. -1.  0.  0.  0.  0.  0.  0.]
 [ 0.  0. -1.  2. -1.  0.  0.  0.  0.  0.]
 [ 0.  0.  0. -1.  2. -1.  0.  0.  0.  0.]
 [ 0.  0.  0.  0. -1.  2. -1.  0.  0.  0.]
 [ 0.  0.  0.  0.  0. -1.  2. -1.  0.  0.]
 [ 0.  0.  0.  0.  0.  0. -1.  2. -1.  0.]
 [ 0.  0.  0.  0.  0.  0.  0. -1.  2. -1.]
 [ 0.  0.  0.  0.  0.  0.  0.  0. -1.  2.]]

```

the boy needs his wife more than anything else in his life

array([2, 2, 0, 2, 0, 0, 1, 3, 1, 3, 3])

Обычно используется 10 соседей для классификации, в нашем же случае только 3 ближайших соседа для определения, к какому кластеру относится данный элемент.

Также на рисунке представлен Лапласиан, полученный вычитанием матрицы смежности и ма-

трицы степени. Как мы видим классы разнородные и не соответствуют действительности.

Можно получить граф из матрицы признаков, полученной после 2 x слоев графовой сверточной сети и, используя затем обычный метод k-средних, получить разбиение предложения на кластеры.

```

from sklearn.cluster import SpectralClustering
A = kneighbors_graph(H_2, n_neighbors=3).toarray()
D = np.diag(A.sum(axis=1))
L = D-A
print(L)
model=SpectralClustering(n_clusters=4,affinity='nearest_neighbors',n_neighbors=5,assign_labels='kmeans')
labels=model.fit_predict(L)
print(str100)
labels
#plt.scatter(H_2[:,0],H_2[:,1],c=labels,s=50,cmap='viridis')

```

```

[[ 3. -1. -1.  0.  0.  0.  0.  0. -1.  0.]
 [-1.  3. -1.  0.  0.  0.  0.  0. -1.  0.]
 [-1.  0.  3.  0.  0.  0.  0.  0. -1. -1.]
 [ 0.  0.  0.  3.  0.  0. -1. -1. -1.  0.]
 [ 0.  0.  0.  0.  3. -1. -1. -1.  0.  0.]
 [ 0.  0.  0.  0. -1.  3. -1. -1.  0.  0.]
 [ 0.  0.  0. -1. -1.  0.  3. -1.  0.  0.]
 [ 0.  0.  0. -1.  0.  0. -1.  3. -1. -1.]
 [ 0.  0.  0. -1.  0.  0.  0. -1.  3. -1.]
 [ 0.  0.  0. -1.  0.  0.  0.  0. -1.  3.]]

```

the boy needs his wife more than anything else in his life

Мы получили матрицу смежности из H\_2, затем получили Лапласиан. В итоге получаем такой результат:

array([2, 2, 0, 3, 3, 1, 0, 2, 0, 1, 2])

Результат также оставляет желать лучшего.

Спектральная кластеризация использует информацию из собственных значений (спектра) специальных матриц, построенных из графа или набора данных.

Важнейшим является понятие собственных значений и собственных векторов. Для матрицы A, если существует вектор x, не состоящий только из нулей, и скаляр λ такой, что Ax = λx, то говорят,

что x является собственным вектором матрицы A с соответствующим собственным значением λ.

Для нашего предложения мы получаем следующий набор собственных векторов и значений:

Eigenvector: [-0.30151134 -0.30151134 -0.30151134 -0.30151134 -0.30151134 -0.30151134 -0.30151134 -0.30151134 -0.30151134 -0.30151134],  
Eigenvalue: -2.9075666824829844e-16

Eigenvector: [-3.88077881e-01-3.88077881e-01-  
3.41269961e-01-2.53299847e-01  
-1.34778034e-01 1.23926355e-16  
1.34778034e-01 2.53299847e-01  
3.41269961e-01 3.88077881e-01  
3.88077881e-01], Eigenvalue: 0.12061475842818319

Eigenvector: [-0.37539552-0.37539552-  
0.19974378 0.06937029 0.30602523 0.39948756  
0.30602523 0.06937029-0.19974378-  
0.37539552-0.37539552], Eigenvalue:  
0.46791111376204386....

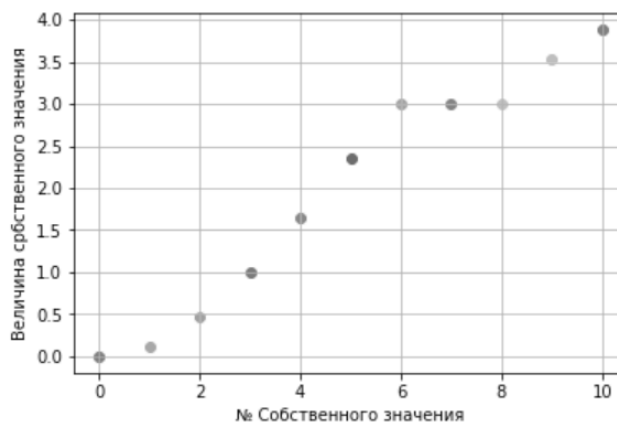
```

from sklearn.cluster import KMeans
A=A_hat
D = np.diag(A.sum(axis=1))
L = D-A
# находим собственные векторы и собственные значения
vals, vecs = np.linalg.eig(L)
# сортируем
vecs = vecs[:,np.argsort(vals)]
vals = vals[np.argsort(vals)]
# находим значение Фидлера для нахождения оптимального разреза графа для кластеризации
for i, value in enumerate(vals):
    print("Eigenvector:", vecs[:,i], ", Eigenvalue:", value)
#print('vecs=',vecs[:,1:6])
fig,ax=plt.subplots()
for i,ii in enumerate(vals):
    ax.scatter(i,ii)
plt.xlabel('№ Собственного значения')
plt.ylabel('Величина собственного значения')
ax.grid()
plt.show()
kmeans = KMeans(n_clusters=4)
kmeans.fit(vecs[:,1:4])
colors = kmeans.labels_
print('the boy needs his wife more than anything else in life')
print("Clusters:", colors)
print('-----')

```

Здесь мы используем Лапласиан на базе исходной матрицы смежности для нахождения собственных значений и собственных векторов. Затем мы можем графически представить собственные значения для определения связности графа

и количества кластеров. После этого используя обычный алгоритм к-средних, применяемых к собственным векторам, находим принадлежность каждого слова к определенному кластеру (рис. 1).



**Рис. 1.** Величина собственного значения

Первое собственное значение равно 0, потому что у нас есть только одна компонента связности (весь граф связан). Соответствующий собственный вектор всегда будет иметь постоянные значения (в этом примере все значения близки к -0,30).

Первое ненулевое собственное значение называется спектральной щелью. Спектральная щель дает нам некоторое представление о плотности графа. Если бы этот граф был плотно связным

(все пары из 10 узлов имели ребро), то спектральный разрыв был бы равен 10.

А в линейном графе, где каждая вершина связана ребром только с предыдущей и последующей вершиной и сама с собой, получаем следующую спектральную щель и соответствующий вектор:

Eigenvector: [-3.88077881e-01-3.88077881e-01-  
3.41269961e-01-2.53299847e-01  
-1.34778034e-01 1.23926355e-16  
1.34778034e-01 2.53299847e-01

3.41269961e-01 3.88077881e-01  
 3.88077881e-01], Eigenvalue: 0.12061475. Спектральный разрыв, равный 0.12 говорит о низкой связности графа. Второе собственное значение называется значением Фидлера, а соответствующий вектор – вектором Фидлера. Значение Фидлера аппроксимирует минимальный разрез графа, необходимый для разделения графа на две связанные компоненты. Напомним, что если бы наш граф уже состоял из двух компонент связности, то значение Фидлера было бы равно 0. В общем, требуется искать первый большой разрыв между собственными значениями, чтобы найти коли-

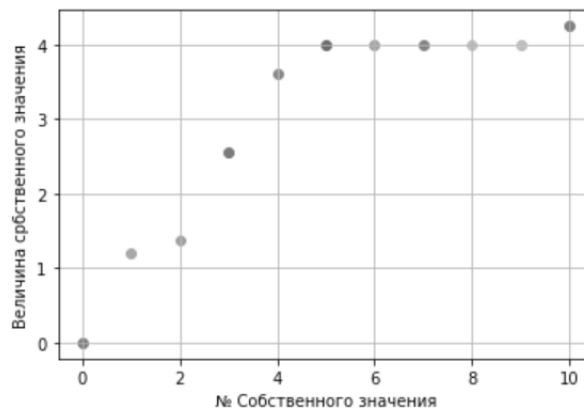
the boy needs his wife more than anything else in life  
 Clusters: [2 2 2 0 0 3 3 3 1 1 1]

Это распределение является наилучшим из тех, что мы пока видели. Главные элементы в этом сложном предложении the boy needs как группа подлежащего и his wife как прямое дополнение сгруппированы правильно. Второстепенные члены также хорошо распределены по кластерам.

чество кластеров, выраженных в наших данных. Есть разрыв между собственными значениями четыре и пять. Наличие четырех собственных значений перед разрывом указывает на то, что, вероятно, имеется четыре кластера. Векторы, связанные с первыми тремя положительными собственными значениями, должны дать нам информацию о том, какие три разреза необходимо сделать в графе, чтобы присвоить каждый узел одному из четырех аппроксимируемых компонентов.

Алгоритм распределил вершины следующим образом:

Теперь мы можем попробовать превратить матрицу  $H_2$  в матрицу смежности и, получив рисунок собственных значений, определить количество кластеров и с помощью собственных векторов осуществить кластеризацию.



the boy needs his wife more than anything else in life  
 Clusters: [0 0 0 3 2 2 3 3 1 1 1]  
 -----

Как мы видим, разрывы между узлами на рисунке более четкие. Для нас также важен разрыв между 4 –м и 5 –м узлами. 3 кластера слишком мало. Мы видим, что кластеризация на основе полученной матрицы показала результат хуже, чем на основе Лапласиана на базе исходной матрицы смежности.

## Выводы

В рамках решения задачи определения членов предложения мы рассмотрели применение обычной и спектральной кластеризации как для графов (матрица смежности), так и для произвольных данных (матрица  $H_2$ ). Если обычная кластеризация методом  $k$ -средних хорошо работает с линейными данными и представляет собой простой алгоритм и плохо работает с матрицами признаков как исходной, так и полученной, то спектральная кластеризация – это гибкий подход к поиску кластеров, когда данные не соответствуют требованиям других распространенных алгоритмов, т.к. в его основе

лежат чудесные свойства собственных значений и векторов Лапласиана. Это было показано при анализе сложного предложения на основе исходной матрицы смежности.

## Литература

1. Сак А.Н. Моделирование системы машинного перевода на основе сравнения предложений, 2019 Журнал физики Материалы Конференций, 1425(1):012171, DOI: 10.1088/1742-6596/1425/1/012171
2. Сак А.Н. Специфика терминологии строительной отрасли и методы анализа сходства предложений естественного языка с использованием изоморфизма их структур, 2021, Материалы конференций, Материаловедение и инженерные науки, 1030(1):012079, DOI: 10.1088/1757-899X/1030/1/012079
3. Сак А.Н. Парсинг с помощью графовых конволюционных сетей и кластеризация, 2021 E3S



Сеть конференций, 263:03013, DOI: 10.1051/e3sconf/202126303013

4. Алешинцев А., Сак А.Н. Анализ предложений естественного языка методами теории графов и теории множеств FRUCT'24: Труды 24-й конференции Ассоциации открытых инноваций FRUCT, апрель 2019, Статья № : 77, С. 556–564.
5. Уильям Флешман. Спектральная кластеризация (Основание и применение) <https://towardsdatascience.com/spectral-clustering-aba2640c0d5b>

## SYNTACTIC PARSING OF A SENTENCE USING CLUSTERING ALGORITHMS

**Sak A.N.**

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The application of machine learning in linguistics has reached a very high level. Powerful neural networks are used for machine translation, text analysis and generation. Nevertheless, there is room for using lightweight tools for sentence analysis. This article explores some of the latest approaches to developing a machine translation system for processing specialised construction texts in both Russian and English. Graph theory is the basis for automatic sentence analysis and representation of sentence structure. At the first stage the sentence is represented as a linear graph. The paper discuss-

es clustering techniques used at different stages of sentence processing to find the most adequate principle for dividing a sentence by its members, followed by the construction of the dependency tree. Graph convolutional neural networks (GCNs) are used for sentence pre-processing. Clustering is done based on the conventional k-means method as well as spectral clustering.

**Keywords:** graph theory, syntax, semantics, graph convolutional neural networks, clustering, spectral clustering.

## References

1. A. Sak, Machine translation system modeling based on sentences comparison, 2019 Journal of Physics Conference Series 1425(1):012171, DOI: 10.1088/1742-6596/1425/1/012171
2. A. Sak, Specifics of construction industry terminology and methods of analysis of the natural language sentences similarity by using isomorphism of their structures, 2021, IOP Conference Series Materials Science and Engineering 1030(1):012079, DOI: 10.1088/1757-899X/1030/1/012079
3. A. Sak, Parsing with graph convolutional networks and clustering, 2021 E3S Web of Conferences 263:03013, DOI: 10.1051/e3sconf/202126303013
4. A. Alyoshintsev, A. Sak, Analysis of Natural Language Sentences by Methods of the Theory of Graphs and the Theory of Sets FRUCT'24: Proceedings of the 24th Conference of Open Innovations Association FRUCT April 2019 Article No.: 77, Pp. 556–564.
5. William Fleshman. Spectral clustering (Foundation and Application) <https://towardsdatascience.com/spectral-clustering-aba2640c0d5b>

**Сергеева Юлия Сергеевна,**

преподаватель кафедры иностранных языков  
и профессиональной коммуникации, Национальный  
исследовательский Московский государственный  
строительный университет  
E-mail: vgi-yultschik@mail.ru

В рамках данной статьи рассматривается реализация коммуникативной категории авторитетности в академическом дискурсе. Актуальность темы определяется широким использованием коммуникативных стратегий и тактик категории авторитетности в данном виде дискурса для более эффективной коммуникации. Одним из агентов академического дискурса является преподаватель, авторитет которого, сформировался под влиянием таких факторов, как знания, образование, опыт работы, научная деятельность и статус. По мнению многих ученых, именно изначальные характеристики коммуникантов оказывают влияние на собеседников еще до вступления в интеракцию (уважение друг к другу, совместная предыстория, вера, предрассудки и т.д.). Тем самым, значительное воздействие на адресата оказывают статус и авторитет адресанта, наряду с другими аспектами коммуникативной ситуации. То есть, человек может воспринимать одну и ту же информацию по-разному, в зависимости от того, кем является ее отправитель. В результате исследования были выявлены некоторые коммуникативные стратегии, используемые при реализации категории авторитетности в академическом дискурсе.

**Ключевые слова:** дискурс, академический дискурс, институциональный дискурс, коммуникативная категория, категория авторитетности, авторитет, интеракция, коммуникация, конститутивные признаки.

Последние десятилетия исследователи активно пытаются структурировать выражение различных видов языковых и неязыковых знаний, определяющих речевое поведение коммуникантов в процессе реализации своих интенций. Несомненно, изучение факторов, обуславливающих выбор ими конкретных дискурсивных стратегий и тактик для достижения определенных целей в общении, представляет большой интерес. Согласно С.С. Тахтаровой, эти знания включают наряду с собственно языковыми знаниями информацию о социальных конвенциях, правилах и нормах речевого общения, различных формах дискурса и условиях их функционирования и т.д. [12, с. 189]

Неразрывная связь языка и мышления заставила изменить подходы в изучении форм и организаций знаний в сознании человека, применяемых им для эффективного дискурсивного взаимодействия. Изучение данных структур, в дальнейшем именуемых категориями, позволит правильно применять те или иные стратегии для обеспечения более успешного коммуникативного контакта.

Цель данной статьи выявить основные характеристики категории авторитетности в академическом дискурсе и охарактеризовать языковые и речевые средства, используемые для ее реализации.

В связи с этим возникла необходимость решения следующих задач: 1) изучение понятия «дискурс» 2) систематизация характеристик академического дискурса как одного из видов институционального дискурса; рассмотрение понятия «коммуникативная категория» 3) определение и описание основных характеристик категории авторитетности и стратегий ее реализации в академическом дискурсе на конкретных примерах.

Научная новизна проведенного исследования заключается в характеристике и анализе коммуникативной категории авторитетности в академическом дискурсе, поскольку эта тема недостаточно исследована, и она нашла своё отражение в незначительном количестве работ.

Актуальность работы обусловлена тем, что мы живем в эпоху информации и влияние определенных факторов на ее восприятие имеет большое значение. Чем эффективнее донесена информация, тем более сильное воздействие она оказывает на реципиента. Данное исследование анализирует категорию авторитетности как один из факторов успешной коммуникации между преподавателями и студентами.

Методы, применяемые в данном исследовании: дискурсивный анализ, наблюдение, классификация и систематизация.

Материалом для исследования послужили видеозаписи лекционных и семинарских занятий из различных вузов.

## Определение понятия «дискурс»

Рассмотрим данный термин. В отечественной лингвистике его начинают активно изучать с середины XX века. Именно к этому периоду времени относятся работы таких известных ученых как Ю.С. Степанов., В.И. Карасик., Н.Д. Арутюнова, К.Ф. Седов, Ю.Н. Караулов, которые заложили основу для изучения данного понятия.

Важно отметить, что каждый из них имел свой взгляд на определение дискурса и каждый рассматривал его с разных точек зрения. В настоящее время нет единого толкования данного понятия. При этом можно с уверенностью утверждать, что каждый из подходов является правильным и имеет большую ценность.

Следует отметить, что в трудах советских и российских ученых дискурс не отождествляется исключительно с речью или с текстом, в связи с тем, что он намного шире. Классическим стало определение дискурса как текста, погруженного в реальную жизнь. К примеру, древние тексты не считаются дискурсом, так как требуют расшифровки и их нельзя использовать для прямой коммуникации.

По мнению Н.Д. Арутюновой: дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий в взаимодействии людей, в механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1].

Можно с уверенностью утверждать, что дискурс – сложное, многослойное понятие, рассмотрение которого требует разных подходов.

Исходя из определения Ю.С. Степанова, «дискурс – это «язык в языке», но представленный в виде особой социальной данности. Дискурс реально существует не в виде своей «грамматики» и своего «лексикона», как язык просто. Дискурс существует прежде всего и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, – в конечном счете – особый мир. В мире всякого дискурса действуют свои правила синонимичных замен, свои правила истинности, свой этикет» [9, с. 44].

В данной статье за основу берется определение В.И. Карасика и дискурс рассматривается как социолингвистический объект. Исходя из этого, дискурс трактуется как «общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [5, с. 177].

В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин разделяют дискурс на два типа: личностно-ориентированный и статусно-ориентированный [4]. Они отличаются друг от друга агентами, их ролью, социальной принадлежностью, целью общения. Личностно-ориентированный тип – это бытовое или бытийное

общение (например, между родителями и детьми, между друзьями, между родственниками и т.д.). Статусно-ориентированный тип – это речевое взаимодействие между людьми разных социальных групп или между социальными институтами, имеющих определенный статус и цель коммуникации.

## Академический дискурс

Данный тип дискурса относится к статусно-ориентированному типу, где ключевую роль играют положение и роль коммуникантов в обществе, их место в иерархии отношений. Он является одним из видов институционального дискурса.

Согласно Е.А. Казанцевой, «академический дискурс – сложное и неоднородное по структуре интеракционное явление, в ядре которого лежит процесс, направленный на поиск траекторий развития всего социума и формирование социально и интеллектуально развитой личности как его представителя. Центральной его фигурой, определяющей вектор развития общества, является транслятор знаний. В роли потребителя знаний может оказаться не только студент, но и педагог, совершенствующий свой профессионализм. От центрального агента знания транслируются как потребителю, так и в науку» [6, с. 156].

Исходя из того, что, по мнению В.И. Карасика, конститутивными признаками любого вида дискурса являются цель, участники, хронотоп, жанры, прецедентные тексты, ценности и стратегии, дискурсивные формулы [4], рассмотрим данные характеристики академического дискурса. Ключевыми (но неединственными) агентами или участниками академического дискурса выступают преподаватели и студенты.

Цель преподавателей – как можно эффективней донести учебный материал до студентов (магистрантов, аспирантов). Успех академического дискурса зависит от взаимопонимания и взаимоважания, которые преподаватель выстраивает со студенческой аудиторией.

Цель студентов – приобретение новых знаний для реализации в дальнейшем их на практике в своей будущей работе или научно-исследовательской деятельности.

Но не стоит рассматривать академический дискурс только в плоскости образования и педагогики. Важным, по мнению Е.А. Казанцевой, является тот факт, что данный тип дискурса – это трансляция не только образовательной и педагогической деятельности, а их совокупность, реализующаяся через фактор науки [6, с. 155]. То есть, цель академического дискурса – трансляция и получение знаний более высокого порядка, а также репрезентация научно-исследовательской деятельности, как преподавателей, так и студентов, результатом которой является подготовка высококвалифицированных кадров.

Хронотоп – это пространственно-временные рамки, в которых реализуется дискурс. В академическом дискурсе обучение и научная деятель-

ность осуществляются в стенах высшего учебного заведения (аудитория, лекционный зал, лаборатория, библиотека), преимущественно в дневное и вечернее время.

Жанры: лекции, лабораторные работы, практические и семинарские занятия, круглые столы, практики, интернет-конференции, электронные форумы, экзамены, зачеты и т.д.

Прецедентные тексты: тексты учебников, методические и учебные пособия, тексты экзаменационных заданий, а также научные труды студентов и преподавателей и т.д.

Таким образом, академический дискурс – один из видов институционального дискурса, представляющий собой сложное коммуникативное явление, транслирующее взаимоотношение преподавателей и студентов (в большинстве случаев) для педагогических, образовательных и научных целей.

### Коммуникативная категория

Рассмотрим понятия «коммуникативная категория». Организация репрезентируемых знаний в категории носит условный характер, так как в современном языкознании нет единого определения данного явления, в отличие от других наук, где точно определены границы этого понятия. Но с уверенностью можно утверждать, что «прародителем» всех отраслевых терминов «категории» является философское понятие «категория», которое определяется как (от греч. *katēgoria* – высказывание; признак) наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения явлений действительности и познания. Категории образовались как результат обобщения исторического развития познания и практики. Они представляют собой наиболее общие предикаты, которые в рамках суждения можно присвоить тому или иному субъекту: фундаментальные понятия, позволяющие осмыслить бытие или структурировать мысль [13].

Согласно Е.П. Захаровой, коммуникативная категория – это «категория речевого общения, представляющая собой совокупность установок и правил речевого поведения в данном обществе и участвующая в организации и/или регулировании коммуникативного процесса». [3, с. 16].

В.Г. Как определяет категории, реализующие субъективность речи, как речевые, или коммуникативные. По его мнению, они связаны с различными аспектами акта речи и способами их языкового выражения, а также со сдвигами в значении языковых форм в процессе речевой реализации [2, с. 566].

Большое внимание этой теме уделено в работах И.А. Стернина, который считает, что коммуникативные категории – это наиболее общие коммуникативные концепты, формирующиеся в сознании и определяющие коммуникативное сознание и поведение нации, группы, личности. Он выделяет такие ключевые коммуникативные категории как вежливость, коммуникабельность, коммуни-

кативная неприкосновенность, коммуникативная ответственность, эмоциональность, коммуникативное давление, коммуникативная эффективность, категория коммуникативного идеала и др. [10, с. 23]

Речевое поведение коммуникантов в рамках той или иной коммуникативной категории всегда имеет определенную интенцию. В частности, категория смягчения или митигация – языковые средства, реализующие данную категорию, направлены на смягчение высказываний и уменьшение градуса категоричности с целью осуществления бесконфликтной интеракции и успешного коммуникативного контакта.

Большой интерес представляет собой изучение коммуникативных категорий в академическом дискурсе. По мнению И.П. Хутыз, в дискурсивном пространстве адресант получает желаемый от коммуникации результат посредством коммуникативных стратегий и категорий [12, с. 375].

Коммуникативные категории – это компонентные составляющие дискурса, участвующие в его организации, регулировании и достижении цели. Для реализации коммуникативной категории используется коммуникативная стратегия. На данный момент существует большое количество коммуникативных категорий, которые не представляется возможным описать в одной статье. От специфики отдельно взятого дискурса зависят реализуемые в нем категории. Изучая академический дискурс, мы пришли к выводу, что следует уделить особое внимание категории авторитетности, так как именно в академическом дискурсе она реализуется в большей степени (наряду с научным дискурсом).

### Категория авторитетности

По мнению В.Б. Кашкина, «прототипическая коммуникативная ситуация уже предполагает неравенство участников коммуникации». Адресант всегда имеет «право первого хода» [7, с. 13]. Сценарий же может разворачиваться по-разному: адресат может пассивно воспринимать информацию или может начать активно взаимодействовать с собеседником. Но вопрос о степени влияния коммуникантов друг на друга остается открытым. Одним из ответов на этот вопрос может послужить изучение категории авторитетности.

Следует заметить, что макроцелью каждого дискурса является воздействие адресанта на адресата с определенной целью посредством такого инструмента как язык. На успешность коммуникативного контакта влияют такие ключевые факторы как доверие друг к другу и предыстории коммуникантов, а именно память, знания, статус, вера, предрассудки и т.д. В.Б. Кашкин отмечает в своих работах, что авторитетность как коммуникативная категория играет весомую роль в коммуникации. По его справедливому замечанию, одни и те же слова могут оказывать на собеседника влияние с разной степенью воздействия. Если комму-

никанты хорошо знакомы, и адресант хорошо себя зарекомендовал в прошлом (его слова были правдивы, подкреплялись событиями и факторами и т.д.) — это повышает его авторитетность в глазах адресата, возвышает его коммуникативное лицо [7, с. 13]. Вследствие этого, его слова будут оказывать более сильное воздействие на собеседника, чем слова незнакомого или малознакомого человека. Иначе говоря, неравноправность участников коммуникации связана с их характеристиками, полученными до вступления в диалог (скрытый фактор коммуникации). Как отмечает П. Бурдье, сила слова — это «вера в легитимность слов и тех, кто их произносит» [15, с. 5]. Что касается жанров академического дискурса, можно утверждать, что многие из них уже изначально предполагают иерархичность отношений в социальном плане и некое неравенство в коммуникативном (внешний фактор коммуникации) аспекте. Например, лекция. Данный жанр заключается в трансляции информации преподавателем. Он занимает ведущую позицию в интеракции, студенты же являются пассивными слушателями. Рассматривая другие жанры, такие как семинары, практические занятия, а также зачеты и экзамены, можно сделать вывод, что преподаватель выполняет регулирующую и координирующую роли на основе своего статуса.

По нашему мнению, категория авторитетности является в академическом дискурсе одной из важнейших категорий, реализующихся в коммуникативном поведении агентов данного вида дискурса. Именно она детерминирует тот факт, что речь преподавателя оказывает более сильное влияние на обучающихся, вследствие его авторитета, складывающегося из многих факторов (образование, опыт работы, научные исследования, ученая степень, звание и т.д.). Авторитет (нем. *Autoritat*, от лат. *auctoritas* — власть, влияние), в широком смысле — общепризнанное неформальное влияние какого-либо лица или организации в различных сферах обществ, жизни (например, воспитание, наука), основанное на знаниях, нравственных достоинствах, опыте и т.д.); в более узком значении — одна из форм осуществления власти) [14]. В связи с тем, что цель преподавателей — эффективно донести информацию до студентов, данная категория позволяет успешно ее достичь.

Несомненно, важную роль в процессе коммуникации играют статусы участников. «Поэтому я как ректор, пользуясь своим правом административным, скажу пару слов...». Данная фраза программирует на то, что в дальнейшем слушатели будут в той или иной степени уважать мнение говорящего и его речь вызовет доверие, так как его статус очень значим и является подтвержденным, а значит проверенным.

При реализации категории авторитетности в академическом дискурсе большое влияние оказывает на адресата не только авторитет самого говорящего, но и подкрепление его слов научными фактами, данными исследований и т.д. Другими словами, она также выражается в дискурсивных

маркерах, в качестве которых могут выступать цитаты и ссылки из проверенных источников, а также вводные конструкции, типа: «как показывают исследования...», «учеными доказано...», «специалисты считают...» и т.д. Из фразы «как показывает наш российский опыт за последние 20 лет...» следует, что информация зарекомендовала себя и проверена временем. Соответственно, студенты ей могут ей доверять, и, тем самым, она оказывает большее влияние на них и на их картину мира.

Из анализа фразы «в качестве помощи, я могу порекомендовать такую замечательную работу...автора, доктора экономических наук Зотова А.В.» следует, что преподаватель предлагает ознакомиться с данной работой, ссылаясь на свой авторитет и статус, тем самым он повышает значимость рекомендуемого материала, с одной стороны. Помимо этого, он называет автора работы, упоминая, что им является не менее авторитетный человек (доктор экономических наук), с другой стороны. Эти два фактора в совокупности оказывают двойное воздействие на студентов, которые должны понять, что информация в предложенной работе очень важна и стоит прочтения.

Что касается выражения коммуникативных категории в языковом плане, мы солидарны с мнением С.С. Тахтаровой, которая утверждает, что «не все категории связаны с ключевой лексемой, которая содержала бы указание на коммуникативный статус обозначаемого ею феномена». Именно к ним и относится категория авторитетности. Поэтому для анализа этой категории не подходят «собственно лингвистические методы описания категорий» [11, с. 191].

По справедливому замечанию В.Б. Кашкина, выражение универсальных смысловых отношений «осуществляется межуровневыми или даже надуровневыми средствами» и не превращается в грамматику. Категория авторитетности как раз и относится к этим универсальным константам [7, с. 14]. Следовательно, авторитетность весьма редко находит своё выражение в языковом плане, то есть с помощью языковых единиц. Данной категории не свойственны определенные грамматические конструкции и лексические единицы. По мнению В.И. Карасика, нормативный план статуса данной категории раскрывается в понятиях привилегий, престижа и уважения [5, с. 16].

Таким образом, в академическом дискурсе категория авторитетности играет одну из главных ролей. Из характеристик данного типа дискурса следует, что ему присущи нормативность и иерархичность взаимоотношений агентов дискурса, обусловленных статусной принадлежностью последних (преподаватель → студент), коммуникация которых уже предполагает определенное неравенство до вступления в неё и, частично, во время ее реализации. Оно обусловлено тем фактом, что преподаватель (наставник, учитель) уже на подсоциальном уровне для обучающихся является человеком, стоящим на более высокой ступени образованности и опытности (помимо статуса). Это че-

ловек, который может передать свои знания и научить чему-то новому. Соответственно, студенты видят в преподавателе определённый пример для подражания и испытывают к нему уважение за его труды. Из вышеперечисленных фактов и складывается авторитетность, которая усиливает воздействие передаваемой информации на адресата в анализируемых дискурсивных практиках. Исходя из этого, можно утверждать, что категория авторитетности репрезентируется в академическом дискурсе посредством определенных коммуникативных стратегий, направленных на эффективность восприятия студентами передаваемой им информации.

## Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 136–137.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
3. Захарова Е.П. Типы коммуникативных категорий / Е.П. Захарова // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2000. – С. 12–19.
4. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена. – 2000. – С. 5–20.
5. Карасик В.И. Язык социального статуса/В.И.Карасик. М.: Гнозис, 2002. – 333 с.
6. Казанцева Е.А., Валиахметова Е.К. Место академического дискурса среди дискурсивных практик в сфере образования и науки/Е.А. Казанцева // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – Уфа. 2020. № 1 (87). – С. 154–161.
7. Кашкин В.Б. Авторитетность как коммуникативная категория/ В.Б. Кашкин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2007. – С. 12–18.
8. Попов М.В. Понятия рабочего и рабочего класса // [Электронный ресурс]: семинар. URL: <https://yandex.ru/video/preview/9836831095092021346> (дата обращения: 05.11.2022).
9. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип
  1. причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века. – М.: Изд-во РГГУ, 1995. – 432с.
10. Стернин И.А., Камбаралиева У.Д. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения // Коммуникативные исследования. 2018. № 2 (16). – С. 20–34.
11. Тахтарова С.С. Коммуникативные категории в когнитивно-дискурсивной парадигме // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2017. – Т. 16, № 2. – С. 189–196.

12. Хуыз И.П. Коммуникативные стратегии и категории в лекционном дискурсе //Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 10. Ч. 2. – С. 374–379.
13. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. – 2004. // [Электронный ресурс] URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/507/КАТЕГОРИИ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/507/КАТЕГОРИИ) (дата обращения: 05.11.2022).
14. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – 1983. // [Электронный ресурс] URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/21/АВТОРИТЕТ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/21/АВТОРИТЕТ) (дата обращения: 05.11.2022).
15. Бордюю П. Язык и энергия символов / П. Бордюю. Кембридж Полити Пресс. – 1991. – 267 с.

## THE COMMUNICATIVE CATEGORY OF AUTHORITY IN ACADEMIC DISCOURSE

Sergeyeva Y.S.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

This article considers the implementation of the communicative category of authority in academic discourse. The relevance of the topic is determined by the wide use of communicative strategies and tactics of the category of authority in this type of discourse for more effective communication. One of the agents of academic discourse is a teacher whose authority was formed under the influence of such factors as knowledge, education, work experience, scientific activity and status. According to many scientists, it is the initial characteristics of communicants that influence the interlocutors even before entering into interaction (respect for each other, joint background, faith, prejudices, etc.). Thus, the status and authority of the addressee, along with other aspects of the communicative situation, have a significant impact on the addressee. That is, a person can perceive the same information in different ways, depending on who its sender is. As a result of the research, some communicative strategies used in the implementation of the category of authority in academic discourse were identified.

**Keywords:** discourse, academic discourse, institutional discourse, communicative category, category of authority, authority, interaction, communication, constitutive features.

## References

1. Arutyunova N.D. Discourse / N.D. Arutyunova // Linguistic Encyclopedic Dictionary. – M.: Sov. Encycl., 1990. – S. 136–137.
2. Gak V.G. Language transformations / V.G. Gak. –M.: School «Languages of Russian Culture», 1998. – 768 p.
3. Zakharova E.P. Types of communicative categories / E.P. Zakharova // Problems of speech communication: interuniversity. Sat. scientific tr. –Saratov: Publishing House of Saratov University, 2000. –С. 12–19.
4. Karasik V.I. On types of discourse / V.I. Karasik // Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse: Sat. scientific tr. / Ed. IN AND. Karasika, G.G. Slyshkin. –Volograd: Change. –2000. –S. 5–20.
5. Karasik V.I. The language of social status / V.I. Karasik. M.: Gnosis, 2002. –333 p.
6. Kazantseva E.A., Valiakhmetova E.K. The place of academic discourse among discursive practices in education and science / E.A. Kazantsev // Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. –Ufa. 2020. No. 1 (87). –S. 154–161.
7. Kashkin V.B. Authority as a communicative category / V.B. Kashkin // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. – 2007. – С. 12–18.
8. Popov M.V. Concepts of the working and working class // [Electronic resource]: seminar. URL: <https://yandex.ru/video/preview/9836831095092021346> (date of access: 11/05/2022).

9. Stepanov Yu.S. Alternative world, Discourse, Fact and principle causality / Yu.S. Stepanov // Language and science of the late XX century. –M.: Publishing house of the Russian State University for the Humanities, 1995. –432 p.
10. Sternin I.A., Kambaralieva U.D. Theoretical Problems of Describing Communicative Behavior // Communicative Research. 2018. No. 2 (16). – P. 20–34.
11. Takhtarova S.S. Communicative categories in the cognitive-discursive paradigm // Bulletin of the Volgograd State University. Series 2, Linguistics. –2017. –T. 16, No. 2. –S. 189–196.
12. Khutyz I.P. Communicative strategies and categories in lecture discourse //Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2018. No. 10. Part 2. –P. 374–379.
13. Philosophy: Encyclopedic Dictionary. – M.: Gardariki. Edited by A.A. Ivin. – 2004. // [Electronic resource] URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/507/CATEGORIES](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/507/CATEGORIES) (date of access: 05.11.2022).
14. Philosophical encyclopedic dictionary. – M.: Soviet Encyclopedia. Ch. editors: L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. – 1983. // [Electronic resource] URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/21/AUTHORITY](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/21/AUTHORITY) (date of access: 11/05/2022).
15. Bordyu P. Language and energy of symbols / P. Wordyu. Cambridge Polity Press. –1991. –267 p.

# Межъязыковая интерференция: многоуровневый лингвокогнитивный подход

**Соколова Алла Германовна,**

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: as.falconi@yandex.ru

**Архипов Александр Владимирович,**

кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет  
E-mail: artan911@mail.ru

Межъязыковая интерференция в овладении иностранными языками изучалась на синтаксическом и лексическом уровнях на примере языковой пары английский-итальянский. В статье рассматривается ряд психологических, когнитивных и лингвистических вопросов, отражающих проблемы овладения итальянским языком иностранными студентами. Настоящее исследование основано на современной интерпретации языкового контакта и особенностях межкультурной коммуникации и многоязычия. Статья посвящена теоретическим основам межъязыковой интерференции итальянского и английского языков, при этом особое внимание уделяется сравнительному анализу и анализу ошибок – основным способам преодоления интерференционных ошибок. Авторы представляют корректирующие стратегии подхода к межъязыковой интерференции с целью повышения качества языковых знаний и их трансформации в языковую компетенцию.

Результаты исследования могут быть использованы преподавателями иностранных языков для планирования учебных программ и подбора учебных материалов и учебников для учащихся. Учителям рекомендуется свести к минимуму негативное отношение к вставке учащимися заимствований и использованию чеканки в попытке восполнить пробел в лексических знаниях в Я2. Использование студентами ресурсов L1 для достижения коммуникативных целей следует рассматривать как положительные попытки. Подводя итог, занятия в классе следует планировать так, чтобы повысить осведомленность учащихся о языковом выборе, который они делают в процессе общения на изучаемом языке.

**Ключевые слова:** межъязыковая интерференция, создание новых слов, многоязычие, межкультурная коммуникация, заимствования.

## Introduction

It is common knowledge that language is the most important means of human communication, whether verbal or written, it is used to exchange thoughts and ideas and achieve mutual understanding. The communicants interact directly when they speak the same language, however, direct communication becomes impossible when people speak different languages. Language interference is seen as an interaction of different language systems in the bilingualism context that occurs either in the individual development of a non-native language or in the scenario of language contacts. Language interference is commonly expressed in manifestation of the various deviations from the norm and system of the second language (L2) or their distortion under the influence of the mother tongue (L1). It can be also expressed by a foreign language accent in the speech of a person who can speak two or more languages. Language interference can be transient, i.e. a characteristic of some idiolect, or stable, a feature of the collective's speech. This phenomenon covers all levels of the language skills, but is more pronounced in phonetics.

The roots of interference lay in discrepancies in systems of languages in contact, such as different rules of positional realization of phonemes, their composition and compatibility, different prosody of speech and composition of grammatical categories, etc. The mechanism of interference resembles the principal diachronic changes in phonology. Diaphonic relations are the relations between the mixed sounds of languages in contact at interference, whereas diaphones are the sounds of mother tongue substituting the sounds of the second language. It is worth mentioning that comparable phenomena are manifested in vocabulary and grammar, and here we can speak of *diasemia*, semantic divergences in the two compared languages, and *dimorph*, one of two or more different words in a language derived from the same etymological root but having different phonological forms (e.g. *shade* or *shadow* in English). The results of interferences occurred in the past can be traced in the language system in the form of a super stratum or a substrate.

## Theoretical background of the research

Interference can affect all levels of language analysis. The main phenomena to which it gives rise at the lexical and semantic levels are the passage of words from one language to another and semantic borrowing, i.e., the widening or specification of the range of meanings of an existing Italian word as a result of a foreign pattern.



In more recent cases of interference, semantic borrowing may not yet be registered by lexicographers: e.g., the word *evidenza* is increasingly being used in the meaning of *prova* due to the influence of the English word *evidence*; the same can be said about the word *missione* in the meaning of “primary objective, fundamental purpose” of a company, agency, public institution; for the time being, however, these new meanings have not been accepted in dictionaries. Semantic borrowing is often treated under the category, which encompasses many phenomena of reproduction in one language of the meaning and structure of elements of another language, including, e.g., the translation of a compound foreign term with corresponding Italian elements: En. *week-end* > It. *fine settimana*.

As for the order of the constituents, an influence of English can be observed in the recent spread of compounds that have the determinant + determinate order in place of the determinate + determinant order typical of Italian (*porta ombrelli, cartapesta*): these are in most cases expressions with the English determinant (*baby-delinquenza, computer-grafica*) or the determinate (*droga-party, nonno-sitter*), but in a limited number of cases the compounds are entirely of Italian origin: *calciomercato, nullatenente*.

If attention is shifted from the perspective of language systems to interference in the individual speaker, critical points in the path of learning a foreign language come to the fore. Contrastive linguistics, developed in the postwar period, attempted to define an error analysis on the base of language systems' comparison. Such analysis aspired to have predictive value toward the difficulties encountered by the learner grappling with the study of a foreign language. In this framework, difficulties are ultimately dependent on the distance between the systems in contact. The comparison between them generates interference (transfer). Specifically, we speak of *positive transfer* for areas where the two systems coincide and *negative transfer* in the case where they diverge. Positive transfer promotes learning, negative transfer hinders and slows it down, generating interference errors. This is not to say that interference errors affect only learners of structurally 'distant' languages, but that it selectively operates as a slowing factor on only certain areas of the system.

The issue of language interference has a noticeable impact of the outcomes of foreign language teaching. The second language pops up onto the surface of a learner's speech in the form of obvious speech errors that can be assumed as a violation of language norms by a native speaker. Nevertheless, these errors might have a positive effect for the purpose of assessment interaction processes of two or more languages in contact. With the development of structural methods such as audio-visual, audio-oral and structural global, learning a foreign language is realized by means of mechanical reaction to the language stimuli and their imitation. These methods do not include deliberate approaches and theoretical explanation and above all they eliminate any comparison with the native language.

From the 1970s, there was an opportunity to reflect on the limitations of this approach, emphasizing the fact that the learner does not passively absorb the incoming material (input) and then mechanically reproduce it, but is an active participant in the learning process, as he or she develops hypotheses about the workings of the language he or she is mastering. This process is accomplished through the development of so-called interlanguage, that is, a system of partial and transient competence increasingly overlapping with that of the target language, governed by provisional principles of regularity. The earliest studies on *interlanguage* appeared thanks to Larry Selinker, who coined the term in 1972 to refer to the language used by a learner attempting to express himself or herself in a second language [1].

In the late 1980s, researchers like Ringbom (1987) [2] claimed that the learner of the second language was seeking to ease his/her task by using the previous linguistic knowledge about both the target language (L2) and the mother tongue (L1).

Subsequent acquisitional studies (for Italian, Giacalone Ramat, 2008) [3] confirmed that interlanguage development is relatively independent of the characteristics of the learner's native language and results in universal acquisition sequences.

The phenomenon of interlanguage interference occurring during a collision of two or more languages is studied by linguists, psychologists, and linguodidactic professionals. The linguists consider it as the interaction of language structures and structural elements of contacting languages in the process of communication where the interlocutors are bilingual. Some scientists compare the phenomena of interference and borrowing, regardless their contrapositions in many respects. From the psycholinguistic plan, the study of interference is based on the theories of language acquisition and speech communication, whereas the particular attention is paid to the process of speech utterance generation. Psycholinguists often perceive this phenomenon as a violation of the rules of languages in contact and speech deviations from the norm. The study of lexis borrowed from one language to another as an outcome of ethnic contacts is also recommended for understanding interlanguage interference, especially if those borrowing then underwent full or partial adaptation. When language interference is intense and prolonged over time, it can lead to profound changes in the language system that undergoes it, especially if the influence is exerted by a dominant, stronger language that enjoys greater economic-social and international prestige.

Thus, it can be concluded that the specialists use the term “interference” to denote the outcomes of languages interaction more accurately.

## The results and discussions

### *Syntax and cross-linguistic influence*

Speaking of linguistic transfer on the syntactical level, the American linguist Raven I. McDavid in 1971 stated that learner's native language (NL) had a signifi-

cant impact on the formation of the second language syntax [4]. In severe cases, the weaker language may become increasingly hybridized until it disappears and is replaced by the dominant language. In 1996, Kenji Hakuta also proved a firm interrelationship between L1 transfer and the emergence of a structure in L2 acquisition, which is more pronounced in English grammatical morphemes [5].

One of the most studied syntactic properties in second language acquisition research is the word order. For the case of the language pair English-Italian, for both languages grammatical subjects precede verbs (or verb phrases), that in turn precede objects, so the order of constituents is SVO. However, English word order is quite rigid, whereas in Italian language it is rather flexible. Here are some examples:

SVO	Elena suona il pianoforte.	Helen plays the piano.
VOS	Suona il pianoforte Elena.	*plays the piano Helen.
OVS	Il pianoforte lo suona Elena.	*the piano it plays Helen.
VSO	Suona Elena il pianoforte.	*plays Helen the piano.

Speaking of Italian, the orders of constituents SVO, VOS and OVS are permitted in conversational speech (*la lingua parlata*), whereas the pattern VSO is allowed in written prose. As in Italian language the word-order is freer, lexico-semantic influences are more important, and the grammatical position of the subject has is less significant, respectively. Native speakers of flexible language might use different word orders while speaking English regardless the its rigid word order due to transfer of basic word-order patterns.

One of the most prominent differences in the pair of languages English-Italian is that in English, apart from the imperatives, it is required to have an overt subject in sentences, while in Italian it is not necessary. According to C.M. Chapeton [6], this discrepancy constitutes one of the three facets of the pro-drop parameter. Apart from allowance of empty or null subjects, in pro-drop languages there is free inversion of overt subjects in simple sentences and admission of apparent violations of the that-trace filter. These phenomena are not present in non-pro-drop languages in well-formed full sentences. Some examples are given below:

1. Empty subjects	Verra	*Will come
2. Free inversion in simple sentences	Verra Simone	*Will come Simone
3. Apparent violation of the that-trace filter	Chi credi che verra?	*Who do you think that will come?

Pro-drop languages allow for all three phenomena exemplified by the sentences above. It might be suggested that an Italian student studying English would demonstrate transfer of pro-drop in the grammar of his/her native language.

At the level of tenses, syntactic transfer can also be observed and studied by linguists. To express a current activity, both the present tense and the tense equivalent to the Present Continuous can be used in Italian. However, the English progressive tense can be

expressed by means of be+gerund, whereas in Italian both forms are applicable and exchangeable without excluding the progressive meaning. For example, an Italian speaker will most likely produce the sentences transferred from his/her native tongue: \**I sleep now* instead of *I'm sleeping now* – these sentences in Italian would sound like: 1) *Dormo adesso*; 2) *Sto dormendo adesso*.

### **Lexis and cross-linguistic influence**

Cross-linguistic impact can be split into transfer and borrowings as the end-points on a continuum with some transitional elements that include semantic extensions, semantic shifts, loan translations, hybrids, blended words, relexifications, false phraseological units, false friends, etc. In this latest work, Ringbom points out that lexical transfer errors are attributed to form and meaning. Thus, he proposed a new classification consisting of five main categories: language switches, coinages including hybrids and blends, deceptive cognates or so-called false friends, calques and semantic extensions whereas two last categories in the list presuppose the transfer of meaning.

For example, some linguists have noted the spread of expressions such as *vota per il tal partito* (En. *vote for such party*) instead of *vota il tal partito*, due to the influence of English *vote for*. One can also record the tendency to use phrases such as *pensa positivo* (En. *think positive*) instead of *positivamente* (adjectives referring to the verb instead of the adverb) or the juxtaposition of two nouns such as *aereo spia* (En. *spy plane*), *batterio-killer* (En. *bacteria-killer*) the inversion to English of some adjective-noun juxtaposition: *baby-spacciatore* instead of *spacciatore-baby*, *il papa pensiero*, or expressions with the anterior *no*, for example, *no panico* instead of *no al panico*. However, these examples do not represent a manifestation of significant change occurring in contemporary Italian.

Emulations can be forced or induced, which consist of transposing English words exported by the expanding multinationals, so the Italians are forced to use the word *leasing* instead of *locazione finanziaria* as this term is based on international law imposed by the market giants. Or to repeat the noun *download* instead of *scaricamento*, which is widely spread due to the poorly translated programs passed by the convent or on the boxes of the products. From these words, there were created the verbs *downloadare*, *computerizzare* or *chattare*, from the names of products and companies are derived *googlare*, *whatsappare*, *tweetare*, *youtuber* and hundreds of other derivations from English roots: *fashionista*, *clownesco*, *gangsterismo*, *killeraggio*. These are not “borrowings,” they are a phenomenon of lexical hybridization where the Italian structure is mixed with the English roots in half-assed neologies. These words represent so-called mixed-lingual emulations that do not belong to sectorial languages. Thus, emulation, increasingly massive, transcends single words, single borrowings, and now concerns a network of roots that recombine with each other independently and extend into our lexicon as something alive and foreign.

Emulation is leading Italian language to express everything new in real or reinvented English, and Anglicisms are becoming increasingly identified with neologisms: 50% of the neologisms of the new Millennium are in English, and Italian is less and less able to evolve without hybridizing and maintaining its morphological identity. This lexical colonization is unprecedented in the history, of Italian in scope and speed.

In front of the swarming of pseudo Anglicisms such as *pile*, *slip*, *footing*, *autostop*, *smoking*, *beauty case* and many others, the Italians are in front of emulations, the words that sound English, even if they are not. The whole spirit that originates and spreads them is exhausted in this sound: the appearance of being English seems so prestigious and fashionable, new and international.

Speaking of emulations, there should be mentioned very numerous Italian-style curtailments: the Italians say *basket* (It. *cesto*) instead of *basketball* (It. *pallacanestro*), *social* (It. *sociale*) instead of *social network*, and *spending* instead of *spending review*.

The native speakers of Italian import just one of many meanings, and ascribe to it a meaning that does not necessarily exist in English. To *fare shopping*, for example, becomes *window-shopping* in search of luxury or personal goods, but in English it means buying anything, even shopping at the supermarket. In these processes of reinvention, as Roberto Gusmani has observed, “borrowings” are not simply additions of words to the vocabulary, and each entry redefines the whole semantic area of related words in a process of acclimatization or sedimentation in which the foreign word takes on a new meaning [7].

## Conclusions

Interlanguage interference in the acquisition of foreign languages was studied at the syntactic and lexical levels and exemplified by the language pair English-Italian. However, further studies on transfer can go beyond this level, to the pragmatic and conceptual levels as the results of this research might have some implications for the foreign language classroom. The research results might be used by foreign language teachers for curriculum planning and selection of educational resources and textbooks for students. Teachers are recommended to minimize negative attitudes towards the students' insertion of borrowings and the use of coinages in attempt to fill a gap of lexical knowledge in L2. Reliance of students on L1 resources to accomplish communicative purposes should be treated as positive attempts. To sum up, classroom activities should be planned as to increase students' awareness of the linguistic choices they make in the process of communication in the studied language.

## Литература

1. Селинкер Л. Межъязыковое общение. – 1972. – Том 10. – Выпуск 1–4 – сс. 209–232- <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1–4.209>.

2. Рингбом Х. Роль первого языка в изучении иностранного языка. ООО «Многоязычные материалы». – 1987. – 186 с.
3. Рамат А.Г. Типологические универсалии и усвоение второго языка. Универсалии языка сегодня. – 2008. – сс. 253–272. – DOI:10.1007/978–1–4020–8825–4\_13
4. Бургхардт Л.Х., Ортон Х., Вуд Г.Р., Аллен Х.Б., МакДэвид Р.И., Педерсон Л. Диалектология: проблемы и перспективы. – 1971. – Университет Теннесси, Ноксвилл. – 142с.
5. Хакута К., Маклафлин Б. Семь противоречий, определяющих исследования билингвизма и овладения вторым языком. – 1996. – Стэнфордский университет. – 73с.
6. Чапетон К.М. Межъязыковое влияние в письменной речи итальянца, изучающего английский язык как иностранный. – 2008. – Колумбийский журнал прикладной лингвистики. – Выпуск 10. – сс. 50–72.
7. Гузмани Р. Джордж Сели: поединок с французским. Между освоение иностранного языка и графической интерференцией. – 2008. – Сочинения Марии Амалии Д'Аронко. – сс. 153–160.

## INTERLANGUAGE INTERFERENCE: MULTILEVEL LINGUOCOGNITIVE APPROACH

Sokolova A.G., Arkhipov A.V.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article tackles several psychological, cognitive and linguistic issues that reflect the problems of Italian language acquisition by foreign students. The present study is based on contemporary interpretation of language contact and the particular features of cross-cultural communication and multilingualism. The article is focused on the theoretical grounds in interlanguage interference of Italian and English languages whereas special attention is paid to contrastive analysis and error analysis, the basic ways for overcoming interference mistakes. The authors present corrective strategies for approaching interlanguage interference with the purpose to improve the quality of language knowledge and its transformation into language competence.

**Keywords:** interlanguage interference, coinage, multilingualism, cross-cultural communication, borrowings.

## References

1. Selinker L. Interlanguage. – 1972. – Vol. 10. – Issue 1–4 – pp. 209–232- <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1–4.209>
2. Ringbom H. The role of the first language in foreign language learning. Multilingual Materials Ltd. – 1987. – 186 p.
3. Ramat A.G. Typological universals and second language acquisition. *Universals of Language Today*. – 2008. – pp. 253–272. – DOI:10.1007/978–1–4020–8825–4\_13
4. Burghardt L.H., Orton H., Wood G.R., Allen H.B., McDavid R.I., Pederson L. *Dialectology: problems and perspectives*. – 1971. – University of Tennessee, Knoxville. – 142p.
5. Hakuta K., McLaughlin B. Seven tensions that define research and bilingualism and second language acquisition. – 1996. – Stanford University. – 73p.
6. Chapeton C.M. Cross-linguistic influence in the writing of an Italian learner of English as a foreign language. – 2008. – *Columbian Journal of Applied Linguistics*. – Issue 10. – pp. 50–72.
7. Gusmani R. *George Cely alle prese col francese: Tra apprendimento di L2 ed interferenze grafiche*. – 2008. – Scritti Maria Amalia d'Aronco. – Pp. 153–160.

# Образность в креолизованном научно-популярном тексте: на примере немецкоязычных интернет-источников

**Христофорова Наталья Игоревна**

канд. филол. наук, доцент, Московский авиационный институт  
E-mail: n\_khristoforova@mail.ru

Предметом исследования является изучение реализации категории образности в рамках электронного креолизованного научно-популярного текста. Образы научно-популярного текста нацелены на читателей-неспециалистов в рассматриваемой области знания, обладающих различной глубиной восприятия и различными навыками интерпретации. Актуальность темы обусловлена современной ситуацией, при которой известные текстовые форматы дополняются интернет-форматом, имеющим свою специфику представления информации: так, читатель может увеличить текст, скопировать интересующий раздел, прослушать аудиоматериал, посмотреть видеоматериал любое количество раз, а также перейти по гиперссылке на другую статью/справочный материал, что значительно облегчает поиск ответов на вопросы, которые могут возникнуть в ходе чтения текста и т.д. Благодаря этим возможностям образность электронного научно-популярного текста значительно активизирует и стимулирует познавательную активность читателя. Нами предпринята попытка анализа средств, задействованных при реализации указанной категории в немецкоязычном научно-популярном интернет-тексте с помощью как вербальных, так и невербальных средств, а также выявления функциональных особенностей названной категории.

**Ключевые слова:** электронный текст, научно-популярный текст, креолизованный текст, образность, вербальная составляющая, невербальная составляющая.

## Введение

Научно-популярный текст, помимо сообщения научного знания массовой аудитории, предполагает доступное изложение информации, чему в значительной степени способствуют средства образности. В электронных немецкоязычных научно-популярных текстах используются образные средства, не затрудняющие восприятие читателя, т.е. на их декодирование не требуются временных затрат и обращения к другим ресурсам.

## Основные результаты

В лингвостилистической концепции категория образности проявляется совокупностью языковых средств, делающих высказывание выразительным, наделяющих текст «эстетической функцией» [1, с. 74]. Взаимодействие значений вербальных знаков рождает нетипичные, окказиональные значения (значимости), которые формируют широкие (ключевые) или сжатые (единичные, «второстепенные») образы. Таким образом, слова приобретают особые свойства: добавочные семантические характеристики (расширение семантических полей); эмотивные преобразования, воздействующие на каналы чувственного восприятия информации читателем; смысловые трансформации.

Категория образности определяется как «языковое средство воплощения какого-то абстрактного понятия в конкретных предметах, явлениях, процессах действительности и, наоборот, каких-то конкретных предметов и понятий в абстрактных или в других конкретных понятиях» [2, с. 81].

Значительную роль в реализации категории образности в электронных научно-популярных текстах на немецком языке играют невербальные компоненты, сопровождающие вербальный текст. В текстах используются красочные цветные иллюстрации, имеющие высокую степень образности и несущие собственную информацию в своем содержании. Зачастую такие иллюстрации отличаются уникальностью, например, рисунок-реконструкция и видеофайл, показывающие процесс поглощения звезды чёрной дырой [2], что заставляет читателя не только прочитать текст и сопроводительную подпись, но и задержаться на странице, рассматривая изображение. Возможно, что видеофайл будет просмотрен несколько раз, сохранен на личном компьютере или даже переслан знакомому.

Подбор невербальных средств говорит о тщательном подборе материалов для создания разнообразия и привлечения внимания читателя,

а также о присутствии дизайнерской работы, так как иллюстративный материал отличается оригинальностью, что убеждает читателя в качестве не только предоставляемой научной информации, но и в качестве самого научно-популярного издания визуально (создается впечатление единства качества формы и содержания). В электронных научно-популярных текстах количество документальных невербальных компонентов может достигать до трех, однако чаще в текстах используется одна фотография, на которую ложится функция привлечения внимания читателя и функция сопровождения вербального текста дополнительной информацией. Так, например, в тексте “Frösche im Mini-Maßstab” («Лягушки в мини-масштабе») [3] используется только одна фотография, на которой изображена лягушка, размещенная на мексиканской монете в десять песо (об этом читатель узнает уже из вербальной части текста). Соответственно, экономится время читателя, так как ему не требуется самостоятельно представлять размеры недавно найденных крошечных амфибий (не больше 15 мм).

Из анализа невербальных компонентов, реализующих категорию образности в электронных научно-популярных текстах на немецком языке, нами сделан вывод о том, что электронные ресурсы вынуждены редуцировать контент, предотвращая переход читателя на другие онлайн-ресурсы, ведь их в Интернете множество [4]. Это вынуждает авторов делать материалы динамичными, небольшими, а, вместе с тем, образными и информативными. Из вербальной части текста известно, что было найдено шесть новых видов маленьких лягушек, однако на фотографии представлена всего одна. Предполагается, что по ней можно судить об остальных лягушках, следовательно, фотографии остальных необязательны.

Категория образности в научно-популярном тексте выражается лексически, в основном метафорическими средствами: тропами, образами и пр. [5]. Метафоризация, реализуемая метафорой, олицетворением, эпитетами, сравнением, метонимией и др., упрощает понимание информации, а также воздействует на эстетическое восприятие, делая текст наглядным и эмоциональным. Например, в тексте “Warum bekommen Spechte keinen „Knall“?” («Почему дятлов не хватает удар?») [6] активно используются сравнения:

- “der Kopf der Vögel schlägt wie ein **steifer Hammer** zu” (голова птиц бьют, как жесткий молот);
- “die Schläge im Kopf der Vögel abgefedert werden – **als würde sie ein Sturzhelm schützen**” (удары в голове птицы смягчаются – словно ее защищает шлем);
- “der Spechtkopf kracht stattdessen steif **wie ein Hammer** auf das Holz” (вместо этого голова дятла врезается в дерево жестко, как молоток).

Реализация категории образности в электронном научно-популярном тексте осуществляется вербально, так как небольшой объем текста не позволяет «утяжелить» материал. Автор апеллирует

к читательскому опыту, сравнивая эффект от ударов на мозг птицы и на мозг человека:

- “Selbst die stärksten Stöße aus den über 100 analysierten Schlägen dürften für die Gehirne der Spechte ungefährlich sein, da unsere Berechnungen eine geringere Belastung des Gehirns ergaben als bei Menschen, die eine Gehirnerschütterung erleiden” (Даже самые сильные толчки из более чем 100 проанализированных ударов должны быть безопасными для мозга дятлов, так как наши расчеты показали меньшую нагрузку на мозг, чем у людей, перенесших сотрясение мозга).

Это же реализуется и в лиде статьи: “Oft reicht schon ein vergleichsweise leichter Schlag aus, um uns Kopfschmerzen zu bescheren”. Головную боль у человека могут вызвать даже сравнительно легкие удары, пишет журналист, переходя к основному вопросу статьи – как дятлы выдерживают столь жесткие удары о дерево клювом интенсивность процесса подчеркивается:

- Метафорой – “**rammen** ihre Schnäbel dauernd **heftig ins** harte Holz” (клювы яростно вонзаются в древесину);
- с помощью документального видеофайла, в котором, благодаря замедленному воспроизведению, читатель понимает, насколько сильны удары клювов. Видеозапись показывает, как наносят удар клювом разные виды дятлов, а для того, чтобы сосредоточить внимание читателя на зонах, подвергающихся особенно сильному воздействию, на записи они отмечены цветными точками.

Категория образности способствует установлению «диалога» между автором текста и читателем, эмоционально насыщая текст. Образность способствует созданию ассоциаций (зрительных, слуховых, осязательных, моторно-двигательных), влияющих на долгосрочное запоминание информации, и активизации образного мышления реципиента [7, С. 4]. Актуализируя различные ассоциации в мышлении читателя, образы, заложенные в научно-популярный текст, заставляют читателя более глубоко прочувствовать и понять этот текст [8, 9, 10].

## Заключение

В электронном научно-популярном тексте, отличающемся большой информационной напряженностью, невербальные средства образности способствуют привлечению внимания читателя к тексту, а вербальные средства делают научное повествование понятным и доступным. В электронных научно-популярных текстах задействованы следующие функции образности: рекламная, оценочная, описательно-разъяснительная, а также функция компрессии информации.

## Литература

1. Шенделева, Е.А. Категория образности: проблемы лексикологической интерпретации

и перспективы исследования / Е.А. Шенделева. – Томск: Вестник ТГПУ: Гуманитарные науки, 2000. – Вып. № 3. – С. 73–79.

2. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
3. Fleischer, J. Frösche im Mini-Maßstab – URL: <https://www.wissenschaft.de/bildervideos/bilder-woche/froesche-im-mini-massstab/> (дата обращения: 02.12.2022)
4. Ремчукова, Е.Н. Рекламное «зазеркалье» России и Франции: лингвокреативный и гендерный аспекты / Е.Н. Ремчукова, А.В. Страхова. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 216 с.
5. Гришечкина, Г.Ю. Эмоциональные и образные средства в научно-популярном тексте / Г.Ю. Гришечкина // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 1. – С. 119–123.
6. Vieweg, M. Warum bekommen Spechte keinen „Knall“? – URL: <https://www.wissenschaft.de/erde-umwelt/warum-bekommen-spechte-keinen-knall/> (дата обращения: 22.11.2022)
7. Глушак, В.М. Коммуникативные стратегии сближения при переводе общения из модуса вежливости и агрессивности в модус фамильярности / В.М. Глушак // Вестник Московского гос. лингвистического ун-та. – 2015. – № 6 (717). – С. 170–178.
8. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – 4-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 218 с.
9. Изгаршева, А.В. Интернет-мем как медиатекст: лингвистический аспект / А.В. Изгаршева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2020. – № 5. – С. 86–101.
10. Podbregar, N. Schwarzes Loch zerreißt Stern – URL: <https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/schwarzes-loch-zerreisst-stern/> (дата обращения: 30.11.2022)

## IMAGERY IN A CREOLIZED POPULAR SCIENTIFIC TEXT: ON THE EXAMPLE OF GERMAN INTERNET SOURCES

**Khristoforova N.I.**

Moscow Aviation Institute

The subject of the study is implementation of the category of imagery within the electronic creolized popular science text. The images of the popular science text are aimed at readers who are non-specialists in the field of knowledge under consideration, who have different depths of perception and different skills of interpretation. The relevance of the topic is due to the current situation in which well-known text formats are supplemented by an Internet format that has its own specifics of presenting information: for example, the reader can enlarge the text, copy the section of interest, listen to an audio material, watch a video material any number of times, and also click on a hyperlink to another article/reference material, which greatly facilitates the search for answers to questions that may arise during the reading of the text, etc. Thanks to these possibilities, the imagery of the electronic popular science text significantly activates and stimulates the cognitive activity of the reader. We have attempted to analyze the means involved in the implementation of this category in the German-language popular scientific Internet text using both verbal and non-verbal means, as well as identifying the functional features of this category.

**Keywords:** electronic text, popular science text, creolized text, imagery, verbal component, non-verbal component.

### References

1. Shendeleva, E.A., Kategorija obraznosti: Problemy leksikologitsheskoj interpretatsii i perspektivy issledovaniy / E.A. Shendeleva. – Tomsk: Vestnik TGPU: Gumanitarnyye nauki, 2000. – Issue 3. – pp. 73–79. [in Russian]
2. Galperin I.R. Tekst kak object lungvistitsheskogo issledovaniya / I.R. Galperin. – M.: KomKniga, 2007. – 144 p. [in Russian]
3. Fleischer, J. Frösche im Mini-Maßstab – URL: <https://www.wissenschaft.de/bildervideos/bilder-woche/froesche-im-mini-massstab/> (accessed: 02.12.2022) [in German]
4. Remchukova, E.N., Strakhova, A.V. Advertising through the looking-glass in russia and france. linguocreative and gender aspects / E.N. Remchukova, A.V. Strakhova. – Moscow: LENAND, 2016. – 216 p. [in Russian]
5. Grishechkina, G. Yu. Emotional and descriptive means in the popular science text / G. Yu. Grishechkina // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. – 2009. – Issue 1. – pp. 119–123. [in Russian]
6. Vieweg, M. Warum bekommen Spechte keinen „Knall“? – URL: <https://www.wissenschaft.de/erde-umwelt/warum-bekommen-spechte-keinen-knall/> (accessed: 22.11.2022) [in German]
7. Glushak, V.M. Communicative strategies of approaching: from polite and aggressive interaction to familiarity / V.M. Glushak // Vestnik of Moscow State Linguistic University. – 2015. – Issue 6 (717). – pp. 170–178. [in Russian]
8. Katsnelson, S.D. Tipologiya jazyka i retshevoje myshlenije / S.D. Katsnelson. – 4th Edition. – Moscow: LIBROCOM, 2009. – 218 p. [in Russian]
9. Izgarsheva, A.V. The internet meme as media text: linguistic aspect / A.V. Izgarsheva // Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Linguistics. – 2020. – Issue 5. – pp. 86–101. [in Russian]
10. Podbregar, N. Schwarzes Loch zerreißt Stern – URL: <https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/schwarzes-loch-zerreisst-stern/> (accessed: 30.11.2022) [in German]

**Хучбарова Джамиля Махмуддировна,**

кандидат филологических наук, доцент факультета  
Лингвистики, Московский финансово-промышленный  
университет «Синергия»  
E-mail: khuchbarova2710@mail.ru

В данной статье авторы рассматривают функционирование паремий в культурно-просветительском дискурсе в рамках коммуникативно-прагматического пространства. Исследование паремий в рамках прагматического подхода способствует более содержательному и детальному анализу функционирования паремий в контексте, позволяя выявить закономерности их употребления. Исследуя некоторые аспекты теории речевых актов, автор приходит к понятию прагматики, в основную задачу которой входит установление смысла языковых единиц в соответствующих условиях их употребления. В ходе проведенного исследования было установлено, что речевое взаимодействие может осуществляться только в конкретной ситуации, которая основана на разного рода событиях, явлениях или обстоятельствах. Особое внимание уделяется необходимости обстоятельного рассмотрения вопроса о классификации целей актуализации паремии в речи.

Теоретический анализ литературы и собственные исследования позволяют отметить, что любой речевой акт подчиняется установкам автора сообщения и нацелен на определенную реакцию реципиента. Особое значение имеет соотношение целей коммуникации с применяемыми речевыми стратегиями и тактиками. В ходе исследования автор пришел к выводу, что окказиональные трансформации паремий имеют наибольший прагматический эффект вследствие реализации таких прагматических функций, как выражение отношения к высказыванию, создание стилистического эффекта и привлечение внимания.

**Ключевые слова:** прагматический потенциал, дискурс, трансформация, паремия, антипословица.

## Введение

Многочисленные исследования показывают, что изучение того или иного аспекта паремий неразрывно связано с их прагматической спецификой. В предыдущем разделе при исследовании паремий как подраздела фразеологии и особой языковой категории мы уже обращались к вопросу о понятии «прагматика», проблемах классификации и дефиниции. Общеизвестным считается, что прагматика изучает такие факторы коммуникативного воздействия, которые влияют на выбор используемых в коммуникативном процессе языковых средств, определяющих кому, когда, от кого и с какой целью передается информация. [1].

Опираясь на данные современной лингвистики, собственные теоретические поиски и результаты, полученные в ходе обобщения и анализа собранного фактического материала, считаем возможным представить свою точку зрения по вопросу коммуникативно-прагматического подхода к паремиям.

## Актуальность вопроса

Нельзя не заметить, что в последние годы исследования функциональной стороны языка стали представлять особый интерес. Усиление внимания к проблемам функционирования языка привело к развитию теории коммуникации, исследованию дискурса и лингвистической прагматики.

Теоретический анализ литературы показывает, что функционирование паремий в культурно-просветительском дискурсе распространено в рамках коммуникативно-прагматического пространства. Таким образом, в фокусе нашего исследовательского внимания оказываются такие элементы, как: 1) адресант (отправитель сообщения, его интенции, грамотность изложения мысли, профессиональные качества); 2) адресат (получатель сообщения, читательская масса, роль фоновых знаний в процессе восприятия информации); 3) языковой код как средство коммуникации (паремии как языковые единицы); 4) источник передачи информации (научная литература, художественная литература, журнальная периодика и др.).

## Обсуждение

Собственные наблюдения и специальные исследования показали, что согласно коммуникативно-прагматическому подходу изучения речевой деятельности необходимо учитывать роль субъективного (человеческого) фактора. Процессы употребления, интерпретации и подбора языкового знака

неразрывно связаны с языковой личностью, в виду чего ключевое понятие в прагмалингвистике – это человеческий фактор. «В фокусе прагматического анализа языковых сущностей находится конкретный человек с его интенциями, желаниями, эмоциями в конкретных речевых условиях» [2]. Вместе с тем следует подчеркнуть, что когнитивная лингвистика также следует антропоцентрическому принципу исследования, в фокусе внимания которой находится *homo sapiens* («человек разумный») и *homo loquens* («человек говорящий»). Все вышесказанное убеждает нас в том, что исследование языковых единиц, в частности паремий, неразрывно связано с человеком, его познавательной деятельностью и сферой общения. В этом контексте представляется весьма актуальным употребление паремий как средств воздействия на публику известными ораторами, писателями, лекторами и преподавателями. Примерами могут служить такие выдающиеся публичные ораторы, успешные писатели, пропагандисты саморазвития, как Дипак Чопра, Дейл Карнеги, Уэйн Уолтер Дайер, Барбара Шер, которые смотрят на мир через призму науки и духовности. Весьма полезными для нас оказались результаты исследований выступлений ведущих ораторов в работах В. Мидера, который привел множество примеров употребления паремий ораторами с целью воздействия на массовую аудиторию, побуждения к определенным действиям, ссылаясь на авторитет народной мудрости [3].

При этом нельзя не отметить, что исследование паремий в рамках прагматического подхода способствует более содержательному и детальному анализу функционирования паремий *в контексте* (а не по отдельности), позволяя выявить закономерности их употребления.

Следующее понятие, являющееся важным для прагматического анализа – *речевой акт*. Исследуя некоторые аспекты теории речевых актов, мы приходим к понятию прагматики, в основную задачу которой входит установление смысла языковых единиц в соответствующих условиях их употребления. Таким образом, мы убедились, что отправной точкой для исследования прагматики утверждения (высказывания) является связь контекста с речевым актом. Данный факт обуславливает рассмотрение коммуникативно-прагматических аспектов функционирования паремий как языковых единиц в контексте.

В ходе проведенного исследования было установлено, что речевое взаимодействие может осуществляться только в конкретной ситуации, которая основана на разного рода событиях, явлениях или обстоятельствах. Как пишет Е.Н. Малюга, распространенным мотивом к высказыванию может служить обстоятельство, вызывающее дискомфорт, неудобство у одного из собеседников, тем самым, требуя выполнения определенных мер или действий [4]. По мнению Г. Грайса, «Речевая интенция или коммуникативное намерение – это намерение, замысел сделать нечто с помощью такого инструмента, как речь – язык – высказывание» [5].

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса о классификации *целей* актуализации паремии в речи. Согласно теории О.С. Иссерс, существуют два типа целей актуализации паремий в речи, а именно: *первостепенная* цель, способствующая развитию коммуникации и выделению стратегически важных единиц, и *второстепенная* цель, связанная с различными мотивами коммуниканта [6]. Примерами могут служить следующие заголовки:

- “Actions speak louder than words” («Поступки убедительней слов») [7];
- “Better late than never” («Лучше поздно, чем никогда») [7];
- “You are what you eat” («Ты то, что ты ешь») [7];
- “Prevention is better than cure” [7].

Данные паремии занимают начальную позицию в тексте в форме заголовка, привлекая, таким образом, внимание читателей и способствуя реализации поставленных целей.

Как показывает практика, второстепенные цели соотносятся:

- 1) с самооценностью, чувством собственного достоинства, моральными принципами, самовыражением участника коммуникации: “**See no evil, hear no evil, speak no evil**” («Моя хата с краю, ничего не знаю» [7]; “**Think global, act local**” («Думай масштабно, действуй точно» [8]; “**Attack is the best form of defence**” («Лучшая защита – нападение») [8].
- 2) с результативностью общения: “**Two heads are better than one**” («Одна голова хорошо, а две лучше») [14]; “**Who dares wins**” («Побеждает отважный») [7].
- 3) со стремлением говорящего поддерживать традиции и обогатить свой духовный мир: “**The end justifies the means**” («Цель оправдывает средства») → “**A Thoughtful End Justifying Dramatic Means**” [9]; “**Faith will move mountains**” «Вера сдвигает горы» → “**Faith Moves Mountains, but Not Dolan**” [9].
- 4) с намерением говорящего избежать негативных чувств, эмоций, с желанием контролировать ситуацию: “**Don’t get mad, get even**” («Не грусти, отомсти») [8]; “**Out of sight, out of mind**” («С глаз долой – из сердца вон») → “**Out of sight, out of mind, still on the books**” [7]; “**Seek and ye shall find**” («Кто ищет, тот всегда найдёт») → “**Seek and Ye Shall Find a Hottie**” [9].

Рассмотренные примеры свидетельствуют о том, что «первостепенными являются цели воздействия, ради которых, собственно, и затевалась коммуникация...», второстепенные цели являются «производными от разнообразных мотивов человеческой деятельности (связанные с самовыражением, с взаимодействием коммуникантов, желанием управлять ситуацией и др.) и определяют языковой и внеязыковой материал, необходимый для достижения первостепенной цели» [10]. Следовательно, речевая коммуникация представляет собой стратегический процесс, основанный на бес-



сознательном или намеренном выборе языковых и внеязыковых средств с целью воздействия на адресата [11]. Нельзя не заметить, что речевое воздействие определяется неречевыми целями коммуникантов, причем целенаправленность присутствует в любом речевом акте, не смотря на возможность отсутствия языковых маркеров воздействия. Другими словами, любой речевой акт подчиняется установкам автора сообщения и нацелен на определенную реакцию реципиента. Особое значение имеет соотношение целей коммуникации с применяемыми речевыми стратегиями и тактиками. Главной (генеральной) стратегией массовой коммуникации является стратегия воздействия на интеллектуальное и физическое поведение адресата. Использование вспомогательных стратегий, в свою очередь, служит гарантией адекватного и эффективного воздействия и основана на организации речевых актов с учетом специфики коммуникативной ситуации [12].

Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса считаем необходимым рассмотреть классификацию интенций и критерии их описания в аспекте их актуализации в контексте. Исследователи в настоящее время выделяют следующие интенции:

1) *Коммуникативная интенция предупреждения/предостережения*

Высказывание со значением предостережения имеет проспективный (предположительный) характер. В данном случае паремии употребляются в настоящем или будущем времени и имеют императивный (побудительный) характер: **“Let sleeping dogs lie”** («не буди лихо, пока оно тихо») [8]; **“Paddle your own canoe”** («Надейся только на себя») → **“Paddling your own canoe”** [8].

2) *Коммуникативная интенция наставления/напутствия/совета*

В основе данной интенции лежит побуждение адресата к определенному действию, поступку. В данном случае, адресант приводит доказательства, аргументирует свое мнение для получения желаемого результата: **Better safe than sorry** («береженого Бог бережет») [7]; **Eat, drink and be merry, for tomorrow we die** («Один раз живем») → **Eat, drink and be merry** [8]; **Make haste slowly** («Торопись медленно») [7]; **Never put off till tomorrow what you can do today** («Не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня») → **Never put off till tomorrow what you can put off till the week after next** [8].

3) *Коммуникативная интенция утешения/утешения*

Паремии, употребленные с данной целью, направлены на нивелирование конфликтных ситуаций, снятие напряжения, ослабление чувства разочарования и боли: **Nothing is impossible to a willing heart** («было бы желание, а возможность найдется») → **Nothing is impossible: Everton's Carlo Ancelotti targets Anfield FA Cup win** [8]; **Nothing ventured, nothing gained** («Кто не рискует, тот не пьет шампанского») → **Nothing ventured, something gained** [8].

4) *Коммуникативная интенция порицания/упрека/неодобрения*

Данная интенция подразумевает негативную оценку действий адресата с целью вызвать отрицательную эмоциональную реакцию у адресата, который, в свою очередь, может соотнести свои действия с нормами, принятыми в обществе: **Better late than never** («Лучше поздно, чем никогда») [7]; **Silence is golden** («Молчание – золото») [7]; **Time and tide wait for no man** («Время никого не ждет») [8].

Однако, стоит отметить, что данная классификация не означает, что паремии могут выражать только вышеописанные интенциональные значения. Из сказанного становится очевидным, что большинство паремий обладает прагматической полиинтенциональностью. Вместе с тем следует подчеркнуть, что выбор паремий и их употребление в речи находятся в прямой зависимости от интенции адресанта, его предположении о возможной реакции и эффекта воздействия на целевую группу.

Проведенный анализ паремий-трансформов позволил заключить, что, данные языковые единицы могут иметь не только *конструктивный*, но и *деструктивный* функциональный потенциал, что может привести к некоторым проблемам в общении, недопониманию и негативной оценке со стороны участников коммуникации:

**“Charity begins at work”** [7] (*Charity begins at home*).

*Charity begins at work*

*Toxic workplaces can be found in every sector (заголовок)*

*The report was devastating. The working environment at the organisation was described as “toxic”. There was widespread bullying of staff and a bunker mentality among senior management; 39% of employees developed mental or physical health issues as a result of their work. An investment bank or a technology firm in Silicon Valley? No. This was Amnesty International, a human-rights charity. Five managers have just left the organisation following the report's findings.*

В исследуемой статье описываются возможные проблемы на работе и их причины, ведущие к стрессовым ситуациям. Заголовок статьи, в роли которого выступает паремия-трансформ, обращает внимание читателя на психологические проблемы работников, препятствующих эффективному взаимодействию. В основе данных проблем могут быть разница в возрасте коллег, образе жизни, религиозной принадлежности или национальности, различия особенностей личностей и характеров, некорректная постановка рабочих задач со стороны начальства и т.д. В данном примере мы видим, что паремии-трансформе присущи деструктивные признаки/характеристики, так как данное высказывание раскрывает масштабность психологических проблем в обществе. Первое, что приводит в смятение – это организация, являющаяся источником проблем, – между-

народная правозащитная организация «Амнэ-сти Интернэшнл», главной задачей которой, казалось бы, является защита интересов и охрана свобод людей.

Другим примером паремии-трансформы с деструктивным свойством служит заголовок статьи журнала "The Economist":

**"If you can't beat them, charge them"** (заголовок) [7] (*If you can't beat them, join them*).

*If you can't beat them, charge them*

*An archaic law that the prime minister promised to repeal makes an ugly comeback* (заголовок).

*Is Najib Razak, Malaysia's prime minister, a reformer? Those who say that he is can point to the economic liberalisation of his first term, from 2009 to 2013, and to his repeal of the dreaded Internal Security Act, which allowed without trial. However, over the past few weeks, those more sceptical of his reformist tendencies have been handed some good evidence of their own.*

Употребляя паремию-трансформ, автор критикует политику премьер-министра, которая привела к практике бессрочного задержания преступников без проведения судебных разбирательств.

**"Enough is not enough"** [7] (*Enough is enough*).

*Enough is not enough*

*It must also be clean* (заголовок)

*If water has the capacity to enhance life, its absence has the capacity to make it miserable. David Gray, a water practitioner who has served the World Bank in almost every river basin on the globe and is now a professor at Oxford, has a technique that makes the point. Every day he receives e-mails with water stories from newspapers round the world. By briefly displaying to an audience just one day's crop – including, say, drought in Australia, floods in Kenya, an empty dam in Pakistan, a toxic spill in the Yellow river and saltwater contamination in Haiti – he can soon show how water may dominate if not destroy lives, especially in poor countries.*

В данном примере мы видим, что паремия-трансформа «Enough is not enough» употребляется в деструктивном ключе, подчеркивая неспособность правительств разных стран решить проблему обеспечения населения чистой водой.

Перечисленные примеры позволяют сделать вывод о том, что паремии-трансформы, являясь частью коммуникативного процесса, могут функционировать как в конструктивном, так и деструктивном ключе. Благодаря своей образности и эмоциональности данные языковые единицы влияют на процесс общения, что выражается в стремлении адресанта максимально ярко выразить свое отношение не только к тому или иному факту, событию, но и к адресату. Наличие в паремии-трансформе значения иллюкутивного воздействия на собеседника с последующим возможным перлокутивным эффектом (воздействие высказывания на собеседника) способствует их употреблению с целью получения определенных эффектов в интеракции.

## Выводы

Таким образом, модификации паремий целенаправленны и прагматически отмечены во всех рассмотренных нами примерах. По словам Е.В. Рыжковой «большинство языковых изменений являются непреднамеренным результатом спонтанных действий человека по адаптации языка к задачам познания и общения» [13]. Наш фактический материал свидетельствует о том, что трансформированные паремии способствуют выполнению конкретных прагматических функций, среди которых, как мы выделяли ранее, *эффект неоправданного ожидания, оценка действий и информативность, привлечение внимания, формирование авторского стиля, текстоформирующая функция, экономичность речи.*

В результате изучения различных источников мы пришли к выводу, что такие характеристики, как оценочность, экспрессивность, образность и стилистические приемы (антитеза, повтор, аллитерация, рифма, ассонанс, метонимия, синекдоха), применяемые для образования паремий, способствуют созданию уникального авторского стиля, выражению своего отношения к высказыванию наилучшим образом. Такие свойства паремий, как авторитетность, традиционность, общеупотребительность позволяют актуализировать их коммуникативно-прагматический потенциал.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что окказиональные трансформации паремий имеют наибольший прагматический эффект вследствие реализации таких прагматических функций, как выражение отношения к высказыванию, создание стилистического эффекта и привлечение внимания.

Опираясь на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа данных современной лингвистики, отметим, что одними из самых актуальных задач паремиологии является «регистрация традиционных и новых паремий, а также фиксация их трансформ» [14].

Данный подход к исследованию паремий, а также результаты проведенного теоретического анализа научной литературы по вопросу коммуникативно-прагматического потенциала данных языковых единиц способствуют выделению и дальнейшей реализации вышеописанных задач.

Рассматривая *традиционность* паремий, хотим отметить, что она неразрывно связана с их прагматичностью и является ее основным признаком [15]. Следовательно, считаем нужным рассмотреть примеры использования паремий не только в стандартной (общеупотребительной, узуальной), но и модифицированной форме, учитывая, что под прагматикой понимается не только цитирование авторских суждений, но и авторская обработка текста. Таким образом, изучение случаев «творческой деформации» паремий и создания «паремий-трансформ» в культурно-просветительском дискурсе является актуальным на сегодняшний день.

В подтверждение данных слов, хотим отметить, что «обыгрывание фразеологических единиц является онтологическим свойством всех фразеологических сочетаний английского языка и подлежит рассмотрению как широко используемый универсальный прием...» [16]. Изучению «творческой деформации» пословиц также посвятил свою работу К. Янка, понимая под «творчеством» создание как новых пословиц (авторских изречений), так и модифицированных вариантов [17].

Результаты исследования различных подходов по данному вопросу подчеркивают необходимость обстоятельного рассмотрения коммуникативно-прагматического потенциала паремий в культурно-просветительском дискурсе, который реализуется при их употреблении в узуальной форме, в виде творческих модификаций, которые включают окказиональные модификации, авторские варианты традиционных пословиц, поговорок и антипословиц и псевдопословиц.

## Литература

1. Самохина, Т.С. Прагматические аспекты межкультурного делового дискурса [Текст]/ Т.С. Самохина// Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете новых технологий образования: Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: МГИМО (У) МИД РФ, 2010. – С. 28–37.
2. Эмирова А.М. Русская фразеология в коммуникативном аспекте. Ташкент: Изд-во ФАН, 1988. 92 с.
3. Мидер У. Остроты! Разговорные пословицы. – Шелбурн: Новая английская пресса, 2003.
4. Малюга, Е.Н. Функциональная прагматика межкультурной деловой коммуникации [Текст]/ Е.Н. Малюга. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008. – 320 с.
5. Грайс, Г. Логика и речевое общение [Текст]/ Г. Грайс// Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217–237.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: КомКнига, 2006. 288 с.
7. <https://www.economist.com/>
8. <https://www.theguardian.com/>
9. <https://www.nytimes.com/>
10. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. Омск, 1999. 284 с.
11. Иссерс, Оксана Сергеевна. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – 3-е изд., стер. – М.: УРСС, 2003. – 284 с.; 20 см.; ISBN 5–354–00323–7: 480.
12. [https://studexpo.net/937695/russkiy\\_yazyk\\_kultura\\_rechi/problema\\_different](https://studexpo.net/937695/russkiy_yazyk_kultura_rechi/problema_different)
13. Рыжкина Е.В. Фразеологическая окказиональность в английском языке: Когнитивно-

коммуникативные аспекты: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003.

14. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2006.
15. Константинова, А.А. Коммуникативно-прагматический потенциал пословиц и поговорок в современной англо-американской прессе: Дис. ... канд. филол. наук / А.А. Константинова. – Тула, 2007. – 183 с.
16. Изотова А.А. Обыгрывание «устойчивых метафор» в английской художественной литературе// Язык, сознание, коммуникация. – М.: Диалог-МГУ, 1999. – Вып. 10. – С. 63–76.
17. Янка К. Произнесение пословиц как творческий процесс: Акан из Ганы // Провербиум. – 1986. – Я» 3. – Сс. 195–230.

## PRAGMATIC POTENTIAL OF ENGLISH PAROEMIAS

Khuchbarova D.M.

Moscow University for Industry and Finance "Synergy"

This article considers the issues of functioning of paroemias within a communicative and pragmatic context in the cultural and educational discourse. A pragmatic approach of the research contributes to in-depth and detailed analysis of functioning of paroemias in a certain context and identifies common factors of their usage. While examining speech act theories the author concludes about the essence of the concept of pragmatics, the main function of which is to define linguistic units in particular contexts. The results of the analysis represent the specifications of a talk exchange in certain conditions, based on various events and consequences. The question concerning a classification of purposes of usage of paroemias is given priority.

Theoretical analyses and our research prove the fact that a speech act depends on the author's attitude, aiming at a certain response. Correlation of aims of a communication with speech strategies and tactics is paid much attention in the research. The author draws a conclusion that occasional paroemias have a pragmatic effect in a greater degree through performing such functions as an expression of feelings, a creation of a stylistic effect and drawing of attention.

**Keywords:** pragmatic potential, discourse, transformation, paroemia, antiproverb.

## References

1. Samokhina T.S. Pragmatic aspects of intercultural business discourse [Text]/ T.S. Samokhina // Actual problems of linguistics and linguodidactics of business communication in the light of new educational technologies: Materials of the International scientific-practical conference. – Moscow: Moscow State University of Management (U), Ministry Of Education Of The Russian Federation, 2010. – pp. 28–37.
2. Emirova A.M. Russian phraseology in the communicative aspect. Tashkent: FAN Publishing House, 1988.
3. Mieder W. Wisecracks! Fractured Proverbs. – Shelburne: The New England Press, 2003.
4. Malyuga E.N. Functional Pragmatics of Intercultural Business Communication [Text]/ E.N. Malyuga. – Moscow: Book House LIBROCOM, 2008. – 320 p.
5. Grice G. "Logic and Speech Communication" / G. Grice // New in Foreign Linguistics. Issue. 16. Linguistic Pragmatics. – Moscow: Progress, 1985. – pp. 217–237.
6. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow: KomKniga, 2006. 288 p.
7. <https://www.economist.com/news/2003/05/07/actions-speak-louder-than>
8. <https://www.theguardian.com/media/2005/feb/18/broadcasting.tvandradio>
9. <https://www.nytimes.com/2002/04/28/arts/art-architecture-a-thoughtful->

10. Issers, O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech / O.S. Issers. Omsk, 1999. 284 p.
11. Issers, Oksana Sergeevna. Communicative strategies and tactics of Russian speech / O.S. Issers. – 3rd ed. – MOSCOW: URSS, 2003. – 284 p.; 20 cm.; ISBN 5–354–00323–7: 480.
12. [https://studexpo.net/937695/russkiy\\_yazyk\\_kultura\\_rechi/problema\\_differen](https://studexpo.net/937695/russkiy_yazyk_kultura_rechi/problema_differen)
13. Rizhkina E.V.V. Phraseological Occasionalism in English: Cognitive and Communicative Aspects: Ph. Candidate of Philological Sciences. – M., 2003.
14. Walter X., Mokienko V.M. Antipovbs of the Russian people. – SPb.: Publishing House “Neva”, 2006.
15. Konstantinova A.A. Communicative and pragmatic potential of proverbs and sayings in the modern English-American press: D... Candidate of Philological Sciences / A.A. Konstantinova. – Tula, 2007. – 183 p.
16. Izotova A.A. Mutualization of “stable metaphors” in the English belles-lettres// Language, Consciousness, Communication. – Moscow: Dialogue-MSU, 1999. – Vol. 10. – pp. 63–76.
17. Yankah K. Proverb Speaking as a Creative Process: The Akan of Ghana// Proverbium. – 1986. – Я» 3. – P. 195–230.

# Исследование номинации мифических персонажей в русских волшебных сказках

Чжан Цзыжуй,

аспирант, Столичный педагогический университет, КНР  
E-mail: zirui.zhang@yandex.ru

Наименование какого-либо субъекта/объекта реальности, признака или действия – процесс творческий и сложный, в котором непременно отражаются многочисленные нюансы культурных коннотаций, особенностей национального мышления и отражения объективной реальности. Имя собственное в сказке также не просто определяется сказителем и выполняет конкретную эстетическую функцию, оно неразрывно связано с представлениями народа об окружающем мире, с его ценностными ориентациями и верованиями. Комплексный анализ приведённых в статье номинаций персонажей русских волшебных сказок помогает знакомству иностранных студентов с русской народной культурой – с миропониманием и бытописанием жизни русского народа. В статье рассматриваются основные характеристики образов положительных и отрицательных мифических персонажей в русских волшебных сказках, исследуются варианты структур номинации этих героев, а также уделяется внимание обоснованию значения номинации и функциям номинации.

**Ключевые слова:** русские волшебные сказки, номинация, ономастиология, положительные мифические персонажи, отрицательные мифические персонажи, одночленное наименование, двучленное наименование и многочленное наименование

## Введение

В начале двадцатого века в качестве особой лингвистической дисциплины выделилась теория номинации, которая привлекала всё больше внимания языковедов, культурологов, историков, фольклористов и, влившись в ономастиологию, получила серьёзное развитие. В центре внимания оказались вопросы образования языковых единиц; взаимодействия языка и мышления в акте наименования явлений действительности; исследования средств, способов номинации; типологии номинации; функций номинации и пр. [1]

Изучение номинации как явления языка и сегодня представляет большой интерес как для российских, так и для китайских филологов. Рождение имени для какого-либо субъекта/объекта реальности, признака или действия – процесс творческий и сложный, в котором непременно отражаются многочисленные нюансы культурных коннотаций, особенностей национального мышления и отражения объективной реальности. Именно поэтому постижение теоретических положений и практических выводов ономастиологии, принципов лексико-семантического подхода к именам собственным имеет большое значение для знакомства с мыслями, характерами, культурным и языковым пространством определённых общностей. [2] В связи с этим комплексный анализ номинации персонажей в русских народных сказках остаётся значимым при знакомстве с русской народной культурой – с миропониманием и бытописанием жизни русского народа.

В круг задач своего исследования автор вывел: классификацию мифических персонажей в русских народных сказках; рассмотрение структуры номинации и обоснование значения номинации мифических героев русских народных сказок через анализ сказочных текстов. Опорой для теоретического обоснования исследуемых вопросов послужили труды Е.А. Косых, В.И. Карасика, Т.В. Зуевой и Б.П. Кирдан, В.Н. Ярцевой, И.Н. Апоненко, М. Фасмера, Ю.С. Степанова и др. учёных, уделявших внимание различным аспектам ономастиологии, теории номинации, а также культурно-историческим коннотациям мифических персонажей в русском фольклоре и народных сказках, в частности.

## Основная часть

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» В.Н. Ярцевой [3] номинация определяется как: 1) языковая единица, которая служит «для называ-

ния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений»; 2) рассмотрение формы предложения и его частей в качестве акта наименования; 3) процесс именования в совокупности с номинативным аспектом словообразования, полисемии, фразеологии.

В любом словесном знаке реализуются две ипостаси, два плана – выражения и содержания, пишет Е.А. Косых [1]. Имя субъекта (человека) вызывает ещё больший интерес, поскольку в нём заложена часть народной культуры – в нём в той или иной мере присутствуют особенности социального развития, повседневной жизни, мировоззрения, художественных представлений, накопленных этнической общностью к определённому историческому периоду.

Имя человека – это индивидуальный признак субъекта, содержащий уникальную информацию, его характеристику. Полное имя человека состоит из имени, фамилии и отчества, но иногда имя собственное может ограничиваться прозвищем. Именно прозвища наиболее близки к фольклорным антропонимам и онимам, употребляемым в волшебных сказках. В сюжетах русских народных сказок герои воплощают идеальные качества и чаяния русского народа. В номинации персонажей зашифрована личная информация – пол, социальное положение, возраст и род занятий. Также имена персонажей включают и определённые культурные коннотации, поскольку, как пишет В.И. Карасик, «язык – носитель культуры и составная часть культуры» [4], что означает: имя собственное в сказке не только определено сказителем и выполняет конкретную эстетическую функцию, но связано с представлениями народа об окружающем мире, с его ценностными ориентациями и верованиями.

Для анализа обратимся к текстам народных русских сказок в изложении А.Н. Афанасьева, собрание которых, по словам Т.В. Зуевой, «является значительным вкладом в русскую культуру» [5]. В трёх томах автор собрал тексты 579 народных сказок, относящихся к разным жанрам. Чтение и анализ собранных Афанасьевым сказок позволяет глубоко погрузиться в тонкости русского характера, религиозных взглядов и менталитета русского народа.

Подробную систематизацию персонажей русских волшебных сказок предлагает Е.С. Новик [6]: к первому типу относятся положительные персонажи (богатыри, герои-защитники – Иван-царевич); ко второму типу – помощники главного героя (его жена, невеста, друг-богатырь, животные, фантастические существа и волшебные предметы); к третьему – противники главного героя (мифические персонажи, в том числе и Баба-Яга, Змей Горыныч, Кощей-бессмертный и другие фантастические персонажи).

Отдавая должное теоретическим достижениям в исследовании структуры и характеристики

персонажей русской волшебной сказки таких учёных, как В.Я. Пропп, Е. Мелетинский, мы опираемся на подход Е.С. Новика, с которым он обратился к народным сказкам, записанным А.Н. Афанасьевым. Прежде всего, нам интересны качества, разделяющие персонажи на положительных и отрицательных, а также как семантические признаки героев отражают особенности культурного состояния древнерусского общества, поскольку «содержание» персонажа включает в себя духовные ценности, соответствующие определённому уровню – индивидуальные, семейные, сословные, странственные. [6]

Как важная часть народной культуры, русские народные сказки берут на себе ответственность транслировать традиционные нравственные качества и формировать основу эмоционально-оценочного отношения человека к миру. Особенную роль в этом процессе играет часто ненавязчивое, на первый взгляд, поведение положительных персонажей – весь их образ, приятная наружность, правильные, добрые поступки. В совокупности это составляет идеал, к которому должны стремиться обычные люди. Каждый персонаж, как пишет Новик, персонифицирует ценности того или иного уровня, области, а иногда и всех четырёх сфер значений. Такое семантическое наполнение находит проявление в именах собственных.

Вслед за исследователями И.Н. Апоненко, А.В. Терещенко и др., выделим три типа структуры номинации персонажей в русских народных сказках: одночленное наименование, двучленное наименование и многочленное наименование [7; 2].

Одночленное наименование положительных персонажей русских сказок может состояться из имени, отчества и фамилии. При этом, имя сказочного персонажа может принадлежать определённой культурной, языковой, религиозной традиции или может быть взято из другого языка, но всё-таки большей частью номинации положительных персонажей связаны с каноническими именами. и даже с апостольской традицией – Иван, Дмитрий, Фёдор, Антон, Маша, Фетинья, Аксинья, Дуня, Анастасия. Среди неканонических довольно известными по сказкам являются имена – Несмеяна, Баран, Жучок [2].

В сказке «Соль» об именах героев читаем: «В некотором городе жил-был купец, у него было три сына: первый – Фёдор, другой – Василий, а третий – Иван-дурак» [8]. В «Сказке про утку с золотыми яйцами» знакомимся с положительными героями – пожилыми супругами-бедняками и их сыном: «*Был-жил старик со старухой: старика того называли Абросимом, а старуху Фетиньей, и жили они в великой скудости и бедности и имели одного сына по имени Иванушка...*» [8].

Вторая часть одночленного наименования – прозвище-фамилия. Например, положительный герой бытовой сказки «Пойти туда – не знаю куда, принести то – не знаю что» именуется по фамилии – Тарабанов. Про доброго, мудрого и смелого героя читаем: «*Пошёл отставной солдат Тараба-*

нов странствовать; шёл он неделю, другую и третью, шёл целый год и попал за тридцать земель, в тридцатое государство – в такой дремучий лес, что кроме неба да деревьев ничего не видать» [8].

Не часто, но тем не менее, в качестве варианта номинации может использоваться только отчество, которое тоже участвует в семантической характеристике героя. В сказке «Шут» есть персонаж, именуемый Пафнутьевна: «Ладно, – бает поп, – ступай к попадье, скажи, что меня, мол, нанял поп. А я пока съезжу в деревню, окрещу ребёнка: вишь, Пафнутьевна родила» [8].

Анализ сказочных текстов Афанасьева позволяет сделать вывод о том, что основным признаком номинаций персонажей русских сказок остаются структурные закономерности образования русских имён.

Двучленное наименование, по определению И.Н. Апоненко, является главным способом номинации положительных персонажей [7]. Часто встречаются имя и прозвище, имя и фамилия, имя и отчество, имя и приложение, содержащее дополнительные семантические характеристики персонажа. Довольно часто в русских сказках номинация положительного героя состоит из имени и прозвища. Например, Василиса Премудрая, Василиса Прекрасная, Иванко Медведко, Елена Прекрасная, Марко Богатый. Второй компонент наименования отражает семантическое содержание образа, которое и будет раскрываться в самой сказке. Героиня популярной народной сказки «Царевна-лягушка» Василиса Прекрасная выполнила все задачи лучше остальных снох: «Уложила его квакушка спать, а сама сбросила с себя лягушечью кожу, обернулась красной девицей Василисой Премудрой и стала ковер ткать. Где кольнет иглой раз – цветок зацветет, где кольнет другой раз – хитрые узоры идут, где кольнет третий – птицы летят...» [8]. Номинация Василиса Прекрасная встречается в сказках «Василиса Прекрасная», «Морской царь и Василиса Премудрая» и других волшебных сказках.

Вариант номинации «имя и фамилия» чаще встречается в бытовых сказках. В сказке «Фома Беренников» главный герой – Фома Беренников. В сказке «Иван-дурак» богатыря зовут Фёдор Лыжников: «...Поехали вместе. Но через долго времени к тому же столбу приехал Фёдор Лыжников, видит, на столбе написано...» [8].

Из приведённых примеров видно, что между вариантами номинации «имя и прозвище» и «имя и фамилия» разница существует: 1) прозвище, как правило, используется для указания на положительные нравственные качества персонажа или его социального положения, в то время, как фамилия чаще всего представляет собой образование от обычного русского имени; 2) вариант «имя и прозвище» чаще встречается в волшебных сказках, а имя и фамилия – в бытовых сказках.

Третий вариант двухкомпонентных имён – «имя и отчество» («каноническое имя и неканоническое отчество»), «имя собственное и каноническое от-

чество») – чаще используется для именования положительных женских персонажей. В сказке «Марья Моревна» одноимённый персонаж – Марья Моревна: «Пустился Иван-царевич дальше, наезжал на шатры белые, выходила к нему навстречу Марья Моревна, прекрасная королевна: «Здравствуйте, царевич, куда тебя бог несёт – по воле аль по неволе?» [8]. Номинация положительных мужских персонажей обычно состоит из канонического имени и отчества, а коренным словом является каноническое имя. В начале сказки «Горшечник» рассказчик назвал государя Иваном Васильевичем.

Кроме того, имя и приложение/единичное определение также часто встречается как вариант номинации положительных персонажей. [2]. Приложением может быть: а) отдельное имя существительное – Иван-царевич; б) имя прилагательное – Василиса золотая коса. Приложение в этой конструкции выполняет функцию дополнительной информации о персонаже в контексте сказки, но эта информация наполняет важным духовным содержанием образ героя, позволяет читателям глубже понять его характер и оценить положительные поступки.

Итак, двучленное наименование персонажей имеет строгую структуру и функциональное назначение каждого из элементов этой структуры. Во всех вариантах двучленного наименования – «имя и прозвище», «имя и фамилия», «имя и отчество» и «имя и приложение» – в центре внимания находится имя, второй элемент выполняет функцию дополнительной информативности, семантики наименования, раскрывающих важные черты героя.

Многочленное наименование структурно состоит из соединения прозвища, имени и приложения. В сказке «Царевна-лягушка» образ главной героини имеет номинацию «душа-девица, Василиса Премудрая»: «Уложила царевича спать да сбросила с себя лягушечью кожу – обернулась душой-девицей, Василисой Премудрой; вышла на красное крыльцо и закричала громким голосом...» [8]. Похожая структура номинации встречается и в наименовании мужских образов. В сказке «Буря-богатырь Иван коровий сын» последний богатырь называется «Буря-богатырь Иван коровий сын»: «Пошли добрые молодцы: один назывался Иван-царевич, другой Иван девкин сын, третий Буря-богатырь Иван коровий сын; ходили-ходили, ничего не купили» [8]. Имя Иван в этом наименовании – ключевое слово, прозвище «Буря» и приложение «коровий сын» должны привлечь внимание на мощь и исполинскую силу героя. Такой контекст помогает читателям яснее представить образ младшего богатыря Ивана, и также это заведомо создаёт предпосылки для развития сюжета.

Многочленное наименование имеет определенное сходство с двучленным наименованием, поскольку элементы обеих структур выполняют функцию расширения предоставлений о персонаже.

Однако характеристика положительных персонажей тем более объективна и определённа, когда она даётся в противопоставлении отрицательным персонажам. В этом противостоянии положительный герой находит и применяет предметы, обладающие особым значением, или находит человека, имеющего определённое социальное положение в соотношении с ним. Отрицательные образы разделяются на реальных и мифических персонажей, каждый из которых играет определённую роль в раскрытии образа главного положительного героя/героев: одни персонажи создают проблемы в повседневной бытовой жизни, другие – проблемы на пути выполнения задач (как правило это мифические персонажи – Баба-Яга, Кощей-бессмертный, Лихо и др.).

С точки зрения этимологии и в структуре номинации эти три образа играют важную роль. Образ Баба-Яги является очень распространённым в славянской мифологии: эта обитательница дремучего леса живёт в доме на курьих ножках. Она передвигается с помощью волшебных ступы и метлы, ворует детей и поедает людей. Забор вокруг её дома сделан из костей, а на заборе для устрашения развешены человеческие черепа. Спутники Бабы-Яги – чёрная кошка, ворон и змей. Ей ведом язык животных и растений, она также знает много секретов, что помогает ей иногда проявлять милосердие к смелым героям и даже содействовать им в достижении целей.

Анализ персонажа по имени Баба-Яга – её номинации и культурных коннотаций помогает понять её сложный образ. Первая часть её имени – Баба – имеет иронический подтекст, указывает на женский род существа и означает «крестьянка», «замужняя женщина» или «ведьма». По поводу второй части номинации – Яга – у М. Фасмера можно прочесть, что лексема Яга встречается также в белорусском, украинском, болгарском, чешском и польском языках и толкуется во взаимосвязи со словами «ужас», «злая баба», «пытка», «опасность», «противный», «скорбь», «боль». Также у Фасмера есть и второе толкование – «шкура жеребёнка», «шуба из козьих шкур мехом наружу» [9]. В.Я. Пропп, подмечая трудность персонажа Яги для анализа, говорит о трёх разных формах яги – яга-похитительница, яга-воительница и яга-дарительница. Яга связана с царством мёртвых, по Проппу, а её избушка на курьих ножках – «врата смерти» [10, 52–53]. Ю. Степанов также указывает на противоречия в образе Бабы-Яги, выделяя её «добрую» ипостась – «дарительница» [11, 855–857]. Таким образом, сложная семантика имени Баба-Яга не позволяет безоговорочно отнести этот персонаж строго к отрицательным – она может быть как противником, так и помощником главного героя сказки. В сказке «Баба-Яга» отец отвозит свою дочь в услуженье к Бабе-Яге. Фраза, которой Баба-Яга встречает не очень желанных гостей – «Русским духом пахнет» – подчёркивает противостояние её образа положительным героям русской сказки. Эти слова есть в сказках «Ва-

силиса Прекрасная», «Марко Богатый и Василий Бессчастный» и «Царевна-лягушка». Самой распространённой номинацией этого сказочного персонажа является имя Баба-Яга: «*Отец простился и поехал домой. А баба-яга задала девушке пряжи с короб, печку истопить, всего припасти, а сама ушла*» [8]. Аналогичный способ номинации мы видим в сказках «Василиса Прекрасная», «Баба-яга и Заморышек», «Марья Моревна» и «Белый Полянин». В этих сказочных сюжетах образ и действия Бабы-Яги описываются в прямой взаимосвязи с поступками главных героев, но ясно чувствуется отрицательный подтекст в номинации персонажа.

Третьим вариантом номинации образа Бабы-Яги является «Баба-Яга и приложение». В сказке «Баба-Яга» была номинация Баба-яга костяная нога: «*Мужик кланяется: «Баба-яга костяная нога! Я тебе дочку привез в услуженье»*» [8]. В сказке «Иван Царевич и Белый Полянин» встречается номинация Баба-Яга золотая нога: «*Сели на коней, выехали в чистое поле; баба-яга золотая нога выставила рань-силу несметную*» [8]. Третий вариант номинации Баба-Яга не так часто используется в сказках, но его присутствие не просто подробнее описывает внешность персонажа, а раскрывает особенности характера и сюжетных коллизий произведения.

Другой распространённый отрицательный образ русских народных сказок – Кощей Бессмертный. Подробного описания внешности этого сверхъестественного существа мы не находим, однако в русском языковом и культурном пространстве его образ воплощён в высоком, очень худом старике, который живёт в «тридесяти» царстве, уединённо в тёмном замке. Основное занятие Кощея – похищать невест и жён положительных сказочных героев. По версии А.С. Штемберга, эта отрицательная роль персонажа объясняется историческим преобразованием матриархатных отношений в патриархатные: «Кощей был воплощением силы, нарушившей древние порядки родового равноправия и отнявшей у женщины её социальную власть» [12, 226].

Изучением этого образа занимались В.Я. Пропп, Б.А. Рыбаков, Е.М. Мелетинский, Н.В. Новиков, М. Фасмер и др. Н.В. Новиков указывает на происхождение слова «кощей» от тюркского «пленник», «раб» и именуется так злого чародея в восточнославянской мифологии [13, 192]. Прозвище Бессмертный, видимо, связано с мотивом глубоко спрятанной смерти Кощея (в яйце), который присутствует и в русских заговорах, и в русских волшебных сказках. Тем не менее, распространённый сказочный сюжет – украденная Кощеем девушка выпытывает у него тайну смерти, рассказывает её избавителю (Ивану-царевичу) и тот убивает злого Кощея. Именно потому, считает Н.В. Новиков, что Кощей доверился пленнице и поведал свою тайну, а она предала его, это трагический персонаж восточнославянского сказочного эпоса.

У В.И. Даля Кощей описывается как «сказочное лицо, вроде вечного жида, с прилаг. бессмерт-



ный, вероятно от слова кастить, но переделано в кощей, от кости, означая изможденного непомерно худобою человека, особенно старика, скрягу, скупца и ростовщика, корпящего над своею казною» [14]. М. Фасмер также поддерживает традиционное описание образа: «худой, тощий человек, ходящий скелет» и «скряга» [9]. Ю. Степанов находит связь имени Кощей с древними представлениями о посреднике между миром людей и миром мёртвых – «костосей, тот, кто сеет кости» [11, 850–855]. Ясно одно: по этимологическому анализу слова «кощей» можно сделать вывод о том, что оно в тесной связи со словом «кость» и подчёркивает такую отличительно-значимую характеристику персонажа, как чрезвычайная худоба.

В русских народных сказках часто встречаются три варианта номинации Кощей Бессмертного, это Кощей Бессмертный, Кощей и Кош Бессмертный. Прямая номинация Кощей Бессмертный используется либо в обычном последовательном изложении сюжета и описании событий, либо в обращении к Кощею Бессмертному напрямую в диалогах. Например, в сказке «Кощей Бессмертный» (№ 157): «*Лёг спать и проспал как раз девять суток. В это время приехал Кощей Бессмертный и увёз Ненаглядную Красоту в своё государство*» [8]; «*Что ты, Кощей Бессмертный! Где мне Иван-царевич видать? Остался он в лесах дремучих, в грязях вязучих, по сих пор звери съели!*» [8]. В этой сказке также встречается номинация Кощей: «*Ну ложись – спи до утра; завтра Кощей на войну уедет*»; «*Только успел царевич уйти, а Кощей во двор: «А! – говорит. Русской коской пахнет...»*» [8].

Номинация Кош Бессмертный присутствует в сказке «Кощей Бессмертный» (№ 156): «*В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь; у этого царя было три сына, все они на возраст. Только мать их вдруг унёс Кош Бессмертный*» [8]. Это наименование персонажа также употребляется чаще в эпизодах описания неприглядного, жестокого поведения Кощей – для того, чтобы подчеркнуть отрицательную характеристику этого героя и противопоставить его положительным персонажам сказки.

Третий отрицательный персонаж в русской волшебной сказке – Лихо. Лихо часто появляется в облике высокой, страшной, одноглазой женщины, которая воплощает собой зло, горе, беды и несчастную судьбу.

М. Фасмер проводит этимологический анализ слов «лихой», устанавливая связи с словами этого семантического поля в украинском, болгарском, чешском, польском и др. языках. На пересечении выявляется общий смысл – «злой, злобный, дурной, несчастный, лукавый, плохой» [9]. Это же значение было у древнерусского слова «лихъ» – «лишенный, печальный, злой, плохой, отважный» [9]. Как видим, этимология слова «лихо» имеет негативный подтекст.

В отличие от Бабы-Яги и Кощей Бессмертного, номинация образа Лихо в большинстве сказочных

текстов фиксируется в варианте «Лихо». В качестве примера приведём сказку «Лихо одноглазое»: «*...он встал и говорит: «Прощай, Лихо! Натерпелся я от тебя лиха; теперь ничего не сделаешь»;* «*Оглянулся назад: идёт к нему Лихо и кричит...*» [8]. Можно заметить, что в тексте номинация Лихо появляется и в диалогах героев, и в напоминании о появлении Лихо. Одно становится бесспорным: номинация Лихо играет важную роль в развитии сюжета, потому что персонаж этот связан с образами горя, лишений, различных несчастий, которые привязываются к человеку и вредят ему. Однако положительный герой может противостоять этому – проявлять внутреннюю силу, твёрдость, не совершать проступки и не призывать на помощь злое и лукавое существо Лихо.

## Заключение

Анализ номинации персонажей в русских волшебных сказках позволяет резюмировать: вариантов номинации положительных персонажей намного больше, чем отрицательных. Структуры номинации положительных персонажей более чёткие и могут быть разделены на одночленное, двучленное и многочленное наименование. Номинации отрицательных персонажей имеют меньше вариантов. Их роли связаны с местоположением в тексте: либо в диалогах, либо в описании действий и поступков отрицательных персонажей, что имеет важное значение для развития сюжета сказки.

Чёткая классификация номинации персонажей связана с анализом их культурных коннотаций. Дальнейший исследовательский интерес представляет сравнительное изучение номинации персонажей китайских и русских народных сказок, что может быть использовано в процессе преподавания русского языка и русской литературы в китайских вузах, а также в процессе улучшения межкультурной коммуникации.

## Литература

1. Косых Е.А. Русская ономазиология. Барнаул: АлтГПУ, 2016. URL: <https://obs.altspu.ru/dc/pdf/kosih2.pdf> (дата обращения: 01.12.2022).
2. Терещенко А.В. Структурные модели фольклорных и исторических антропонимов: на материале русских народных сказок и архивных документов // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2016. 7 (172). С. 101–106.
3. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 638 с. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/336a.html> (дата обращения: 07.12.2022).
4. Карасик В.И. Языковый круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. 87.
5. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор: учебник для вузов. М.: Изд-во Флинта: Наука, 1998. 400 с. URL: <https://studfile.net/preview/2458379/> (дата обращения: 30.11.2022).

6. Новик Е.С. Система персонажей русской волшебной сказки. URL: <file:///C:/Users/aplit/Downloads/40c2a8d.pdf> (дата обращения: 02.12.2022).
7. Апоненко И.Н. Структура наименований персонажей в «Русских народных сказках» А.Н. Афанасьева // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство. 2010. Т. 18, вип. 16. С. 16–17.
8. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки в 3-х томах. М.: Наука, 1985. URL: <http://feb-web.ru/feb/skazki/default.asp?feb/skazki/texts/af0/af2/af2r-60.html> (дата обращения: 07.12.2022).
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4-х томах. М.: Прогресс, 1987. 865 с. URL: <https://gufo.me/dict/vasmer> (дата обращения: 07.12.2022).
10. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1986. 370 с.
11. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 2004. 982 с.
12. Штемберг А.С. Герои русских народных сказок: кто они и почему ведут себя так, а не иначе? // Пространство и время. 2011. № 4(6). С. 218–229.
13. Новиков Н.В. Образы восточнославянской волшебной сказки. М.: Наука, 1974. 255 с.
14. Толковый словарь живого великорусского языка. В.И. Даль. URL: [slovaronline.com](http://slovaronline.com) (дата обращения: 01.12.2022).

#### RESEARCH OF THE NOMINATION OF MYTHICAL CHARACTERS IN RUSSIAN FAIRY TALES

Zhang Zirui

Capital Normal University, China

Naming any subject/object of reality, attribute or action is a creative and complex process, which necessarily reflects numerous nuances of cultural connotations, peculiarities of national thinking and reflection of objective reality. Russian Russian fairy tales The article describes the classification of mythical characters in Russian fairy tales, examines the variants of the nomination structures of positive

and negative fairy tale heroes and substantiates the significance of the nomination of mythical heroes of Russian folk tales, and also pays attention to the functions of the nomination. The scientific novelty of the study lies in the analysis of the structure of the nomination of characters based on the classification of characters.

**Keywords:** Russian fairy tales, nomination, onomasiology, positive mythical characters, negative mythical characters, monomial name, binomial name and polynomial name.

#### References

1. Kosykh E.A. Russian onomasiology. Barnaul: AltGPU, 2016. URL: <https://obs.altspu.ru/dc/pdf/kosih2.pdf> (date of reference: 01.12.2022).
2. Tereshchenko A.V. Structural models of folklore and historical anthroponyms: based on the material of Russian folk tales and archival documents // Bulletin of TSPU (TSPU Bulletin). 2016. 7 (172). pp. 101–106.
3. Yartseva V.N. Linguistic Encyclopedic dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. 638 p. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/336a.html> (accessed: 07.12.2022).
4. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse: monograph. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p. 87.
5. Zueva T.V., Kirdan B.P. Russian folklore: textbook for universities. Moscow: Flint Publishing House: Nauka, 1998. 400 p. URL: <https://studfile.net/preview/2458379/> (date of reference: 11/30/2022).
6. Novik E.S. The system of characters of the Russian fairy tale. URL: <file:///C:/Users/aplit/Downloads/40c2a8d.pdf> (accessed: 02.12.2022).
7. Aponenko I.N. The structure of the names of characters in the “Russian folk tales” by A.N. Afanasyev // The Bulletin of the Dni-pro University. Series: Movoznavstvo. 2010. Vol. 18, vip. 16. pp. 16–17.
8. Afanasyev A.N. Russian folk tales in 3 volumes. Moscow: Nauka, 1985. URL: <http://feb-web.ru/feb/skazki/default.asp?feb/skazki/texts/af0/af2/af2r-60.html> (date of application: 07.12.2022).
9. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language in 4 volumes. Moscow: Progress, 1987. 865 p. URL: <https://gufo.me/dict/vasmer> (accessed: 07.12.2022).
10. Propp V. Ya. Historical roots of a fairy tale. L.: Leningrad Publishing House. un-ta, 1986. 370 p.
11. Stepanov Yu.S. Constants. Dictionary of Russian Culture. Research experience. Moscow: Languages of Russian culture, 2004. 982 p.
12. Stemberg A.S. Heroes of Russian folk tales: who are they and why do they behave this way and not otherwise? // Space and time. 2011. No. 4(6). pp. 218–229.
13. Novikov N.V. Images of the East Slavic fairy tale. Moscow: Nauka, 1974. 255 p.
14. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. V.I. Dal. URL: [slovaronline.com](http://slovaronline.com) (accessed: 01.12.2022).

# Воздействие перевода на китайский язык романа Л. Толстого «Воскресение» на формирование общекультурных компетенций у молодежи и взрослых КНР

Ци Яньцзюнь,

Студент, Наньчанский университет, Китай  
E-mail: qiyanjun0616@outlook.com

«Воскресение» – первый роман Толстого, переведенный на китайский язык. Он имеет большое значение для содействия развитию новой китайской литературы и современной литературы. Министерство образования КНР внесло его в список рекомендуемого чтения для учащихся средних школ. В качестве объекта исследования в этой статье взят китайский перевод «Воскресения». С помощью таких методов исследования, как метод исследования литературы, междисциплинарный метод исследования и метод анкетирования, в ней исследуется оценка «Воскресения» в интерфейсах чтения Douban и WeChat, а также раздаются электронные анкеты читателям. Анализируя процесс и проблемы распространения и публикации книги в Китае, цель состоит в том, чтобы найти способы способствовать распространению переведенных произведений Толстого и других русских писателей в Китае, а также способствовать развитию перевода между двумя странами.

**Ключевые слова:** Китайский перевод «Воскресения», Лев Толстой, Китай, Публикация, распространение

## Введение

В первые два десятилетия 21 века, с непрерывным развитием отношений между Китаем и Россией, лидеры двух стран придавали большое значение экономическим и политическим обменам, а также придавали большое значение культурным обменам и решительно поддерживали их. В 2013 году Китай и Россия подписали «Меморандум о сотрудничестве по проекту взаимного перевода классических и современных литературных произведений». Обе стороны договорились перевести друг другу 100 литературных произведений; в 2016 году они решили добавить еще 50 произведений. В этом контексте китайско-российские литературные обмены продемонстрировали положительную динамику, и публикация и распространение русско-китайских переводов в Китае особенно важны [1, с. 14–15].

В 2015 году «Фестиваль русской культуры», совместно спонсируемый Министерством культуры КНР, Министерством культуры Российской Федерации и посольством России в Китае, прошел в Пекине, Шанхае и других городах. Впервые в литературе упоминается исследование культурных пробелов, различий в русско-китайской практике перевода и т.д. И в 2016 году впервые в литературе было упомянуто, что «исследование влияния культурных различий Китая и России на перевод разговорных языков и стратегий перевода», и доля исследовательского контента, связанного с переводом, увеличилась в 2018 году [1].

Благодаря таким факторам, как всестороннее содействие многостороннему сотрудничеству между Россией и Китаем, использование возможности содействовать обмену литературой между двумя странами имеет далеко идущее значение для народов двух стран. Факторы, влияющие на публикацию и распространение произведений художественного перевода, включают культурное происхождение, перевод, переводчицу, книгоиздание, признание читателей и другие факторы. Литературное произведение Толстого «Воскресение» является первой партией иностранных литературных произведений, представленных в Китае, что имеет большое справочное значение. В связи с этим данная тема рассматривает публикацию и распространение перевода «Воскресения» Толстого в Китае в качестве объекта исследования и исследует пути продвижения лучшего распространения переводов русских литературных произведений в современном Китае. Это призвано

способствовать обмену литературой между двумя странами и взаимопониманию двух народов. Методы исследования, используемые в этой статье, включают метод исследования литературы, метод анкетирования, метод междисциплинарного исследования.

## **Распространение и публикация «Воскресения» в Китае**

### ***Предпосылки распространения и публикации.***

В конце 19-го и начале 20-го века Китай все еще находился в старом феодальном обществе. Многие страны совместно нанесли ущерб территории и суверенитету Китая, и Китай полностью превратился в полуколониальное и полуфеодальное общество, и национальный кризис никогда не был более серьезным. Национальная капиталистическая экономика получила дальнейшее развитие, но внешняя экономическая агрессия сменилась экспортом товаров на экспорт капитала, что серьезно затруднило развитие собственной экономики Китая. Группа продвинутых китайцев перешла от изучения передовых технологий зарубежных стран к изучению передовых политических систем и идей. Национальное самосознание начало пробуждаться, направление патриотической мысли процветало как никогда прежде, продвинутые и прогрессивные молодые люди искали идеологический путь для решения статус-кво старого Китая, и появилось представление о русской и советской литературе. Особенно после Первой мировой войны различные идеологические предложения использовали болезненный опыт войны и антивоенные идеи в качестве отправной точки, призывая к полной социальной трансформации. Во всем мире наблюдается бум современного гуманизма, и Льву Толстому, как духовному пионеру современного гуманизма в России, последовали многие гуманитарии. Литература социально практична и является важной движущей силой в практике социальных преобразований [2, с. 343]. Во время «Революции 1911 года» и Движения «Четвертого Мая» в Китае начался бум переводов советской литературы. Среди них произведения Толстого пользовались большим уважением прогрессивной молодежи того времени, особенно его поздняя работа «Воскресение», который был первый роман Толстого, переведенный на китайский язык. Потому что критика царской самодержавной системы и идея гуманистической заботы отвечал потребностям развития Китая в то время [3, с. 132].

После создания Нового Китая Китай и Советский Союз установили отношения дружбы и взаимопомощи, и перевод советской литературы вступил в более процветающий период. Появилось много новых переводов различных произведений Толстого, качество переводов значительно улучшилось по сравнению с прошлым, и количество печатных изданий также значительно увеличилось [4, с. 11]. Однако в период «Культурной революции» в Китае перевод иностранной литерату-

ры в основном прекратился. В конце 1970-х годов Китай начал проводить «Политика реформ и открытости», выезжал за границу с более открытым отношением и проводил реформы в области культуры. Культурные предприятия восстановились и первоначально процветали. Издательская индустрия Китая претерпела постепенные реформы с середины 1980-х гг. Государство поощряло издательские дома к предпринимательской деятельности, поощряло слияния и реорганизации между издательствами и зарубежное сотрудничество между издательствами. Как знаток русской литературы, распространение и публикация переводов Толстого в Китае сразу же были поставлены на повестку дня [5, с. 13]. В 1993 году Китай и Россия начали осуществлять взаимные визиты и обмены в различных областях, таких как искусство, кино и телевидение, а также книги. Благодаря взаимным визитам между двумя странами углубилось сотрудничество в области культурных обменов между двумя странами [5, с. 2]. В 21 веке Китай и Россия много раз подписывали договоры, и политические, экономические, культурные и другие обмены между двумя странами вышли на новый уровень.

## **Оценки, переводчики и издательства «Воскресения» в Китае**

В начале 20-го века, после начала «Революции 1911 года» и кульминации периода «Четвертого мая», теория критического реализма Толстого и «Гуманитарный» взгляд на литературу и искусство соответствовали революционному видению китайских интеллектуалов, вмешивающихся в жизнь и преобразующих ее через литературу и искусство. Для На какое-то время литературная теория Толстого стала объектом внимания современных китайских литературных кругов и литературных критиков [6, с. 43]. Мао дунь однажды прокомментировал: ««Воскресение» является конечной вершиной творчества Толстого, возможно, самой высокой вершиной, в остальном это самая величественная вершина, ее невидимая вершина утонула в облаках и тумане. Отличие этого романа от «Войны и мира» и «Анны Карениной» в том, что сюжет компактен и в нем почти нет отвлекающих эпизодов. Портрет персонажей романа особенно триумфален и глубок, его можно охарактеризовать как беспощадный реализм» [3, с. 132].

Однако «Толстовство», отраженное в «Воскресении», несколько противоречиво. В Китае во время Движения «Четвертого мая» социальная система остро нуждалась в переменах, и люди жили в трудных условиях. Без революции они не смогли бы войти в новое общество. Основываясь на национальных условиях Китая того времени, Лу Синь писал «Бескровной революции не бывает». В оценке Ленина «Учение Толстого безусловно утопично и, по своему содержанию, реакционно в самом точном и в самом глубоком значении этого слова». Эти мысли когда-то глубоко повли-

яли на китайских ученых, и они также являются причиной того, что «Воскресение» было спорным [7, с. 470–471]. В более поздний период представление китайского академического сообщества об идеях, воплощенных в «Воскресении» Толстого, изменилось. Отбросив оковы политики, классовых позиций и т.д., и снова взглянув на «Воскресение», его художественность, естественно, безупречна. Также можно обнаружить, что Толстой действительно стоит на точке зрения «народа». Он любит всех и надеется, что все будут жить в гармонии. Он выступает за использование насилия для борьбы и прощения друг друга, чтобы найти решения [8, с. 112]. Это художественная кристаллизация вечного исследования Толстым статус-кво российского общества того времени как писателем и художником [9].

Во времена Китайской Республики распространение русской литературы стало возможным, помимо усилий писателей и переводчиков, во многом благодаря средствам массовой информации и издательствам. Начиная с периода «Четвертого мая», многие влиятельные газеты и журналы начали представлять русскую литературу, и некоторые издательства поддерживают перевод русской литературы [4, с. 9]. Ли Цзинь писал «По сравнению с созданием, перевод легче обеспечить непрерывную и стабильную гарантию на всю жизнь... Поэтому сознание того, что перевод приносит доход, более открыто и сильно, чем созидание». В начале 20-го века Шанхайская коммерческая пресса опубликовала «Тюрьму сердца» в переводе с немецкого. Эта книга является переводом «Воскресения» Толстого. С тех пор этот шедевр был переведен десятки раз, и различные версии появились в бесконечный поток. В коллекции Национальной библиотеки Китая насчитывается более 300 переводов «Воскресения». Среди переводчиков есть много известных переводчиков, таких как Гэн Цичжи, Гао Чжи, Рулонг, Лиган, Цао Ин, Цяо Чжэньсю, Дяо Шаохуа, Ши Чжучуань, Ли Хуэйфань и так далее [5, с. 21].

Роман Толстого «Тюрьма сердца» (то есть «Воскресение», Книжная компания Чжунхуа, 1913), переведенный Ма Цзюньву (1881–1940), представляет собой сокращенный перевод первой части «Воскресения», в общей сложности 57 глав [2, с. 343]. Хотя это сокращенная версия, она много раз переиздавалась с момента ее создания. В то время это был «известный перевод известных произведений» в сердцах читателей.

Гэн Цичжи (1899–1947) был одним из первых переводчиков в Китае, занимавшихся переводом и внедрением русской и советской литературы, и внес большой вклад в перевод и внедрение русской и советской литературы. В 1922 году Коммерческая пресса опубликовала его перевод «Воскресения» (тома 1, 2 и 3-й) [3, с. 133–134].

Рулонг (1916–1991) был переводчиком Китая. Он был первым переводчиком, который перевел «Воскресение» после основания Нового Китая. В 1957 году Издательство народной литературы

опубликовало перевод «Воскресения» Рулонга. Цао Ин (1923–2015) был известным переводчиком русской и советской литературы в Китае. Он получил «Литературную премию имени Горького» в 1987 году и стал первым лауреатом этой премии в Китае. Он самостоятельно завершил переводить «Полное собрание сочинений романов Льва Толстого» (включая «Воскресение»). В 1983 году Шанхайское издательство переводов опубликовало «Воскресение» в переводе Цао Ина [3, с. 134].

Лиган (1926–1997) был ведущим современным переводчиком русской литературы. Ян Ву похвалил его как «великого переводчика, который посвятил всю свою жизнь знакомству с русской литературой». Его перевод «Воскресения» имеет самую высокую оценку в китайском издании Douban Books, доказывая, что китайские читатели любят и восхищаются его переводом.

По состоянию на 2022 год, Douban Books включил в общей сложности 95 версий «Воскресения», из которых 57 версий имеют рейтинги со средним баллом 8,5 баллов, что указывает на то, что «Воскресение» высоко ценится читателями в Китае. Среди них наивысший балл в 9,4 получил перевод Лиганга, опубликованный издательством Yilin в 2012 году. Кроме того, есть два переводчика, Цао Ин и Ли Хуэйфань, которые получили оценку 9 баллов и выше.

В интерфейсе чтения WeChat перевод «Воскресения» Рулонга, опубликованный Издательством китайской народной литературы в 2015 году, имеет самый высокий объем чтения, достигающий 47 000, из которых 11 000 закончили чтение, а уровень похвалы составляет 86,8%. После сравнения с другими переводами было обнаружено, что начало перевода относительно хорошо знакомит с предысторией создания «Воскресения». Перевод «Воскресения» в интерфейсе чтения WeChat, отзывы об этой книге с большим количеством лайков можно резюмировать следующим образом:

- 1) Перевод «Воскресения» демонстрирует превосходное мастерство;
- 2) «Воскресение» полно социальных и идеологических противоречий, рационально анализирующих источник противоречий и их значение для общества; считается, что мораль и человеческая природа, воплощенные в нем, заставляют задуматься;
- 3) Сравнить и обсудить «Воскресение» с другими произведениями Толстого («Война и мир», «Анна Каренина» и др.);
- 4) «Воскресение» слишком длинное и немного многословное (но в основном автор этого комментария сам объяснил причину. Они думают, что теперь привыкли к быстрому темпу жизни, поэтому не могут успокоиться и читать более длинные произведения);
- 5) Конец «Воскресения» написан гораздо хуже, чем начало, и религиозный ответ разочаровывает и вызывает сожаление.

Автор раздал анкеты людям разных возрастов в Китае, которые читали «Воскресение», и восста-

новил 105 действительных анкет. Данные следующие:

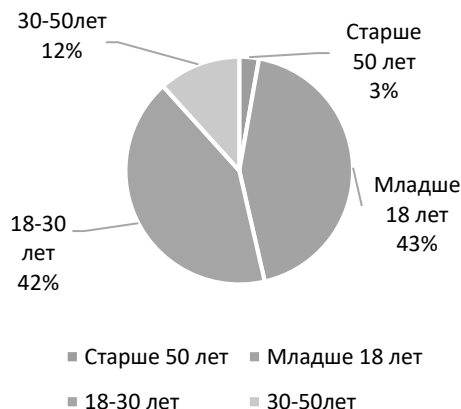


Рис. 1. Возраст, когда впервые прочитал/прочитала «Воскресение»

Сколько раз читал/читала «Воскресение»

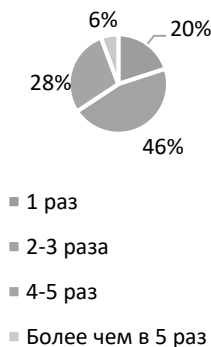


Рис. 2. Сколько раз читал/читала «Воскресение»

Среди них мужчины составляли 48,57%, а женщины – 51,43%. Доля лиц в возрасте до 18 лет, кто читал «Воскресение» впервые приходилось 44,76% – наибольшая доля; доля людей, кто читал «Воскресение» дважды приходилось 45,71% – наибольший удельный вес; кроме того, читательская любовь на Лиган и Цао Ин приходилось 50,48% и 46,67% соответственно; когда дело доходит до того, другие люди вокруг них знают книгу «Воскресение», «знание» составляет 90,48%; На вопрос о наиболее неудовлетворенной части «Воскресения», «Содержание скучное и слишком длинная» пришлось 40%, а на втором месте оказалась «Религиозная концовка» (31,43%), «Нет, я очень доволен», «Слишком идеализированный» и «Неясный и сложный понять» соответственно составило 26,67%, и «другое» – 4,76%; Спросил про узкое распространение русской литературы в лице «Воскресение» в современном Китае, «Читатели не понимают фоне создания» приходится самая большая доля причин – 44,76%, затем «Быстрый темп жизни, трудно читать спокойно» (38,1%), «Книга сама по себе является трудно понять, не очень интересно» (37,14%), «Там меньше, выходящих переводчиков» (36,19%), и другие (26,66%).

## Проблемы и откровения о распространении и публикации «Воскресения» в Китае

**Проблемы.** Распространение и публикация иностранного произведения связаны не только с самим произведением, но и с традиционной культурой, социальным происхождением, мыслями читателя, переводчиком и издательством принимающей страны.

В 1930 – х и 60–80 – х годах XX века в Китае была вакансия в переводе «Воскресения», что было вызвано политической обстановкой того времени. В 1930-х годах Китай остро нуждался в революции, и идея «братства» в «Воскресении» не соответствовала политическим потребностям того времени; в 1960–80 – х годах XX века китайский культурный мир подвергся влиянию политических факторов, а некоторые переводчики даже подверглись преследованиям. После «Политики реформ и открытости» перевод и чтение русской литературы в Китае вновь вызвали бум, и многие классические произведения также были переведены заново, но переводчиками «Воскресения» по-прежнему являются в основном переводчики старшего поколения. Это напрямую связано с зарплатой литературных переводчиков [5, с. 4]. После вступления в 1980-е годы вознаграждение переводчиков русской литературы значительно снизилось по сравнению с 1950-ми годами, и оно становится все хуже, что затрудняет привлечение молодого поколения к работе по переводу на русский язык.

С «Политикой реформ и открытости» Китай обратился к миру с более открытым и инклюзивным отношением, приветствуя распространение и публикацию литературы со всего мира в Китае. Китайцы с древних времен стремились к счастливому и красивому концу. По сравнению с трагической русской классической литературой, европейская, американская, японская и корейская литература в большей степени соответствует китайским культурным традициям и соответствует привычкам чтения и культурному восприятию молодых читателей [5, с. 2–3]. С другой стороны, Россия – страна с глубокой религиозной традицией. Религиозная культура России обогащает содержание русской литературы, но в Китае меньше религиозных групп. Согласно данным китайской «Белой книги», по состоянию на 2018 год в Китае насчитывалось почти 200 миллионов религиозных граждан, что составляет около 14,2% от общей численности населения. Согласно статистике, у китайских читателей меньше чувства религиозной идентичности с «Воскресением», и даже небольшое число людей разочарованы. Однако автор считает, что конец «Воскресения» не ограничивается движением к религии, а попыткой прийти к состоянию примирения с собственным сердцем.

### Откровение

1) Поощрять Китай и Россию учиться на истории и культуре друг друга и описать предысторию работы в предисловии. «Воскресение» в переводе Рулонга, опубликованное в 2015 году,

высоко оценено китайскими читателями. Одна из причин, упомянутых ранее, заключается в том, что в предисловии более подробно рассказывается о предыстории «Воскресения». Чтение «Воскресения» и других русских литературных произведений должно сочетаться с фоном времени, чтобы иметь возможность выйти за рамки собственных мыслей, понять противоречия в мыслях главных героев произведений, прочитать классические русские произведения и понять глубокое значение его работ.

- 2) Использовать удобную культурную политику для продвижения переводческих исследований между двумя странами. С 2015 года Китайско-Российская ассоциация писателей и некоторые университеты совместно планируют «Форум молодых писателей России и КНР», который проводится раз в два года. В 2016 году Guangming Daily и ТАСС совместно организовали взаимную оценку наиболее влиятельных литературных произведений между Китаем и Россией. В 2020 году была вручена премия «Россия – Китай. Литературная дипломатия». С помощью культурной политики можно увидеть, что Китай и Россия решительно поддерживают взаимный перевод и распространение литературных произведений между двумя странами. Ученые из двух стран должны обратить внимание на политику и стремиться использовать ее для продвижения перевода китайских и русских литературных произведений.
- 3) Гарантировать средства на обучение переводчиков и увеличить оплату труда переводчиков. В сегодняшнем быстром темпе первоначальные инвестиционные затраты на то, чтобы стать переводчиком, слишком высоки, включая материальные затраты и затраты времени. Получение поздней оплаты труда и ранние инвестиции трудно достичь среднего уровня. Это одна из причин утечки мозгов русских переводчиков. Поэтому важно обеспечить материальные гарантии для подготовки переводчиков на ранней стадии и соответственно увеличить оплату труда переводчиков на более поздней стадии. Это способствует сокращению потерь талантов художественного перевода и продвижению перевода и переводческих исследований литературных произведений в двух странах.

## Заключение

С углублением китайско-российских отношений культурные обмены также процветали день ото дня. Изучение процесса и проблем публикации и распространения китайского перевода «Воскресения» Толстого в Китае, а также основных переводчиков и издательств имеет справочное значение для развития современных переводов. Распространение «Воскресения» в Китае имеет три золотых периода: 19-й век и начало 20-го века, первые дни основания Нового Китая и 1980-е годы. Это тесно

связано с социальным фоном того времени. Несмотря на влияние политической обстановки «Толстовство» воплощенное в «Воскресении», вызвало споры в Китае, но, судя по рейтингам Douban, оценке чтения WeChat и статистике результатов анкетирования, распространяемой среди читателей, «Воскресение» любят и ценят китайские читатели. Оно также включено в список обязательного чтения учащихся начальных и средних школ Министерством образования КНР. Однако распространение «Воскресения» в Китае столкнулось с некоторыми проблемами, такими как «Современной молодежи трудно спокойно читать объемные произведения», «Становится все меньше начинающих переводчиков», «Читатели не понимают социальной подоплеки создания произведения», «Китайские читатели не согласны с религиозной концовкой» и так далее. Основными переводчиками «Воскресения» являются Ма Цзюньву, Гэн Цзичжи, Рулонг, Лиганг, Цао Ин и т.д. Среди них переводы Лиганга и Цао Ина имеют широкий диапазон распространения, а у читателей высокий голос. Исходя из этих обстоятельств, в данной статье выдвигаются предложения, которые призваны способствовать распространению русской литературы в Китае, вдохновлять на методы взаимного перевода литературы между двумя странами, способствовать культурным обменам между двумя странами и укреплять взаимопонимание между двумя народами.

## Литература

1. Корнинг. Количественный анализ отечественной литературы по исследованию «китайско-российской культуры» (1986–2020) // Журнал электрического университета Внутренней Монголии. – 2022.-№ 02. С. 14–20
2. Мао Дунь. Толстой в Китае / Мао Дунь, М.Е. Шнейдер // Литературное наследие. – 1965. – Т. 75. – № 2. – С. 342–346.
3. Ян Ли, Чжан Юэ. Перевод и публикация романов Льва Толстого в Китае. Современные исследования иностранных языков, – 2022.-№ 02. С. 130–138
4. Цзян Жуй. Исследование китайско-российских культурных обменов в 21 веке. //Харбинский нормальный университет. – 2021.-№ 09.
5. Ду Сянжуй. Исследование эффекта распространения русской литературы в Китае. Университет Внутренней Монголии, – 2022.-№ 04.
6. Гао Жунго. Путь перевода, причины и неправильное прочтение произведений Толстого в эпоху поздней династии Цин и ранней Китайской Народной Республики. Изучение иностранной литературы. – 2013.-№ 03. С. 118–124.
7. Чжан, Я. Читательское восприятие романа Л.Н. Толстого «воскресение» в Китае (по материалам платформы «Дубань. чтение») / Я. Чжан // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: Сборник материалов IX (XXIII) Международной научно-практической

конференции молодых учёных, Томск, 14–16 апреля 2022 года / Отв. редактор А.Г. Кожевникова. Том Выпуск 23. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2022. – С. 467–474.

8. Ван Чжуанся, Ма Цзиньцзинь. Отображение мировоззрения Льва Толстого в его последние годы в «Воскресении». Короткий рассказ (оригинальная версия), – 2019.-№ 31. С.111–112.
9. Ши Мэн. Исследование о принятии Льва Толстого Ассоциацией литературных исследований в период «Человеческой литературы». Хэнаньский университет, – 2020-№ 02

#### **THE IMPACT OF THE TRANSLATION INTO CHINESE OF L. TOLSTOY'S NOVEL «RESURRECTION» ON THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCIES AMONG YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN CHINA**

**Qi Yanjun**

Nanchang University, China

«Resurrection» is Tolstoy's first novel to be translated into Chinese. It is of great significance to promote the development of new Chinese literature and modern literature. It is listed as a recommended reading for middle school students by the Ministry of Education of China. This article takes the Chinese translation of «Resurrection» as the research object. Through research methods such as literature research method, interdisciplinary research method, and questionnaire survey method, it explores the evaluation of «Resurrection» on the Douban reading and WeChat reading interfaces, and distributes electronic questionnaires to readers. By combing through the process and problems of the dissemination and publication of the book in China, the purpose is to find ways to promote the

dissemination of the translated works of Tolstoy and other Russian writers in China, and to promote the development of translation between the two countries.

**Keywords:** Chinese translation of «Resurrection», Leo Tolstoy, China, Publishing, Dissemination.

#### **Referents**

1. Kang Ning. Domestic Bibliometric Analysis on “Sino-Russian Culture” Research (1986–2020). Journal of Inner Mongolia Radio and Television University. 2022(02):14–20
2. Mao Dun. Tolstoy in China / Mao Dun, M.E. Schneider // Literary heritage. – 1965. – Т. 75. – No. 2. – S. 342–346.
3. Yang Li, Zhang Yue. Translation and Publishing of Leo Tolstoy's Novels in China. Contemporary Foreign Language Studies, 2022(02):130–138
4. Jiang Rui. Research on Sino-Russian Cultural Exchange in the 21st Century. Harbin Normal University, 2021 (09)
5. Du Xiangrui. Research on the Communication Effect of Russian Literature in China. Inner Mongolia University, 2021(04)
6. Gao Rongguo. The Translation Path, Reasons and Misreading of Tolstoy's Works in the Late Qing Dynasty and Early Republic of China. Foreign Literature Studies, 2013(03):118–124
7. Zhang, Ya. Reader's perception of the novel by L.N. Tolstoy's “resurrection” in China (based on the materials of the Douban. Reading platform) / Y. Zhang // Actual problems of linguistics and literary criticism: Collection of materials of the IX (XXIII) International Scientific and Practical Conference of Young Scientists, Tomsk, April 14–16, 2022 / Rev. editor A.G. Kozhevnikov. Volume Issue 23. – Tomsk: National Research Tomsk State University, 2022. – P. 467–474.
8. Wang Gaixia, Ma Jinjun. Reflection of Leo Tolstoy's World View in His Later Years in “Resurrection”. Short Stories (Original Edition), 2013(31):111–112
9. Shi Meng. Research on the Acceptance of Leo Tolstoy by the Literary Research Conference of the “Human Literature” Period. Henan University, 2020 (02)



# Обучение выражению эмотивно-оценочных суждений для ведения диалога-обмена мнениями (на материале немецкого языка)

## **Фадеева Людмила Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: lw\_fadejewa@mail.ru

## **Шмелева Ольга Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Академия государственной противопожарной службы МЧС России  
E-mail: shmeleva\_on@mail.ru

## **Минаева Юлия Владимировна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Астраханский государственный медицинский университет Минздрава России  
E-mail: jw\_minaewa@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы обучения студентов неязыковых вузов выражению эмотивно-оценочных суждений для ведения диалога-обмена мнениями. При анализе учебных пособий зарубежных авторов по немецкому языку обнаружено, что эмотивно-оценочные суждения в них представлены недостаточно, это отрицательно сказывается на качестве обучения говорению. Отмечается следующая тенденция: количество разговорных формул немецкого языка идёт по убывающей, т.е. на начальном этапе обучения их количество достаточное для ведения диалога, а на продвинутом этапе они сведены до минимума. На основе наиболее употребительных коммуникативных выражений был составлен «банк реплик», рассчитанный на уровень владения немецким языком студентами неязыковых вузов. При отборе эмотивно-оценочных суждений в учебных целях в качестве ограничительных критериев были использованы такие критерии как: 1) полезность; 2) правильность формы; 3) употребительность; 4) сходство со структурными формами родного языка. Для обучения выделенным суждениям была разработана соответствующая группа упражнений.

**Ключевые слова:** устная речь, диалог обмен-мнениями, эмотивно-оценочные суждения, разговорные формулы, немецкий язык.

## **Введение**

Качество обучения устной речи напрямую связано с обучением эмотивно-оценочным суждениям, т.к. устной речи присущи живые эмоциональные и модальные конструкции, которые делают нашу речь естественной, живой и образной. В связи с этим наиболее рациональным для придания образности речи является использование так называемых устойчивых эмоционально окрашенных речевых конструкций или формул речи.

В разговорной речи субъективный момент отражается особенно заметно: говорящий не может уйти от своего «я», и всё, с чем ему приходится сталкиваться, он включает в сферу своих интересов, занимая определённую позицию. Поэтому в отражении действительности активное участие принимает эмоциональное восприятие человеком окружающего мира. Эмотивно-оценочные суждения, безусловно, входят в ряд информативных языковых значений и могут быть обнаружены как на лексическом, так и на грамматическом уровнях.

Цель нашей статьи – рассмотреть современные зарубежные методики обучения навыкам экспрессивной диалогической речи на примере типа диалога «обмен мнениями» с использованием эмотивно-оценочных суждений.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать современные зарубежные учебные пособия уровня А1-В1 на предмет наличия диалогов-обмена мнениями.
2. Проанализировать структурно-содержательное оформление учебных речевых ситуаций исследуемого типа диалога и заданий к ним.
3. Описать методику обучения эмотивно-оценочным суждениям для ведения диалога-обмена мнениями.

Материалом для исследования послужили аутентичные УМК по немецкому языку зарубежных авторов Menschen [6], [10], [11], Akademie Deutsch [3], [4], [5] и Spektrum Deutsch [7], [8], [9], написанные за последние 5 лет для уровней А1-В1. При выборе данных УМК авторы ориентировались на методологию межкультурного подхода, поскольку этот подход «провозглашает равенство культур, их полноправное взаимодействие в сознании обучающегося, в его речевых поступках в процессе овладения иностранным языком как инструментом диалога» [2, с. 123].

## **Методы и теоретические основы исследования**

Целью речевого поведения говорящего является сам процесс коммуникации, в котором определя-

ется конкретное содержание реплики, а также речевое воздействие на собеседника, определяющее стратегию поведения говорящего. Один из видов речевого воздействия – информирование, оно может быть диктальным (сообщение или получение фактической информации) или модальным. При диктальном информировании сообщаются только факты, речь собеседников не выражает отношения к содержанию реплик друг друга, поэтому имеет большую степень сходства. Значительные различия в речи участников диалогического общения возникают при модальном информировании, т.к. целью подобного общения является обмен мнениями, выражение своего отношения к содержанию высказывания, которое через использование определённых языковых средств раскрывает принадлежность говорящего к определённым социальным, возрастным или культурно-образовательным группам.

При функционально-деятельностном подходе диалог-обмен мнениями рассматривается как последовательность двух речевых действий его участников. Речевое действие инициатора диалог-обмена мнениями содержит оценочное суждение к передаваемой им информации. Ответное речевое действие выражает прежде всего отношение говорящего к содержанию предыдущего высказывания, т.е. согласие или несогласие с ним, что также сопровождается высказыванием собственного оценочного суждения относительно этого же самого объекта оценки. В зависимости от характера модальной направленности микродиалог-обмен мнениями функционирует в двух разновидностях: как диалог с одномодально направленными репликами, т.е. унисонный обмен мнениями, и как диалог с разномодально направленными репликами, т.е. полемический обмен мнениями.

Обмен мнениями предполагает обмен оценочными суждениями субъективного характера. Их диапазон достаточно широк: от оценок говорящими друг друга, собственных высказываний, самой ситуации общения до оценки явлений окружающей действительности. Критериями оценивания служат такие признаки как «истинность/ложность», «важность/неважность», однако основная область значений оценочных высказываний опирается на критерий «хорошо/плохо». Субъективное отношение складывается у собеседников в процессе оценивания значимости того или иного объекта относительно его способности соответствовать потребностям, нравственным и эстетическим идеалам самих говорящих. Следовательно, диалог-обмен мнениями – это обмен высказываниями оценочного отношения говорящего «к некоторому объекту, в качестве которого может выступать постороннее лицо, предмет, событие или явление, оцениваемое говорящими положительно или отрицательно» [1, с. 8].

В диалог-обмене мнениями целями автора стимулирующей реплики являются: 1) сообщить своё мнение и 2) вызвать речевую активность собеседника. Чтобы быть однозначно понятным пар-

тнёром по диалогу, ему необходимо точно передать свою мысль, используя для этого все необходимые языковые средства. Поэтому в стимулирующей реплике субъективное отношение говорящего к объекту оценки представлено эксплицитно. В свою очередь задача автора реагирующей реплики – выразить согласие или несогласие с мнением визави. При этом оценочное отношение формулируется с помощью лексико-грамматических средств имплицитно либо эксплицитно.

В диалог-обмене мнениями речевое взаимодействие собеседников проявляется во взаимосвязи их реплик. Зависимость последующей реплики от предыдущей может быть выражена на синтаксическом, лексическом и стилистическом уровнях. На уровне лексики эмоционально-оценочные средства представлены в большем объёме: оценочные существительные, оценочные прилагательные и оценочные наречия. Чаще всего эмотивная оценка заложена в семантику лексем, а не обусловлена контекстом.

Синтаксические средства связи реплик тесно взаимодействуют с лексическими, особенно в случае синтаксического параллелизма и повтора, что позволяет говорить о лексико-синтаксической связи реплик. Лексические и синтаксические средства взаимодействия реплик могут употребляться со структурными сигналами связи, которые входят в состав второй реплики микродиалога (экспрессивно-эмоциональные слова, корреляты, заменяющие полнзначные слова и словосочетания, употреблённые в первой реплике, наречные слова, слова утверждения и отрицания). Синтаксис является вспомогательным средством выражения эмотивной оценки. Он может усилить оценочный компонент высказывания, передать эмоции собеседников, которые могут быть отнесены к положительной или отрицательной оценке.

Стилистический уровень также является вторичным способом выражения эмотивной оценки. Понимание стилистики высказывания возможно только с учетом лексики, которая содержит в себе эмотивно-оценочный компонент. На стилистическом уровне выделяются следующие приемы, которые собеседники зачастую используют для оценки и эмотивности: сравнение, ирония, сарказм, антитеза.

Опираясь на вышеизложенные теоретические положения, для исследования нашего практического материала в данной работе мы использовали метод дидактического анализа диалогов-обменов мнениями с использованием эмотивно-оценочных суждений. Наш корпус примеров составили 154 таких диалогов и заданий к ним, из них Menschen (A1, A2, B1) – 67, Akademie Deutsch (A1, A2, B1) – 48, Spektrum Deutsch (A1, A2, B1) – 39.

## Результаты исследования

Анализ вышеназванных учебных пособий зарубежных авторов по немецкому языку как иностранному показал, что в них мало представлены выражения

эмотивно-оценочных суждений, что разумеется отрицательно сказывается на качестве обучения говорению. При этом отмечается следующая тенденция: количество разговорных формул немецкого языка идёт по убывающей. Так, например, если на начальном этапе обучения их количество достаточное для ведения диалогической речи, то на продвинутом этапе изучения немецкого языка они сведены до минимума.

С этой целью на основе наиболее употребительных коммуникативных выражений был составлен «банк реплик», рассчитанный на уровень владения немецким языком студентами неязыковых вузов.

При отборе эмотивно-оценочных суждений в учебных целях в качестве ограничительных критериев были использованы такие критерии как: 1) полезность; 2) правильность формы; 3) употребительность; 4) сходство со структурными формами родного языка.

Стоит отметить, что в учебных пособиях уровня А1 практически нет примеров диалога-обмена мнениями (всего 18 диалогов в трех УМК), поскольку минимальный уровень знаний обучающихся ещё не позволяет вести подобные беседы. Поэтому эмотивно-оценочные суждения вроде *So eine Überraschung!* / *Prima Idee!* / *Keine Ahnung!* / *Tut mir leid.* / *Wahnsinn!* / *Toll!* / *Super!* / *Das ist nichts für mich.* / *Fantastisch!* / *Das geht leider nicht.* / *Du hast Glück!* / *Schade. Vielleicht nächstes Mal.* / *Ich werde sonst noch verrückt!* / *Gut gemacht!* / *Es war total schön!* и т.д. представлены на этом уровне в диалогах информативного характера, а также в грамматических упражнениях на подстановку. Кроме того, эмотивно-оценочные суждения *Das finde ich super!* / *Ist sie nicht richtig cool!?* / *Aber ich finde sie toll!* употреблены, например, в учебнике Spektrum Deutsch уровня А1 в монологической речи с целью имитации живого общения с воображаемым собеседником. В этом же учебном пособии в разделе фонетика есть подзаголовок *Emotional sprechen (Говорить эмоционально)* к упражнению, задание которого сформулировано следующим образом: *Hören Sie und lesen Sie laut (Слушайте и читайте громко)*. Данное упражнение направлено на фонетическую отработку долгого звука [ö:] в таких фразах как *Sehr schön!* / *Schön!* / *Ist das schön?* / *Das ist doch nicht schön!*, которые служат иллюстрацией к смайлам от восторженного до выражающего изумление, шок. Следует заметить, что подобные задания позволяют решить сразу несколько учебных задач: поставить произношение сложного звука и обучить выражению простейших вариантов эмотивно-оценочных суждений.

В учебных пособиях предпорогового уровня владения иностранным языком (А2) диалого-обмена мнениями встречаются значительно чаще (в нашем корпусе примеров – 87 диалогов), на этом уровне обучающиеся учатся общаться на немецком языке в простых повседневных ситуациях и поддерживать разговор на обычные жизненные темы. Эмотивно-оценочные суждения,

представленные в этом уровне, часто встречаются в аудиотекстах. Здесь оценка выражается не только лексико-грамматически, но и оформляется интонационно, при этом превалирует экспрессивная интонация, что делает анализируемые высказывания легко запоминающимися. Типичными для всех трех УМК можно назвать такие положительно-оценочные выражения, как *Okay. Das ist eine gute Idee.* / *Die Idee ist nicht so schlecht.* / *Super! Die Idee mit ... gefällt mir am besten.* / *Einverstanden!* / *Ja, das ist toll!* / *Wunderbar!* / *Klingt gut.* / *Und wie!* / *Sicher!* / *Ja, genau!* / *Ja, natürlich!* / *Prima!* / *Klasse!* / *Das ist wahr!*

Несогласие с мнением собеседника и выражение собственной точки зрения предваряются, как правило, эмоциональными вопросами и восклицаниями типа *Echt?* / *Was?* / *Glaubst du wirklich, dass ...?* / *Wirklich? Bist du verrückt ...?* / *Ach Ja!?* / *Oh Mann, wirklich?* / *Na und?* / *Nicht zu glauben!* / *Nicht zu fassen!* и далее следует вступление к собственному мнению по обсуждаемой проблеме, например, *Ich finde das blöd.* / *Ach nein. Ich finde, ... besser.* / *Ach nein, das finde ich noch zu schwer.* / *Ich bin dagegen.* / *Quatsch.* / *Unsinn. Probiert.* / *Oh nein. Auch das noch!* / *Das glaube ich nicht!* / *Im Gegenteil!* Подобные выражения встречаются во всех видах учебного материала (в диалогах, текстах, лексико-грамматических упражнениях, аудиотекстах) уровня А2, что является, на наш взгляд, методически правильным.

Особенностью УМК уровня В1 является сравнительно небольшое количество действительно новых экспрессивных клише. В основном повторяются те эмотивно-оценочные клише, которые были представлены в УМК уровнями А1 и А2. Количество диалогов-обменов мнениями минимальное (49), акцент здесь делается на развитие преимущественно монологической речи.

Реализуя метод дидактического анализа диалогов-обменов мнениями с использованием эмотивно-оценочных суждений, работа над учебным материалом проходит в несколько этапов и выстраивается в такой последовательности: сначала проводится предварительная актуализация первичных знаний студентов, т.к. многие экспрессивные выражения повторяются из урока в урок, а также переходят в УМК на уровень выше. Затем преподаватель знакомит обучающихся с новыми немецкими клише и студенты воспринимают и прорабатывают их самостоятельно на основе интуитивного понимания, пытаясь понять их значение исходя из контекста диалога. Для того чтобы облегчить работу над новой лексикой диалога преподаватель также проводит необходимую корректировочную работу, контролирует деятельность обучающихся.

Для обучения выделенным выше эмотивно-оценочным суждениям была разработана соответствующая группа упражнений. Примерами упражнений, которые служат для развития навыков устного диалогического общения с использованием экспрессивных клише, могут служить, например, такие: 1) фонетическая зарядка: прослушайте

и повторите вслед за диктором экспрессивные слова, словосочетания, предложения. Скажите, какие особенности звуковой стороны немецкого языка проиллюстрировал диктор, следите за произношением и интонацией экспрессивных фраз; 2) разыграйте представленный в качестве образца диалог-обмен мнениями; 3) составьте подобные диалоги, используя усвоенные на уроке клише; 4) беседа и высказывание своего мнения по теме занятия на основе изученных на уроке эмотивно-оценочных суждений; 5) посмотрите на рисунки, прокомментируйте увиденное, используйте экспрессивные клише и т.п.

Для обучения выражению эмотивно-оценочных суждений на немецком языке на продвинутом этапе используется в том числе проектная методика, которая наиболее эффективна при развитии монологических навыков говорения. Работая над проектами, студенты, применяя экспрессивные лексические единицы и грамматические структуры, обучаются выражать свою точку зрения по-немецки.

## Заключение

Овладение студентами эмоционально-оценочными суждениями обеспечит достижение ими необходимого и достаточного уровня коммуникативной компетенции.

Однако, важно придерживаться принципа «золотой середины», изложенного древнегреческим философом Аристотелем, и избегать избыточности, т.е. возвращаясь к предмету нашей статьи, не перегружать речь эмотивно-окрашенными словами и фразами, использовать их к месту, в соответствии с ситуацией общения. В противном случае в непрерывном потоке эмоционально заряженных фраз теряется суть высказывания, его информационно-смысловая составляющая, не достигается главная цель диалога-обмена мнениями – успешное речевое взаимодействие собеседников, т.е. доступное для понимания изложение своего видения вопроса, с одной стороны, а также возможность услышать и правильно понять позицию оппонента, с другой стороны. Кроме того, в случае крайней эмоциональной перегруженности речи наблюдается обратный эффект: значительно снижется эмоциональный заряд фразы или её эмоциональный потенциал вовсе теряет силу. Необходимо помнить, что в диалоге-обмене мнениями собеседники эффективно реализуют свои речевые стратегии только в том случае, если выбирают речевые средства адекватные ситуации общения.

## Литература

1. Бутова Е.А. Особенности просодической структуры диалога-обмена мнениями в мужской и женской реализациях (экспериментально-фонетическое исследование на материале английского языка): специальность 10.02.04

«Германские языки»: автореферат диссертации на соискание ученой степени к.ф.н. / Бутова Е.А. – Москва, 1993. – 18 с.

- Тарева Е.Г., Павлова Е.О. Критерии выбора зарубежного учебника как средства подготовки обучающихся к межкультурному общению // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 121–130. DOI: 10.18721/JHSS.11310
- Akademie Deutsch A1+. Intensivlehrwerk mit Audios online /Sabrina Schmohl, Britta Schenk, Sandra Bleiner, Michaela Wirtz, Jana Glaser. – Hueber Verlag, 2020. – 204 S.
- Akademie Deutsch A2+. Intensivlehrwerk mit Audios online /Sabrina Schmohl, Britta Schenk, Sandra Bleiner, Michaela Wirtz, Jana Glaser. – Hueber Verlag, 2020. – 208 S.
- Akademie Deutsch B1+. Intensivlehrwerk mit Audios online /Sabrina Schmohl, Britta Schenk, Sandra Bleiner, Michaela Wirtz, Jana Glaser. – Hueber Verlag, 2020. – 192 S.
- Braun-Podeschwa J., Habersack Ch., Pude A. Menschen B1. Kursbuch / Julia Braun-Podeschwa, Charlotte Habersack, Angela Pude – Hueber Verlag, 2020. – 200 S.
- Buscha A., Szita S. Spektrum Deutsch. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch A1+/ Anne Buscha, Szilvia Szita. – Hueber Verlag, 2018. – 272 S.
- Buscha A., Szita S. Spektrum Deutsch. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch A2+/ Anne Buscha, Szilvia Szita. – Hueber Verlag, 2018. – 288 S.
- Buscha A., Szita S. Spektrum Deutsch. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch B1+/ Anne Buscha, Szilvia Szita. – Hueber Verlag, 2020. – 288 S.
- Habersack Ch., Pude A., Specht F. Menschen A2. Kursbuch / Charlotte Habersack, Angela Pude, Franz Specht. – Hueber Verlag, 2020. – 192 S.
- Specht F., Pude A., Evans S. Menschen A1. Kursbuch / Franz Specht, Angela Pude, Sandra Evans. – Hueber Verlag, 2020. – 192 S.

## TEACHING TO EXPRESS EMOTIVE AND EVALUATIVE JUDGMENTS FOR CONDUCTING AN OPINION EXCHANGE DIALOGUE (BASED ON THE GERMAN LANGUAGE)

Fadeeva L.V., Shmeleva O.N., Minaeva Yu.V.

MIREA – Russian Technological University, State Fire Academy of EMERCOM of Russia, Astrakhan State Medical University of the Ministry of Health of Russia

The article deals with the issues of teaching students of non-linguistic universities to express emotive-evaluative judgments for conducting a dialogue-exchange of opinions. When analyzing textbooks of foreign authors in the German language, it was found that emotive-evaluative judgments are not sufficiently represented in them; this negatively affects the quality of teaching speaking. The following trend is noted: the number of colloquial formulas of the German language is decreasing, i.e. at the initial stage of training, their number is sufficient for dialogue, and they are reduced to a minimum at an advanced stage. Based on the most commonly used communicative expressions, a “replica bank” was compiled, which is calculated on the level of German language proficiency of students of non-linguistic universities. When selecting emotive-evaluative judgments for educational purposes, the following criteria were used as restrictive criteria: 1) usefulness; 2) correctness of the form; 3) usage; 4) similarity with the structural forms of the native language.

An appropriate group of exercises was developed for teaching the selected judgments.

**Keywords:** oral speech, opinion exchange dialogue, emotive and evaluative judgments, colloquial formulas, German language.

#### References

1. Butova E.A. Features of the prosodic structure of the dialogue-exchange of opinions in male and female implementation (experimental phonetic study on the material of the English language): 10.02.04 "German languages": PhD Thesis / E.A. Butova. – Moscow, 1993. – 18 p.
2. Tareva E.G., Pavlova E.O. Teaching of intercultural communication: Criteria for selection of foreign textbooks, Society. Communication. Education, 11 (3) (2020) 121–130. DOI: 10.18721/JHSS.11310
3. Akademie Deutsch A1+. Intensivlehrwerk mit Audios online / Sabrina Schmohl, Britta Schenk, Sandra Bleiner, Michaela Wirtz, Jana Glaser. – Hueber Verlag, 2020. – 204 S.
4. Akademie Deutsch A2+. Intensivlehrwerk mit Audios online / Sabrina Schmohl, Britta Schenk, Sandra Bleiner, Michaela Wirtz, Jana Glaser. – Hueber Verlag, 2020. – 208 S.
5. Akademie Deutsch B1+. Intensivlehrwerk mit Audios online / Sabrina Schmohl, Britta Schenk, Sandra Bleiner, Michaela Wirtz, Jana Glaser. – Hueber Verlag, 2020. – 192 S.
6. Braun-Podeschwa J., Habersack Ch., Pude A. Menschen B1. Kursbuch / Julia Braun-Podeschwa, Charlotte Habersack, Angela Pude – Hueber Verlag, 2020. – 200 S.
7. Buscha A., Szita S. Spektrum Deutsch. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch A1+/ Anne Buscha, Szilvia Szita. – Hueber Verlag, 2018. – 272 S.
8. Buscha A., Szita S. Spektrum Deutsch. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch A2+/ Anne Buscha, Szilvia Szita. – Hueber Verlag, 2018. – 288 S.
9. Buscha A., Szita S. Spektrum Deutsch. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch B1+/ Anne Buscha, Szilvia Szita. – Hueber Verlag, 2020. – 288 S.
10. Habersack Ch., Pude A., Specht F. Menschen A2. Kursbuch / Charlotte Habersack, Angela Pude, Franz Specht. – Hueber Verlag, 2020. – 192 S.
11. Specht F., Pude A., Evans S. Menschen A1. Kursbuch / Franz Specht, Angela Pude, Sandra Evans. – Hueber Verlag, 2020. – 192 S.

# Совершенствование навыков произношения и интонирования речи у иностранных студентов СНГ: на материале текстов русских песен

## **Шульдишова Алина Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 5, Институт русского языка, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»  
E-mail: shuld\_a@mail.ru

## **Тележко Ирина Владиленовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 5, Институт русского языка, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»  
E-mail: irina-telezhko@mail.ru

## **Пустошило Елена Петровна,**

кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского и белорусского языков, Гродненский государственный медицинский университет  
E-mail: elenapustoshilo@mail.ru

Представлено методическое обоснование системы занятий по развитию и совершенствованию умений и навыков произношения и интонирования речи у иностранных студентов в зоне социально-культурной сферы общения на материале текстов русских песен. В рамках настоящей работы показаны некоторые приёмы и способы использования вокальных произведений. Приведён пример поэтапной музыкально-песенной работы на занятии РКИ на продвинутом этапе. Уделено внимание методическому сопровождению – пошаговым приёмам работы над воспроизведением звуко-ритмо-интонационных параметров музыкальных произведений (упражнения, формирующие или корректирующие произношение некоторых трудных для учащихся звуков в изолированных позициях, музыкально-песенные упражнения и пр.). Доказано, что изучение русской песни как учебного текста на вокально-фонетических занятиях в иноязычной аудитории – это не только способ совершенствования произношения, но и аудирования ритмически организованного текста и текста в музыкальном исполнении, развитие и совершенствование неподготовленного говорения, представляющего собой отклики на содержание прослушанного музыкального произведения.

**Ключевые слова:** «музыкальная фонетика», песня, РКИ, фонетическая компетенция.

Специфику работы с песенным материалом на уроках иностранного языка, особенности “вокальной” работы на уроках РКИ исследовали и описали многие отечественные и зарубежные методисты. В той или иной мере они представлены в работах В.Ф. Аитова, И.А. Андреевой, Н.Е. Денисовой, М.А. Ерыкиной, Е.В. Житковой, А.А. Иванова, Е.В. Логиновой, J. Abrate, G. Bartle, T. Claerr, D. Griffée, V. Hamblin, E. Harwood, Y. Jolly, K. Kanel, N. Mori, O.B. Максимовой, Л.Ю. Ильке, Е.В. Воробьевой, [1–9, 11–18, 20] и целого ряда других исследователей. Однако и по сей день проблемы и конкретные вопросы обучения иностранцев звуковой системе русского языка с опорой на музыкальные произведения остаются открытыми.

Методика отбора и использования вокальных произведений в соответствии с языковым материалом не разработана, представленность “музыкальных” форм работы в учебном процессе очень мала. У преподавателей РКИ по сути нет условий (и времени) для того, чтобы осветить традицию русского пения. Во-первых, учебные программы, на что неоднократно указывали исследователи, не предусматривают изучение русской песни как учебного текста в курсе практического русского языка в иноязычной аудитории. Во-вторых, в пособиях не предлагается работа с песней как средством совершенствования умений правильного произношения и интонирования русской речи. Большинство методистов подчёркивают прекрасные результаты при использовании песенного материала, предлагают приёмы работы с вокальными произведениями, однако в практике обучения этот материал или вообще не принимается во внимание, или применяется sporadически. «Образовательная среда является единственным местом в обществе, где музыка и песни не используются во всём своём потенциале», – сокрушался Т. Murphey [19, p. 8]. Изучение работ, освещающих проблему, показывает, что это происходит по причине отсутствия должного внимания методическому сопровождению – пошаговым приёмам работы над воспроизведением звуко-ритмо-интонационных параметров музыкальных произведений. А это очень важно, особенно для преподавателей РКИ, не имеющих музыкально-теоретической подготовки. К примеру, в хрестоматии по русской фонетике и интонации А.Л. Максимовой и Л.Ю. Ильке «Русские песни на уроке» [9], вообще не освещена система работы над предложенными вокальными произведениями. Языковой и музыкальный материал представлен лишь переводом незнакомой лексики на несколько языков и нотными тек-

стами. Понятно, что интонировать по нотам могут лишь музыкально образованные студенты. Практика показывает, что и преподаватели (особенно без опыта работы с иностранцами) испытывают затруднения: песня не так уж проста в использовании на уроках РКИ, несмотря на то, что является самым простым жанром вокальной музыки.

На подфаке РУДН, для изучающих русский язык иностранных студентов уже введён предмет «Музыкальная фонетика». Остаётся ожидать результатов, в том числе отдалённых. Ведь устойчивость навыков, сформированных на подготовительном этапе, во многом зависти «от паузы» – времени, проведённого на родине (при отсутствии благотворного влияния языковой среды), от окончания подфака до начала занятий на основных факультетах. Сильнейшим аргументом в пользу «музыкальной фонетики» может оказаться противодействие умений петь русские песни (в том числе, желание продемонстрировать это умение на родине) разрушительному влиянию «нулевой» языковой среды. Сравнение уровней сохранности фонетических навыков у студентов, прошедших курс «Музыкальной фонетики», со студентами, обучавшимися традиционно, после возвращения на учёбу даст в руки учёных-методистов факты, которые позволят от интуитивных поисков перейти к научно обоснованному использованию возможностей русской песенной культуры для развития навыков произношения и интонирования.

Умения и навыки правильного произношения звуков и интонирования речи формируются уже на начальном этапе, а корректировать их приходится практически на всех этапах обучения. На продвинутом этапе обучения многие иностранцы, увы, также демонстрируют низкий уровень владения ими.

Ликвидировать пробелы в знаниях и умениях, а также сформировать устойчивые навыки русского произношения можно и на последующих этапах.

В моноэтнической группе корректировать эти умения гораздо легче. Их просто нужно отрабатывать, учитывая интерференцию родного и русского языков. Сформировать же русскую фонетическую компетенцию в многонациональной группе сложнее. Однако здесь важно правильно оценить достоинства и недостатки обучения в моноэтнических и полилингвальных группах. Ведь при отсутствии коммуникации на родном языке русский язык становится не только средством обучения специальности, но и приобретает свойства языка межнационального общения, что значительно увеличивает время «вынужденного» пользования им. При обучении русской фонетике в полиэтнической группе также нужно учитывать фонетико-интонационные нюансы национальных звуковых систем. В условиях интернациональной группы преподавателю можно предложить неформатный методический комплекс: 1) составлять для каждого студента «Карту фонетических ошибок»; 2) индивидуализировать корректировочные усилия

с учётом двух влияний – родного языка и языка посредника.

Отсутствие единства в звуковых системах требует выяснения их специфических признаков, а также учёта сформированных в национальном языке особенностей «уклада» органов речи при произношении русских сочетаний. К примеру, неспособность провести различие между *Б* и *В* латиноамериканскими студентами, *Б* и *П* – арабскими студентами, неумение произносить русские звуки *Ы*, *Ж* и *Ш*, твёрдый вариант русского *Л* и др. Кстати, добавим, что преподавателю-русисту следует изучить фонетические системы языков студентов полиязычной группы.

Скорректировать произносительные умения лучше всего на материале русских песен. Большую роль при этом могут сыграть военные песни, которые, как известно, занимают важнейшее место в каждой культуре, являются её основой. Военные песни – это знаки исторических событий России в разные периоды, передающие ощущение того времени и наших дней. Такие микротексты способствуют формированию интереса к культурной информации у иностранцев, выполняют познавательную и воспитательную функцию.

В рамках настоящей работы мы покажем некоторые приёмы и способы использования вокальных произведений. Приведём пример поэтапной музыкально-песенной работы на занятии РКИ на продвинутом этапе. Возьмём в качестве образца песню «Русский парень» (автор музыки К. Брейтбург, стихов – С. Сашин).

Начальный, «предтекстовый» этап работы связан с организацией зоны первичной заинтересованности: после ознакомительного прослушивания стихотворного текста и музыкального произведения (аудирование произведения в исполнении музыкантов с «видеорядом») студенты получают краткие сведения об авторе, а также об истории создания песенной версии. Сразу отметим, что восприятие песни в исполнении преподавателя не просто познакомит с мотивом и темпоритмом музыкального произведения, но и заинтересует живым (неэталонным) исполнением, вызовет желание немедленно исполнить это произведение.

**Краткие сведения об авторах:** *Сергей Сашин* – российский поэт-песенник, член Союза Писателей Москвы. Работает с такими русскими певцами, как Ф. Киркоров, А. Гоман, с группой «Ассорти» и др. Поэт тесно сотрудничает с композитором, заслуженным деятелем искусства Российской Федерации *Кимом Александровичем Брейтбургом*.

Следующий существенный момент – семантизация отдельных слов и сочетаний микротекста. Несколько слов о поэтической лексике. Чтобы понять идею музыкального произведения, иностранному студенту нужно помочь разобраться в поэтических образах, сочетаниях слов, фигурах речи, употребляемых автором стихов.

### ТЕКСТ ПЕСНИ

Здравствуй, милое солнце моё!  
Я тебе с поля боя пишу.  
Надо мной здесь кружит вороньё,  
Только я умирать не хочу.  
Мы ещё погуляем с тобой,  
Потанцуем под небом ночным.  
Отслужив, я приеду домой  
И ты скажешь подружкам своим:  
Припев:  
Русский парень от пуля не бежит,  
Русский парень от боли не стонет,  
Русский парень в огне не горит,  
Русский парень в воде не тонет.  
Пусть не скоро, но вновь за столом  
Соберётся вся наша семья.  
Про любовь под гитару споём  
И обнимемся, слёз не тая.  
Снова в небо ракета пошла,  
Далеко я от дома теперь.  
Я хочу, чтоб меня ты ждала,  
Я к тебе возвращусь, только верь.

### ЛЕКСИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

**милый**, здесь: родной, дорогой, любимый, *darling*.  
**солнце моё**, о возлюбленном, *the light of my soul; my darling / dear*.  
**поле боя**, место, где происходит бой, сражение, *killing field*.  
**вороньё**, хищные птицы, питающиеся падалью, *flock of ravens or crows* (падаль, *carrion*; хищные птицы, *birds of prey*).  
**служить**, быть на военной службе, *serve in the Army*.  
**пуля**, снаряд для стрельбы из ручного огнестрельного оружия или пулемёта, *bullet*.  
**стонать**, издавать протяжные, звуки, *moan*.  
**вновь**, ещё раз; снова, опять, *again*.  
**таить**, держать втайне, скрывать, *hide*.

Далее студентам можно сжато изложить анализ содержания текста: 1) центральный образ; 2) семантизация лексических средств, связанных с лирическим образом; 3) замысел стихотворе-

ния. Глубокое понимание сюжета является сильным средством поддержания интереса к песенному творчеству.

Русские поэты создали очень много стихотворений на военную тематику, к которым впоследствии была написана музыка. Лирическая патриотическая песня «Русский парень» – не исключение. Это музыкальное письмо русского солдата любимой девушке. Главная его идея – вера в неизбежность победы и возвращение домой. Песня-письмо открывается традиционным для русской народной культуры обращением к любимой, содержащим куртуазную формулу «солнце моё». Оно контрастирует с трагической обстановкой перед боем. Образ воронья как символа смерти, кружащегося над полем предстоящей битвы, тоже относящийся к народной, в том числе, песенной культуре, просто и открыто противопоставлен желанию бойца, пишущего письмо, остаться в живых и твёрдой, оптимистической (!) вере в победу и предстоящую встречу с любимой. Слова: «Мы ещё погуляем с тобой», «Потанцуем под небом ночным», «Про любовь под гитару споём», – связаны с будущей встречей, надеждой на предстоящее счастье. А главным для героя песни, даже за считанные секунды перед боем («Снова в небо ракета пошла»), остаётся надежда на верность любимой: («Я хочу, чтоб меня ты ждала, / Я к тебе возвращусь, только верь »).

Важнейшей особенностью песенного текста является патриотический рефрен. Образ лирического героя в нём создаётся четырёхкратным повтором эвфонического элемента *русский парень* в позиции **анафоры**. А аллитерирующий *Р* (твёрдый в абсолютном начале первого слова и смягчённый следующим гласным переднего ряда во втором слове) в «окружении» глухих согласных ярко демонстрирует полный набор дифференциальных признаков фонемы. Анафора, усиленная отрицающими предикативными характеристиками, является дополнительным средством образности, характерным для русской народной песни. А два последних стиха рефрена благодаря отрицанию, граничащему с оксюморонным соположением понятий, («в огне не горит», «в воде не тонет») вводят в текст элемент русской национальной фольклорной (и одновременно песенной) традиции. Сформированный рефреном художественный образ олицетворяет бесстрашие и стойкость русских солдат, подчеркнутые анафорой.

Далее на занятии переходим к отработке звуковой стороны текста, коррекции произношения по фрагментам и целиком. Её целесообразно начинать с упражнений, формирующих или корректирующих произношение некоторых трудных для учащихся звуков в изолированных позициях (здесь выбор определяется преподавателем и зависит от этапа обучения, уровня владения русским языком и родных языков студентов). Музыкально-песенные упражнения – следующий этап работы. Здесь внимание уделяется трудным случаям, а произношение корректируется с опорой на звуки (*Б, В, П Ы, Ж, Ш*, твёрдый *Л*, и др.) в звукосочетаниях, словах и словосочетаниях, встречающихся в песне. Распеваться можно не только под «минусовку» (или в жанре караоке) фрагментов предложенной песни (таким образом, запоминая мотив), но и под другую, простую, доступную и известную студентам, инструментальную музыку (чтобы сту-

денты были сосредоточены исключительно на фонетических нюансах).

«Вокализ» из «Русского парня» (фрагмент, в котором вместо слов пропеваются слоги *ла-ла-ла-ла-ла-ла ...*) можно задействовать, как этюд (техническое упражнение) для усовершенствования трудного произношения твёрдого *Л* при проведении фонетической разминки. Можно каждому студенту поочередно предоставить возможность продемонстрировать красоту звучания своего голоса и правильного произношения согласного. Подобные попевки, помогут настроить артикуляционный аппарат иностранца, «перетранспонироваться» его на русское произношение, развить фонетико-интонационный и ритмо-мелодический слух.

По завершении фонетических упражнений начинается процесс освоения мелодии и ритма песни. Ритм, а затем и мелодию можно проговаривать, отстукивать (особенно это нравится арабо-



язычным студентам) и пропевать, обращая внимание на разные сложные звуки, слоги, слова и сочетания. Фонетические «распевки» помогают сформировать навыки звукового ассемблирования и чистоты интонирования песенной музыки.

Представляется целесообразным обращать внимание на следующее. В процессе разучивания песни каждый студент должен сольно пропеть сложные музыкальные фрагменты. Выборочное пропевание сложных фраз для каждого конкретного носителя иного языка – обязательное условие, особенно в многонациональной группе. Во-первых, чтобы исправить индивидуальные, характерные для родного языка, произносительные ошибки, по ходу сольного исполнения. Во-вторых – во избежание затруднений: при «хоровом» пении сложнее услышать фонетические ошибки всех студентов. На первом этапе тренировки артикуляционного аппарата лучше всего это делать без инструментального сопровождения. Можно попросить спеть музыкально одаренных студентов, потом – прослушать дуэты и трио (некоторые студенты стесняются петь сольно).

Для закрепления русских фонетических способностей инофона на основе предложенного музыкального произведения можно попробовать использовать игру-канон – непрерывное повторение друг за другом музыкального фрагмента через определённое время.

Коррекционная работа не должна ограничиваться только овладением произносительной компетенцией. На финальном этапе предлагается работа над художественной стороной музыкального произведения (раскрытием сущности художественного музыкально-поэтического образа).

В дополнение может быть предложена самостоятельная работа на повышение творческой активности: 1) сделать подтекстовку – на песенную мелодию сочинить слова – откликнувшись таким образом на прослушанное (выученное) песенное или инструментальное произведение; 2) на предложенные поэтические произведения положить музыку (сымпровизировать) с последующим результатом: видеороликом с исполнением песни и т.д.

Ещё один комментарий. Подтекстовку (или русский перевод) можно создавать на любые любимые мелодии учащихся, к примеру, песни Э. Джона, С. Диона, Б. Спирс и др. Хорошим примером иллюстрацией послужит творчество В. Асмолова («Не верю», «Прекрасен миг» и др.).

«Музыкализация» уроков – это не только способ совершенствования произношения, но и аудирования ритмически организованного текста и текста в музыкальном исполнении, развитие и совершенствование неподготовленного говорения, представляющего собой отклики на содержание прослушанного музыкального произведения; пополнения личного словаря иностранного студента образной лексикой, фигурами речи, наконец, музыкальными и литературоведческими терминами (*интонировать, чистая интонация, музыкаль-*

*ный образ, выразительное исполнение, вокальное дыхание, звукообразование, эмоциональный настрой, голосовой аппарат, распевка, мелодическая линия, куплет запев, припев, куплетная форма, музыкальная фраза, вокализм, хор, ансамбль, сольное исполнение, пение без инструментального сопровождения («а капелла»), аккомпанемент, ритмический рисунок (синкопированный, пунктирный), пение про себя, музыкальный слух, мотив (скачкообразный), ритмическая чёткость, звуковедение, фонограмма, длительность звуков, лад (мажорный, минорный), динамика (тихо, громко), темп (быстрый, медленный, умеренный), нюансы (характер исполнения: нежно, воодушевлённо, величественно, спокойно) и др.), применяемыми на вокально-фонетических занятиях. Кроме всего прочего, песня «может быть средством формирования социокультурного и лингвистического компонента языковой личности студента, развития его эмоциональной сферы, памяти» [3, с. 154] и эмоционально оживить практическое занятие в иностранной аудитории.*

## Литература

1. Аитов В.Ф. Использование песенного материала в обучении английскому языку в 5–6 классах средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1993. – 155 с.
2. Андреева И.А. Использование разножанровой молодежной музыки в обучении монологической речи учащихся-подростков (английский язык, старшие классы средней общеобразовательной школы): дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2002. – 194 с.
3. Воробьева, Е.В. Использование песенного материала в формировании лингвистической и социокультурной компетентностей у будущих учителей иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. – № 15. – с. 154–157.
4. Денисова Н.Е. Песня как фактор мотивации студента к изучению испанского языка (на примере групп испанского языка 1–2 курсов ГУ ВШЭ) // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Материалы Межфакультетской научно-методической конференции. НИУ ВШЭ, 2010. – С. 173–180.
5. Ерыкина М.А. Методика интеграции аутентичного песенного материала в систему средств обучения иностранному языку (английский язык; неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 273 с.
6. Житкова Е.В. Развитие иноязычных умений общения взрослых на основе использования музыкальных произведений: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2006. – 214 с.
7. Иванов А.А. Совершенствование английской разговорной речи на основе аутентичных песенных произведений: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 160 с.

8. Логинова Е.В. Формирование диалогизированной социокультурной компетенции на материале аутентичных песен при обучении французскому языку: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2006. – 187 с.
9. А.Л. Максимова, Л.Ю. Ильке Русские песни на уроке: хрестоматия по русской фонетике и интонации. – СПб.: Златоуст, 2014. – 96 с.
10. Стернин И.А. Песня и русское общение // Коммуникативные исследования. Вып. 18. – Песня как коммуникативный жанр / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Истоки, 2004. – С. 3–6.
11. Abrate J. Pedagogical Applications of the French Popular Song in the Foreign Language Classroom // The Modern Language Journal. – 1983. – № 67(1). – Pp. 8–12.
12. Bartle G. Music in the language classroom // Canadian Modern Language Review, Fall. – 1962. – Pp. 11–14.
13. Claerr T. & Gargan R. The Role of Songs in the Foreign Language Classroom // OMLTA Journal. FL014904. – 1984. – Pp. 28–32.
14. Griffée D. Songs in Action: Classroom Techniques and Resources (ix-x). – New York: Prentice Hall. – 1992. – 160 p.
15. Hamblin V. Integrating Popular Songs into the Curriculum // The French Review. – 1987. – 60(4). – Pp. 479–484.
16. Harwood E. Music Learning in Context: A Playground Tale // Research Studies in Music Education. – 1998. – № 11. – Pp. 52–60.
17. Jolly Y. The Use of Songs in Teaching Foreign Languages // The Modern Language Journal. – 1975. – № 59(1, 2). – Pp. 11–14.
18. Kanel K. Songs in Language Teaching: Theory and Practice // The Proceedings of the JALT (Japan Association for Language Teaching) 25th Annual International Conference on Language Teaching & Learning and Educational Materials Expo. – 2000. – Pp. 69–75.
19. Murphey T. Music and Songs. – Oxford: OUP, 1992a. – 151 p.
20. Mori N. Effects of Singing on the Vocabulary Acquisition of University Japanese Foreign Language Students / University of Kansas. – 2011. – 120 p.

**IMPROVING THE SKILLS OF PRONUNCIATION AND INTONATION OF SPEECH AMONG FOREIGN STUDENTS OF THE CIS: BASED ON THE TEXTS OF RUSSIAN SONGS**

Shuldishova A.A., Telezhko I.V., Pustoshilo E.P.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University); Grodno State Medical University

The methodological substantiation of the system of classes for the development and improvement of the pronunciation and intonation skills of foreign students in the area of socio-cultural sphere of communication based on the texts of Russian songs is presented. Within the framework of this work, some techniques and ways of using vocal works are shown. An example of step-by-step music and song work at an advanced stage RCT class is given. Attention is paid to methodological support – step-by-step methods of work on the reproduction of sound-rhythm-intonation parameters of musical works (exercises that form or correct the pronunciation of some sounds dif-

ficult for students in isolated positions, musical and song exercises, etc.). It is proved that the study of a Russian song as an educational text in vocal and phonetic classes in a foreign language audience is not only a way to improve pronunciation, but also listening to rhythmically organized text and text in musical performance, the development and improvement of unprepared speaking, which is responses to the content of the listened musical composition.

**Keywords:** “musical phonetics”, song, RFL, phonetic competence.

**References**

1. Aitov V.F. The use of song material in teaching English in grades 5–6 of secondary school: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. – St. Petersburg, 1993. – 155 p.
2. Andreeva I.A. The use of multi-genre youth music in teaching monological speech of adolescent students (English, senior classes of secondary school): dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. – Pyatigorsk, 2002. – 194 p.
3. Vorobyeva, E.V. The use of song material in the formation of linguistic and socio-cultural competencies of future foreign language teachers // Bulletin of the Buryat State University. 2010. – No. 15. – pp. 154–157.
4. Denisova N.E. Song as a motivation factor for a student to study Spanish (on the example of groups of the Spanish language 1–2 courses of the Higher School of Economics) // Actual problems of teaching foreign languages in non-linguistic universities. Materials of the Interfaculty scientific and methodological Conference. HSE, 2010. – pp. 173–180.
5. Yerykina M.A. Methodology of integration of authentic song material into the system of foreign language teaching tools (English; non-linguistic university): dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. – M., 2017. – 273 p.
6. Zhitkova E.V. Development of foreign language communication skills of adults based on the use of musical works: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. – Tomsk, 2006. – 214 p.
7. Ivanov A.A. Improvement of English colloquial speech on the basis of authentic song works: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. – St. Petersburg, 2006. – 160 p.
8. Loginova E.V. Formation of dialogized socio-cultural competence on the material of authentic songs when teaching French: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. – Tomsk, 2006. – 187 p.
9. A.L. Maksimova, L.Y. Ilke Russian Russian Songs in class: a textbook on Russian phonetics and intonation. A.L. Maksimova, L.Y. Ilke. – St. Petersburg: Zlatoust, 2014. – 96 p.
10. Sternin I.A. Song and Russian communication // Communicative research. Issue 18. – Song as a communicative genre / Edited by I.A. Sternin. – Voronezh: Istoki, 2004. – pp. 3–6.
11. Abrate J. Pedagogical Applications of the French Popular Song in the Foreign Language Classroom // The Modern Language Journal. – 1983. – № 67(1). – Pp. 8–12.
12. Bartle G. Music in the language classroom // Canadian Modern Language Review, Fall. – 1962. – Pp. 11–14.
13. Claerr T. & Gargan R. The Role of Songs in the Foreign Language Classroom // OMLTA Journal. FL014904. – 1984. – Pp. 28–32.
14. Griffée D. Songs in Action: Classroom Techniques and Resources (ix-x). – New York: Prentice Hall. – 1992. – 160 p.
15. Hamblin V. Integrating Popular Songs into the Curriculum // The French Review. – 1987. – 60(4). – Pp. 479–484.
16. Harwood E. Music Learning in Context: A Playground Tale // Research Studies in Music Education. – 1998. – № 11. – Pp. 52–60.
17. Jolly Y. The Use of Songs in Teaching Foreign Languages // The Modern Language Journal. – 1975. – № 59(1, 2). – Pp. 11–14.
18. Kanel K. Songs in Language Teaching: Theory and Practice // The Proceedings of the JALT (Japan Association for Language Teaching) 25th Annual International Conference on Language Teaching & Learning and Educational Materials Expo. – 2000. – Pp. 69–75.
19. Murphey T. Music and Songs. – Oxford: OUP, 1992a. – 151 p.
20. Mori N. Effects of Singing on the Vocabulary Acquisition of University Japanese Foreign Language Students / University of Kansas. – 2011. – 120 p.

## Эволюция подходов применения педагогических технологий формирования гражданской грамотности

**Бочихина Анастасия Анатольевна,**

аспирант кафедры методики преподавания истории, обществознания и права ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», научный сотрудник центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»  
E-mail: bochikhina@instrao.ru

В статье даётся исторический экскурс, связанный с проведением национальных и международных исследований в области гражданского образования и гражданской грамотности. Отдельно исследуются выводы проведенных исследований о влиянии гражданского образования на становление будущих граждан, о формировании у них определенных моделей поведения. Также исследуются выводы о роли урочной и внеурочной деятельности на формирование гражданской грамотности. Результаты данных исследований являются ценными для педагогической практики, потому что лишь осознав, как подростки представляют себе смысл понятия «гражданская идентичность», какие условия и инструменты влияют на сформированность гражданской грамотности, можно говорить о воспитании активных и информированных граждан, что является целью любого государства. Сформировав все необходимые ценностные ориентации в части гражданской идентичности, обучающиеся в будущем смогут сделать вклад в развитие демократического общества и процветание своей страны.

**Ключевые слова.** Гражданская грамотность, гражданское образование, гражданская активность, гражданская идентичность, политическое участие.

Более ста лет назад Джон Дьюи убедительно доказывал, что школы должны служить ключевым источником обучения: «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимобратной, просто-таки кровной связью» [1]. Так была сформулирована гипотеза о прямом влиянии формального гражданского образования на становление будущих граждан, формирование моделей поведения активных граждан, соответствующих нормам гражданского общества и правового государства.

Всплеск международной исследовательской активности к данному вопросу связан с началом 2000-х. Именно тогда формируется модель навыков XXI века, а среди прочих элементов была выделена в качестве особого элемента функциональной грамотности «Культурная и гражданская грамотность». В основу большинства исследований было положено в том числе изучение национальных учебных программ: то есть исследователи оценивали, как через школьные предметы достигаются определенные, связанные с гражданской грамотностью, результаты обучения [2; 3].

Одним из выводов, к которому пришли учёные, заключался в том, что формальное гражданское образование может оказывать существенное влияние на становление гражданской активности, если этому способствуют другие факторы. Авторы Ниemi и Юнн, например, обнаружили, что количество и частота изучения гражданских предметов коррелирует с политическими знаниями и гражданской активностью [4]. Так бельгийские обучающиеся считают, что на их активность повлияло то образование, которое они получили в образовательных организациях. В Австралии исследователи показали, что изучение устройства институтов власти в Австралии позволяет обучающимся усвоить нормы и ценности гражданского общества, формирует определенные модели поведения. Опросы молодёжи показали, насколько активно оно готово участвовать, например, в процедурах голосования [5].

Новый этап к проблеме формирования гражданской грамотности связан с Международным сравнительным исследованием IEA Civic Education Study (CivEd). Выводы, которые делали исследователи разных стран, ранее во многом подтвердились: формальное гражданское обучение, во многих странах действительно приводило к потенци-

альному росту активности молодёжи, например, в процессе голосования в будущем. В его преемнике, Международном исследовании гражданского образования (ICCS), обучающиеся, показавшие высокий уровень гражданской грамотности, чаще высказывали готовность участвовать в выборах, митингах и акциях (при условии, что они являются санкционированными), и фиксировали свою неготовность участвовать в разных форматах незаконного протеста [6].

Параллельно с международными исследованиями продолжались лонгитюдные исследования. Так, в Соединенных Штатах исследователи подтвердили важность формального гражданского образования в школах, поскольку оно положительно повлияло на вероятность участия молодёжи в выборах в половине всех моментов времени, проанализированных Бахнером (цитируется по Manning and Edwards 2014) [7].

Однако, было установлено, что количество курсов по граждановедению, пройденных в школе, не повышало существенно качество гражданской грамотности. Вместе с тем широта спектра рассматриваемых вопросов (в рамках изучения разных социальных наук) позволяло существенно повысить образовательные результаты.

В анализе состояния гражданской грамотности обучающихся Англии исследователи дают достаточно критическую оценку отношения к влиянию формального обучения на политическое участие. Вместе с тем они вынуждены констатировать: отсутствие формального гражданского обучения в школе снижает вероятность участия в голосовании в будущем [8].

Особым объектом изучения в контексте формирования гражданской грамотности стал социальный опыт, который мог быть получен обучающимися в образовательном пространстве. Учёные задавали вопрос: какие реальные практики, направленные на проявление гражданской активности, могли бы существенно повысить качество гражданского образования? В первую очередь, речь шла об опыте участия обучающихся в процессах голосования по вопросам жизни класса, школы. Исследователи особо указывали, что «социальный опыт участия» в определенных процессах в школе может быть лучшим прогностическим фактором политического участия в будущем, нежели наличие формальных учебных программ. Из этого ученые сформулировали вывод: формальное обучение оказывает более слабое влияние на будущее политическое участие молодых людей, если оно не поддерживается программами гражданского воспитания [9].

Программа гражданского воспитания является потенциально мощным источником формирования гражданского поведения среди молодых людей и может включать самые разные мероприятия. Работа органов школьного самоуправления, издание газет и проведение школьных выборов могут развивать гражданскую активность и стимулировать гражданские действия [10]. Формированию граж-

данской активности могут способствовать такие виды деятельности как спорт, клубы и социальная деятельность. Исследователи Юнисс, Маклеллан и Йейтс утверждают, что разные формы активности от участия в самоуправлении до включенности в разнообразные общественные движения позволяют обучающимся развивать чувство свободы действий и социальной принадлежности, что заставляет их чувствовать себя субъектами деятельности, в том числе субъектами политики [11].

Обзор исследований в Америке показал, что действительно разные учебные занятия (формальные и неформальные) могут способствовать различным видам гражданского и политического поведения. В своем объемном и сложном анализе авторы приходят к выводу, что уже в возрасте от 13 до 16 лет, подростки, включенные в программу гражданского воспитания и в разнообразные внеклассные мероприятия, в большей мере готовы принимать активное участие в политической деятельности и демонстрировать модели осознанного правомерного поведения [12].

Наиболее важным, как для российских, так и для международных исследователей, является задача найти связь между ответами учащихся, в которых отражен их уровень гражданской грамотности, и той школьной и общественной средой, которые являются основными факторами формирования гражданской грамотности. Для этого необходим определенный инструментарий, который бы показал качественные и количественные характеристики этой взаимосвязи. Многие исследователи фиксируют положительное влияние школьного опыта по основам гражданственности на последующую гражданскую активность, но не могут спрогнозировать, насколько этот эффект сохраняется реально во времени. Это ставит задачу проведения новых исследований, которые могут подтвердить взаимосвязь между школьным опытом и долгосрочной политической и гражданской активностью.

Сложной, но крайне необходимой является также разработка показателей прикладных и связанных с поведением навыков в крупномасштабных исследованиях и вне образовательных организаций. Еще одной важной областью исследований является влияние различных форм неформальной учебной программы в школах на воспитание детей. Потенциальное влияние на учащихся социального опыта, приобретенного, например, в процессе участия в школьных выборах, логично, но многие разнообразные виды деятельности в рамках неформальной учебной программы остаются недостаточно изученными, а их влияние потенциально недооценивается с течением времени [13].

Анализ также выявил лишь незначительные различия между школами в гражданском и политическом участии (RQ2). Это было обнаружено и в других географических контекстах и подтверждает общее утверждение о том, что различия внутри школы могут быть больше, чем раз-

личия между школами. Таким образом, вопрос заключается в том, как гражданское образование в школах может способствовать развитию активной гражданской позиции. Остаётся неясным, какой школьный предмет и какая школьная программа по гражданскому воспитанию будут наиболее подходящими для развития активных граждан [14].

В современной российской педагогической практике формирование гражданской идентичности становится одной из приоритетных целей современной системы образования, что закреплено в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Особо обратим внимание, что гражданская идентичность в контексте ФГОС общего образования понимается как общероссийская гражданская идентичность. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания в том же значении используется понятие национальной идентичности [15]. Её основу составляет общее для граждан Российской Федерации осознание своего российского гражданства, принадлежности к российской нации.

Чтобы встать на путь формирования гражданской идентичности у учащихся, важно определить, какие формы участия в школах наиболее перспективны для будущего участия. Многие исследователи отмечают невысокий уровень политической грамотности и активной гражданской позиции среди молодежи. И неудивительно, что общественное внимание сместилось в сторону школ и того, как они могут формировать активную, информированную гражданскую позицию среди несовершеннолетних граждан.

Школа – это место, где молодежь может опробовать различные формы демократического участия, и поэтому они подходят для того, чтобы помочь им стать активными демократическими гражданами. Предполагается, что активный и (по крайней мере, частично) саморегулируемый опыт обучения, в дополнение к формальному обучению основам гражданственности в школе, может помочь воспитать активных, информированных граждан.

Как российские школы могут способствовать воспитанию граждан? Вопрос о том, помогает ли гражданское обучение развитию гражданского участия и каким образом, является и многогранным (многоаспектным). Включение в число обязательных образовательных результатов позиции, связанной с формированием гражданской идентичности как одной из приоритетных целей современной системы образования, и закрепление данного положения в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования делает актуальным поиск механизмов решения поставленной задачи. В отечественной практике, как правило, гражданская грамотность в школах осмысливается с помощью школьных предметов, таких как история, обществознание и право [16].

Все основные проблемы и перспективы, которые поднимают иностранные исследователи, находят отклик и в российском образовании. Рос-

сийская Федерация – большая многонациональная страна, и решение поставленной задачи усложняется наличием разных по качеству демонстрируемого образования регионов. На уровне государства задана рамка создания единого образовательного пространства, в том числе и в области гражданского образования и решения задач по формированию гражданской идентичности. В российских реалиях не менее важны инициативы регионального, местного уровней, непосредственно стимулирующие социальную активность, создание мест для социального творчества. Показатели такой активности остаются пока низкими: так, согласно данным Аналитического доклада ИС РАН, активными членами церковных или религиозных организаций назвали себя 2% опрошенных (11% участвовали «от случая к случаю»), столько же активистов собирали культурно-просветительские и художественные, а также организации защиты окружающей среды (7 и 6% соответственно принимали в их работе эпизодическое участие), по 1% активно участвовали в деятельности политических партий и гуманитарных или благотворительных организаций (3 и 4% – время от времени). Ни одна из форм добровольной общественной активности не набрала более 4% деятельных участников. Поэтому становится очевидным, что важнейшим источником формирования позитивной гражданской идентичности была и остается школа. Речь идет не просто о получении знаний и умений работать с этими знаниями и осваивать новые (хотя в информационном обществе такие умения – важная составляющая интеллектуального капитала).

Гражданское образование – это многосторонний процесс, в результате которого в процессе обучения и воспитания формируется социальная ответственность, правовая и политическая культура. Поэтому необходимы дальнейшие исследования, которые помогут найти эффективные инструменты, чтобы воспитать ответственных граждан, любящих свою Родину.

## Литература

1. Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. С. 25. 2 Там же. С. 24. 3 Дьюи Д. Общество и его проблемы / пер. с англ. М., 2002. С. 134.
2. Модели Европейской классификацией навыков, компетенций и профессий (ESCO), Партнерства за навыки XXI века, enGauge, Brookings и Pearson. Организация экономического сотрудничества и развития. 2013. <http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm>
3. Niemi R and Junn J (2005). Civic Education: What Makes Students Learn. New Haven, CT: Yale University Press.
4. Там же
5. “National Council for the Social Studies.” 2018. Retrieved from <https://www.socialstudies.org> (accessed 1 April 2020)

6. ICCS-2016: результаты намного лучше // Учительская газета. – <http://ug.ru/archive/71647>
7. Manning N and Edwards K (2014b) Why has civic education failed to increase young people's political participation? *Sociological Research Online* 19(1), 1–12.
8. Weinschenk AC, Dawes CT (2022). Civic Education in High School and Voter Turnout in Adulthood. *British Journal of Political Science* 52, 934–948. <https://doi.org/10.1017/S0007123420000435>
9. Там же
10. Там же
11. McIntosh H, Hart D and Youniss J (2007) The influence of family political discussion on youth civic development: which parent qualities matter? *PS: Political Science & Politics* 40(03), 495–499.
12. Weinschenk AC, Dawes CT (2022). Civic Education in High School and Voter Turnout in Adulthood. *British Journal of Political Science* 52, 934–948. <https://doi.org/10.1017/S0007123420000435>
13. Robert Thornberg and Helene Elvstrand, Children's experiences of democracy, participation, and trust in school, 2012, *International Journal of Educational Research*, (53), 44–54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
14. Quintelier, E. 2010. "The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis." *Research Papers in Education* 25 (2): 137–154
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения 06.01.2023)
16. Рябов В. В., Сорокин А.А., Шаповал В.В. и др. Социально-гуманитарное образование в современном образовательном пространстве: реалии и тенденции: Монография / В.В. Рябов, А.А. Сорокин, В.В. Шаповал, А.В. Половникова, Н.Ю. Басик, И.А. Нидерман / Науч. ред. И.М. Реморенко, В.В. Рябов. М.: Книгодел, 2018. 184

#### EVOLUTION OF APPROACHES TO THE APPLICATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF CIVIC LITERACY

**Bochikhina A.A.**

Moscow City University

This article provides a historical overview of national and international research in the field of civic education and civic literacy. Separately, the conclusions of the conducted studies on the impact of civic education on the formation of future citizens, on the formation of certain patterns of behavior in them are studied. It also examines

the conclusions about the role of classroom and extracurricular activities on the formation of civic literacy. The results of these studies are valuable for pedagogical practice, because only by realizing how teenagers imagine the meaning of the concept of "civil identity", what conditions and tools affect the formation of civic literacy, we can talk about the education of active and informed citizens, which is the goal of any state. Having formed all the necessary value orientations in terms of civic identity, students in the future will be able to contribute to the development of a democratic society and the prosperity of their country.

**Keywords.** Civic literacy, civic education, civic engagement, civic identity, political participation.

#### References

1. Dewey D. My pedagogical credo / per. from English. // *Free education*. 1913–1914. No. 1. P. 25. 2 Ibid. P. 24. 3 Dewey D. *Society and its problems* / per. from English. M., 2002. S. 134.
2. Models by the European Classification of Skills, Competences and Occupations (ESCO), Partnership for 21st Century Skills, enGauge, Brookings and Pearson. Organization for Economic Cooperation and Development. 2013.
3. <http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm>
4. Niemi R and Junn J (2005). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven, CT: Yale University Press.
5. Ibid
6. "National Council for the Social Studies." 2018. Retrieved from <https://www.socialstudies.org> (accessed 1 April 2020)
7. ICCS-2016: the results are much better // *Teacher's newspaper*. – <http://ug.ru/archive/71647>
8. Manning N and Edwards K (2014b) Why has civic education failed to increase young people's political participation? *Sociological Research Online* 19(1), 1–12.
9. Weinschenk AC, Dawes CT (2022). Civic Education in High School and Voter Turnout in Adulthood. *British Journal of Political Science* 52, 934–948. <https://doi.org/10.1017/S0007123420000435>
10. Ibid
11. McIntosh H, Hart D and Youniss J (2007) The influence of family political discussion on youth civic development: which parent qualities matter? *PS: Political Science & Politics* 40(03), 495–499.
12. Weinschenk AC, Dawes CT (2022). Civic Education in High School and Voter Turnout in Adulthood. *British Journal of Political Science* 52, 934–948. <https://doi.org/10.1017/S0007123420000435>
13. Robert Thornberg and Helene Elvstrand, Children's experiences of democracy, participation, and trust in school, 2012, *International Journal of Educational Research*, (53), 44–54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
14. Quintelier, E. 2010. "The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis." *Research Papers in Education* 25(2): 137–154
15. Federal state educational standard for basic general education. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (Accessed 01/06/2023)
16. Ryabov V. V., Sorokin A.A., Shapoval V.V. et al. Social and humanitarian education in the modern educational space: realities and trends: Monograph / V.V. Ryabov, A.A. Sorokin, V.V. Shapoval, A.V. Polovnikova, N. Yu. Basik, and I.A. Niderman, Nauch. ed. I.M. Remorenko, V.V. Ryabov. M.: Knigodel, 2018. 184

# Особенности освещения гендерной тематики на примере испанских глянцевого журналов

**Горенко Анна Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры испанского языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России  
E-mail: belanna\_77@mail.ru

**Сангинова Фатима Юсуфовна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры испанского языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России  
E-mail: kelfat@mail.ru

На формирование общественного сознания и мировосприятия людей, существенное влияние оказывают средства массовой информации (СМИ). В настоящее время, глянцевые журналы воспроизводят существующие в обществе культурные ценности, образцы и модели поведения, а также социальные изменения. Глянцевые журналы, как правило нацелены на определенную группу людей, и чаще всего, для успешного продвижения конкретного образа, используются гендерные стереотипы. Данные стереотипы прочно внедряются в сознание читателей, формируя идеальный образ мужчины и женщины. Социально-экономические преобразования в обществе, приводят также к модификации гендерных стереотипов, к трансформации роли мужчин и женщин в социуме.

В связи с этим, в статье рассматриваются особенности формирования гендерных стереотипов в глянцевых журналах, на примере испанских изданий. Определяется, что глянцевый журнал, входя в структуру СМИ как социального института, создает определенные стереотипы, и влияет на жизненные установки современной молодежи.

Объектом исследования являются современные испанские глянцевые журналы, предметом – формирование гендерных стереотипов в современных испанских глянцевых журналах.

Эмпирическую базу исследования составили женские глянцевые журналы, выпускаемые в Испании: «Cosmopolitan», «Glamour», «Vogue», Elle и др.

В работе были использованы такие методы исследования, как: статистический анализ, сравнительно-типологический и текстологический метод.

**Ключевые слова:** испанские средства массовой информации (СМИ), испанский язык, глянцевый журнал, читательская аудитория, общественное сознание, гендер, гендерные стереотипы, дискурс.

**Введение.** Современное общество зависимо от определенных социальных норм, формирующихся из культурных особенностей. Данные нормы определяют модель поведения человека, формируют его жизненные директивы, Социальные нормы имеются и в отношении полов. Несмотря на различную анатомию мужчин и женщин, иногда демонстрируются поведенческие характеристики, которые стереотипны противоположному полу. Вследствие чего, нередко встречаются властные и агрессивные женщины, и пассивные непоследовательные мужчины. Таким образом, человек сочетает в себе различные комбинации гендерных признаков.

Стереотип включает в себе эмоциональную оценку факторов, которые несут в себе мысль общественного сознания. Стереотип является калькой, по которой общество дает оценку всему, что его окружает. Мир наполнен стереотипами, как гендерными, так и социальными. Журналистика и СМИ выступают мощным орудием, транслирующим и закрепляющим эти стереотипы в массовом сознании. Гендерные стереотипы основываются на распространенных в обществе мнениях о значимых различиях групп мужчин и женщин.

СМИ воздействовали и продолжают воздействовать на целевую аудиторию, формируя у своей аудитории определенные гендерные предпочтения. Поведенческие установки могут быть приобретены путем наблюдения за символическими моделями, как наблюдаемыми в реальной жизни, так и показанными в популярных СМИ. Таким образом, изображение женщин и мужчин в стереотипных ролях и рамках в средствах массовой информации служит источником формирования и воспроизведения гендерных стереотипов.

**Основная часть.** В связи с заявленной темой, рассмотрим особенности освещения гендерной тематики на примере испанских глянцевых журналов.

Коммерческие журналы, появились в Испании в 1960-х годах. Однако, настоящая революция в прессе произошла в 1986 году, когда в Испании появились многие известные международные издания, мотивированные законодательными, политическими и социальными изменениями того времени. В это время, на испанском рынке появились очень важные издания, такие как Elle (1986), Vogue (1988), Cosmopolitan (1990) и the Spanish Woman (1992), которые сосуществовали с другими испанскими изданиями, появившимися в 1960-х и 1970-х годах, такими как Telve (1963, один из самых популярных испанских женских журналов, ко-

торый все еще остается в обращении)[3]. В дальнейшем, в прессе Испании, были запущены новые издания: *Garbo*, *Ama*, *Greca*, *Prima* and *Dunia*. Впоследствии XXI-й век был отмечен тремя основными событиями: миниатюризацией прессы, адаптацией журналов к цифровым медиа.

Рост Интернета заставил печатные СМИ адаптировать свою структуру к новым цифровым платформам, уступив место новым формулам, где текст и изображение сосуществуют с аудиовизуальными и текстовыми элементами, а дизайн соответствует новым медиа. В настоящее время, все печатные журналы имеют свой веб-сайт с форматами, адаптированными для экрана компьютера, экранов планшета и мобильных устройств. Кроме того, глянцево-печатные журналы доступны для покупки и загрузки через цифровые платформы и представлены в основных социальных сетях. Появились новые женские издания, такие как *Harpers Bazaar* (2010), *CuoreStilo*, (2011), *Hola! Fashion* (2012), *Grazia* (2013) и *Divinity* (2014) и т.д.

Женщины являются основными читателями глянцево-печатных журналов (58,4%). Секретом успеха публикаций в данных журналах, является тематика, которая считается типичной для женщин: мода, красота, личные отношения и забота о доме, которые, в свою очередь, становятся производителями гендерных стереотипов. Тематические линии в большей или меньшей степени отражают модель женщин, с которой читательницы должны идентифицировать себя.

Исследователи утверждают, что эти журналы сконфигурированы как витрина или зеркало для читательницы, которые идентифицируют себя с женщинами, изображенными на их страницах, и стремятся быть похожими на них. Эти журналы становятся источником знаний. Таким образом, СМИ несут ответственность за социальное влияние, поскольку они способны отсрочить или стимулировать изменения, которых требует само общество. Эти стереотипы соответствуют определенным моментам в истории Испании, в которых пропагандировался тот или иной образ женщины (журналы, составляющие выборку для исследования: *Cosmopolitan*, *Elle*, *Glamour* и *Vogue* соответствуют критериям читательской аудитории). Рассмотрим их.

1. «Una mujer como ama de casa». (Женщина как домохозяйка). Эта модель связана с ролью матери и супруги: домохозяйка-мать-супруга. Это женская модель, наиболее широко использовалась всеми журналами XIX века и первой половины XX века.

2. «Una mujer como madre». (Женщина как мать). Этот стереотип подчеркивает роль женщины как матери, как биологическое состояние женской сущности. Это стиль в женской прессе был широко представлен в Испании во времена режима Франко.

3. «La mujer como la otra mitad». (Женщина как вторая половинка). Здесь женщина изображена как супруга или партнер мужчины. Женщине отводится роль создателя истории, однако не самостоятельно, а в качестве компаньона мужчины.

4. «La mujer como rival». (Женщина как соперница). Это соперничество по отношению к мужчине, основанное на концепции абсолютного гендерного равенства, но в качестве эталона используется мужская модель. Следовательно, данный стереотип грозит вытеснением мужчин из общества и представляет их как соперников[1].

5. «Superwoman». (Суперженщина). Это женская модель, была предложена журналами в 1980 и 1990-е годы прошлого столетия. Это женщина, которая работает как вне дома, так и дома, и вместе с тем заботится о семье.

В отличие от женщины домохозяйки, в этой модели женщина обладает большей самооценкой. Для женщины дом, независимо от того, живет ли она одна или со своей семьей, является «убежищем», о котором она должна заботиться, и, хотя домашняя работа теперь является общей с мужчиной, основное бремя все же ложится на нее. Суперженщина представляется на обложках глянцево-печатных журналов красивой и молодой, почти идеальной: женщиной-вамп, сексуальной, интеллектуально и физически развитой, доброй матерью. Обобщая, можно выделить три основных женских архетипа в СМИ: жена-мать-домохозяйка, женщина как объект желания и суперженщина. Первая, соответствует замужней женщине с детьми, посвятившей себя заботе детям и дому. Это традиционная модель, на которой основаны глянцево-печатные журналы. Второй архетип описывает женщину, полностью посвятившей себя заботе о себе, своей внешности и способности привлекать противоположный пол. Эта типичная модель изображена в мужских глянцево-печатных журналах. Третий архетип – это суперженщина, у которой есть работа вне дома, где она занимает определенную ответственную должность, находит также время для своих детей, семьи и дома, и никогда не пренебрегает работой по дому. Женщина, у которой есть время, чтобы все успеть, а также позаботиться о своей внешности. Этот стереотип восхваляют и приветствуют женские журналы. Однако эта модель обманывает читателя, поскольку имеет мало общего с реальностью, которая не отображается на страницах глянцево-печатных журналов.

Это свидетельствует о двойной тенденции в рекламе глянцево-печатных журналов. Реклама показывает «два отдаленных уголка реальной жизни женщины». Таким образом, некоторые бренды представляют активную женщину, которая готова взять на себя инициативу своей сексуальной и эмоциональной жизни, в то время как другие бренды представляют чувствительную, хрупкую и пассивную женщину.

Суперженщина изображается (когда речь идет о современной женщине, предложенной рекламой и СМИ), как женщина, которая, не теряя своей традиционной роли домохозяйки, имеет образование и профессиональную подготовку, с безупречной физической внешностью, при этом, данный аспект, вызывает беспокойство и интерес у женщин. Такая женщина внешне раскрепощена, но на самом



деле перегружена ролями, так как она принимает мужские стереотипы, не отказываясь от своей традиционной роли, что требует быть совершенным внутри и вне дома. Таким образом, женщина XXI века освобождается из тюрьмы старых представлений, но направляется к новой тюрьме, которую можно назвать «стеклянной тюрьмой».

Отметим, что в публикациях глянцевого журналов XXI века показывается еще один тип женщины, отличный от того, который был показан в начале прошлого века. Это тип женщины, сумевшей избежать исторически сформированные домашние и материнские обязанности. Это женщина без домашних связей, независимая, тем не менее, благодаря своей высокой покупательной способности, становится рабыней роскошной моды и косметики. Домашняя женщина заменяется суперженщиной и халат заменяется аксессуарами от ведущих брендов, что указывает на то, что эта женщина не отказывается от своей традиционной роли домохозяйки, но благодаря своей большей покупательной способности становится потребителем новых привычек. Женщина, представленная в современных глянцевых журналах Испании, определяется культом физической красоты, где посредством модных и косметических брендов она изображается как «украшение» [2]. Многие исследователи, приходят к выводу, что женские журналы подпитывают ряд социальных стереотипов, которые, хотя и пытаются вызвать элегантность, утонченность и элитарность, продолжают восхвалять ценности, которые ассоциируются с женщиной, понимаемой как идеальный объект, которая преследует красоту и молодость как неотъемлемую часть ценности. Тирания, которую рекламные компании оказывают на СМИ (которые, возможно и не отвечают интересам редакции), рассматривают женщин как коммерческий продукт, так как информационная структура этих изданий построена в соответствии с интересами рекламодателей. Появляется новый стереотип: женщина, которая слишком озабочена своей внешностью, ее выбор мода, который заставляет ее чувствовать себя лучше и красивее; женщина, как эталонная модель; женщина, которая готова потратить большие суммы денег, чтобы выделиться из толпы.

Таким образом, отмечаются изменения в гендерных стереотипах, представленных в испанских глянцевых журналах в последние годы, в них восхваляется стереотип женщин вечно молодых и женственных. Главной отличительной чертой нового образа является красота: современная женщина тщательно следит за собой, правильно питается, занимается спортом, в целом, уделяет довольно много времени своей внешности. Именно этот образ «идеальной женщины», можно встретить на страницах глянцевых женских изданий. «Cosmopolitan», «Glamour», «Vogue» и другие глянцевые журналы элитарного типа, с помощью всевозможных материалов показывают читательницам, какими они могут быть. Тем самым, они диктуют аудитории определенную манеру поведе-

ния, навязывают идеалы, соответствующие идеальному образу. Особое внимание на страницах глянцевых журналов отводится борьбе со стрессом. «Суперженщина» XXI века, которая одновременно справляется со множеством социальных ролей, нуждается в восстановлении собственных ресурсов. Глянцевые журналы пытаются предложить женщинам различные источники восполнения энергии. Еще один важный аспект – женское здоровье. Современная женщина не должна оставаться один на один с тяжелыми заболеваниями. Чтобы поддержать женщин, журналы публикуют реальные истории, настраивающие на борьбу и позитивный настрой, информируют о необходимости профилактики различных заболеваний. Анализ показал, что наиболее часто встречающимися грамматическими формами в подобных статьях являются: императивные формы, форма 3 лица множественного числа, то есть обращение на «мы», для демонстрации единства и поддержки, и форма на «ты», которая устанавливает более тесную, доверительную связь с читателем:

“Intenta evitar el sentimiento de culpa”. “Relájate”. “Cuidate”. “Estrés: ¿cómo puedes sacar un lado positivo?” “Habla con tu amiga, exponle tu preocupación (con mucha delicadeza)”. “Luchemos juntas”. (Cosmopolitan, octubre de 2022)

**Заключение.** Таким образом, глянцевые журналы являются сторонниками дифференцированного общества и уделяют мало внимания реальности и идентичности женщины XXI века. Видимость того, что женщина якобы завоевала освобождение, красиво завернута в глянцевую бумагу. Реклама использует определенные общепринятые стереотипы того, какими должны быть женщина или мужчина, чтобы добиться социального или эмоционального успеха в обществе. Эти стереотипы обычно подчеркивают ценности, которые не отражают концепцию женщины в ее наиболее полном и частом понимании, а вместо этого выделяют крайние черты, такие как успех, эмоциональный триумф, удовольствие или риск, и оставляют в стороне другие аспекты, более фундаментальные в жизни любого человека такие, как дружба, трудолюбие, семья или профессиональная самореализация.

Можно сказать, что общество в значительной степени отвечает само за себя, когда его спрашивают о том, что оно считает важным. Нет сомнений в том, что для общества, которое в корне ценит ценности, ведущие его к эгоизму и изоляции, в долгосрочной перспективе будет иметь пагубные последствия для себя. Следует отметить, что благодаря использованию символов, узнаваемых определенной аудиторией, глянцевые журналы и реклама в них, передают образ жизни, образ мужчины и женщины, такими, какими они должны быть, учат как действовать, как потреблять, чтобы добиться успеха на социальной лестнице. В конечном итоге, не остается сомнений, что СМИ, в частности глянцевые журналы, влияют на самооценку и поведение людей, вследствие чего проблема ис-

пользования гендерных стереотипов в журналистике требует активного обсуждения, необходимо для полного понимания социальных изменений в Испании.

## Литература

1. Альманса-Мартинес А., Гомес де Травеседо-Рохас Р. Стереотипы о женщинах в испанских женских журналах. Латинский журнал социальных коммуникаций. – 2017, – № 72, – с. 608
2. Белкауи А., Белкауи Дж.М. Сравнительный анализ ролей, выполняемых женщинами в печатной рекламе: 1958, 1970, 1972, Журнал маркетинговых исследований, – 1967, – № 12, – стр. 168–7
3. Устинова В.Л. Дискурсивная языковая личность журналиста-колониста в медиадискурсе: гендерный аспект. // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 92. № 3. С. 119–123.

## FEATURES OF GENDER COVERAGE ON THE EXAMPLE OF SPANISH GLOSSY MAGAZINES

Gorenko A.A., Sanginova F. Yu.

Moscow State Institute of Foreign Affairs

The formation of public consciousness and people's worldview is significantly influenced by the mass media (mass media). Currently, glossy magazines reproduce the cultural values, patterns and patterns of behavior existing in society, as well as social changes.

Glossy magazines, as a rule, are aimed at a certain group of people, and most often, gender stereotypes are used to successfully promote a particular image. These stereotypes are firmly embedded in the minds of readers, forming an ideal image of a man and a woman. Socio-economic transformations in society also lead to the modification of gender stereotypes, to the transformation of the role of men and women in society.

In this regard, the article examines the peculiarities of the formation of gender stereotypes in glossy magazines, using the example of Spanish publications. It is determined that a glossy magazine, entering the structure of the media as a social institution, creates certain stereotypes and influences the attitudes of modern youth.

The object of the study is modern Spanish glossy magazines, the subject is the formation of gender stereotypes in modern Spanish glossy magazines.

The empirical basis of the study was made up of women's glossy magazines published in Spain: "Cosmopolitan", "Glamour", "Vogue", "Elle", etc.

The following research methods were used in the work: statistical analysis, comparative typological and textual method.

**Keywords:** spanish mass media (mass media), glossy magazine, Spanish language, readership, public consciousness, gender, gender stereotypes, discourse.

## References

1. Almanza-Martinez A., Gomez de Travesedo-Rojas R. Stereotypes about women in Spanish women's magazines. Latin Journal of Social Communication. – 2017, – No. 72, – p. 608
2. Belkai A., Belkai J.M. Comparative analysis of the roles played by women in print advertising: 1958, 1970, 1972, Journal of Marketing Research, – 1967, – No. 12, – pp. 168–7
3. Ustinova V.L. Discursive language personality of a journalist-columnist in media discourse: gender aspect. // Humanitarian and social sciences. 2022. V. 92. No. 3. S. 119–123.

# Интертекстуальные особенности русских патриотических песен (лингвистический аспект)

**Гришук Артём Валерьевич,**

аспирант, кафедра зарубежной филологии, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет  
E-mail: grishchuk-artem@mail.ru

**Дельвиг Наталья Андреевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Севастопольский государственный университет  
E-mail: natad1313@yandex.ru

Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем, что такая сфера жизни, как патриотизм, давно проникла почти во все проявления культуры общества. В большинстве случаев патриотическое воздействие на сознание происходит на визуальном уровне: на улицах люди видят плакаты и билборды, дома смотрят телевизионные программы и видеоролики. Но кроме визуальной информации существует и аудиальная. Музыкальные композиции используются в современном мире не только в качестве легкого досуга, дающего возможность отвлечься от дел либо наоборот настроиться на нужный лад, но и зачастую несут в себе конкретный патриотический подтекст.

В данной статье речь идет об интертекстуальных особенностях современных русских патриотических песен. Автор дает определение терминам «песенный дискурс», «патриотическая песня» и «интертекстуальность». На примере отдельных русских патриотических песен начала XXI века автор анализирует функционирование феномена интертекстуальности с лингвистической точки зрения, приходя к выводу, что современные патриотические песни насыщены образами, интуитивно понятными каждому представителю российской лингвокультуры.

**Ключевые слова:** патриотическая песня, интертекстуальность, песенный дискурс, лингвистический аспект, музыка, патриотизм, Родина, символ.

Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем, что такая сфера жизни, как патриотизм, давно проникла почти во все проявления культуры общества. В большинстве случаев патриотическое воздействие на сознание происходит на визуальном уровне: на улицах люди видят плакаты и билборды, дома смотрят телевизионные программы и видеоролики. Но кроме визуальной информации существует и аудиальная. Музыкальные композиции используются в современном мире не только в качестве легкого досуга, дающего возможность отвлечься от дел либо наоборот настроиться на нужный лад, но и зачастую несут в себе конкретный патриотический подтекст. Одни из песен скрывают его под художественными образами, а другие, напротив, ярко выражают объектами, непосредственно связанными с патриотизмом. Патриотические музыкальные символы, объединяющие большие группы людей, со временем начинают встречаться в произведениях все чаще и чаще. Это связано с тем, что определенные образы сильнее, чем другие, воздействуют на патриотическое сознание людей и, в конечном счете, имеют больший эффект. В настоящее время без исполнения разнообразных песен не обходятся ни разнообразные официальные мероприятия государственного масштаба, ни оппозиционные митинги и акции протеста. Соответственно, представляется целесообразным рассмотреть феномен патриотизма с точки зрения его функционирования в современных русских патриотических песнях в рамках интертекстуальности.

Целью данного исследования является анализ интертекстуальных особенностей современных патриотических песен. Для достижения указанной цели необходимо дать определение «песенного дискурса» и «патриотической песни», а также определение понятия «интертекстуальность», после чего на примере современных патриотических песен охарактеризовать функционирование в них феномена интертекстуальности с точки зрения лингвистического аспекта.

Песни всегда являлись значимым элементом в культуре народа, и в рамках лингвокультурологии песенный дискурс является существенным ресурсом, отражающим базовые ценности и культурные составляющие. Для исследования механизмов формирования идентичности и раскрытия различных сторон взаимодействия общества с его языком, необходимо постоянно глубоко изучать этот ресурс.

В социальном конструктивизме и постструктурализме дискурс описывается и характеризует-

ся выраженной в тексте идеологической ориентацией, набором тем, пресуперпозиций и действий в социуме. При этом он всегда связан с историей, отражает культуру и формируется обществом, а потому узнаваем и отображает различные контексты. Песенный же дискурс в данной статье будет рассмотрен в соответствии с подходом Н. Фэрклоу, в рамках которого контекст создания песни и ее интерпретации наряду с текстовой составляющей включаются в это понятие.

Являясь средством отражения и выражения внутреннего мира и взгляда из него на внешний мир, песня как культурная единица представляет собой определенную эмоциональную, эстетическую и нравственную позицию создателя.

Сохранение и распространение культуры и ее составляющих, происходит в том числе и в рамках песенного дискурса. Песня, благодаря своему проникновению в самые разные области жизни, способна отразить ключевые ценности и взгляды на мир, изменения в социуме, этические аспекты жизни, социальную позицию, различные события и многое другое. При этом она обладает способностью влиять на создание и поддерживать определенные нормы поведения и культуры, и участвовать в процессе преемственности поколений. Поль Рикёр, философ-герменевт, отметил, что музыка является способом бытия, и это совершенно верно. Музыка вообще и песни как её частное – это способ познания и трактовки мира. Влияние песен на людей порой достигает величайшей интенсивности, и процесс познания и интерпретации мира получается крайне глубоким. Именно из-за этого, для того чтобы изучить культуру, традиции, особенности восприятия мира, мировоззрения, выявить определенные черты лингвокультурного сообщества, необходимо исследовать песенные тексты, которые обладают популярностью у групп людей разного пола, возраста, профессий, и относящихся к разным социальным слоям [10, с. 40].

Наряду со сказанным, песня является и определенным голосом во взаимодействии различных обществ и культур, а также отдельных людей, и так было всегда с момента формирования человеческого общества. Посреднические функции песни в рамках взаимодействия людей и народов наиболее ярко проявляются в периоды различных типов напряжения во взаимоотношениях, например политического и социального, что и происходило практически весь прошлый век. Значимость песни усилилась и акцентировалась, в условиях возникновения и подъема различных общественных движений в рамках борьбы за права определенных слоев, приведшей к возникновению разнообразных субкультур. Песня явилась самым доступным способом выражения собственной позиции и идеи. Она стала инструментом передачи прогрессивных взглядов на устройство социума, нового мировоззрения, и в условиях изменяющихся социальных процессов обрела дополнительные функции и роли. Это повлекло за собой изменение отношения к песне, и она перестала считаться

чем-то исключительно развлекательным, обретая идеологические функции [11, с. 9].

Невозможно отрицать значимость песен в формировании и укреплении социальной и национальной принадлежности и идентичности, в сохранении сплоченности и связей на различных уровнях, поскольку она создает чувство единства, принадлежности к чему-то большему. Так, в песнях испаноязычных авторов в 60-х годах прошлого века хорошо прослеживаются такие социальные темы как конфликт поколений и необходимость саморазвития, протесты против войны и потери духовной составляющей из-за развития технологии и так далее.

Сложное сочетание вербального и невербального компонентов песни – это то, чем является песенный дискурс. Из-за того, что песня способна нести в себе чувственные и эмоциональные составляющие, у нее появляется возможность достичь синхронности с миром и слушателем, потому что именно таково стремление автора и исполнителя песни. При всей своей структурной простоте, выраженной в повторяемости музыкальной части припева и куплетов, песня является важнейшей и популярной частью культуры.

Единство двух составляющих, лингвистической и экстралингвистической, также является проявлением двойственности песни. Через передачу нарративного текста, в виде историй и распространенных ситуаций, и аргументативного текста, в виде мнения и отношения автора, текст уточняет чувственные и эмоциональные составляющие, и это является его ключевой функцией [1, с. 100]. В песнях различных жанров присутствует своя структура и специфические особенности тем, и это тоже относится к лингвистической составляющей [5, с. 58]. В то время как социолингвистические характеристики и особенности моделей поведения, наряду с особенностями и характером музыкального воплощения, жанра и т.д., являются частями экстралингвистической составляющей.

Посредством «скрытых предписаний, основ меры окружающего мира...» песня демонстрирует культурные шаблоны и ориентиры [6, с. 28]. Через песню формируется общее представление «о характерных, присущих народу чертах», этнических и культурных [6, с. 29]. Также находит свое отражение и ментальность как проявление народного характера, и культурный фон времени, и различные исторические и социальные процессы, являющиеся частью конкретного общества, и менталитет, через который проявляется характер и специфика души определенного народа.

Любой вид дискурса реализует определенные функции, и песенный дискурс не является исключением. К функциям песни относят:

1. Эмотивную, направленную на активизацию способности слушателя сопереживать автору в его эмоциональной оценке событий, отраженных в песне.
2. Конативную, призванную повлиять на слушателя посредством сообщения. Песня являет-

ся «определенным побудительным дискурсом» и, в рамках отражения духа эпохи, транслирует «характерную реализацию идеологии конкретного времени».

3. Референтную, в рамках которой слушателю дается некоторая информация содержательно-фактуального характера, в связи с тем, что в песнях, как правило, присутствует конкретная ситуация, на которой базируется текст песни.

4. Поэтическую, сосредоточенную на тексте и направленную на придание форме информации, которая в нем содержится, образности, выразительности и уникальности, таким образом она исполняет эстетическую роль.

5. Фатическую, в рамках которой, устанавливается и поддерживается контакт между исполнителем и слушателем. Инструментами для этого служат различные средства языка, в виде форм предложений, местоимений, формы второго лица и прочих средств стилизации близких доверительных отношений [7, с. 200].

В силу присутствия общих черт у дискурсов лирической поэзии и песенного, таких как средства и способы передачи мыслей, образов и чувств, особенности композиционного построения, наличие «скрытого сюжета» и подтекста, песенный дискурс традиционно не обособливался от дискурса лирической поэзии и считался лишь ее вариацией.

Интертекстуальность как связь произведений в жанре, идентичности тем (традиционные человеческие ценности), похожести мотивов (чувства), так же в качестве элемента присутствует в обоих дискурсах [2, с. 182]. Аллюзии на различные значимые культурные единицы, их частичное воспроизводство, отсылки к прецедентным текстам, все это определенные аспекты выражения и реализации интертекстуальности.

Диалогизм в песенном дискурсе выражается не только в преимущественном употреблении форм 1-го и 2-го лица различных частей речи, в форме предложений (императивной и вопросительной), но и в большом количестве обращений.

Сама стихотворная форма представляется важным признаком дискурса лирической поэзии. При этом такая форма не является характеристикой песенного дискурса или его отличительной чертой. Поскольку несмотря на то, что тексты в форме стиха и встречаются наиболее часто, в определенных жанрах песен (сюда можно отнести, например, рэп) нерифмованные строки также вполне распространены.

Интертекстуальность, адресатность, когерентность, прагматичность, идеологичность являются характерными и ярко выраженными чертами песенного дискурса.

Наряду с ними в качестве характеристики песенного дискурса необходимо упомянуть и субъективность и аксиологичность. В песнях посредством определенного стиля, образов и оригинального ощущения мира, находят свое отражение культурные ценности и противоположные им явле-

ния и феномены. Справедливо будет относиться к тексту песни как к произведению художественной речи, исходя из того, что такие признаки как композиционно ритмическое построение, подход к донесению позиции автора, используемые образно-поэтические средства, присутствие подтекста, интертекстуальность, диалогичность и пр., являются общими для лирической поэзии и текстов песен. Вместе с тем, ввиду присутствия характерных именно для песни черт, таких как роль слушателя, и простота содержания, позволяет отделить песенный дискурс от дискурса лирической поэзии.

Тема любви к Родине всегда была одной из ключевых в традициях песенно-поэтического творчества разных народов мира. Еще в сочинениях поэтов древнейших времен, в былинах и балладах воспевался героизм как простого народа, так и правителей, вождей и военачальников, а также воспевались гордость и боль за родную сторону, за державу. В русской патриотической поэзии известны песнопения авторства Ивана IV Грозного, одно из которых восхваляет Владимирскую икону Божией матери, по легенде защитившую Москву от Тамерлана. После победы над Наполеоном в 1816 году был утвержден первый официальный гимн «Молитва русского народа». В авторской песне второй половины XX века, в условиях идеологического контроля, осмысление истории России, недостатки социалистического строя, духовная несвобода, боль за проблемы общества и пути Родины были замаскированы шуточно-сатирическими повествовательными образами. Кроме этого, тема патриотизма проявилась в жанре военных баллад, так как многие из основателей авторской песни были участниками Великой Отечественной Войны.

Необходимо отметить, что в настоящее время отсутствует единое определение патриотической песни. Однако, учитывая содержание данной разновидности песенных текстов, можно предложить следующее определение: патриотическая песня – это песенный текст, в котором основное внимание уделяется идеям патриотизма или же патриотическим символам.

Как уже было сказано выше, песенному дискурсу (в том числе и патриотическим песням) присуща интертекстуальность.

Под интертекстуальностью принято понимать «формирование смысла текста другим текстом с помощью преднамеренных композиционных стратегий, таких как цитата, аллюзия, калька, плагиат, перевод, стилизация или пародия, или взаимосвязями между похожими или родственными произведениями, воспринимаемыми аудиторией или читателем текста» [3, с. 43].

Современные патриотические песни насыщены интертекстом.

Так, например, в патриотической по смыслу песне Дениса Майданова «Мой флаг» есть такие строки: «Я поднимаю свой флаг моего государства. Я поднимаю свой флаг моего государ-

ства...». Очевиден приоритет музыки над текстом и эстрадная направленность произведения, откуда вытекает противоречие принципам авторской песни.

Национальная, вросшая в русские души память о последней Отечественной войне находит отражение в творчестве молодых бардов, выступающих сегодня на фестивальных площадках. У лауреата различных бардовских фестивалей Елены Санаровой в песне «Русские солдаты» есть строки:

*Словно в землю на века вросли,  
Но врагов нежданных не впускали!  
Полумертвые в атаку шли,  
Их полуживые прикрывали.  
Сколько безымянных вас лежит?...*

Интересным аспектом для сравнения является восприятие различными исполнителями концепта «Родина». Например, трудно найти музыкальную группу, чаще уделяющую внимание патриотическим мотивам, чем «Любэ». Вот отрывок из композиции «За тебя, Родина-мать!» 2014 года: «...Головы вверх гордо поднять... За тебя, Родина-мать! / Мы до конца будем стоять... За тебя, Родина-мать! / Мы будем петь, будем гулять... За тебя, Родина-мать! / И за страну трижды ура! За тебя, Родина-мать...». В данном случае можно наблюдать повторение традиционного для российской культуры образа «Родины-матери», история которого начинается еще в Древней Руси [8, с. 34]. Несмотря на древность происхождения, он по-прежнему используется в проправительственных патриотических песнях как социально-эмпатический образ. Его особенностями являются естественное происхождение, врожденность и неотчуждаемость.

При этом оппозиционно настроенные музыканты порой напрямую покушаются на этот один из самых сильных проправительственных образов. Группа «Anacondaz» в композиции 2019 года «Пусть они умрут» упоминает такие понятия как «Родина-мать» и «Вождь-отец», причем слово «мать» рифмуется с обценным глаголом, которым обозначается деятельность Родины и Вождя по отношению к лирическому герою. Такое положение дел описывается как «Самый что ни на есть абьюзивный инцест». Подобное заявление по своему смыслу не просто отрицает ценность проправительственного образа «семьи», но и указывает на угнетение, проводимое с помощью этих символов. Та же группа «Anacondaz» насыщает политическими символами не только тексты песен. На обложке ее мини-альбома «Мои дети не будут скучать» изображение скульптуры «Родина-мать зовет!» скрещено со средневековой скульптурой «La Mort Saint-Innocent», олицетворяющей «святую невинную смерть» [9]. Это привело к обращению в прокуратуру, составленному директором музея-панорамы «Сталинградская битва» А. Дементьевым.

Однако, в патриотических песнях можно также наблюдать и шуточно-сатирическое, ироничное изложение авторского отношения к политической действительности. Так у дипломанта 46 Грушинского фестиваля, проходившего в 2019 году, Ольги Рязановой из г. Тюмень название стихотворения «Денег нет, но вы держитесь!» позаимствовано из известного афоризма председателя правительства Д. Медведева.

Анализ песни «Родина» Сергея Трофимова показывает свободное, легкое, образное восприятие Родины; здесь есть святые понятия, впитанные из «бабушкиных сказок», но с налетом беспечного счастья. Нельзя даже сравнить смысловую составляющую этого произведения с поэтической высотой слога В. Высоцкого или глубиной исповедальных элегий А. Дольского. В тексте песни «Генофонд» С. Трофимов легким юмором проходит над известной фразой В. Путина:

*Я уродился ладно скроенным,  
Умом и статью удался,  
Патриотически настроенным  
Мочить в сортире всех и вся....*

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать ряд выводов относительно интертекстуальных особенностей современных русских патриотических песен, а именно:

1. Песни могут быть истолкованы как креолизованный продукт, то есть выступают в качестве сочетания оформленного в устной или письменной форме вербального текста и музыкальной составляющей. Помимо этого, песни выступают как творческий результат ситуативно обусловленной общественной коммуникации, находясь под непосредственным воздействием экстралингвистических показателей конкретной ситуации общения. Кроме того, представляется возможным заключить, что в текстах песен преобладающими выступают информативный и репродуктивный типы.

2. Темы любви к Родине, понятий чести, долга, будут актуальны всегда, в любом виде искусства. Тема трагедии войн, прошлых и современных, неизменно находят отражение в современной авторской песне, которая является зеркалом общественных настроений. Патриотическая песня сегодня звучит не только на эстраде и у бардовских костров, во многих городах проводятся крупные фестивали патриотической песни в рамках школьного воспитания, в культурных центрах силовых структур. Как бы не ругали современные критики «показной неопатриотизм», любовь к Родине заложена в сердце русского человека очень глубоко и навсегда, и если она находит выражение в искусстве, в песенной поэзии, то такое искусство очень ценно.

3. В настоящее время большинство музыкальных произведений патриотической направленности используют те символы, которые изначально имели естественное, природное происхождение. Идея предельно понятна: все, что было еще до по-

явления этих песен, хорошо работает и находится в гармонии. Также стоит отметить, что многочисленные символы патриотизма используют в своих произведениях музыканты, придерживающиеся различных политических взглядов, но противопоставляют и сталкивают символы друг с другом, в основном, оппозиционеры. Это вполне объяснимо, если учесть, что оппозиционные исполнители не централизованы: трудно выделить какую-то главную песню или какого-то главного исполнителя. В то же время такое разнообразие позволяет произведениям контркультуры находить больший спектр целей для политико-символических атак.

## Литература

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1963. – 378 с.
2. Богатырева Ж.В., Шутилова М.Ф. Влияние музыки на человека // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7–2. – С. 181–183.
3. Дуков Е.В. Концерт в истории западноевропейской культуры. Очерки социального бытия искусства. – М., 1999. – 241 с.
4. Житомирский Д., Леонтьева О. Миражи музыкального прогресса // Кризис буржуазной культуры и музыка. – М., 1963. – Вып. 4. – С. 229–242.
5. Иванова И.П. К проблеме интертекстуальности в современной лингвистике // Ученые записки Тамбовского отделения РСОМУ. – 2015. – № 3. – С. 43–47.
6. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 87 с.
7. Орлов Г. (К. Закс). Древо музыки. – Вашингтон – СПб., 1992. – 408 с.
8. Рябов О.В. «Родина-мать»: история образа // Женщина в российском обществе. – 2006. – № 3. – С. 33–46.
9. Хоркин К.А. Провластные и оппозиционные символы в современной российской музыке // Огарев-Online. – 2019. – № 7 (160). – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/provlastnye-i-oppozitsionnye-simvoly-v-sovremennoy-rossiyskoy-muzyke> (дата обращения: 27.11.2022).
10. Чернявская В.Е. Лингвистика теста. Лингвистика дискурса: учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2013. – 208 с.
11. Шиповская Л.П. Музыка и общество: социологический аспект (развитие и состояние музы-

кального сознания общества) // Сервис plus. – 2013. – № 1. – С. 3–9.

## INTERTEXTUAL FEATURES OF RUSSIAN PATRIOTIC SONGS (LINGUISTIC ASPECT)

Grischuk A.V., Delvig N.A.

Moscow City Pedagogical University, Sevastopol State University

The relevance of the study of the stated topic is due to the fact that such a sphere of life as patriotism has long penetrated almost all manifestations of the culture of society. In most cases, the patriotic impact on consciousness occurs at the visual level: people see posters and billboards on the streets, and watch television programs and videos at home. But besides visual information, there is also auditory information. Musical compositions are used in the modern world not only as an easy leisure activity, which makes it possible to escape from business or vice versa to tune in the right way, but also often carry a specific patriotic overtone.

This article deals with the intertextual features of modern Russian patriotic songs. The author defines the terms “song discourse”, “patriotic song” and “intertextuality”. On the example of individual Russian patriotic songs of the early 21st century, the author analyzes the functioning of the phenomenon of intertextuality from a linguistic point of view, coming to the conclusion that modern patriotic songs are saturated with images that are intuitively understandable to every representative of Russian linguistic culture.

**Keywords:** patriotic song, intertextuality, song discourse, linguistic aspect, music, patriotism, Motherland, symbol.

## References

1. Asafiev B.V. Musical form as a process. – L.: Music, 1963. – 378 p.
2. Bogatyreva Zh.V., Shutilova M.F. Influence of music on a person // Modern science-intensive technologies. – 2013. – No. 7–2. – S. 181–183.
3. Dukov E.V. Concert in the history of Western European culture. Essays on the social existence of art. – M., 1999. – 241 p.
4. Zhitomirsky D., Leontyeva O. Mirages of musical progress // Crisis of bourgeois culture and music. – M., 1963. – Issue. 4. – S. 229–242.
5. Ivanova I.P. To the problem of intertextuality in modern linguistics // Uchenye zapiski Tambovskogo otdeliya Rosmu. – 2015. – No. 3. – P. 43–47.
6. Makarov M.L. Fundamentals of the theory of discourse. – M.: Gnosis, 2003. – 87 p.
7. Orlov G. (K. Zaks). Music tree. – Washington – St. Petersburg, 1992. – 408 p.
8. Ryabov O.V. “Motherland”: the history of the image // Woman in Russian society. – 2006. – No. 3. – S. 33–46.
9. Khorkin K.A. Pro-government and opposition symbols in modern Russian music // Ogarev-Online. – 2019. – No. 7 (160). – Electronic resource. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/provlastnye-i-oppozitsionnye-simvoly-v-sovremennoy-rossiyskoy-muzyke> (date of access: 11/27/2022).
10. Chernyavskaya V.E. Linguistics test. Discourse Linguistics: A Study Guide. – M.: Flinta; Nauka, 2013. – 208 p.
11. Shipovskaya L.P. Music and society: sociological aspect (development and state of the musical consciousness of society) // Service plus. – 2013. – No. 1. – P. 3–9.

# Грамматика английского языка в англоязычной художественной литературе: опыт использования при обучении

**Измайлова Наталия Сергеевна,**

к.ю.н.; доцент, кафедра английского языка № 3; Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел РФ (МГИМО МИД России)  
E-mail: n\_izmail@inbox.ru

Грамматика английского языка представляется сложным для изучения аспектом для русскоговорящих обучающихся. Негативные стереотипы об изучении английской грамматики препятствуют ее эффективному освоению. Тем не менее, грамматика остается важным элементом любого процесса изучения языка и не может быть принесена в жертву ради быстрых речевых результатов. Проведенное исследование показало, что анализ английской грамматики в контексте современной англоязычной художественной литературы дает лучшие результаты, чем работа только с традиционными грамматическими заданиями из соответствующих сборников, поскольку диалоги из такой литературы больше похожи на реальные коммуникативные ситуации, чем на упражнения из учебников грамматики. При этом литературный материал должен быть выбран не случайным образом, а отражать индивидуальные предпочтения учащихся. Настоящее исследование, проведенное среди студентов-первокурсников вуза с английским языком как первым иностранным, позволяет утверждать, что добавление к традиционным грамматическим упражнениям нестандартных заданий, основанных на литературном материале, выбранном самими студентами, делает английскую грамматику более привлекательной и актуальной в глазах студентов и помогает избавиться от негативных стереотипов.

**Ключевые слова:** английская грамматика, современная англоязычная литература, грамматические сложности, современные подходы к изучению грамматики.

Для изучающих иностранный язык грамматика как была, так и остается одним из наименее популярных и наиболее сложных аспектов [6, с. 142]. Грамматический строй иностранного языка может значительно отличаться от грамматики родного языка, требовать долгой тренировки, и поэтому его изучение кажется скучным, утомительным и сложным. Именно поэтому идея о том, что можно достичь быстрых коммуникативных результатов, не «тратя» время на грамматику, кажется довольно привлекательной, поскольку хотя бы базовое знание иностранного языка сегодня стало необходимостью. Однако даже те, кто стремится пойти дальше базовых знаний, склонны уделять меньше внимания именно грамматике.

Вместе с тем, именно правильная грамматика выделяет в грамотного человека как в повседневном общении, так и в устной и письменной речи в формальных ситуациях. Исследователи отмечают, что изучение грамматики является важной и обязательной частью любого процесса изучения языка [2, с. 55]. При этом исследователи и преподаватели английского языка отмечают сложность изучения английской грамматики [2, 3].

Грамматические классы прошлого, где учащиеся должны были выполнять множество стандартизированных упражнений, не соответствуют современному ритму жизни. Однако это не означает, что учебники по грамматике должны уйти в прошлое; их необходимо использовать в сочетании с современной тактикой обучения: «Учителям давно пора обучать грамматике разнообразно, чтобы ученики могли точно и ясно выражать свои мысли на английском языке» [2, с. 56]. Материал, используемый на уроке, должен казаться учащимся актуальным и интересным. Исследования по этой теме ведутся в разных странах мира [2,3,5,6].

В поисках интересного и актуального материала целевая аудитория настоящего исследования была определена как студенты первого курса университета (студенты старших курсов, как правило, уже имеют достаточные знания грамматики и, как правило, не нуждаются в большой чисто грамматической практике). Студентам первого курса Факультета международной журналистики МГИМО (английский язык как первый иностранный, уровень В1+) был задан вопрос, какой материал они считают «интересным и актуальным». Это отражает современные представления о том, что учителя должны прилагать усилия для поиска наиболее подходящей техники обучения для учащихся [3, с. 50].

Многие назвали в качестве такого материала художественную литературу, особенно литературу со-



временных авторов. Далее студентов спросили об их предпочтениях в плане англоязычной литературы. Помимо классических произведений, таких как «Великий Гэтсби», «1984» или «Атлант расправил плечи» (преимущественно XX века), студенты назвали множество современных книг. Последние и были выбраны в качестве материала для грамматических заданий в рамках настоящего исследования.

Во время курса повторения грамматики группа принимавших участие в исследовании студентов использовала традиционные грамматические упражнения в сочетании со специально подготовленным материалом из современной художественной литературы, которую они сами выбрали в качестве своей любимой; у них тоже был тест на основе этого материала. В специально подготовленный материал вошли отрывки из следующих книг (из списка предпочтений учащихся): «A Simple Favour» (D. Bell), «The Notebook» (N. Sparks), «Memoirs of a Geisha» (A. Golden), «The Help» (K. Stockett), «The Fault in Our Stars» (J. Green). В рамках исследования важно было оценить, как индивидуализированный курс грамматики, основанный на личных предпочтениях студентов, повышает уровень интереса и эффективности.

Учащиеся фокус-группы были рады внести разнообразие в традиционный курс грамматики и с большим энтузиазмом работали на уроках, где использовалась художественная литература. В ходе работы были получены следующие результаты.

### **Разрушение негативных стереотипов об английской грамматике**

Сегодня учителям английского языка часто приходится слышать высказываемое студентами негативное отношение к тем или иным грамматическим конструкциям: «никто не использует их в реальной жизни», «я слышу нестандартную грамматику даже от носителей языка», «люди не обращают внимания на грамматику». Попытки убедить студентов в обратном не сработают, если не будут представлены заслуживающие доверия доказательства. Современная художественная литература лучше работает против негативных стереотипов, чем слова учителей. Это соответствует идее о том, что грамматика должна преподаваться в контексте, если это возможно [5, с. 393].

В нашем исследовании одним из произведений была книга «A Simple Favour» («Простая услуга») Дарси Белл [1]. Книга написана в популярном формате блога, что очень современно и идеально подходит для борьбы со стереотипами. Мы начали наш первый урок «грамматики художественных книг» с чтения самой первой главы и анализа используемой в ней грамматики. В ходе работы мы встретили и проанализировали большое разнообразие английских грамматических конструкций буквально на первых же страницах. Уже в первой главе мы отметили:

- разнообразный выбор времен (в частности, мы обратили внимание на present perfect вместо

past simple для действий, имеющих результат в настоящем; present continuous для временных действий; конструкцию going to для предсказаний);

- сослагательное наклонение (в частности, конструкции с I wish в сочетании с модальным глаголом и third conditional и их перевод на русский);
- сложное дополнение (обсудили на примере из книги разницу между I watched him give a presentation и I smell chocolate-chip cookies burning);
- глаголы с герундием и инфинитивом (let, help, love, want, resist, accept и многие другие);
- нулевой артикль с неисчисляемыми существительными и т.д.

Все это звучало очень современно и нескучно. Анализ грамматических структур, использованных в этой главе, переплетался с вопросами, возникающими из контекста, чтобы внести разнообразие в задания (например, 'My mother used to say: Everyone has secrets' [1, с. 5]. – *What did your mother use to say when you were little? Did you use to believe her then? And now?*) Таким образом, мы постоянно возвращались к грамматическим конструкциям из книги (в данном случае used to) в реальных коммуникативных ситуациях, обсуждали возможные переводы для передачи оттенка значения. (My mother used to say – моя мать, бывало, говорила / говаривала. Как лучше передать значение used to в данном контексте?) После урока многие студенты сказали, что никогда не думали, что обсуждение грамматики может быть таким интересным.

Другой стереотип заключается в том, что когда в центре внимания находится грамматика, то урок «завязан» прежде всего на персоне педагога. Педагог объясняет, дает инструкции, задает вопросы. Однако исследования показывают [5], что не только студенты, но и преподаватели предпочли бы большее вовлечение студентов в процесс. Чтение – увлекательное занятие, в котором каждый учащийся может принять участие; обсуждение грамматики в контексте более живое и менее ориентировано на педагога.

### **Растущий энтузиазм**

Каждый урок грамматики с художественной книгой студенты фокус-группы ждали с нетерпением. Студенты не знали заранее, какая книга будет выбрана. Занятие начиналось с чтения отрывка из книги, после чего учащиеся должны были угадать, какое из их любимых произведений было представлено. Особенно хорошо это работало во время теста (студенты, как правило, не любят тесты), когда они узнавали эпизод из одной из своих любимых книг. Это снижало уровень стресса на тесте, и студенты отмечали, что никогда не обращали внимания на то, что в современной художественной книге может быть такая разнообразная грамматика.

Учащиеся воспринимают обычные грамматические упражнения из учебников как необходимые,

но рутинные. Они зачастую связывают выученную из них грамматику с необходимостью хорошо подготовиться и написать контрольную, а сам контрольную – с получением хорошей оценки; таким образом, учебники по грамматике и тесты в их представлении оторваны от реального общения. Неудивительно, что студенты проявляют мало энтузиазма в изучении того, что можно «забыть» или «проигнорировать» после сдачи теста. Чтение современных книг с актуальными сюжетами доказывает, что грамматика не только «для контрольных», она связывает работу на занятии с реальной жизнью. На это студенты реагируют с растущим энтузиазмом.

### **Повышение точности использования грамматических конструкций**

Связь с реальной жизнью способствует лучшему пониманию того, какую грамматику использовать. Студентов из групп, которые работали только с традиционным грамматическим материалом, попросили написать тест, в котором грамматические упражнения не были разделены на грамматические темы, например, «времена», «артикли», «формы глаголов» и так далее. В тестовом упражнении содержались различные грамматические правила, которые нужно было применять, точно так же, как происходит, когда люди говорят или пишут в реальной жизни. Студенты сочли это более сложным и попросили разделить всю грамматику на темы.

Это еще раз подтверждает существующее в сознании учащихся различие между «настоящей» грамматикой и «тестовой» грамматикой. Учебники по грамматике структурируют грамматику, но не формируют единой картины, что создает трудности в живом общении – «когда я концентрируюсь на временах, я не могу одновременно думать об артиклях», как выразился один из студентов. В художественной литературе грамматика предстает естественным образом, с перемешанными между собой правилами, что идеально подходит для повторения общего курса грамматики и формирования единой картины.

Еще одним аспектом повышения точности использования грамматических конструкций является предотвращение выбора структур, которые могут показаться искусственными в некоторых живых речевых ситуациях. Возьмем, к примеру, эффатические конструкции. Одной из студенток они так понравились, что она стала использовать их как можно чаще, что, по ее мнению, делало ее речь впечатляющей и «действительно продвинутой». Мы попросили ее обратить внимание, какова нормальная частота и уместный контекст использования таких конструкций в диалогах книжных персонажей. Это помогло нормализовать ситуацию.

### **Меньше страха**

Некоторые грамматические правила кажутся настолько сложными, что учащиеся буквально боят-

ся их использовать; чем больше правил они изучают, тем труднее педагогам стимулировать свободное общение. Сложность грамматических правил и объем, который предстоит выучить, отличия английской грамматики от русского языка снижают уверенность некоторых учащихся и демотивируют их. Такие ученики либо предпочитают не говорить на занятии, если их не спросят, либо используют подход «нестандартной грамматики», игнорируя все правила. Как утверждают исследователи, боязнь ошибки становится одним из основных факторов нежелания учащихся говорить на уроках по-английски [4, с. 101].

Чтение диалогов из художественной литературы и обсуждение использованных героями грамматических конструкций создает меньше напряжения, чем выполнение упражнений из учебников по грамматике, и это более приятно. Более того, учащиеся, «боящиеся» грамматики, постепенно замечают, что им не нужно строить сложные предложения со сложной грамматической структурой, чтобы они звучали правильно и естественно. Изучение часто используемых грамматических структур позволяет учащимся чувствовать себя более уверенно. В этом случае они не боятся расширять свои знания. Например, одна из студенток была впечатлена и напугана глагольными конструкциями с герундием и инфинитивом в английском языке и объемом материала, который она должна была знать по этой теме. Вместо того, чтобы просто дать ей список глаголов со всеми возможными структурами и различиями в значении, мы предложили ей подчеркнуть и проанализировать указанные структуры в главе из своей любимой книги на английском. В ее список вошли в основном базовые глаголы, что убедило ее в том, что в реальном общении ей не обязательно использовать все возможные модели из учебника. Она начала с того, что выучила свой список и постепенно добавляла к нему другие структуры.

### **Интерес к англоязычной культуре**

Этот результат не связан с грамматикой, но заслуживает упоминания. Чтение современной литературы англоязычных авторов мотивирует к дальнейшему изучению языка и дает представление о современной англоязычной культуре. Это способствует лучшему пониманию культурной сложности и многообразия современного мира.

Таким образом, современные педагоги больше не могут полагаться только на стандартные решения в обучении английской грамматике. Знание грамматики само по себе бессмысленно, если учащиеся не понимают, как, при каких обстоятельствах, в какой ситуации можно применять те или иные грамматические конструкции. Изучающие английский язык должны уметь различать формальный и неформальный контекст, чувствовать оттенки значений. Чем больше учащиеся анализируют грамматику не только по грамматическим сборникам, но и по живым диалогам из художе-

ственной литературы, тем грамотнее и точнее они используют грамматические структуры в общении, в дискуссии, тем увереннее чувствуют себя.

Актуальный и интересный материал делает занятия английским языком актуальным и интересным. Это дает лучшие результаты в обучении и превращает грамматику из скучной необходимости в увлекательный аспект изучения. Выводы исследования согласуются с общей картиной, существующей на сегодняшний день в области английской грамматики и особенностей ее изучения. [2,3,5,6]. Надеемся, что они могут иметь практическую ценность и приведут к большему интересу и дальнейшим исследованиям в этой сфере.

## Литература

1. D. Bell, A Simple Favor. Harper, 2017.
2. Lien Cam, Thi Minh Thu Tran, "An Evaluation of using Games in Teaching English Grammar for First Year English-Majored Students at Dong Nai Technology University", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 16, No. 7, pp. 55–71, 2017.
3. A. Haryudin, N.O. Argawati, "Lesson study to improve student English grammar mastery using jigsaw technique to the third semester students of IKIP Siliwangi", *Indonesian EFL Journal*, Vol. 4(1), pp.49–56, 2018.
4. Ahmed Maher Mahmoud Al Nakhalah, "Problems and Difficulties of Speaking That Encounter English Language Students at Al Quds Open University", *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, Vol. 5, Issue 12, pp. 96–101, 2016.
5. M. Polat, "Teachers' Attitudes towards Teaching English Grammar: A Scale Development Study", *International Journal of Instruction*, Vol. 10 (4), pp. 379–398, 2017.
6. D. Wijaya, "Addressing Cognitive Issues in Learning English Grammar: Learned Selective Attention and Conceptual Transfer", *Proceedings of the*

Fourth International Seminar on English Language and Teaching, Vol. 4, No 1, pp. 142–147, 2016.

## ENGLISH GRAMMAR IN ENGLISH-LANGUAGE FICTION: EXPERIENCE IN TEACHING

Izmailova N.S.  
MGIMO University

English grammar seems to be a difficult aspect for Russian-speaking students. Negative stereotypes about English grammar hinder its effective studying. However, grammar remains an important element of any language learning process and cannot be sacrificed for the sake of quick communicative results. The study showed that the analysis of English grammar in the context of modern English-language fiction gives better results than working only with traditional grammar tasks, since dialogues from such literature are more like real communicative situations than exercises from grammar books. At the same time, literary material should not be chosen randomly, but reflect the individual preferences of students. The study conducted among first-year university students with English as a first foreign language suggests that introducing grammar tasks based on literary material chosen by the students themselves makes English grammar more attractive and relevant in students' eyes and helps to get rid of negative stereotypes.

**Keywords:** English grammar, modern English-language literature, grammar difficulties, modern approaches to studying grammar.

## References

1. D. Bell, A Simple Favor. Harper, 2017.
2. Lien Cam, Thi Minh Thu Tran, "An Evaluation of using Games in Teaching English Grammar for First Year English-Majored Students at Dong Nai Technology University", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 16, No. 7, pp. 55–71, 2017.
3. A. Haryudin, N.O. Argawati, "Lesson study to improve student English grammar mastery using jigsaw technique to the third semester students of IKIP Siliwangi", *Indonesian EFL Journal*, Vol. 4(1), pp.49–56, 2018.
4. Ahmed Maher Mahmoud Al Nakhalah, "Problems and Difficulties of Speaking That Encounter English Language Students at Al Quds Open University", *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, Vol. 5, Issue 12, pp. 96–101, 2016.
5. M. Polat, "Teachers' Attitudes towards Teaching English Grammar: A Scale Development Study", *International Journal of Instruction*, Vol. 10 (4), pp. 379–398, 2017.
6. D. Wijaya, "Addressing Cognitive Issues in Learning English Grammar: Learned Selective Attention and Conceptual Transfer", *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching*, Vol. 4, No 1, pp. 142–147, 2016.

# Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе

**Костюкович Елена Юрьевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Национального исследовательского Московского государственного строительного университета  
E-mail: markelena08@mail.ru

Статья посвящена изучению теоретических и практических основ применения искусственного интеллекта в обучении английскому языку в высшей школе. Автором аргументируется актуальность и практическая значимость темы исследования через идеи природосообразной (персоналистской) модели обучения. Заключается, что одним из ключевых вопросов в настоящее время является аргументированный подбор и отбор соответствующей ей информационно-коммуникационной или digital-технологии, способной, в частности, обеспечить формирование и создать потенциал для развития крепкого фундамента познания иностранного (английского) языка. Выдвигается и доказывается гипотеза о том, одним актуальных из решений являются технологии с искусственным интеллектом. Приводится авторское определение категории «искусственный интеллект как образовательная технология», аргументируется целесообразность ее применения в обучении иностранному (английскому) языку в высшей школе. Делает вывод о том, что такие технологии представляют определенную практическую ценность и, в целом, перспективны ввиду определенного социального запроса на конкретные «навыки» (skills) в области знаний английского языка. Даются рекомендации по развитию опыта применения искусственного интеллекта в образовательных целях трем группам ключевых стейкхолдеров.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, английский язык, иноязычная компетенция, высшая школа, digital-технологии.

Популяризация **ресурсно-технологического разнообразия** в современной практике обучения иностранному (английскому) языку в высшей школе, как представляется, обусловлено, в первую очередь, интенсификацией развития различного рода **информационно-коммуникационных и digital-инструментов**, переориентацией вектора государственной образовательной политики и, в целом, качественно новыми условиями социально-экономического развития общества. Безусловно, не следует упускать из виду тот факт, что масштабированию нового опыта обучения и, как следствие, трансформации самой парадигмы иноязычного образования, в определенной степени поспособствовала (способствует) эпидемиологическая и геополитическая обстановка. Одновременно с этим, мы склонны согласиться с мнением Е.А. Борисова о том, что в настоящее время конфигурация философии образования – это не столько про инновационные форматы и методики, сколько про реформы его идеологических составляющих [3].

Одной из таких составляющих является **природосообразная (персоналистская) модель обучения** (англ. nature-based learning), основанная на **концепции естественного образования**, которая, как отмечает А.А. Тарасов, направлена на «постепенное знакомство с фактами языка с дальнейшим их свободным использованием <...> при обязательной активации в использовании иностранного языка» [10, с. 29–30]. С.В. Литвинов также высказывает интересную позицию, согласно которой любая иницируемая в ее (модели) рамках технология способна «привнести элементы естественного языка с языковыми фактами, характерными для усвоения иностранного языка в естественных условиях, с целью выработки элементарной коммуникативной компетенции, т.е. овладения языком как инструментом общения» [6, с. 11]. Дополнительным аргументом практической значимости указанной модели, согласно З.Н. Никитенко, выступает ее фундаментация на парадигме **развивающего иноязычного обучения** [8].

С точки зрения индонезийского исследователя И.Ю. Рахмавати, природосообразная (персоналистская) парадигма (модель) обучения актуальна и тем, что выступает значительно более широкой методологической категорией обучения, т.к. не только подразумевает привнесение «естественности», но и учитывает **психофизиологические особенности обучающихся**, со одной стороны, и **психолингвистические законы усвоения иностранного языка**, с другой [18]. Одновременно

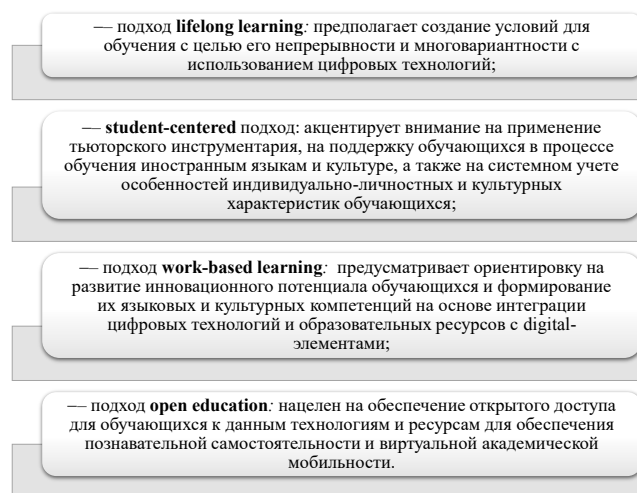
с этим, несмотря на относительную инновационность данной парадигмы в контексте ее применения в международной практике иноязычного обучения в высшей школе, и фрагментарных попыток ее интеграции в образовательный процесс в нашей стране, одним из ключевых вопросов остается по-прежнему подбор и отбор соответствующей ей информационно-коммуникационной или digital-технологии, способной не только задействовать и «активизировать» все достоинства рассматриваемой модели обучения, но и обеспечить формирование и создать потенциал для развития крепкого **фундамента познания** (овладения и пользования) иностранного языка, в будущем, в т.ч. в профессиональной деятельности [2, с. 10–11].

Как уже было отмечено ранее, в настоящее время существует достаточно большое **ресурсно-технологическое разнообразие**; образовательный digital-инструментарий широко доступен, доказательно эффективен и адаптивен к используемым в настоящее время формам обучения, включая дистанционное и автономное. Однако, по справедливому замечанию научного сотрудника МГУ им. М.В. Ломоносова, сооснователя и руководителя проектов «CEO 4brain», развивающих soft skills Е. Буянов, в настоящее время существует одна, однако весьма значительная академическая проблема – не просто внедрить ту или иную технологию, включить новый метод обучения и так далее, а обеспечить **пролонгированный «эффект персонализации»** [15], являющийся, на наш взгляд, одним из значимых педагогических условий успешной интеграции концепции естественного обучения в практику иноязычного образования в высшей школе.

Солидарность в отношении данного постулата высказывают и эксперты НИУ ВШЭ; по их мнению для достижения решения названной проблемы целесообразно использовать т.н. **сквозные (нейро-) технологии** – робототехника и ее производные, интернет вещей, технологии виртуальной и дополненной реальности, искусственный интеллект и другие [12]. Последнему, стоит сказать, как теоретики, так и практики в области образования отдают большее предпочтение, как «феномену, открывающему новые возможности и формирующему новые вызовы для преподавания и обучения <...>, с потенциалом фундаментального изменения в управлении и существенных изменений во внутренней архитектуре образовательных организаций» [9, с. 65]. **Искусственный интеллект как образовательная технология** рассматривается нами как технология, способная к самообучению, принятию решений и выполнения определенной совокупности действий, свойственных человеку, обеспечивающая вспомогательный информационный, образовательный и познавательный ресурс, который способствует формированию и развитию знаний, умений, навыков и опыта в овладении базовыми языковыми фактами для целей дальнейшего их использования в языковой практике, как в об-

разовательной, так и профессиональной и (или) прочей досуговой.

Относительно возможности (**практической полезности**) использования искусственного интеллекта для достижения указанной нами выше цели (т.е. обеспечения формирования и создание потенциала для развития крепкого фундамента познания иностранного языка), об этом убедительно свидетельствуют результаты эмпирических исследований зарубежных ученых, использовавших различного рода нейротехнологии в образовательных целях [13, 14, 16, 20]. Согласно им, такие технологии позволяют формировать и развивать умения обучающихся: во-первых, к самостоятельной «добыче» новых знаний и получению новых навыков, как через заучивание, так и через самостоятельное исследование или «открытия»; во-вторых, к применению данных умений в практической деятельности для решения жизненных и (или) профессиональных задач и вопросов; в-третьих, к использованию приобретенных компетенций для **дальнейшего самообучения и саморазвития**.



**Рис.** Подходы, элементы которых учитывает методология обучения иностранному (языку) посредством технологий с искусственным интеллектом  
Источник: составлено автором

С позиции Л.П. Клобуковой и соавт., перечисленные и иные возможности искусственного интеллекта как образовательной технологии представляют особую ценность, так как любой иностранный язык, включая английский, представляет собой «сложный аспектно-комплексный процесс, что обусловлено единовременным задействованием широкого перечня элементов, среди которых: фонетика, грамматика, развитие речи, перевод, аудирование, чтение и анализ текстов и проч.» [4]. Кроме того, есть научные доказательства того, что искусственный интеллект обладает уникальной методологической спецификой, значимой для преподавания иностранного (английского) языка [17], выраженной в том, что в нем органично соединилось несколько методов и подходов, среди которых «представители» концепций непрерывного (англ. lifelong-learning), открытого

(англ. open education), студент-центрированного (англ. student-centered) обучения, так называемого обучения «на рабочем месте» (work-based learning) и других (см. рисунок).

Сказанное позволяет заключить, что использование технологий с искусственным интеллектом в образовательных целях представляют определенную ценность в «воспроизведении» основ как парадигмы развивающего иноязычного обучения, так и концепции естественного познания. Естественные условия освоения иностранного (английского) языка (совокупности языковых фактов) обеспечивает **навык познавательной самостоятельности**, выраженный, как указывает М.А. Федорова, в развитии «в той или иной мере наличествующей у всех обучающихся интеллектуальной способности самостоятельно выделять существенные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий» [11, с. 21].

Наиболее популярной технологией с искусственным интеллектом в настоящее время называется **smart-бот** – виртуальный собеседник, использующий диалоговые системы для различных целей. В современной практике обучения иностранному (английскому) языку в высшей школе с применением искусственного интеллекта не так много реальных, эмпирически доказанных, «эпизодов», поэтому анализ доказательной эффективности и результативности конкретных наименований технологий привести не представляется возможным. Однако, учитывая их потенциал, возможно привести несколько примеров актуальных вариантов бот-решений.

Так, согласно данным В.В. Колесниковой и соавт., функционал Edwin, AndyRobot и Cleverbot и других уже зарекомендовавших себя ботов ориентирован на развитие фактически всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (группы языковых, речевых, социокультурных компетенций), что, по мнению авторов, в частности, способствует недопущению т.н. «коммуникативной «поломки» при взаимодействии с представителями иной культуры» [5]. Более адаптивными к решению учебных задач, в т.ч., в области освоения основ фонетики английского языка, укрепления речевых навыков и умений, конкретизация лингвострановедческих представлений и проч., с позиции Т. Александровой и соавт., являются [1]: Englex, Hal, Johnlennon; Telegram-боты (English Short Stories, English language, Slang Bang, English for Life, Hot Chicks, English Radio) и проч. В свою очередь такие боты, как Мицуку, Existor, Learnenglish, Rosettastone; Telegram-боты (Lenny Bot, The Pirate Bot, Andy Bot, Lingvo Bot, Fixme Bot) и проч. дают возможность развивать лексико-грамматическую компетенцию и словарный запас.

Безусловно, спектр smart-ботов, разрабатываемых на основе искусственного интеллекта, и ориентированных на достижение образовательных целей, постоянно растет. В пример можно приве-

сти такие варианты, как «BookBuddy», intelligent tutor courses, like «Sammy», MOOC collaboration activities, «colMOOC» and academic information systems, «StudBot». Согласно данным С. Руан и соавт., они показывают достаточно высокие результаты в формировании и развитии письменной и устной речи обучающихся колледжей и университетов [19]. Среди перспективных направлений использования технологий с искусственным интеллектом в обучении иностранному (английскому) языку исследователями называется **е-лексикография**, набирающая в последние годы популярность, ориентированная на составление **smart-словарей по принципам корпусной лингвистики**, адаптацию технологий распознавания естественного языка, разработку адаптированных к обучению аутентичных текстов для улучшения лексико-грамматической компетенции обучающихся и пр.

В целом, можно заключить, что технологии с искусственным интеллектом в обучении иностранному (английскому) языку в высшей школе представляют определенную практическую ценность и, как представляется, перспективны, ввиду определенного социального запроса на конкретные «навыки» (англ. skills) в области знаний английского языка. Каким образом геополитическая обстановка повлияет на дальнейшее ресурсное обеспечение российских ВУЗов неизвестно, однако, важно, во-первых, IT-сообществу инициировать импортозамещение в программных разработках бот-решений для образовательных целей (подавляющее их большинство – зарубежного производства), во-вторых, педагогическому сообществу – распространять собственные практики и опыт применения технологий с искусственным интеллектом через участие в конференциях, публикации статей в научных журналах или заметок на педагогических порталах, в-третьих, академическому сообществу – разработать доказательную «модель» эффективности таких технологий, в частности, с опорой на классические постулаты (теории, концепции, идеи и проч.) российской и зарубежной педагогической науки.

## Литература

1. Александрова Т., Баранов И., Баснер А. [и др.]. Корпоративное обучение для цифрового мира. Корпоративный университет Сбербанка. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 370 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 254 с. – С. 10–11.
3. Борисов Е.А. Преимущества, недостатки и перспективы развития системы дистанционного образования в Российской Федерации // Вестник Академии знаний. 2020. № 4 (39). С. 115–118
4. Клобукова Л. П., Ермакова О.Б., Чернышенко Е.А. [и др.] Теория и практика обучения рус-

- скому языку как иностранному в цифровую эпоху: монография; под общ. ред. Е.А. Хамраевой. – М.: МПГУ, 2020. – 444 с.
5. Колесникова В.В., Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Преподавание русского языка как иностранного в контексте межкультурной коммуникации // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4. С. 137–139.
  6. Литвинов С.В. Технологии когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 8(54). С. 10–16. С. 11.
  7. Логина М.В. Особенности преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики // Образование и право. 2020. № 2. С. 217–219.
  8. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: автореф. дис. ... докт. педагог. наук: 13.00.02. – Москва, 2015. – 52 с.
  9. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 65–72. С. 65.
  10. Тарасов А.А. Формирование компетентностной основы иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2019. – 230 с. – С. 29–30.
  11. Федорова М.А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 331 с. – С. 21.
  12. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: докл. к XX Апрель. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л.М. Гохберг и др.; науч. ред. Л.М. Гохберг; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 82 с.
  13. Albanese M. The neuro-didactic challenge: Critical issues and possible tools // Education Sciences & Society – Open Access. 2021. Vol. 12(2). P. 124–131.
  14. Barbosa E.Y. A Neurodidactic Model for Teaching Elementary EFL Students in a College Context // English Language Teaching. 2021. Vol. 14(3). P. 42–58.
  15. EdTech наступает: сможет ли искусственный интеллект изменить образование. – 29.11.2017 // ITMO. – ULR: <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/7137/> (дата обращения: 10.12.2022)
  16. Li M. An Immersive Context Teaching Method for College English Based on Artificial Intelligence and Machine Learning in Virtual Reality Technology // Mobile Information Systems 2021. P. 7.
  17. Ling, C., Bohn, T.A. A Unified Framework for Lifelong Learning in Deep Neural Networks // Cornell University. – ULR: <https://arxiv.org/pdf/1911.09704v1.pdf> (дата обращения: 10.12.2022)
  18. Rahmawati I.Y. Nature-based learning as an effort in building students' character education values // In: The 2nd International Conference on Teacher Education and Professional Development (In-CoTEPD2017), 21–22 Oct 2017, Yogyakarta, Indonesia, 2017. – P. 118–122.
  19. Ruan S., Willis A., Xu Q. et al. BookBuddy // Proceedings of the Sixth ACM Conference on Learning @ Scale – L@S '19, 2019. Vol. 1–4. New York, United States.
  20. Zhao X., Yang Y. A Study on the Application of Blended Teaching to English Reading Course under the Background of Artificial Intelligence // IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci. 2021. Vol. 693. P. 012019

## THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH AT A UNIVERSITY

**Kostiukovich E.Y.**

National Research University Moscow State University of Civil Engineering

The article is devoted to the study of the theoretical and practical foundations of the use of artificial intelligence in teaching English in higher education. The author argues for the relevance and practical significance of the topic of research through the ideas of a nature-like (personalist) model of learning. It is concluded that one of the key issues at present is the reasoned selection and selection of the appropriate information and communication or digital technology, capable, in particular, to ensure the formation and creation of the potential for the development of a strong foundation for the knowledge of a foreign (English) language. The hypothesis is put forward and proved that one of the current solutions is technologies with artificial intelligence. The author's definition of the category "artificial intelligence as an educational technology" is given, the feasibility of its use in teaching a foreign (English) language in higher education is argued. It concludes that such technologies are of certain practical value and, in general, promising in view of a certain social demand for specific "skills" in the field of English language knowledge. Recommendations are made to develop the experience of using artificial intelligence for educational purposes to three groups of key stakeholders.

**Keywords:** artificial intelligence, English, foreign language competence, higher education, digital technology.

### References

1. Alexandrova T., Baranov I., Basner A. [et al.]. Corporate training for the digital world. Sberbank Corporate University. – М.: ANO DPO "Corporate University of Sberbank", 2018. – 370 p.
2. Bim I.L. Theory and practice of teaching German in secondary school: problems and prospects. – М.: Enlightenment, 1988. – 254 p. – S. 10–11.
3. Borisov E.A. Advantages, disadvantages and prospects for the development of the system of distance education in the Russian Federation // Bulletin of the Academy of Knowledge. 2020. No. 4 (39). pp. 115–118
4. Klobukova L. P., Ermakova O.B., Chernyshenko E.A. [et al.] Theory and practice of teaching Russian as a foreign language in the digital age: monograph; under total ed. E.A. Khamrayeva. – М.: MPGU, 2020. – 444 p.
5. Kolesnikova V.V., Mullinova O.A., Mullinova T.A. Teaching Russian as a foreign language in the context of intercultural communication // Theory and practice of social development. 2013. No. 4. pp. 137–139.
6. Litvinov S.V. Technologies of cognitive linguistics in teaching a foreign language // Education Management: Theory and Practice. 2022. No. 8(54). pp. 10–16. S. 11.
7. Logina M.V. Features of teaching a foreign language, taking into account the challenges of the education system in the era of

- the digital economy // Education and Law. 2020. № 2. pp. 217–219.
8. Nikitenko Z.N. Methodological system of mastering a foreign language at the primary stage of school education: author. dis. ... doc. teacher. Sciences: 13.00.02. – Moscow, 2015. – 52 p.
  9. Pavlyuk E.S. Analysis of foreign experience of the influence of artificial intelligence on the educational process in a higher educational institution // Modern Pedagogical Education. 2020. № 1. pp. 65–72. S. 65.
  10. Tarasov A.A. Formation of the competence basis of a foreign language productive written speech in elementary school: diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02. – Moscow, 2019. – 230 p. – S. 29–30.
  11. Fedorova M.A. Formation of educational independent activity of students. – M.: Yurayt Publishing House, 2023. – 331 p. – S. 21.
  12. What is the digital economy? Trends, competencies, measurement: report. to XX Apr. intl. scientific conf. on Problems of Development of Economy and Society, Moscow, 9–12 April. 2019 / G.I. Abdrakhmanova, K.O. Vishnevsky, L.M. Gokhberg and others; scientific ed. L.M. Gokhberg; National research University “Higher School of Economics”. – M.: Ed. house of the Higher School of Economics, 2019. – 82 p.
  13. Albanese M. The neuro-docimological challenge: Critical issues and possible tools // Education Sciences & Society – Open Access. 2021 Vol. 12(2). P. 124–131.
  14. Barbosa E.Y. A Neurodidactic Model for Teaching Elementary EFL Students in a College Context // English Language Teaching. 2021 Vol. 14(3). P. 42–58.
  15. EdTech is coming: can artificial intelligence change education. – 11/29/2017 // ITMO. – ULR: <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/7137/> (date of access: 10.12.2022)
  16. Li M. An Immersive Context Teaching Method for College English Based on Artificial Intelligence and Machine Learning in Virtual Reality Technology // Mobile Information Systems 2021. P. 7.
  17. Ling, C., Bohn, T.A. A Unified Framework for Lifelong Learning in Deep Neural Networks // Cornell University. – ULR: <https://arxiv.org/pdf/1911.09704v1.pdf> (Accessed: 12/10/2022)
  18. Rahmawati I.Y. Nature-based learning as an effort in building students' character education values // In: The 2nd International Conference on Teacher Education and Professional Development (InCoTEPD2017), 21–22 Oct 2017, Yogyakarta, Indonesia, 2017. – P. 118–122.
  19. Ruan S., Willis A., Xu Q. et al. BookBuddy // Proceedings of the Sixth ACM Conference on Learning @ Scale – L@S '19, 2019. Vol. 1–4. New York, United States.
  20. Zhao X., Yang Y. A Study on the Application of Blended Teaching to English Reading Course under the Background of Artificial Intelligence // IOP Conf. Ser.: Earth Environ. sci. 2021 Vol. 693. P. 012019



# Сравнительный анализ памятных исторических картин Китая и России

**Тао Минь,**

аспирант, Санкт-Петербургская академия художеств имени Ильи Репина (Санкт-Петербургская академия художеств)  
E-mail: 525993349@qq.com

**Репин Сергей Николаевич,**

профессор, профессор кафедры живописи и композиции,  
Санкт-Петербургской академии художеств имени Ильи Репина

Целью данного исследования выступает сравнительный анализ картин направления социалистического реализма, которое было особо актуально в России (СССР) и Китае (КНР) в 1950-е годы. Выявление особенностей соцреалистического искусства среди советских и китайских художников на примере такого исторического события, как становление коммунизма в качестве главной идеологии.

В данной работе использованы методы исследования, выработанные в искусствоведении и культурологии, в том числе формально-стилистический, биографический, описательный, иконографический историко-сравнительные методы.

Китай является одним из главных наследников коммунизма и советской культуры, при этом обладает своей особой традиционной культурой. Результатом исследования можно считать сравнительный анализ конкретных картин Константина Юона и Дун Сивэня. А также выявление интеграции традиций восточной живописи в соцреалистическое направление в искусстве.

**Ключевые слова:** СССР, соцреализм, Сталин, живопись, вождь, Россия, Мао Цзэдун, Китай.

Учение Карла Маркса «Капитал» взбудоражило величайшие умы всего человечества и продолжает вызывать споры до сих пор. Утопическая идея нематериального мира нашла главный отклик сначала в России, которая в скором времени превратилась в часть СССР. Борьба капитализма с коммунизмом увенчалась успехом первого, но в наше время остаются страны с коммунистическим режимом. Самая большая из них – Китай.

Идеология всегда находит отражение в искусстве. Во времена правления Иосифа Виссарионовича Сталина в СССР появилось отдельное направление – социалистический реализм, или сокращенно, соцреализм. Соцреализм проник во все виды искусства, начиная с живописи, и, заканчивая, кино. Основная задача художников данного направления – отражение идеалов коммунизма, и восхищение ими. Основными сюжетами, которыми вдохновлялись художники, можно назвать сцены из жизни рабочего класса: например, рабочие на заводе, юные пионеры, весенний субботник и Первомайское шествие и, конечно же, вождь на встрече с народом. Можно проследить определенные правила на соответствие картины (или любого другого произведения искусства) стилю социалистического реализма. Первое и самое главное – произведение должно быть понятно народу, простым рабочим людям, которые не имеют образования. Далее, не менее важный пункт – прямолинейность. Произведение должно быть без метафор и символов, только конкретные и понятные образы и сцены. И, конечно же, произведение должно быть идейным, точнее, отражать конкретную идею коммунизма и построения светлого будущего.

Художники-соцреалисты должны были визуализировать для народа веру в правильность выбранного предводителями пути. Поэтому соцреалистические картины утопичны. Они изображают идеальную жизнь, точнее, делают из реальности красивую картинку.

В 1949 году в Китае правящей стала коммунистическая партия, и с того времени страна провозгласила себя Китайской Народной Республикой (КНР). Восточное искусство имеет особые традиции, которые часто не схожи и непонятны европейскому сознанию. Но идея искусства социалистического реализма находит свое отражение и в китайской живописи, особенно на начальном этапе развития КНР. Данный факт не удивителен, так как изобразительное искусство в Китае имело ведущее значение, следовательно, является хорошим источником для продвижения идейной политики.

На первых этапах становления в КНР проходило множество выставок художников-соцреалистов

из СССР, чтобы китайские мастера смогли увидеть пример приемлемого искусства. Например, начала развиваться масляная станковая живопись, которая раньше не имела особой популярности в Китае.

При этом правительство не запрещало, а даже одобряло использование традиционных элементов китайской живописи в новой для них интерпретации. Так, например, появлялись соцреалистические картины, исполненные в традиционной технике «гохуа», что было более привычно для населения. Нарисованные сюжеты из счастливой и прекрасной жизни КНР дополнялись традиционными стихами, также о счастливой и прекрасной жизни в КНР, а сами картины, в традиции «гохуа» были в форме альбомов или свитков.

На полотнах художников направления искусства социалистического реализма можно найти важные для правящей партии того времени исторические события.

Рассмотрим картину советского художника-соцреалиста Константина Юона «Первое выступление: речь Владимира Ленина на заседании Петросовета в Смольном 25 октября 1917 года». Иосиф Сталин преподносился народу как наследник и приемник Владимира Ильича Ленина, поэтому данное событие было важно для поддержания репутации идеологии. Идея обобщенности прослеживается в искусстве того времени, так как в коммунизме нет индивидуализма, в коммунизме: «один за всех и все за одного». Коллективизм приводит к упразднению личности в искусстве, за исключением «нужных» людей. Художник изображает толпу как массу – зритель не может отчетливо разобрать все лица, находящихся в толпе людей. Масштабность, с которой художник изображает данное событие, впечатляет – действие на картине происходит в помещении, но Константину Юону удается передать «размах». Колонны, уходящие в даль, высоченный потолок со свисающими люстрами, стена с окнами в два этажа и огромная толпа людей, стоящая друг у друга на головах. Но, что странно, создается впечатление, что огромное пространство как будто лишено воздуха. Каждый хочет прикоснуться к вождю, каждый хочет первый услышать важную новость. В центре картины находится Владимир Ильич Ленин, который находится спиной к зрителю, но лицом к «своему» народу. Он – вождь, он – строитель нового мира, он – залог светлого будущего. Временное правительство свергнуто – создано новое советское рабочее государство.

Картина была написана в 1927 году, но в 1935 Константину Юону пришлось её переписывать в связи с приходом Сталина к власти. В первой версии справа от Владимира Ленина находились его соратники, ведущие коммунисты того времени такие как Рыков, Троцкий, Каменев. Для Сталина в тот период они были главные соперники за место генсекретаря, поэтому во втором варианте картины никого из вышеперечисленных лич-

ностей нет. Рядом с Лениным есть только Иосиф Сталин, как единственный и истинный наследник Владимира Ильича.

Для сравнения рассмотрим картину «Рождение нации» китайского художника Дун Сивэня. В Новом Китае Дун Сивэнь был одним из лучших художников, объединившим традиции и современность, искусство и политику, эпоху и отдельных личностей, внес важный вклад в национализацию и модернизацию китайской живописи маслом. Многие работы Дун Сивэня сосредоточены на отражении больших изменений в социальной жизни Тибета после основания нового Китая, таких как национальное единство, строительство дорог, производство и строительство, демократические реформы и другие темы. Большое место в ряду этих произведений занимают коллективные портреты, среди которых есть и портреты Мао Цзэдуна.

Данная работа посвящена образованию Китайской Народной Республики и является одним из самых знаменитых произведений китайского искусства направления социалистического реализма. Картина выполнена в технике станочной масляной живописи и является практически копией советского соцреалистического стиля, не имея отсылок к национальной традиционной живописи. Художник отражает масштабность события: на заднем плане изображена толпа, приветствующая своего лидера Мао Цзэдуна. Также художник изобразил всех членов делегации, которые находятся рядом с правителем. Но при всей общности и масштабности изображаемого художнику Дун Сивэню удалось выделить вождя. Именно Мао Цзэдун становится главным объектом привлекающим внимание. Также хочется отметить, что Дун Сивэнь создал несколько вариантов «Рождения нации», ему пришлось менять состав делегации в зависимости от политической обстановки.

Главным заказчиком, адресатом и потребителем искусства соцреализма было государство. Оно рассматривало культуру как средство агитации и пропаганды. Соответственно, канон соцреализма вменял в обязанность художнику и писателю изображать ровно то, что государство хочет видеть. Исторические события не являлись исключением. Это касалось не только тематики, но и формы, способа изображения. Следовательно, китайским художникам данного направления приходилось подстраиваться под уже существующие правила. В китайском изобразительном искусстве протяжении более чем 70 лет это направление поддерживается государством и востребовано в обществе. В настоящее время китайские художники, работающие в дано жанре живописи, создают работы, направленные на воспитание патриотического духа и воспевание величия Китая. Сюжетами их произведений становятся не только героические эпизоды революционного прошлого, но и важные события современности.

## Литература

1. Голомшток И. Тоталитарное искусство. – М.: Галард, 1994–362 с.
2. Кравцова М.Е. История искусства Китая. – СПб.: Лань, 2004. – 960 с.
3. Паперный В. Культура Два. М.: Новое Литературное Обозрение, 2022–416 с.
4. Руцинская И. Иконография Сталина. Репрезентация власти в советском искусстве 1930–1950-х годов. М.: БуксМАрт, 2021–192 с.
5. Ян Чжи. Обзор революционно-исторической тематики в китайской живописи 1949–1979 гг. // XIII Международная межвузовская научно-практическая конференция «Искусство и диалог культур». – СПб.: Астерион, 2019. – С. 215–218.

### COMPARATIVE ANALYSIS OF MEMORABLE HISTORICAL PAINTINGS OF CHINA AND RUSSIA

**Tao Ming, Repin S.N.**

St. Petersburg academy of arts named after Ilya Repin (St. Petersburg academy of arts)

The purpose of this study is a comparative analysis of the paintings of the socialist realism trend, which was especially relevant in Rus-

sia (USSR) and China (PRC) in the 1950s. Identification of the features of socialist realist art among Soviet and Chinese artists on the example of such a historical event as the formation of communism as the main ideology.

This work uses research methods developed in art history and cultural studies, including formal stylistic, biographical, descriptive, iconographic historical and comparative methods.

China is one of the main heirs of communism and Soviet culture, while it has its own special traditional culture. The result of the study can be considered a comparative analysis of specific paintings by Konstantin Yuon and Dong Siwen. As well as the identification of the integration of the traditions of Oriental painting into the socialist realist direction in art.

**Keywords:** USSR, socialist realism, Stalin, painting, leader, Russia, Mao Zedong, China.

### References

1. Golomshtok I. Totalitarian Art. – M.: Galard, 1994–362 p.
2. Kravtsova M.E. Chinese Art History. – St. Petersburg: Lan, 2004. – 960 p.
3. Paperny V. Culture Two. Moscow: New Literary Review, 2022–416 p.
4. Rutsinskaya I. Iconography of Stalin. Representation of Power in Soviet Art in the 1930s-1950s. Moscow: BuxMart, 2021–192 p.
5. Yang Zhi. Review of revolutionary and historical themes in Chinese painting 1949–1979. // XIII International Interuniversity Scientific and Practical Conference “Art and Dialogue of Cultures”. – St. Petersburg: Asterion, 2019. – S. 215–218.

# Употребление категории *singularia tantum* / *pluralia tantum* таджикского и немецкого языка в фразеологических сочетаниях (сопоставительный аспект)

**Махмудова Сайёра Сафаровна,**

преподаватель кафедры иностранных языков, ГОУ  
«Таджикский Государственный Медицинский Университет  
им. Абуали ибни Сино»  
E-mail: s.mahmudova.82@mail.ru

Выступая в разных числовых формах, фразеологизмы сохраняют свое индивидуальное значение; грамматическое значение точно соответствует числовой форме. Обе формы функционируют в тождественных синтаксических условиях, имеют одинаковую синтаксическую и лексико-семантическую сочетаемость, что свидетельствует об исключительно грамматической сущности категории числа во фразеологизмах.

В этой статье речь идёт об основной проблеме системы фразеологических сочетаниях. Фразеологизмы, включая важные единицы языка и являясь многообразным умственным выражением процесса развития, строение и их значения проявляются на основе определённых закономерностей лингвистики. Следовательно, в лингвистике проблема фразеологических сочетаний тесно связана с лексической системой языка, с многозначностью, которое обуславливает наличие в языке различных фразеологических сочетаний. Таким образом, грамматическую категорию числа следует рассматривать не только как грамматическую, а как лексико-грамматическую категорию.

**Ключевые слова:** категория фразеологизм немецкого таджикского языка грамматика, сопоставление.

Выступая в разных числовых формах, фразеологизмы сохраняют свое индивидуальное значение; грамматическое значение точно соответствует числовой форме. Обе формы функционируют в тождественных синтаксических условиях, имеют одинаковую синтаксическую и лексико-семантическую сочетаемость, что свидетельствует об исключительно грамматической сущности категории числа во фразеологизмах.

В сопоставляемых языках общее грамматическое значение категории числа фразеологизмов-антропонимов, семантически ориентированного на черты характера человека в таджикском и немецком языках, выступает значение количественной определенности лица, обозначенный данной фразеологической единицей. Особенностью функционирования категории числа фразеологизмов-антропонимов является то, что их грамматически главные компоненты – исчисляемые имена существительные – могут выступать как в полной, так и не в полной числовой парадигме, то есть могут функционировать в двух вариантах: – иметь форму единственного и форму множественного числа; – функционировать только в форме одного из чисел – в единственном либо во множественном числе.

1. Числовой формой, оптимально выражающей количественное значение абсолютного большинства фразеологизмов-антропонимов в таджикском и немецком языках, оказалась форма единственного числа. Преобладание единиц в значении «единичности» объясняется тенденцией к вытеснению форм множественного числа. В таких фразеологизмах «отчетливо выражена позиция изначальности, исконности формы и значения ед. числа» [Г.А. Золотова М. 1982: 72 Очерк функционального синтаксиса русского языка [25].

При этом специфичность семантики фразеологизмов-антропонимов, а именно наличие в семантической структуре коннотативных сем, выражающих отношение к обозначаемому лицу со стороны субъекта речи, «сдерживает, резко ограничивает употребление множественного числа. Поэтому фразеологизмы гораздо чаще обозначают отдельное лицо, нежели группу лиц» [Катермина 1987: 81].

Небольшое количество имен существительных как таджикского, так и немецкого языков имеют только форму единственного числа, характеризуются отсутствием отношения к счету, в этом случае они называются *singularia tantum* и имеют ряд смысловых групп: названия предметов, един-

ственных в своем роде, например, *kein grosses (Kirchen)licht* (свет, огонь) – «заурядный человек, ничем не выделяющийся», *trauriger Mond* (месяц – небесное светило) – «угрюмый, нелюдимый человек»; *одами оташмизоц* – горячая кровь – «темпераментный, эмоциональный человек», *der Abschaut* (накипь) *der Gesellschaft* – «морально разложившиеся члены коллектива»; абстрактных понятий: *Аз камоли беаклї* – от большого ума,

В работах швейцарского лингвиста Ш. Балли была сделана первая попытка определить отличия фразеологических устойчивых словосочетаний от свободных и предложена классификация фразеологического материала. Ш. Балли выделил три основные группы фразеологических словосочетаний: обычные сочетания, фразеологические группы и фразеологические единства [Балли 2003:67]. На основе наблюдений Ш. Балли и некоторых других исследователей, например, С.И. Абакумова [Абакумов 1987:45], стало возможным более глубоко и последовательно осветить характер устойчивых, фразеологических сочетаний. Новый этап в изучении этих словосочетаний открыли работы В.В. Виноградова [Виноградов 2001:78].

В.В. Виноградов дал подробную характеристику семантической структуре фразеологических словосочетаний и наметил основные принципы их классификации. Им были выделены три основных типа фразеологических единиц в русском языке. Это – фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

В основу классификация было положено наблюдение над тем, какое соотношение наблюдается между значением фразеологического целого и значениями входящих в него слов.

К фразеологическим сращениям В.В. Виноградов относит такие устойчивые словосочетания, значение которых не определяется значениями входящих в них отдельных слов; значение целого предстает не мотивированным с точки зрения современного состояния языка: ***ба коре устухон надорад – собаку съел; ein alter Hase.***

Фразеологические единства также неделимы по смыслу и также имеют единое, целостное значение, но это значение не является совершенно немотивированным, как в предыдущем случае; оно вытекает из образного осмысления всего словосочетания: ***ба хотири кесе худро ба обу оташ задан – пойти в огонь и воду; einen Elefanten zu machen – из мухи сделать слона, аз паша фил сохтан***

Фразеологические сочетания, представляющие в классификации В.В. Виноградова третий тип фразеологических единиц, характеризуются тем, что в них входят слова, связи которых с другими словами ограничены, которые проявляют свое значение только в соединении с определенным, замкнутым кругом слов; например, слово ***чашм – глаза*** сочетается с глагольной конструкцией ***ба замин дүхтан – потупить глаза; ich erstickte vor Lachen – душит смех.***

Работы В.В. Виноградова вызвали повышенный интерес к исследованию фразеологических

оборотов. Была исследована фразеология отдельных произведений художественной литературы, выяснялась стилистическая роль фразеологизмов, были подвергнуты анализу структурные особенности различных фразеологических единиц, их синтаксические функции.

Однако, несмотря на значительное количество исследований, появившихся после работ В.В. Виноградова, опирающихся на его концепцию и в той или иной мере развивающих ее на материале различных языков, терминология, относящаяся к фразеологии, остается во многом двусмысленной. «Зыбкость, неопределенность и многообразие в понимании объекта фразеологических исследований, – констатировал С.И. Ожегов [Ожегов 1987:45].

С.И. Ожегов сравнивает терминологию в книгах по общему языкознанию Л.А. Булаховского, который «под идиоматикой понимает то, что у В.В. Виноградова называется фразеологическими сращениями, единствами и сочетаниями, а под фразеологией ходовую цитацию, пословицы и т.д.» и А.А. Реформатского, который «в идиоматике объединяет то, что Л.А. Булаховский называет идиоматикой и фразеологией, а в фразеологию включает явления профессиональной, жаргонной, художественной речи» [Реформатский 1986:34].

Согласно Д.Н. Шмелеву: «Наиболее странное впечатление производит, однако, даже не разницей в терминологии, относящейся к фразеологии, а то, что «фразеология» понимается некоторыми исследователями как нечто само по себе данное в языке в своих точных границах. В связи с этим то или иное определение объема фразеологии признается неправильным на основании того, что в нее включаются или, наоборот, исключаются из нее какие-то явления языка, – в то время как очевидно, что можно было бы обсуждать лишь то, соответствует ли отнесение автором этих фактов к фразеологии тому определению, которое критикуемый автор дает «фразеологии», как ценность самого данного определения [Шмелев 1986: 215]. Так, например, А.И. Ефимов, указав, что «под фразеологическим составом языка понимается запас ходячих, метких, часто повторяемых, устойчивых в смысле порядка слов, крылатых выражений, которые бытуют в национальном языке и которые находят в художественных произведениях самое различное применение» [Ефимов 1987:32], считает возможным упрекнуть вслед за этим тех лингвистов, которые исходят из другого понимания «фразеологии».

В различных исследованиях мы находим в качестве основных критериев выделения фразеологизмов такие качества, как идиоматичность словосочетания, его устойчивость и воспроизводимость, постоянство состава компонентов, невыводимость значения целого из суммы значений составляющих его компонентов, образность и т.д. Совершенно ясно, что, какими бы второстепенными ни казались отдельные из этих признаков с точки зрения иных критериев и принципов вы-

деления фразеологизмов, нет никакого основания считать их несостоятельными или даже ошибочными. Следует заметить, что подобные разногласия составляют значительную часть исследований по фразеологии.

Несмотря на отмеченные противоречия в трактовке предмета и объема фразеологии, некоторые положения можно считать достаточно определенными. Во-первых, фразеологическими единицами считаются не отдельные слова, а словосочетания. Поэтому «образное» употребление отдельных слов, так же как употребление отдельных слов в каких-то специфических значениях, не рассматривается как «фразеологическое». Во-вторых, фразеологическими единицами считаются устойчивые сочетания слов. Поэтому различного рода образные выражения, постоянно возникающие в речи, не рассматриваются как «фразеологические».

Здесь нет возможности и необходимости останавливаться на разнообразных случаях изменений, претерпеваемых фразеологизмами с течением времени. Важно только отметить, сколь бы индивидуальной ни была судьба каждого отдельного фразеологизма, какими бы факторами она не определялась, в развитии фразеологического состава языка ведущую роль играют те же основные движущие силы, которыми определяется лексико-семантическое развитие языка в целом. Это стремление к мотивированности языкового знака, с одной стороны, и стремление к его автоматической воспроизводимости, с другой, или тенденция к регулярности. Поскольку на разных уровнях языковой структуры, даже в пределах одного слова, эти тенденции проявляются неодинаково, направление внешних и внутренних смыслов преобразований фразеологизма нередко зависит от сложного переплетения разнообразных факторов.

Исследование фразеологической системы разных языков важно не только для разработки общей теории фразеологии, так же для выявления общих и специфических свойств языков.

В отечественной и зарубежной лингвистике проблеме семантической организованности фразеологизмов посвящено не мало работ (Ф.А. Ахмедова 2013, М.Х. Ходжаева 2011, Т.М. Хамидов 2013, З.М. Шарипова 2011, М.С. Кенджаева, М.М. Гаффаров 2012, М.М. Имомзода 2017, А.Д. Рейхштейн 1980, В.М. Мокиенко 2007, В.В. Катомирин).

Однако категориальные признаки фразеологизмов в системе разноструктурных языков до настоящего времени не были объектом исследований. Важно заметить, что семантическую специфику фразеологических единиц конкретного языка можно выявить посредством анализа грамматической природы данных единиц.

Данный раздел нашего исследования направлен на выявление универсалий и расхождений в репрезентации категории количественной определенности фразеологизмов-антропонимов.

Главный компонент фразеологизма-антропонима, будучи грамматически самостоятельным,

выражается именем существительным. Функционируя как определенный член предложения, создает категориальную семантику и характеризует грамматические особенности всего фразеологизма.

Структуру фразеологизма – антропонима с семантикой «черты характера человека образует компонент – одушевленное существительное (наименование человека или животного). Данный компонент образует субкатегориальное значение одушевленности: **гурги борон дида – третий калач; Den Augiasstall reinigen – вычистить авгиевы конюшни**:

*Luther fegte nicht nur den Augiasstall der Kirche, sondern auch den der deutschen Sprache aus, schuf die moderne deutsche Prosa – Лютер вычистил авгиевы конюшни не только церкви, но и немецкого языка, создал современную немецкую прозу;*

**Den dummen August spielen – прикидываться дурачком.**

Категория числа имен существительных презентуют общее числовое отношение между предметами: единичность и множество тождественных предметов. Исходя из этого наименование предметов, имеет две формы: Singularia Tantum и Pluralia Tantum. Фразеологизмы-антропонимы категории количества обладают теми семантическими свойствами, какие они имеют в классе существительных.

В Singularia Tantum фразеологизм – антропоним обозначает одно лицо, которому свойственны определенные черты характера, в форме Pluralia Tantum указывает на реальное множество лиц:

*Одамӣ он аст ба назди харон,*

*К-ӯст чу хар бар таҳи бори гарон (ФЗТ. 2. 462).*

**Der getreue Eckart – верный Эккарт** (Эккарт – герой немецкой мифологии, верный страж молодой Харлунги. Его имя стало синонимом **верности, преданности, неподкупности**).

Средства выражения категории числа в таджикском и немецком языках характеризуются универсальностью и национальным своеобразием.

Универсальность проявляется в том, что существительные, входя в состав фразеологизма, вносят значение “единичность” или “множественность” в семантическую структуру фразеологизма.

Основное сходство таджикского и немецкого языков проявляется во взаимодействии категории числа с семантикой отдельных разрядов существительных – основных элементов фразеологической единицы.

Формы единственного и множественного числа свойственны существительным, называющим предметы и явления, поддающихся счету.

Расхождение проявляется в том, если таджикскому языку свойственно “лексикализованность”, то немецкому – “грамматизированность”.

Например, в таджикском языке:

**Аҳли кайл – савдогарон:**

*В-ар бувад аҳли кайлу вазну зирӯ,*

*Навбадаш з-офтоби сидқ шиоъ (ФЗТ. 1. 119);*

В немецком языке данная категория представлена внешней флексией – суффиксами множественного числа (–e; -en; er; -s). Данные суффиксы и падежные окончания (в немецком языке только одно окончание множественного числа – n) представляют собой две отдельные морфемы: мн.ч. дат.п. **gutes Tier** – «простой, бесхитрый человек, добряк» – *guten Tier-e-n*. У некоторых имен существительных различие между формой единственного и множественного числа выражается внутренней флексией – чередованием гласных по умлауту в корне слова: *gutmutiges Haus* – «добрый, покладистый человек» – *gutmutige Häuser*. *Auch für gute Tiere werden schlechte Preise geboten. Natürlich verteuert auch hier der Handel und Zwischenhandel, der während des Krieges und nachher in unserem Lande eine kaum glaubliche Ausdehnung erfuhr, das Objekt in ungehöriger Weise. Ahlers, Wilhelm, Niemand will Pferde kaufen, in: Vossische Zeitung (MorgenAusgabe.. DWDS)*. В немецком языке категория множественного числа может быть представлена аналитическим способом с помощью артикля. Изменение его формы сочетается с другими признаками (суффиксами, умлаутом): *eine treue Haut* – «верный, преданный человек» – *die treuen Häute*. В качестве показателей множественности служат флексии согласуемых с существительным слов (грамматически подчиненных компонентов фразеологизма-антропонима): *boshafte Frauenzimmer* – «злая, сварливая женщина» – *boshafte Frauenzimmer*. *Rachel schildert in dieser Satire sieben böse Frauenzimmer, nämlich das mürrische, schmutzige, verschmitze ... (Richter A. Deutsche Redensarten. DWDS)*.

*гўсола* – простак, ротозе; *одами сода* – святая простота – «наивный человек», *булбул* – соловей – красноречивый: *булбули Тўс* – Фирдавси:

*Ба қавли булбули тўсошъена,*

*Яке донистаанд ин ҳафт хона;*

*Булбули Шероз – Ҳофиз:*

*Бишнава ту, Ғиесӯ, сухани булбули Шероз: “Соқи магузор аз кафи худ ратли гаронро” (ФЗТ. 1. 210).*

В немецком языке – *heilige Einfalt (простота), reine Unschuld (невинность)* – «наивный, простодушный, бесхитрый человек».

Форму только множественного числа имеют фразеологизмы-антропонимы, содержащие в качестве стержневого компонента имена существительные со значением множественности, коллективности или парности, так называемые *pluralia tantum*, например, в таджикском языке:

**Аҳли карам** – сахиен, чавонмардон, одамони босаховат, кушоодадаст, олиҳиммат – благородные (люди):

*Сели сиришки ман наравад з-остони ту*

*Чун соиле, ки бар дари аҳли карам нишаст;*

*Аҳли малоҳат – малеҳон, зебоен, хушрӯен, соҳибчамолон – красивые (люди):*

*Ҳар кучо ҳалқа занад аҳли малоҳат, чу дилам*

*Ҳалқаи гӯши туро дид, аз он ҳалқа рамид (ФЗТ.1. 120).*

В немецком языке единиц с подобным компонентом не обнаружено.

Таким образом, расхождение в образовании категории количественной определенности в таджикском и немецком языках выявляется в лексикализации и грамматикализации. В немецком языке помимо внешней флексии есть внутренняя – умлаут, дополнительно употребляются суффиксы множественного числа, артикль. Количественное значение фразеологизмов в обоих языках представлено преимущественно формой единственного числа либо не имеет числовой соотнесенности. Кроме того установлены фразеологизмы-антропонимы, имеющие только форму единственного/множественного числа.

Анализ фактического материала позволил нам выделить следующие типы фразеологизмов в таджикском и немецком языках, включающих существительных в форме *singularia tantum*.

В первую группу вошли номинативные фразеологические единицы, с семантикой «состояния», «свойства», а также номинативные стереотипы. К номинативным стереотипам относятся словосочетания, семантика которых определяется значением композитов, образующих данное сочетание.

Например, в немецком языке:

*David und Goliath* – большой и маленький; *David und Jonathan* – закадычные друзья; *Eine Krankheit davontragen* – подцепить болезнь; *Den Preis davontragen* – получить награду; *Schaden davontragen* – понести убытки; *Den Sieg davontragen* – одержать победу; *Nicht auf Deck sein* – чувствовать себя неважно; *wieder auf Deck sein* – выздороветь; *Ein niedriges Dach* – скромное жилище; *Ein wirtlich Dach* – гостеприимный кров; *Zu äussers am offenen heerweg stechts, ein wirtlich Dach für alle Wanderer, die das Weges fahren* – Открыто у большой дороги он стоит (дом), для путников гостеприимный кров (СФНЯ, 134); *Bei Adam und Eva anfangen* – начинать от Адама; *Der alte Adam* – первородный грех; *Den alten Adam ausziehen* – стать новым человеком (СФНЯ, 124).

В таджикском языке в данную группу вошли главным образом номинативные стереотипы: **Бача дар камар (сафар) номаш Музаффар** – ба бачаи нозода ном мондан, пеш аз руй додани коре, чанчолу муноқишаи онро кардан, пеш аз ба вучуд омадани чизе дар хусуси он гап задан е таърифи онро кардан: “бача дар камар, номаш Музаффар” гуфтагӯ барин, ту аз ҳазир дар ғами номмонӣ нашав (А. Деҳотӣ. Паёмҳои дустӣ); “Бача дар сафар, номаш Музаффар. Шафтолу ҳанӯз калон нашуда ва напухта аз ҳоло ғавғои онро карда истодаед” (Ш. Қиемов, Талоши бахт); **Бача-кача** – фарзанд, аҳли оила, бачагони гуногун: “Бача-качаи бешуморе чамъ шуда буданд” (Ҷ. Икромӣ, духтари оташ); **Беша бе шер нест, даръе бе моҳӣ (бе наҳанг)** – дунъе аз одамони хуб холӣ нест, одамоне ҳар гунаанд, дар байни бадон хубон ҳам ҳастанд: “Вай донист, ки аз аҳли замона ва мардуми Бухоро ин қадар нафрат кардан ва ноумед шудан намешоистааст. Маълум мешавад, ки беша бе шер набудааст

(Ч. Икромӣ, Духтари оташ); **Бинӯ дар осмон** – ҳама вақт ба ҳар ҷо ки равад, аз думаш дуғсе дум-равак овезону бинаш дар осмон (Р. Ҷалил, Одамони ҷовид).

Во вторую группу группы мы включили коммуникативные фразеологические единицы с семантикой “комментария, угрозы, требования”. По своей структуре данные фразеологизмы соответствуют предложениям. Существительные, образующие данную группу, имеют форму единственного числа. Например, в немецком языке:

*Ich bin doch nicht dein Affe* – у меня свой ум есть и без тебя обойдусь; *Ich dachte, mich kratzt der Affe* – я остолбенел от изумления, от неожиданности, я света белого не взвидел, мне небо с овчинку показалось:

*Nach Hause zu kommen, war keine Kleinigkeit, und wie ich da bin, da denke ich erst recht, mich laust der Affe. Eisbeine, wissen Sie, kalter Schweiß... leinenweiß das Gesicht* – Домой добраться нелегко было, и когда я добираюсь, наконец, тут мне небо и начинает казаться с овчинку. Ноги, как лед, знаете ли, холодный пот по всему телу, лицо белое, как полотно; *Nicht für einen Wald voll Affen* – ни за что на свете.

В таджикском языке: **Биниашро доред, чонаш мебарояд** – ниҳояд лоғар, тован: “Хуш, гуфтам, ки падарсағ худаш гурба барин модар надораду биниашро доред, чонаш мебарояду ба чӣ корҳо машғул мебошад?” (Ф. Муҳаммадиев, Тори хокхӯрда); **Ба болиште, ки сар гузоштан чоиз нест, сар нагузор** – касеро таърифу тавсиф кардан; мартабаи касеро зиед кардан: “Баъзеҳо баромада уро चुнон боло мебардоштан, ки ҳатто худаш ҳам тасаввур карда наметавонист” (Ч. Икромӣ, Муҳаббат).

В следующую группу вошли фразеологические шаблоны, представляющие собой конструкции, семантика которых непостоянна, но с синтаксической идиоматичностью. Существительные, прилагательные в данных конструкциях повторяются, усиливая лексическое значение.

Например, в таджикском языке:

**Бағал ба бағал дарафтдан** – ғуштӣ гирифтдан, зурозмой кардан: “Ба ман муборизае даркор аст, мардинавор бағал ба бағал дарафтд” (ФИР, 1. 87); **Баҳс-мабаҳс** – тараф ба тараф; қасд ба қасд: “Гӯе ки бо онҳо баҳс-мабаҳс мехонда бошанд (С. Айни, Марги судхур); **Даркору нодаркор**: “Не бошад, хап дар хона шинад. Бахудаю бехуда ба куча набарояд” (К. Наимӣ, Рӯзи равшан); В немецком языке: **Ein Ding ein Ding sein lassen** – оставить как есть, оставить без изменения (СФНЯ, 147); **Brust an Brust** – грудь с грудью (вплотную, близко). **Auge um Auge, Zahn um Zahn** – око за око, зуб за зуб.

На материале немецкого языка с учетом коммуникативного значения, нами также были выделены следующие виды фразеологизмов:

Пословицы (общеупотребительные): *Das Ansehen hat man umsonst* – за загляденье денег не берут; *Von bloßen Ansehen wird man nicht satt* – с погляденья сыт не будешь (СФНЯ, 38). **Aus den Au-**

**gen – aus dem Sinn – с глаз долой – из сердца вон. Man lernt nie aus – век живи – век учись.**

Поговорки: ‘*jemandem eine Grube graben*’ ‘кому-то яму копать’.

Немецкий ученый Г. Бургер, исходя из роли фразеологизмов в процессе общения, выделяет также референциальные фразеологические единицы. Существительные, входящие в данные фразеологизмы, употребляются в форме Singularia Tantum: *Sein sicheres Auskommen haben* иметь верный кусок хлеба; *Seinen Zorn (Unmut) an auslassen* – выместить, сорвать свой гнев (досаду, злость) на ком-либо: *Damit geht sie in die Küche und laßt ihren Zorn über diese Verbannung an den Gorden aus* – С этими словами она уходит на кухню и срывает там злость за свое изгнание на шалунах (СФНЯ, 65).

Общеизвестно, что система языка, культурно-исторические события оказывают воздействие не только на формирование фразеологических единиц, равным образом на их функционирование.

Согласно позиции немецкого ученого Т. Шиппан, фразеологические единицы следует рассматривать как эквиваленты слов [Шиппан 1986:45]. Как и лексическим единицам им присущи как стилистические, семантические и грамматические признаки. Грамматическая сторона фразеологических единиц находит отражение в репрезентации грамматических категорий.

Многие работы в области фразеологии на материале разных языков направлены главным образом на исследование семантических свойств фразеологических единиц. Формам реализации грамматических категорий, в частности Singularia Tantum в структуре фразеологических единиц, посвящено мало исследований.

Грамматические категории фразеологических единиц тесно связаны с морфолого-синтаксическими видами фразеологических единиц.

Морфолого-синтаксические виды фразеологических единиц включают именные, глагольные, адъективные, а также адвербиальные фразеологические единицы. Специфика данных типов фразеологизмов заключается в том, что доминанты данных типов по своим морфолого-грамматическим категориям совпадают с грамматическими категориями слов, которые организуют функционирование фразеологизмов в предложении. Немецкий ученый В. Флейшер данный феномен рассматривает как свидетельство грамматического соответствия между словом и фразеологизмом [Флейшер 1987:67].

Грамматическая категория наиболее ярко выражена у существительных. Основным компонентом у именных фразеологических единиц выступает изменяемое существительное, в котором сосредоточены категории числа, рода и падежа. В таджикском языке категория числа является потенциально реализуемой, а категории падежа и рода отсутствуют.



Например: *Ба доманаш намоз хондан мумкин аст – ишора ба одами пок, ҳалол, хушаҳлоқ будани касе: “Ба домани Зебӣ намоз хондан мумкин аст”* (ФИРЗТ, 1. 417);

При сравнении с немецким языком были выявлены следующие расхождения. Категория падежа в немецком языке является потенциально реализуемой, а категории числа и рода полностью закрепились.

В немецком языке категория определенности и неопределенности реализуется посредством определенного или неопределенного артикля.

Например: *Ein Gedanken schoß mir durch den Kopf – в голове у меня промелькнула мысль; Der Gefahr ins Auge sehen – смотреть в лицо смерти; hinter ein Geheimnis kommen – проникнуть в какую-то тайну. Раскрыть тайну.*

В приведенных выше фразеологизмах главным компонентом являются существительные, которые реализуют все грамматические категории, а именно: род, число, падеж. Определенный артикль выражает категорию определенности и неопределенности.

## Литература

1. Вашунин В.С. Субстантивные сложные слова в немецком языке. – М.: Высшая школа, 1990. – 159 с.
2. Виноградова Е.Н. Грамматикализация в русском языке: от формы существительного к предлогу (на материале соматизмов) // Вопросы языкознания. – 2016. – № 1. – С. 25–50.
3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка [Текст]. – Москва: Наука, 1973. – 351 с.
4. Козырев В.А. Отглагольные существительные и современная речевая культура // Журналистика и культура русской речи. – 2011. – N 1. – С. 47–53.
5. Павский Г.П. Филологические наблюдения над составом русского языка: второе рассуждение: об именах существительных. – Москва: URSS: ЛИБРОКОМ, 2012. 376 с.
6. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Наука. 1986. 423 с.
7. Разносклоняемые существительные // Русский язык – Первое сентября. – 2012. – № 5. – С. 38
8. Репина Т. А., Аналитизм романского имени: склонение существительных на западе и востоке Романии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 168 с.
9. Современные проблемы романистики: функциональная семантика: Тез. V Всесоюз. конф. по роман. языкознанию: В 2 т. – Калинин: КГУ, 1986. – 208 с
10. Токарева И.Ю. Аспекты формирования культуроведческой компетенции при изучении морфологии // Русский язык в школе. – 2010. – N 2. – С. 15–18.
11. Хабибуллина Э. Х., Абстрактные существительные множественного числа во француз-

ском и русском языках. – Казань: Издательство Казанского университета, 1988. – 135 с.

12. Шершукова О. А., Исчисляемое в неисчисляемом: типология значения множественности португальских вещественных имен // Вопросы филологии. – 2011. – № 1 (37). – С. 66–74.
13. Фарҳанги тоҷикӣ ба русӣ (зери таҳрири С.Д. Холматова, С. Солехов, С. Каримов). – Душанбе.: Дониш, 2004. – 814 с.
14. Халимов С.С. Айнӣ ва баъзе масъалаҳои инкишофи забони адабии тоҷик. – Душанбе.: Ирфон, 1974. – 231 с.
15. Шоҳаҳмад А. Фарҳанги ашъори Камоли Хучандӣ. – Душанбе.: Маориф. 1996. – 368 с.
16. Шукуров М. Ҳар сухан ҷоеву ҳар нуқта мақоме дорад. – Душанбе.: Ирфон, 1985. – 187 с.
17. Theoretische Grammatik der deutschen Sprache –<https://lib.nspu.ru/umk/9dee711530fc455a/t1/index.html>
18. Vorlesungen in der theoretischen Grammatik – <http://gendocs.ru/v8744/>

## USE OF SINGULARIA TANTUM I PLURALIA TANTUM IN TAJIK AND GERMAN PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS (COMPARATIVE ASPECT)

Mahmudova S.S.

Tajik State Medical University

Speaking in different numerical forms, phraseological units retain their individual meaning; the grammatical meaning exactly corresponds to the numerical form. Both forms function in identical syntactic conditions, have the same syntactic and lexical-semantic compatibility, which indicates the exclusively grammatical essence of the number category in phraseological units.

This article deals with the basic problem of the system of phraseological combinations. Phraseological units, including important units of language and being a manifold mental expression of the development process, the structure and their meanings are manifested on the basis of certain linguistic regularities. Consequently, in linguistics the problem of phraseological combinations is closely connected with the lexical system of language, with the polysemy, which determines the presence of various phraseological combinations in the language. Thus, the grammatical category of number should be considered not only as a grammatical but also as a lexical-grammatical category

**Keywords:** phraseology category of German Tajik language grammar, comparison.

## References

1. Vashunin V.S. Substantive compound words in the German language. – M.: Higher school, 1990. – 159 p.
2. Vinogradova E.N. Grammarization in Russian: from the form of a noun to a preposition (on the basis of somatizations) // Questions of Linguistics. – 2016. – No. 1. – S. 25–50.
3. Zolotova G.A. Essay on the functional syntax of the Russian language [Text]. – Moscow: Nauka, 1973. – 351 p.
4. Kozыrev V.A. Verbal nouns and modern speech culture // Journalism and culture of Russian speech. – 2011. – N 1. – S. 47–53.
5. Pavsky G.P. Philological observations on the composition of the Russian language: the second reasoning: about nouns. – Moscow: URSS: LIBROKOM, 2012. 376 p.
6. Paul G. Principles of the history of language. M.: Science. 1986. 423 p.
7. Differing nouns // Russian language – First of September. – 2012. – No. 5. – P. 38
8. Repina T. A., Analyticism of a Roman name: declension of nouns in the west and east of Romania. – L.: Publishing House of Leningrad State University, 1974. – 168 p.

9. Modern problems of novelistics: functional semantics: Proc. V All-Union. conf. by novel. Linguistics: In 2 vols. – Kalinin: KSU, 1986. – 208 p.
10. Tokareva I. Yu. Aspects of the formation of cultural competence in the study of morphology // Russian language at school. – 2010. – N 2. – S. 15–18.
11. Khabibullina E. Kh., Abstract plural nouns in French and Russian. – Kazan: Kazan University Press, 1988. – 135 p.
12. Shershukova O. A., Countable in the uncountable: typology of the meaning of the plurality of Portuguese real names // Questions of Philology. – 2011. – No. 1 (37). – S. 66–74.
13. Farhangi tojiki ba rusi (zeri takhriri S.D. Kholmatova, S. Solekhov, S. Karimov). – Dushanbe.: Donish, 2004. – 814 p.
14. Khalimov S.S. Aini va ba'ze masalakhoi inkishofi zaboni adabii tojik. – Dushanbe.: Irfon, 1974. – 231 p.
15. Shokhakhmad A. Farkhangi ash'ori Kamoli Khuchandi. – Dushanbe.: Maorif. 1996. – 368 p.
16. Shukurov M. Xar sukhan qoevu har nukta maqome dorad. – Dushanbe.: Irfon, 1985. – 187 p.
17. Theoretische Grammatik der deutschen Sprache – <https://lib.nspu.ru/umk/9dee711530fc455a/t1/index.html>
18. Vorlesungen in der theoretischen Grammatik – <http://gendocs.ru/v8744/>