

ISSN 2073-6398

ВЕСТНИК РГГУ

Серия

«Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

RSUH/RGGU BULLETIN

“Psychology. Pedagogics. Education”

Series

Academic Journal

Основан в 1996 г.
Founded in 1996

3
2025

VESTNIK RGGU. Seriya "Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie"

RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series
Academic Journal

There are 4 issues of printed version of the journal a year

Founder and Publisher: Russian State University for the Humanities (RSUH)

RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series is included in the Russian Science Citation Index; in the List of State Commission for Academic Degrees and Titles of peer-reviewed scientific publications, in which the essential research findings of dissertations for the Ph.D. and Dr. degrees in the following scientific specialties and the corresponding branches of science are to be published:

- 5.3.1. General psychology, Personality psychology, History of psychology
(Psychological sciences)
- 5.3.5. Social psychology, Political and economic psychology (Psychological sciences)
- 5.3.6. Medical psychology (Psychological sciences)
- 5.3.7. Age psychology (Psychological sciences)
- 5.8.1. General pedagogy, History of pedagogy and education (Education sciences)
- 5.8.2. Theory and methods of training and education (area and level related)
(Education sciences)

The purpose and subject of the journal. The RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" publishes original articles on various areas of modern scientific knowledge. The mission of the journal is to present interdisciplinary research on current issues in the theory, methodology and practice of psychological science, pedagogy and education. Publication and access to articles are free. Articles submitted to the editorial office undergo two-way anonymous reviewing. Journal sections: theoretical research, empirical research, methodological tools, works of young scientists. The journal publishes papers in Russian and English.

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Media. The registration certificate is PI No. FS77-61884 of May 25, 2015. The latest changes were made in connection with the name change, renaming of the founder, clarification of the subject – registration number FS77-73401 of August 3, 2018.

Editorial staff office: bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047

Tel.: +7 (495) 250-71-31

E-mail: vestnikpsy@rggu.ru

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

Учредитель и издатель – Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(психологические науки)
- 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология
(психологические науки)
- 5.3.6. Медицинская психология (психологические науки)
- 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Цель и тематика журнала. Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» печатает оригинальные статьи по различным направлениям современного научного знания. Миссия журнала заключается в представлении междисциплинарных исследований по актуальным проблемам теории, методологии и практики психологической науки, педагогики и образования. Публикация и доступ к статьям бесплатные. Статьи, поступающие в редакцию, проходят двустороннее анонимное рецензирование. Рубрики журнала: теоретические исследования, эмпирические исследования, методический инструментарий, работы молодых ученых. Языки журнала: русский и английский.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-61884 от 25.05.2015 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения в связи с изменением названия, переименованием учредителя, уточнением тематики – регистрационный номер ПИ № ФС77-73401 от 03.08.2018 г.

Адрес редакции: 125047, Москва, Миусская пл., 6

Тел.: +7 (495) 250-71-31

Электронный адрес: vestnikpsy@rggu.ru

Founder and Publisher

Russian State University for the Humanities (RSUH)

Editor-in-chief

D.A. Khoroshilov, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Editorial Board

T. Varis, Doctor of social sciences, professor, University of Tampere, Tampere, Finland (*by agreement*)

I.I. Vorontsova, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

O.V. Gavrichenko, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*release officer*)

L.A. Grigorovich, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

V.V. Guldán, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Central Clinical Psychiatric Hospital named after F.A. Usoltsev, Moscow, Russian Federation (*by agreement*)

S. Duggan, Vice president of Terawe Corporation, Member of UNESCO IITE Governing Board, Dublin, Ireland (*by agreement*)

T.P. Emelyanova, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation (*by agreement*)

G.G. Kravtsov, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

E.E. Kriger, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

R.R. Lamprecht, Dr. of Sci. (Philology), professor, University of Potsdam, Potsdam, Federal Republic of Germany (*by agreement*)

A.S. Nelubina, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

M.M. Mishina, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

V.R. Orestova, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*deputy editor*)

T.V. Ryabova, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

M.O. Soboleva, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

- I.V. Solodnikova*, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- A.Sh. Tkhostov*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation (*by agreement*)
- L.A. Khalilova*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- D.J. Hwang*, Ph.D., professor, Suangkyunkwan University, Seoul, Republic of Korea (*by agreement*)
- A.B. Kholmogorova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Moscow State University of Psychology and Education, Russian Federation (*by agreement*)
- K.I. Chizhova*, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation
- V.K. Schabelnikov*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Executive editors

- I.B. Antonova*, Cand. of Sci. (Education), associate professor, RSUH
- I.I. Vorontsova*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, RSUH
- E.N. Guryanova*, RSUH

Учредитель и издатель

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Главный редактор

Д.А. Хорошилов, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Т. Варис, доктор социальных наук, профессор, Университет Тампере, Тампере, Финляндия (*по согласованию*)

И.И. Воронцова, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

О.В. Гавриченко, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*ответственный секретарь*)

Л.А. Григорович, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

В.В. Гульдан, доктор психологических наук, профессор, Центральная клиническая психиатрическая больница (ЦКПБ) имени Ф.А. Усольцева, Москва, Российская Федерация (*по согласованию*)

С. Дагган, вице-президент корпорации “Teagawe”, член совета управляющих ИИТО ЮНЕСКО, Дублин, Ирландия (*по согласованию*)

Т.П. Емельянова, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*по согласованию*)

Г.Г. Кравцов, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Е.Э. Кригер, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Р.Р. Ламптрехт, доктор филологических наук, профессор, Потсдамский университет, Потсдам, Федеративная Республика Германия (*по согласованию*)

А.С. Нелюбина, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

М.М. Мишина, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

- В.Р. Орестова*, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (*заместитель главного редактора*)
- Т.В. Рябова*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- М.О. Соболева*, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- И.В. Солод니кова*, доктор социологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- А.Ш. Тхостов*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Российская Федерация (*по согласованию*)
- Л.А. Халилова*, кандидат филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- Д.Д. Хван*, Ph.D., профессор, Университет Суангюнкван, Сеул, Республика Корея (*по согласованию*)
- А.Б. Холмогорова*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (МППУ), Москва, Российская Федерация (*по согласованию*)
- К.И. Чижова*, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация
- В.К. Шабельников*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Ответственные за выпуск

- И.Б. Антонова*, кандидат педагогических наук, доцент, РГГУ
- И.И. Воронцова*, кандидат филологических наук, доцент, РГГУ
- Е.Н. Гурьянова*, РГГУ

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические исследования

Наталья Н. Макаренко, Наталья Е. Науменко
Проблема аномальной концептуализации в художественном тексте
(лингвистический аспект) 12

Марина В. Мельничук
Эмоциональный интеллект как предиктор академической
успешности студента вуза 28

Елена А. Стародубцева
Философия научного плюрализма: адаптация теории Фейерабенда
для современной методики преподавания иностранного языка 44

Эмпирические исследования

Елена Н. Гурьянова
Воспитательные возможности обучения иностранному языку
в современном вузе 61

Галина А. Краснощекова, Илона Ю. Багдасарова
Влияние чтения англоязычной художественной литературы
на мотивацию студентов технического вуза: кейс МФТИ 77

Методический инструментарий

Лариса В. Ассуирова, Наталья Д. Десяева
Анализ текстов культуры на занятиях по русскому языку
как иностранному 95

Татьяна В. Бычкова
Использование веб-квест технологии для развития
коммуникативных навыков на практических занятиях
по английскому языку 110

Светлана А. Воронова
Венский бал на занятиях немецким языком
со студентами-международниками как гипертекстовое
и перформативное пространство 125

Роза А. Тадинова

Авторский дидактический комплекс по формированию языковой компетенции как средство оптимизации содержательной составляющей самостоятельной работы обучающихся	142
---	-----

Работы молодых ученых

Екатерина А. Позднухова

Толкование фразеологизмов на основе межъязыковых сопоставлений как лингвокультурологический метод формирования языковой личности	156
--	-----

CONTENTS

Theoretical overview

- Natalia N. Makarenko, Natalia E. Naumenko*
The problem of anomalous conceptualization in a literary text
(linguistic aspect) 12
- Marina V. Melnichuk*
Emotional intelligence as a predictor of academic success
for a college student 28
- Elena A. Starodubtseva*
Philosophy of scientific pluralism: adapting Feyerabend's theory
for modern foreign language teaching methodology 44

Empirical research

- Elena N. Guryanova*
Educational opportunities of teaching a foreign language
in a modern university 61
- Galina A. Krasnoshchekova, Ilona Yu. Bagdasarova*
Fiction reading in English and its impact on students' motivation
in a technical university: the case of MIPT 77

Research methods

- Larisa V. Assuirova, Natalia D. Desyaeva*
Analysis of cultural texts in Russian as a foreign language classes 95
- Tatiana V. Bychkova*
Using web quest technology to develop communication skills
in hands-on English practice 110
- Svetlana A. Voronova*
The Vienna Ball in German language classes
with international students as a hypertext and performative space 125
- Roza A. Tadinova*
The author's didactic complex for the formation of language
competence as a means of optimizing the content component
of students' independent work 142

Works of Young Scientists

Ekaterina A. Pozdnyukhova

Interpretation of phraseological units through interlingual
comparison as a linguoculturological method of developing
a linguistic personality 156

Теоретические исследования

УДК 82.09

DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-12-27

Проблема аномальной концептуализации в художественном тексте (лингвистический аспект)

Наталья Н. Макаренко

*Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД РФ, Москва, Россия, makarenko-etudes@mail.ru*

Наталья Е. Науменко

*Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД РФ, Москва, Россия, j19302@mail.ru*

Аннотация. Целью настоящего исследования является анализ проблемы аномальной концептуализации в художественном тексте, которая рассматривается как «отображение в сознании человека окружающего мира, его объектов, действий, состояний, связей и отношений между ними» [Ланге-Соболева 2021, с. 29]. В случае нарушения этих связей и при их возможном вхождении в противоречие с реальными фактами концептуализация приобретает *контрфактуальный* или *аномальный* характер.

«Контрфактуальное» видение мира свойственно мышлению человека, поскольку в его сознании возможно изменение временного континуума, которое приводит к восприятию окружающей действительности как аномальной. В художественном тексте актуализация картины мира есть один из возможных прототипов реальности, отражающих авторское видение окружающей действительности, его субъективную модальность.

На примере отрывка из романа французской писательницы Брижит Жиро (Brigitte Giraud) «Жить быстро» (“Vivre vite”) в статье рассмотрены особые случаи использования условного наклонения как одного из значимых маркеров контрфактической ситуации. В исследуемом отрывке авторы статьи выявили и проанализировали аномалии в сфере модальности, аномалии пространственно-временной структуры, изменения причинно-следственных отношений.

В результате проведенного анализа было установлено, что в рассматриваемом отрывке, равно как и в произведении в целом, доминирует особая

© Макаренко Н.Н., Науменко Н.Е., 2025

модель условного предложения с инвертированной причинно-следственной связью, воссоздающая альтернативную реальность, в которой существуют герои романа.

Теоретически значимыми можно считать выводы, которые авторы сделали в результате изучения факторов нарушения концептуализации временных категорий.

Отталкиваясь от своей основной цели, которая заключается в исследовании проблемы аномальной концептуализации в художественном тексте, мы сформулируем дополнительные задачи, первая из которых – выявить в анализируемом отрывке все высказывания в условном наклонении, отклоняющиеся от нормы. Второй задачей является формулировка принципа, лежащего в основе всех высказываний в условном наклонении плана настоящего и прошедшего. Третья задача – объяснить значение и установить эффект аномальной актуализации форм условного наклонения.

Ключевые слова: контрфактуальная ситуация, аномальная концептуализация временных категорий, ретропрогноз, модальность, кондиционал

Для цитирования: Макаренко Н.Н., Науменко Н.Е. Проблема аномальной концептуализации в художественном тексте (лингвистический аспект) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 12–27. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-12-27

The problem of anomalous conceptualization in a literary text (linguistic aspect)

Natalia N. Makarenko

*Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
Moscow, Russia, makarenko-etudes@mail.ru*

Natalia E. Naumenko

*Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
Moscow, Russia, j19302@mail.ru*

Abstract. The purpose of this paper is to study anomalous conceptualization in a literary text, which is considered as “a reflection of the surrounding world in the human mind, including its objects, actions, states, connections and relationships between them” [Lange-Soboleva 2021, p. 29]. In case these connections are violated thus becoming their possible conflict with real facts, conceptualization acquires a counterfactual or anomalous character.

A “counterfactual” vision of the world is characteristic of human thinking, since a change in the time continuum is possible in his consciousness might change and this will lead to the perception of the surrounding reality as anomalous. In a literary text, the actualization of the world picture is one of the possible prototypes of reality, reflecting the author’s vision of the surrounding reality, its subjective modality. Using an excerpt from the novel by the French writer Brigitte Giraud “Vivre Vite” as an example, the article examines special cases of the conditional mood as one of the significant markers of a counterfactual situation. In the excerpt under study, the authors of the article identified and analyzed anomalies in the sphere of modality and spatio-temporal structure, along with the changes in cause-and-effect relationships. As a result of the analysis, it was concluded that in the excerpt under consideration, as well as in the fiction as a whole, there dominated a special model of a conditional sentence with an inverted cause-and-effect relationship, which recreate an alternative reality in which the novel’s characters exist.

The authors’ conclusions from studying the violation of conceptualization of time categories can be considered theoretically significant.

Based on our main goal, which is to study the problem of anomalous conceptualization in a fiction text, we will formulate additional tasks, the first of which is to identify all statements in the conditional mood in the analyzed passage that deviate from the norm. The second task is to formulate the principle that underlies all statements in the conditional mood of the present and past. The third task is to explain the meaning and establish the effect of anomalous actualization of forms of the conditional mood.

Keywords: counterfactual situation, anomalous conceptualization of temporal categories, retroforecast, modality, conditional

For citation: Makarenko, N.N. and Naumenko, N.E. (2025), “The problem of anomalous conceptualization in a literary text (linguistic aspect)”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 12–27, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-12-27

Введение

Изучение принципов контрфактуального мышления, заключающихся в оценивании мыслимых ситуаций, противоречащих реальным фактам, представляется актуальным направлением исследований в связи с тем, что позволяет наблюдать за тем, как говорящий субъект пытается контролировать законы детерминированности всех происходящих явлений с помощью силы своего воображения. Созданная альтернативная модель подчиняется определенным целям, достижение которых невозможно в реаль-

ности. Альтернатива действительности, пусть даже противоречащая фактам (контрфактуальная), показывает, что созданная мыслительная модель возможна при наличии определенных допущений.

Свойство человеческого мышления «разворачивать» цепочки причин и следствий, его способность достраивать недостающие фрагменты, чтобы картина мира обрела ясность, проявляется прежде всего в языке, грамматический строй которого предполагает обязательное использование в нем системы наклонений, создающей картину альтернативной реальности, которая могла иметь место в действительности при соблюдении определенного условия. Во французском языке основным маркером такой альтернативной реальности служит условное наклонение.

О соотношении контрфактуальности (вымышленной реальности) и объективной реальности в художественном тексте

Описывая вымышленную реальность, художественный текст тем не менее передает культурный код эпохи, соотносимый с объективной реальностью и близкий автору. Близость такого мира к миру автора выражена в языке средствами субъективной модальности. Иначе говоря, язык представляет собой функциональную модель мира в акте его творческой интерпретации. Свою задачу в этой связи авторы статьи видят в том, чтобы объяснить, как с помощью моделей условного наклонения создается концептуальная модель мира, представляющая альтернативную (контрфактуальную), реальность, подменяющая собой ее реальную модель.

Интерес к «контрфактуальности» у исследователей не ослабевает [Карпенко 2017; Лукин и др. 2018]. В приведенных работах отмечается, что контрфактуальные рассуждения являются «базовыми для человеческого мышления», которому свойственно создание различных прототипов реальности [Карпенко 2017]. Незнание альтернатив и «упущенных возможностей» формирует неполное, «вплоть до искаженного», представление о причинах событий [Лукин и др. 2018]. Поскольку в художественном тексте происходит актуализация картины мира не с точки зрения онтологии, а как одного из возможных – и многочисленных – прототипов, изучение последних через условное наклонение представляется нам актуальной задачей исследования.

Представляется важным показать, как грамматические отклонения от нормы способствуют воплощению авторского замысла

и как модели условных конструкций актуализируются в художественном тексте. И то, и другое позволит расширить представление об условном наклонении в целом.

Предлагаемый отрывок

Данный отрывок взят из романа Брижит Жиро¹ «Жить быстро»², удостоенный Гонкуровской премии в 2022 г. Критерием для выбора данного отрывка служит наличие такого грамматического явления, как условное наклонение, с помощью которого рассматриваются все обстоятельства, которые могли послужить спусковым механизмом к трагедии.

Si je n'avais pas voulu vendre l'appartement. (Если бы у меня не появилось желания продать квартиру.)

Si je ne m'étais pas entêtée à visiter cette maison. (Если бы я не упорствовала в желании посмотреть этот дом.)

Si mon grand-père ne s'était pas suicidé au moment où nous avions besoin d'argent. (Если бы мой дедушка не покончил с собой в тот момент, когда мы нуждались в деньгах.)

Si nous n'avions pas eu les clés de la maison à l'avance. (Если бы у нас заранее не оказались ключи от дома.)

Si ma mère n'avait pas appelé mon frère pour lui dire que nous avions un garage. (Если бы моя мать не позвонила моему брату и не сообщила, что в нашем доме есть гараж.)

Si mon frère n'y avait pas garé sa moto pendant sa semaine de vacances. (Если бы мой брат не поставил туда свой мотоцикл, пока сам уехал в недельный отпуск.)

Si j'avais accepté que notre fils parte en vacances avec mon frère. (Если бы я согласилась отпустить сына на каникулы с моим братом.)

Si je n'avais pas changé la date de mon déplacement chez mon éditeur à Paris. (Если бы я не изменила дату поездки в Париж для встречи с моим издателем.)

Si j'avais téléphoné à Claude le 21 juin au soir comme j'aurais dû le faire au lieu d'écouter Hélène me raconter sa nouvelle histoire d'amour. (Если бы 21 июня я позвонила Клоду, как должна была, вместо того чтобы слушать рассказ Элен о новой влюбленности.)

Si j'avais eu un téléphone portable. (Если бы у меня был мобильный телефон.)

¹ Giraud B. Vivre vite. P.: Flammarion, 2022. 206 p.

² Перевод отрывка выполнен авторами статьи.

Si l'heure des mamans n'avait pas été aussi l'heure des papas. (Если бы час мам не был также часом пап.)

Si Stephen King était mort dans le terrible accident qu'il avait eu trois jours avant Claude. (Если бы Стивен Кинг погиб в ужасной автокатастрофе тремя днями ранее Клода.)

S'il avait plu. (Если бы прошел дождь.)

Si Claude avait écouté *Don't Panic* de Coldplay, et non pas *Dirge* de Death in Vegas, avant de quitter le bureau. (Если бы Клод слушал *Don't Panic*³ Колдплея, а не *Dirge* Death in Vegas перед уходом с работы.)

Si Claude n'avait pas oublié ses 300 francs dans le distributeur. (Если бы Клод не забыл 300 франков в банкомате.)

Si Denis R. n'avait pas décidé de ramener la 2CV à son père. (Если бы Дени Р. не решил отвезти машину отцу.)

Si les journées qui ont précédé l'accident ne s'étaient pas emballées dans une suite d'événements tous plus inattendus les uns que les autres, tous plus inexplicables. (Если бы дни, предшествующие катастрофе, не выстроились в цепочку событий, каждое из которых все более невероятное и запутанное, чем предыдущее.)

<...> Je reviens sur la litanie des « si » qui m'a obsédée pendant toutes ces années. Et qui a fait de mon existence une réalité au conditionnel passé». (Я снова смотрю на длинный перечень несбывшихся прогнозов, которые я, как одержимая, строила все эти годы. И которые превратили всю мою жизнь в существование в условном наклонении.)

Краткое содержание романа

Фраза «Жить быстро», послужившая названием романа Брижит Жиро, принадлежит американскому рок-исполнителю Лу Риду (Lou Reed). Полностью она звучит как «жить быстро, умереть молодым» (“Vivre vite, mourir jeune”). Писательница воссоздает жизненный путь своей семьи, в частности, своего мужа Клода до того трагического момента, когда он погиб в аварии, разбившись на мотоцикле.

Книга состоит из 23 глав, объединенных в блок “Si” / «Если бы», в каждой из которой Жиро пытается развернуть в обратном направлении временную цепочку череды событий, которая, прямо или косвенно, привела к трагедии. Кульминационным событием автор считает покупку дома, на которой завязаны все событийные цепочки. Автор убеждена в том, что ее желание иметь отдельный собственный дом, и все события и поступки, связанные с поиском,

³ Без паники! (англ.)

покупкой и переездом, неминуемо спровоцировали трагедию. («Si je n'avais pas voulu vendre l'appartement» / «Si je ne m'étais pas entêtée à visiter cette maison».) Поэтому, анализируя каждое событие по отдельности, она неминуемо находит ту черту, не переступив через которую, все могло быть иначе, аварии можно было избежать. («Si nous n'avions pas eu les clés de la maison à l'avance» / «Si ma mère n'avait pas appelé mon frère pour lui dire que nous avons un garage» / «Si mon frère n'y avait pas garé sa moto pendant sa semaine de vacances».)

Используя условное наклонение, автор получает возможность разворачивать причинно-следственную цепочку и каждый раз отталкиваться от нового условия. «Si nous n'avions pas eu les clés de la maison à l'avance» – получение ключей от нового дома заранее. Или «Si je n'avais pas changé la date de mon déplacement chez mon éditeur à Paris» – изменение даты встречи с издателем в Париже.

Событием, подтолкнувшим Брижит к тому, чтобы упорядочить свою жизнь и в конечном итоге примирившим ее с прошлым, стала продажа того самого дома, который был куплен перед аварией и в котором Клод не жил ни одного дня. Автор отмечает с грустной иронией, что на месте дома проложат скоростную магистраль. Дорога, которая забрала жизнь ее мужа, теперь будет пролегать через дом и сад и тем самым перечеркнет тот отрезок жизни, в котором уже не было Клода. Эта же дорога открывает перед Брижит и их с Клодом сыном другой путь.

Авторская модальность и аномальная концептуализация

В процессе анализа художественного текста возникает проблема авторской модальности – видения мира глазами автора, конкретизация которого возможна с помощью особых языковых средств. В авторском тексте происходит разделение на реальную и воображаемую действительности, на «я» и «не-я», что приводит к неоднозначности трактовки авторской модальности разными исследователями: одни рассматривают ее как категорию логики, другие – как аспект лингвистики [Епифанцева 2012]. Тем не менее сторонники разных подходов сходятся во мнении, что в основе авторской модальности лежат два базовых компонента: объективная модальность, которая выражается в отношении сообщаемого к действительности, и модальность субъективная, выражающая отношение говорящего к сообщаемому.

В сознании автора художественного произведения склады-

вается особая картина окружающего мира, которая является результатом его концептуализации. Однако сам художественный жанр делает возможным различные допущения, позволяющие переходить от простых теоретических концептов к более сложным. В этом смысле концептуализация понимается как форма, обеспечивающая «теоретическую организацию» понятий, «отображающую возможные тенденции изменения», позволяющую создавать «гипотезы» о природе и характере этих изменений [Ланге-Соболева 2021]. В субъективной картине мира возможно преломление временного континуума, так что возникают различные аномалии пространственно-временной структуры, изменяется также соотношение причины и следствия. В результате появляющиеся «аномальные» варианты действительности начинают противоречить фактической ситуации, но, будучи оправданы художественным замыслом, они не вступают в противоречие с общепринятой логикой. «Противоречивость высказывания заставляет адресата речи искать в высказывании скрытый смысл» [Булыгина, Шмелев 1997, с. 443].

Таким образом, аномальная концептуализация является выражением субъективной картины (модели) действительности в целях реализации авторского замысла. По замечанию В.В. Фещенко, исследовавшего языковую концептуализацию моделей времени на примере поэтических текстов, аномалии не просто «намеренно нарушают правила, но и, кроме того, направлены на активную читательскую рефлексию над этими правилами и стоящими за ними законами мироустройства» [Фещенко 2015, с. 6].

В лингвистическом аспекте выражение категории объективной модальности происходит через систему наклонений. Вместе с тем свойство наклонения (наряду с категориями лица и времени) выражать субъективное отношение говорящего к высказыванию, дает некоторым исследователям право называть его «грамматикализованной модальностью» (В.А. Плунгян)⁴.

Таким образом, категория «ирреальной (субъективной) модальности неразрывно связана с категорией времени» [Асташенко 2021, с. 321]. Во французском языке значение «ирреальности» передается с помощью условного и сослагательного наклонений. Условное наклонение создает оппозицию между истинным и ложным положением дел. Так, действительное положение дел выражается настоящим временем кондиционала *Conditionnel*

⁴Цит. по: Желтова Е.В. О языковом эгоцентризме и аномальных парадигмах в латинском языке // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2015. Т. 19. С. 256.

présent⁵, а Conditionnel passé⁶ отвечает за альтернативную реальность. Это значит, что наряду с традиционным сочетанием (Imparfait⁷ – Conditionnel présent, Plus-que-parfait⁸ – Conditionnel passé) в сложном предложении, для выражения альтернативной реальности возможны комбинации (Plus-que-parfait – Conditionnel présent и Imparfait – Conditionnel passé). Глагол в давно прошедшем времени (plus-que-parfait) сочетается с глаголом в настоящем времени условного наклонения (conditionnel présent). В таких предложениях реализуется модальное значение ирреальности настоящего.

Альтернативная реальность и ее языковые маркеры

Согласно художественному замыслу, агент (персонаж) создает новый мир, отличный от реального и получивший в связи с этим название альтернативного. Теорию альтернативных миров развивают исследователи разных направлений. Основным проблемным пунктом этой теории является тезис об их логической несостоятельности. И действительно, создаваемая альтернативная картина может не соответствовать фактическому положению дел, не отражать представления о коллективном опыте, противоречить законам логики и быть обусловлена только художественным замыслом.

Для обозначения альтернативной реальности используются термины «прототипический мир» [Радбиль 2008, с. 481], «контрфактическая ситуация» (С. Крипке)⁹, «иные миры», «мир упущенных возможностей» [Бабушкин 2001, с. 20]. В трактовке исследователей эти иные миры являются ментальными пространствами языка, реализующими, в той или иной степени, возможность существования или совершения тех или иных действий [Бабушкин 2001]. Степень достоверности такой вымышленной картины мира зависит от «перспективы наблюдателя» [Апресян 2008]. Так, автор художественного произведения реализует некую модель реальности в соответствии с художественным замыслом.

⁵ Настоящее время условного наклонения.

⁶ Прошедшее время условного наклонения.

⁷ Незаконченное прошедшее время.

⁸ Давно прошедшее время.

⁹ Цит. по: *Бабушкин А.П.* Сослагательное наклонение как «окно» в иные миры // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. Вып. 1. С. 19.

В исследованиях альтернативные миры имеют свои градации: «истинные и ложные» [Апресян 2008], «правильные и неправильные» [Радбиль 2008], «позитивные и негативные» [Князев 2008]. С точки зрения модуса «правильный» альтернативный мир имеет право на существование при наличии определенных допущений, не противоречащих логике. В исследуемом нами произведении рассказчик заинтересован в создании вымышленного мира (правильного, с ее точки зрения). Создавая вымышленный мир, она пытается исправить ситуацию в реальном мире, которую считает неправильной и несправедливой. Для этого она использует кондициональное наклонение.

Для некоторых исследователей кондициональное наклонение используется прежде всего для выражения «негативной» ирреальности [Князев 2008]. Исследуя проблему языковых аномалий, Н.Д. Арутюнова отмечает, что само понятие причины и причинных отношений, фундаментальное для развития системы знаний, сформировалось под давлением негативных фактов¹⁰.

Говоря о кондициональном наклонении, следует напомнить, что у него есть свойство противоположным образом отображать события, связанные между собой причинно-следственной связью и существующие исключительно в воображении говорящего. И.Ф. Рагозина называет такие высказывания контрфактически, т. е. наделенными контрфактической презумпцией [Рагозина 2008]. Под презумпцией она понимает указание на результат, прямо противоположный условию.

«Аномальность» возможных миров обусловлена совмещением в одном контексте разных временных пластов. Агнс (он же автор в романе) намерен контролировать течение времени, соединяя события, произошедшие в абсолютном прошлом, с ближайшей временной перспективой. Она сознательно вмешивается в естественные причинно-следственные связи, чтобы найти и убрать то звено, которое стало ключевым, детерминирующим, в цепочке событий.

В анализируемом нами произведении наблюдается интересный феномен, который Патрик Айе назвал «раздвоением говорящего» [Haillet 2002]. Первый – автор высказывания – отождествляет себя с говорящим, который, в свою очередь, дистанцируется от общения. Говорящий же отождествляется с реальным субъектом, действительным автором высказывания. Противопоставляются

¹⁰Греческое слово *αἰτία* «причина» означало также вину, ответственность за вред или зло. По модели греческого слова отчасти развивалось значение лат. *causa* «причина», корень которого вошел в такие производные, как *accusation* «обвинение» [Арутюнова 1987, с. 4].

автор высказывания реального мира и автор высказывания альтернативной реальности. Устанавливается дистанция между говорящим и сообщаемым, что дает возможность представить сообщение в «растянутой временной перспективе» [Haillet 1998].

Автор романа и одновременно действующее лицо реализуют контрфактическую ситуацию, в которой нарушается логическая структура. С точки зрения истинности, в условном предложении выделяется антецедент, формирующий условие, и консеквент, выражающий следствие. Иными словами, заданное условие (антецедент) соответствует реальному положению дел и логически обуславливает следствие (консеквент). Автор романа допускает ситуацию, в которой эта логическая последовательность нарушается.

В научной литературе выделяют несколько видов таких логических аномалий. Это могут быть аномалии субъектно-предикатной структуры; аномалии событийной структуры; аномалии в сфере модальностей; аномалии пространственной и временной структуры [Радбиль 2008]. Приведем некоторые примеры аномалий из анализируемого отрывка:

- аномалии событийной структуры: «Si nous n'avions pas eu les clés de la maison à l'avance»;
- аномалии в сфере модальности: «Si je n'avais pas voulu vendre l'appartement»; «Si je ne m'étais pas entêtée à visiter cette maison»;
- аномалии пространственной и временной структуры: «Si je n'avais pas changé la date de mon déplacement chez mon éditeur à Paris».

И.Ф. Рагозина предлагает следующее объяснение данным аномалиям. В модели альтернативной реальности романа реализуются две ментально-дискурсивные процедуры: прогноз и контрфактическое объяснение. В последнем казуальная информация закодирована таким образом, что допускается постановка вопроса «Почему?» консеквенту. «Почему В?» – «Потому что А» [Рагозина 2008]. Реализация причинно-следственной цепочки преломляется через несколько моделей. Для анализируемого нами произведения важно то, что, когда прогнозируемое условие и следствие противоречат реальным событиям и имеют точку отсчета в прошлом, то имеет место «ретропрогноз» [Рагозина 2008; Рагозина 2010]. В частности, «полуфиктивный ретропрогноз», который встраивается в следующую модель: «Если бы тогда было А, то было бы и В. Но вместо А было не-А, а вместо В не-В». «А» означает причину, точку отсчета, ведущую к «В». Но вместо «А» было «не-А», а вместо «В» – «не-В». В романе одно из прогнозируемых условий имело под собой реальное событие – покупку дома. Консеквент же должен был

отражать ситуацию, которая была бы возможной, если бы было А. Однако в романе реализуется только одна модель: не-А означает нереализованный превентивный фактор, а не-В – непредотвращенную катастрофу. Проанализируем пример нарушения в сфере модальности: «Si je n'avais pas voulu vendre l'appartement». По сюжету не-А «желание посмотреть новый дом» привело к множественным следствиям, как то: «покупке дома, раннему переезду, согласию поставить мотоцикл брата героини в гараж, поездке на этом мотоцикле мужа героини и его гибели в аварии». Основной негативной причиной стало желание купить свой дом. Каждая модель поочередно рассматривается автором как запускающая негативный сценарий. В ходе всего повествования автор ретроспективно маркирует все этапы, которые могли бы запустить другое соотношение А к В, и она ищет эту посылку, разворачивая временной континуум в обратном направлении. Известно, однако, что, если невозможно доказать правоту утверждения, это значит, что либо посылка, необходимая для этого утверждения, отсутствует, либо существует другая посылка, другое свойство, при котором это утверждение будет истинным [Hébert 2014]. Совершая ретроспективный анализ и применяя модель «если А, то В» (где «В» означает сохранение жизни ее супруга), героиня пришла к выводу, что любая попытка изменить прошлое «не-А», все равно привела бы к «не-В».

Решение проблемы аномальной концептуализации в тексте

Рассматривая условные предложения отрывка, отметим, что все восемнадцать условий «не-А» синтаксически отделены от консеквента «В». Глаголы придаточного предложения находятся в давно прошедшем времени, т. е. указывают на нереализацию прогноза. В десяти из них глагол употреблен в отрицательной форме, а в остальных высказывание содержит имплицитный отрицательный компонент. Такая анафорическая структура позволяет автору сохранять логику даже при противоречивости всего текста. Единственным консеквентом всех условий у автора должен быть один – тот, который задуман в настоящем времени *Conditionnel présent* и может быть выражен следующим предложением: «Клод был бы сейчас жив» (*Claude serait aujourd'hui vivant*). В заключение автор признает, что подобные размышления, поиски точки отсчета другой реальности привели к тому, что «все ее существование до продажи дома соответствует формуле прошедшего времени условного наклонения» *Conditionnel passé*. Это не примирило ее с фактической реальностью, ретропрогноз не сбывся.

Альтернативный мир так и остался одним из возможных миров, зато «она стала «специалистом по причинно-следственным связям»». Она признает, что этот путь привел ее в никуда, однако ее отношение к фактической реальности изменилось. Поиск позволил ей ответить на вопросы, которые формулирует для себя каждый человек: о своей роли и месте в жизни; о возможности влиять на события и на жизнь других людей; о том, насколько важно иметь свой дом и семью; об ответственности за свои желания и поступки перед близкими людьми; о свободе выбора; о том, насколько человек может быть бессилён противостоять обстоятельствам, которые сложились определенным, не зависящим только от него, образом, и наоборот, о том, что человек посредством своей воли может творить судьбу.

Выводы

1. В процессе работы с текстом авторы *продемонстрировали*, как субъективная модель мира становится возможной благодаря свойству человеческого мышления создавать альтернативные картины действительности.

2. На примере художественного текста были *установлены* аномальные соотношения времен (давно прошедшее время, реализующее контрафактическое условие, и настоящее время условного наклонения, маркирующее альтернативную реальность).

3. Исследование *показало*, что сознательное нарушение автором произведения причинно-следственной связи в цепочке событий способствовало созданию альтернативной реальности с аномальной концептуализацией структуры, благодаря чему удалось бы предотвратить драматичный финал.

4. Было *установлено*, что роль условного наклонения не ограничивается только установлением причинно-следственной связи между событиями. Изучение фактов аномальной концептуализации подчеркивает важность исследований выразительных средств языка, а на практике стимулирует познавательную деятельность и рефлекссию.

Литература

- Апресян 2008 – *Апресян Ю.Д.* От истины до лжи по пространству языка // Логический анализ языка. Между ложью и фантазией / Под ред. Н.Д. Арутюновой. М.: Индрик, 2008. С. 21–43.
- Арутюнова 1987 – *Арутюнова Н.Д.* Аномалии и язык (к проблеме языковой картины мира) // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3–19.

- Астащенко 2021 – *Астащенко Е.В.* Контекстные особенности ирреальной модальности в русском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 321–326.
- Бабушкин 2001 – *Бабушкин А.П.* Сослагательное наклонение как «окно» в иные миры // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. Вып. 1. С. 17–23.
- Булыгина, Шмелев 1997 – *Булыгина Т.В., Шмелев А.Д.* Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). Ч. 4: Аномалии в речевой деятельности. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 437–451.
- Епифанцева 2012 – *Епифанцева Н.Г.* Модальность и средства ее выражения во французском и русском языках // Вестник МГПУ. Серия: Филология, теория языка, языковое образование. 2012. № 1. С. 38–44.
- Карпенко 2017 – *Карпенко А.С.* Контрфактуальное мышление // Логические исследования. 2017. № 2. Т. 23. С. 98–122.
- Князев 2008 – *Князев Ю.П.* Реальное *sub specie linguisticae* // Логический анализ языка: Между ложью и фантазией / Под ред. Н.Д. Арутюновой. М.: Индрик, 2008. С. 637–650.
- Ланге-Соболева 2021 – *Ланге-Соболева Т.А.* Проблема раскрытия термина “концептуализация” в современной лингвистике // Наука и образование сегодня. 2021. № 6 (65). С. 27–32.
- Лукин и др. 2018 – *Лукин В.Н., Бочаров А.Б., Гороховатский Л.Ю.* Альтернативная история как текст: о роли личности в социально-психологических и гуманитарных исследованиях // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2018. № 2. С. 149–155.
- Рагозина 2008 – *Рагозина И.Ф.* «Если бы да кабы...»: об одном подходе к анализу контрфактических условных предложений // Логический анализ языка: Между ложью и фантазией / Под ред. Н.Д. Арутюновой. М.: Индрик, 2008. С. 597–607.
- Рагозина 2010 – *Рагозина И.Ф.* Русские и французские ирреально-условные предложения как средство выражения прогноза // Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2010. Вып. 1. С. 173–179.
- Радбиль 2008 – *Радбиль Т.Б.* Язык как среда порождения аномальных «возможных миров» // Логический анализ языка: Между ложью и фантазией / Под ред. Н.Д. Арутюновой. М.: Индрик, 2008. С. 481–493.
- Фещенко 2015 – *Фещенко В.В.* Аномальная концептуализация времени (парадоксы поэтического эксперимента) // Вопросы филологии. 2015. № 2 (50). С. 6–16.
- Haillet 1998 – *Haillet P.P.* Le conditionnel d'altérité énonciative et les formes du discours rapporté dans la presse écrite // Pratiques. 1998. No. 100. P. 63–79. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_100_1_1852 (дата обращения 21 января 2025).
- Haillet 2002 – *Haillet P.P.* Le Conditionnel en français: une approche polyphonique. Editions Ophrys, 2002. 172 p.
- Hébert 2014 – *Hébert L.* L'hypothèse // Hébert L. L'analyse des textes littéraires. Une méthodologie complète. P.: Classiques Garnier, 2014. P. 165–168.

References

- Apresyan, Yu.D. (2008), "From truth to lies across the space of language", in Arutyunova, N.D. (ed.), *Logicheskii analiz yazyka. Mezhdú lozh'yu i fantaziei* [Logical analysis of language. Between lies and fantasy], Indrik, Moscow, Russia, pp. 21–43.
- Arutyunova, N.D. (1987), "Anomalies and language (to the problem of the linguistic picture of the world)", *Voprosy yazykoznaniya*, no. 3, pp. 3–19.
- Astashchenko, E.V. (2021), "Contextual features of unreal modality in the Russian language", *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 10, no. 1 (34), pp. 321–326.
- Babushkin, A.P. (2001), "The subjunctive mood as a 'window' to other worlds", *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, no. 1, pp. 17–23.
- Bulygina, T.V. and Shmelev, A.D. (1997), *Yazykovaya kontseptualizatsiya mira (na materiale russkoi grammatiki). Ch. 4: Anomalii v rechevoi deyatelnosti* [Linguistic conceptualization of the world (based on Russian grammar), Part 4: Anomalies in speech activity], Shkola "Yazyki russkoi kul'tury", Moscow, Russia, pp. 437–451.
- Epifantseva, N.G. (2012), "Modality and means of its expression in French and Russian languages", *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, no. 1, pp. 38–44.
- Feshchenko, V.V. (2015), "Anomalous conceptualization of time (paradoxes of poetic experiment)", *Journal of Philology*, no. 2 (50), pp. 6–16.
- Haillet, P.P. (1998), "Le conditionnel d'altérité énonciative et les formes du discours rapporté dans la presse écrite", in *Pratiques*, no. 100, pp. 63–79, available at: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_100_1_1852 (Accessed 21 January 2025).
- Haillet, P.P. (2002), *Le Conditionnel en français : une approche polyphonique*, Editions Ophrys, France.
- Hébert, L. (2014), "L'hypothèse", in Hébert L. *L'analyse des textes littéraires. Une méthodologie complète*, Classiques Garnier, Paris, France.
- Karpenko, A.S. (2017), "Counterfactual thinking", *Logical Investigations*, no. 2, vol. 23, pp. 98–122.
- Knyazev, Yu.P. (2008), "Real sub specie linguisticae", in Arutyunova, N.D. (ed.), *Logicheskii analiz yazyka. Mezhdú lozh'yu i fantaziei* [Logical analysis of language. Between lies and fantasy], Indrik, Moscow, Russia, pp. 637–650.
- Lange-Soboleva, T.A. (2021), "The problem of revealing the term 'conceptualization' in modern linguistics", *Science and Education Today*, no. 6 (65), pp. 27–32.
- Lukin, V.N., Bocharov, A.B. and Gorokhovatskii, L.Yu. (2018), "Alternative history as a text: the role of personality in socio-psychological and humanitarian research", *Scientific and Analytical Journal "Vestnik Saint Petersburg university of State Fire Service of EMERCOM of Russia"*, no. 2, pp. 149–155.
- Ragozina, I.F. (2008), "'If only...': about one approach to the analysis of counterfactual conditionals", in Arutyunova, N.D. (ed.), *Logicheskii analiz yazyka. Mezhdú lozh'yu*

- i fantaziei* [Logical analysis of language. Between lies and fantasy], Indrik, Moscow, Russia, pp. 597–607.
- Ragozina, I.F. (2010), “Russian and French unreal-conditional sentences as a means of expressing a forecast”, *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, ser. 9, no. 1, pp. 173–179.
- Radbil', T.B. (2008), “Language as a medium for the generation of anomalous ‘possible worlds’ ”, in Arutyunova, N.D. (ed.), *Logicheskii analiz yazyka. Mezhdz lozh'yu i fantaziei* [Logical analysis of language. Between lies and fantasy], Indrik, Moscow, Russia, pp. 481–493.

Информация об авторах

Наталья Н. Макаренко, кандидат филологических наук, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ, Москва, Россия; 119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, д. 76; makarenko-etudes@mail.ru

Наталья Е. Науменко, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ, Москва, Россия; 119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, д. 76; j19302@mail.ru

Information about the authors

Natalia N. Makarenko, Cand. of Sci. (Philology), Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia; bld. 76, Vernadsky Avenue, Moscow, Russia, 119454; makarenko-etudes@mail.ru

Natalia E. Naumenko, Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia; bld. 76, Vernadsky Avenue, Moscow, Russia, 119454; j19302@mail.ru

УДК 159.923:34

DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-28-43

Эмоциональный интеллект как предиктор академической успешности студента вуза

Марина В. Мельничук

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
Москва, Россия, , mvelnichuk@fa.ru*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования у обучающегося в высшем учебном заведении потенциала эмоционального интеллекта как предиктора академического успеха и обосновывается комплекс психолого-педагогических условий, способствующих повышению эффективности обучения в вузе посредством развития эмоционального интеллекта и его составляющих. Проведен анализ существующих моделей и концепций академической успешности и подтверждено наличие как адаптивного, так и дезадаптивного влияния конструктов аффективной сферы личности на академическую успешность. Доказано, что самоосознание, как процесс достижения единства эмоциональных и мыслительных процессов, определяет потенциал эмоционального интеллекта как предиктора академического успеха. Определен комплекс внешних и внутренних факторов, которые влияют на повышение и развитие качественной функциональности основных блоков компетенций эмоционального интеллекта студентов, таких как восприятие и обработка эмоциональной информации, эмоциональная фасилитация процессов мышления, эмоциональное регулирование, самовосприятие, социальные навыки. Предложена комплексная динамическая модель эмоционального интеллекта, предполагающая взаимосвязь когнитивных и некогнитивных способностей и свойств личности.

Ключевые слова: академическая успешность, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетенция, свойства личности, образовательная среда

Для цитирования: Мельничук М.В. Эмоциональный интеллект как предиктор академической успешности студента вуза // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 28–43. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-28-43

© Мельничук М.В., 2025

Emotional intelligence as a predictor of academic success for a college student

Marina V. Melnichuk

*The Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia, mvelnichuk@fa.ru*

Abstract. The article considers the issue of developing the emotional intelligence potential of students at a higher educational institution as a predictor of academic success and substantiates a set of psychological and pedagogical conditions that contribute to increasing the effectiveness of education at a university through the development of emotional intelligence (EI) and its components. The analysis of existing models and concepts of academic success is carried out and the presence of both adaptive and maladaptive influences of the constructs of the affective domain of personality on academic success is confirmed. It is proven that self-awareness, as a process of achieving the unity of emotional and mental processes, determines the potential of emotional intelligence as a predictor of academic success. A set of external and internal factors influencing the enhancement and development of the qualitative functionality of the main components of students' emotional intelligence competencies – such as perception and processing of emotional information, emotional facilitation of thinking processes, emotional regulation, self-perception, and social skills – is determined. A comprehensive dynamic model of emotional intelligence is proposed, suggesting the relationship between cognitive and non-cognitive abilities and personality traits.

Keywords: academic success, emotional intelligence, emotional competence, personality traits, educational environment

For citation: Melnichuk, M.V. (2025), “Emotional intelligence as a predictor of academic success for a college student”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*. no 3, pp. 28–43, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-28-43

Стремительная цифровизация ставит перед органами государственной власти и образовательными учреждениями новые задачи, касающиеся обеспечения качества образования и академической успешности [Мельничук, Калугина 2021]. В свою очередь, доступ к большим потокам информации, динамично изменяющаяся социокультурная, образовательная среда и другие факторы преобразуют образ мышления индивидуума, формируют новые уровни интеллекта, позволяющие воздействовать на эмоциональные компоненты личности.

Проблема определения потенциала эмоционального интеллекта как предиктора академического успеха и обоснование психолого-педагогических условий эффективности обучения в вузе посредством развития эмоционального интеллекта и его составляющих приводит к необходимости определения понятия «академическая успешность», ее составных элементов и выявления значимости эмоциональных компетенций в достижении академического успеха. В настоящее время этот термин функционирует как некоторая логическая конструкция, которая объединяет широкий спектр образовательных результатов – от приобретения специфических иноязычных знаний и усвоения навыков, демонстрируемых в процессе изучения курса дисциплины, и получения квалификации [Воронцова 2020; Глазкова, Глазков 2021; Гурьянова 2023; Халилова 2019] до уровня гражданско-нравственного развития [Антонова 2023].

Опираясь на исследования А. Эстина [Astin 1991], П. Терензини и Р. Ризона [Terenzini, Reason 2005] и предложенные этими учеными теоретические концепции эффективности успеваемости, мы можем определить академическую успешность как долгосрочный результат, при этом вводные параметры и воздействие среды являются факторами достижения этих результатов, включающих достигнутый уровень когнитивных и эмоциональных навыков. Все элементы тесно взаимосвязаны между собой и недостижимы отдельно друг от друга.

Последующие дополнения к данной модели академической успешности складываются в иерархическую систему, важнейшую роль в организации которой играет аффективная сфера личности студента: в частности, Д. Кух и ряд других ученых определяют академическую успешность как академические достижения, вовлеченность в целенаправленную образовательную деятельность, высокую мотивированность, удовлетворенность от приобретения желаемых знаний, навыков и компетенций, высокую адаптационную способность, настойчивость в достижении устойчивых результатов и послевузовскую результативность профессиональной деятельности [Kuh et al. 2010; Кинцель 2022; Печеркина и др. 2024]. В работах Ч. Галиона и др. фокусируется внимание на таких компонентах академической успешности, как самодейственность или ощущение собственного влияния на процесс усвоения образовательного контента, социализация, степень академического опыта, саморегулирование, метакогнитивные навыки, самоконтроль и уверенность в собственных силах в процессе достижения образовательных результатов [Galyon et al. 2011; Chang and Tsai 2022].

Таким образом, целый ряд исследователей определяет академическую успешность студентов университета как функциональ-

ную зависимость от их личностных характеристик (таких как когнитивные способности, академические навыки, мотивация к достижению поставленных образовательных и профессиональных целей), равно как и от характеристик среды, которые позиционируются как система взаимосвязанных структур, так как создают необходимый эмоциональный фон.

Уровень эмоционального развития различных групп студентов, достигших различных уровней академической успешности, является предметом исследований ряда ученых, которые определяют взаимосвязь академической успешности и уровня эмоционального интеллекта, подчеркивая его особую важность в прогнозировании академических достижений студентов первого года обучения в высшей школе [Petrides et al. 2016; Listik et al. 2022].

Таким образом, на основании представленного обзора автор приходит к выводу о том, что в научной литературе превалирует мнение, в соответствии с которым одни только различия в стандартной когнитивной обработке образовательного контента студентами недостаточны для объяснения всего спектра вариативности академических достижений и академической успешности – определяются аффективные конструкты, позитивно влияющие на академическую успешность, в частности упорство и непоколебимость в достижении результатов, осмысленность, целеустремленность и эмоциональный интеллект. Изучая академические способности и саморегулирование, ряд ученых принимает более широкую точку зрения на академическую успешность и подтверждает наличие как адаптивного, так и дезадаптивного влияния конструктов аффективной сферы личности [Tomas et al. 2017].

Особое внимание ученых привлекает самоосознанность студентов, приобретенная в результате взаимодействия в процессе обучения [Ninivaggi 2020]. Интегрированные эмоционально когнитивные процессы непосредственно связаны с такой важной чертой личности, как высокая надежность, которая измеряется ответственностью за совершенные поступки и предполагает привычку построения внутренней мотивации к достижению ожидаемых результатов. Следовательно, необходимые для достижения академической успешности такие свойства личности, как упорство и непоколебимость в достижении результатов, осмысленность, эмпатия, целеустремленность, мотивированность, ответственность, самодейственность, самоэффективность, саморегулируемость, самоосознанность встроены в модель эмоционального интеллекта.

В научной литературе эмоциональный интеллект (ЭИ) определяется как многоаспектный конструкт, состоящий из психологических навыков, способностей, потенциальных возможностей,

которые равно как обрабатывают эмоции, так и опираются на них и заимствуют у них эмоциональную информацию [Mayer et al. 2008].

Используя научный подход к ЭИ как к черте характера, можно сказать, что ЭИ относится к восприятию поведенческих предрасположенностей и способностей, которые позволяют человеку эффективно оценивать, регулировать и выражать свое эмоциональное состояние [Petrides et al. 2016]. Если концептуализировать ЭИ как когнитивные способности, то они позволяют человеку определять, понимать и управлять эмоциями [Bar-On 2010].

Для того чтобы определить факторы повышения ЭИ с целью достижения академической успешности, рассмотрим основные концептуальные подходы к понятию ЭИ, предложенные учеными за последние несколько десятилетий (табл. 1).

Таблица 1

Концептуальные подходы
к определению эмоционального интеллекта

Автор	Характеристики понятия
Д. Гоулмэн [Goleman 1995]	Способность узнавать свои эмоции и эмоции других людей для того, чтобы мотивировать себя и для управления своими собственными эмоциями в процессе коммуникации. ЭИ предполагает наличие способностей, отличных и одновременно комплементарных по отношению к академическому интеллекту или, другими словами, чисто когнитивным способностям, измеряемым IQ
Д. Майер, П. Саловэй [Mayer, Salovey 1997]	Способность воспринимать эмоции, оценивать и генерировать эмоции, способствующие мыслительству, понимать эмоции и эмоциональное знание, а также рефлексивно регулировать эмоции для достижения эмоционального и интеллектуального развития
Р. Бар-Он и др. [Bar-On et al. 2003]	Эффективное межсекторальное взаимодействие эмоциональных и социальных компетенций, которые определяют, насколько эффективно мы понимаем и выражаем свои мысли и состояния, понимаем других, устанавливаем связи с другими людьми, справляемся с повседневными проблемами и нагрузками

Окончание табл. 1

Автор	Характеристики понятия
К. Петридес [Petrides et al. 2016]	Совокупность эмоциональных субъективных представлений о себе, расположенных на нижних уровнях иерархии свойств личности и измеряемых посредством вопросника для измерения ЭИ как свойства личности
Д. Дж. Хью, Т. Эванс [Hughes, Evans 2018]	Эмоциональная компетентность, в состав которой входит самосознание, эмпатия, самоконтроль и другие навыки
Я. Шеняо и др. [Shengyao et al. 2024]	Фундаментальный фактор успешности жизнедеятельности личности, которая, в свою очередь, определяется как психическое, физическое и социальное здоровье

Источник: Составлено автором на основе источников, указанных в таблице.

Все эти основополагающие определения приводят нас к заключению о том, что ЭИ важен для формирования личности, моделей поведения и способностей и, как следствие, являются предиктором и фасилитатором академической успешности.

Представленные концептуальные подходы послужили своего рода прототипами нескольких основополагающих моделей ЭИ. Одна из моделей ЭИ основана на концепции измерения результативности проявления ЭИ [Mayer et al. 2008], другая концептуальная модель ЭИ определяется измерением данных о чертах характера тестируемого, собранных с его слов [Perez et al. 2005]. Среди основополагающих моделей ЭИ можно также выделить когнитивно-компетентностную модель Д. Гулмана, который формулировал идею ЭИ как потенциальную возможность перекрывать границу между рациональным мышлением и эмоциональным состоянием и объединил в своих исследованиях эмоционального интеллекта достижения психологии личности, социальной психологии и быстро развивающейся нейропсихологии (табл. 2).

Таблица 2

Модель эмоционального интеллекта Гоулмана
как когнитивной способности

Компоненты ЭИ	Характеристика компоненты
Эмоциональное самосознание	Распознавание собственных эмоций и их номинация
	понимание причин возникновения эмоций
	распознавание различий между чувствами и действиями
	фрустрационная толерантность
Управление эмоциями	Редкие уничижительные высказывания, ссоры и срывы занятий
	адекватное выражение гнева
	редкие случаи отстранения и удаления
	менее агрессивное и саморазрушительное поведение
	позитивные чувства к себе, учебному заведению, семье
	управление стрессом
	редкие случаи чувства одиночества и социальной тревоги
Продуктивный контроль эмоций	высокая степень ответственности
	Концентрация внимания на выполнении учебного задания
	меньшая степень импульсивности, большая степень самоконтроля
Эмпатия или чтение эмоций	высокие экзаменационные баллы и высокая результативность тестов достижения
	Сочувствие или чувствительность к эмоциям других людей
	умение слушать других людей
Управление взаимоотношениями	повышенная способность анализировать и понимать отношения
	Разрешение конфликтов и достижение согласия между конфликтующими сторонами
	решение проблемных ситуаций во взаимоотношениях
	отстаивание своих интересов в процессе коммуникации
	общительность, дружелюбие, вовлеченность в общение с коллегами
	востребованность коллегами
	забота и внимание к коллегам
	проявление просоциального поведения в коллективе
	проявление коллективной ответственности, сотрудничества, помощи
демократический стиль общения	

Рассуждая об академических преимуществах развития ЭИ студентов, Гоулман отмечал, что эмоциональная грамотность улучшает академические достижения, что подтверждается целым рядом исследований [Goleman 1995].

Концепция ЭИ как черта характера или свойство личности охватывает широкий спектр некогнитивных способностей, связанных с успешностью, например, самоконтроль. В таком аспекте ЭИ определяется респондентом лично на основе самооценки [Hughes, Evans 2018]. С этой точки зрения большой интерес представляет личностная некогнитивная модель ЭИ, предложенная К. Петридесом. В одном из своих исследований К. Петридес представил всесторонний обзор сфер применения ЭИ как свойства личности, в частности, в социальной сфере, в управлении организациями, в образовании [Petrides et al. 2016]. Петридесом предложены 15 компонентов или «черт» ЭИ: адаптируемость, уверенность в себе, выражение эмоций, управление эмоциями других, эмоциональное восприятие (себя и других), регулирование уровня эмоций, низкий уровень импульсивности, взаимоотношения, самооценка, самомотивация, социальная осознанность, управление стрессом, склонность к эмпатии, склонность к ощущению счастья, склонность к оптимизму. Самостоятельно оценивая свойства своей личности, респондент получает представление об уровне развития своего ЭИ и видит свои личностные недостатки. Совершенно очевидно, что данная модель ЭИ находится за пределами таксономии когнитивных способностей человека.

Петридес приходит к заключению, что в аспекте концепции ЭИ как свойства личности не существует архитипического эмоционально интеллектуального человека, которого должны имитировать в своей деятельности руководители, менеджеры, сотрудники среднего и низшего звена или студенты для достижения успеха. Ученый подчеркивает, что оценка уровня ЭИ кардинально не отличается от оценки свойств личности и модель ЭИ как свойства личности имеет преимущества в сравнении с другими концепциями в том, что она признает субъективную природу эмоционального опыта и интегрирует конструкт ЭИ в общепринятые теории дифференциальной психологии или психологии индивидуальных различий.

Анализ современных моделей и концепций ЭИ приводит к выводу о том, что ряд аспектов такого сложного психолого-когнитивного конструкта как ЭИ совпадает с факторами достижения академической успешности. Академическая успешность рассматривается как одна из важнейших концептуализаций в области образования, целью которой является оценка как достижения

индивидуальных целей студентов, так и эффективности образовательной системы. ЭИ является мощным фактором академических достижений и самореализации обучающихся на каждом уровне высшего образования. Несоответствия или дисбаланс между стремлениями к получению образования, эффективным обучением и академической успешностью компенсируются с помощью ЭИ [Mayer et al. 2008]. Более того, ЭИ ассоциируется с психическим здоровьем, которое обеспечивает благополучие, позитивное отношение к миру, удовлетворенность и высокий уровень стрессоустойчивости [Shengyao et al. 2024].

Проанализировав различные модели ЭИ, предложенные зарубежными и российскими учеными, мы определяем структуру ЭИ как сложную динамическую систему взаимодействующих множественных когнитивных и некогнитивных способностей и свойств личности, развитие и интенсивность взаимодействия которых зависят от внешних факторов социокультурной и образовательной среды и внутренних – генетических, биологических и сформированных на основе опыта – личностных факторов.

В основе модели ЭИ должны присутствовать когнитивные способности, обеспечивающие распознавание эмоций, идентификацию эмоций, соотнесение эмоций с собственным эмоциональным опытом, использование эмоций в мышлении и такой деятельности, как гибкое планирование, творческое мышление, переключение внимания, мотивация. Вышеперечисленные когнитивные способности ЭИ влияют на когнитивную гибкость или адаптивность мышления и поведения к внешней изменчивой среде с максимальным извлечением из нее нейтральной и эмоциональной информации для тестирования реальности в различных аспектах, исходя из собственного опыта или опыта других людей. Когнитивная гибкость во взаимодействии с ЭИ обеспечивает эмоциональное регулирование и ориентирование в собственном внутреннем мире через самооценку, самоконтроль, самомотивацию и самоактуализацию, в результате чего проявляются позитивные социально-значимые качества личности в процессе межличностной коммуникации. Следовательно, от уровня развития когнитивных способностей ЭИ в определенной степени зависит уровень когнитивной гибкости, которая под влиянием эмоциональной фасилитации мышления способствует эмоциональному регулированию и развитию самовосприятия как совокупности мнений о себе, определяющих личностные характеристики, наиболее полно раскрывающиеся в процессе получения социального опыта и развития социальных навыков.

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем следующую модель ЭИ (рис. 1).

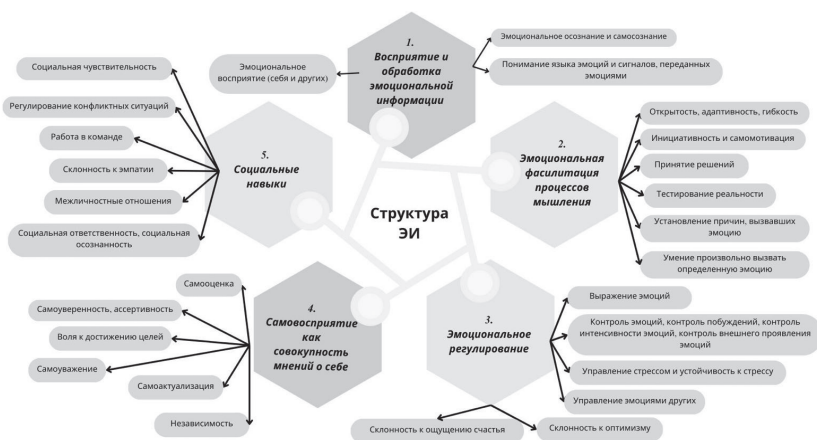


Рис. 1. Комплексная динамическая модель эмоционального интеллекта на основе взаимосвязанных когнитивных и некогнитивных способностей и свойств личности

Источник: разработка автора с использованием материалов [Petridis et al. 2016; Goleman 1995; Mayer, Salovey 1997, Mayer et al. 2008]

Таким образом, ученые сходятся во мнении о том, что самооэффективность или вера в собственные силы и самоконтроль и управление собственным поведением в совокупности с высоким уровнем развития ЭИ определяют академическую и профессиональную успешность. Для оптимального выбора факторов развития ЭИ – внешних и внутренних – необходимо определить относительную конечно-обозримую область характеристик, подтверждающих высокий уровень эмоциональных компетенций, что можно представить в виде схемы (рис. 2).



Рис. 2. Схема взаимодействия внешних и внутренних факторов повышения уровня эмоционального интеллекта

Источник: разработка автора

Выводы

Результаты изучения современных концепций академической успешности и моделей ЭИ приводят нас к выводу о том, что между ними существует тесная взаимосвязь. Одним из важнейших факторов развития ЭИ является повышение самоосознания, основанного на когнитивных и метакогнитивных процессах в развитии ЭИ – от порождения эмоциональных стимулов до достижения эмоциональной целостности и развития профессиональной личности в условиях образовательной среды. В сочетании с эмоцио-

нальной обработкой информации самоосознание совершенствует эмоциональную ориентированность до уровня эмоциональной грамотности или компетенции. ЭИ обладает потенциалом повышения эффективности обучения, так как необходимые для достижения академической успешности свойства личности (такие как упорство и непоколебимость в достижении результатов, осмысленность, эмпатия, целеустремленность, мотивированность, ответственность, самодейственность, самоэффективность, саморегулируемость) являются производными самоосознания, фасилитатором развития которой является эмоциональный интеллект. Структуру ЭИ можно определить как сложную динамическую систему взаимодействующих множественных когнитивных и некогнитивных способностей и свойств личности, развитие и интенсивность взаимодействия которых зависят от внешних факторов социокультурной и образовательной среды и внутренних генетических, биологических и сформированных на основе опыта личностных факторов. Для построения многофакторной модели достижения академического успеха, объединяющей аспекты когнитивного интеллекта и сознательной личности с доминирующим влиянием ЭИ, необходимо определить факторы повышения ЭИ, которые должны отвечать критериям научной обоснованности, системности, достаточности, конкретизированности, измеримости, индуктивности, динамической релевантности, встраиваемости, педагогической этики.

Литература

- Антонова 2023 – Антонова И.Б. Патриотизм «свой» и «чужой»: к постановке проблемы // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2023. № 3. С. 141–159.
- Воронцова 2020 – Воронцова И.И. Лингвокреатемы гастродипломатии в дискурсе креативной экономики // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 78–86. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-78-86.
- Глазкова, Глазков 2021 – Глазкова Т.В., Глазков А.В. Академическая успеваемость в вузе и профессиональная успешность на поствузовском этапе: соотношение и динамика // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 12–15.
- Гурьянова 2023 – Гурьянова Е.Н. Дидактический потенциал художественных фильмов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2023. № 3. С. 53–65.
- Кинцель 2022 – Кинцель А.Е. Метакогнитивная характеристика обучающихся и их академическая успешность // Наука. Управление. Образование РФ. 2022. № 4 (8). С. 76–83. DOI: 10.56464/2713-0487_2022_4_76.

- Мельничук, Калугина 2021 – *Мельничук М.В., Калугина О.А.* Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 8. С. 2627–2632.
- Печеркина и др. 2024 – *Печеркина А.А., Катькало К.Д., Борисов Г.И.* Академическая успешность и эмоциональное благополучие школьников: теоретический обзор исследований // Перспективы науки и образования. 2024. № 5 (71). С. 573–588. DOI: 10.32744/pse.2024.5.33.
- Халилова 2019 – *Халилова Л.А.* Язык: товар или коммуникативное пространство? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 3. С. 41–51. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-41-51.
- Astin 1991 – *Astin A.W.* Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillan, 1991. 335 p.
- Bar-On 2010 – *Bar-On R.* Emotional intelligence: An integral part of positive psychology // South African Journal of Psychology. 2010. No 40 (1). P. 54–62.
- Bar-On et al. 2003 – *Bar-On R., Tranel D., Denburg N., Bechara A.* Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence // Brain. 2003. Vol. 126. No. 8. P. 1790–1800. <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>.
- Chang, Tsai 2022 – *Chang Y.C., Tsai Y.T.* The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement – Online English Courses // Front. Psychol. 2022. Vol. 13, February. P. 1–11. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.818929.
- Galyon et al. 2012 – *Galyon C.E., Blondin C.A., Yaw J.S., Nalls M.L. and Williams R.L.* The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance // Social Psychology of Education. 2012. № 15. P. 233–249. DOI:10.1007/s11218-011-9175-x.
- Goleman 1995 – *Goleman D.* Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995. 368 p.
- Hughes, Evans 2018 – *Hughes D.J., Evans T. R.* Putting 'emotional intelligences' in their place: introducing the integrated model of affect-related individual differences // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. 2155. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02155.
- Kuh et al. 2010 – *Kuh G.D., Kinzie J., Schuh J.H., Whitt E.J.* Student success in college: Creating conditions that matter. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishing, 2010. 416 p.
- Listik et al. 2022 – *Listik E.M., Kurganova E.A., Kudryavtseva E.L., Pashkova O.A.* The relationship of emotional intelligence with academic performance of university students // Acta Biomedica Scientifica. 2022. No. 7 (1). P. 106–113. DOI: 10.29413/ABS.2022-7.1.13.
- Mayer et al. 2008 – *Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G.* Human abilities: Emotional intelligence. Annual Review of Psychology. 2008. No. 59 (1). P. 507–536. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>.
- Mayer, Salovey 1997 – *Mayer J.D., Salovey, P.* What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York, NY: Basic Books, 1997. P. 3–31.

- Ninivaggi 2020 – *Ninivaggi F.J.* Learned Mindfulness – An Emotional Intelligence Perspective // *Learned Mindfulness: Physician Engagement and M.D. Wellness*. Academic Press, 2020. P. 73–100.
- Pérez et al. 2005 – *Pérez J., Petrides K., Furnham A.* Measuring trait emotional intelligence // *Emotional intelligence: An International handbook* / Ed. by R. Schulze, R. Roberts. Hogrefe, 2005. P. 181–202.
- Petrides et al. 2016 – *Petrides K.V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sanchez-Ruiz M.J., Furnham A. and Pérez-González J.C.* Developments in trait emotional intelligence research // *Emotion Review*. 2016. No. 8 (4). August. P. 335–341. DOI:10.1177/1754073916650493.
- Shengyao et al. 2024 – *Shengyao Y., Xuefen L., Jenatabadi H.S.* Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics // *BMC Psychology*. 2024. No. 12. July. P. 7–31. DOI:10.1186/s40359-024-01886-4.
- Terenzini, Reason 2005 – *Terenzini P.T., Reason R.D.* Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts // *Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. Philadelphia, PA, 2005. URL: <http://www.ed.psu.edu/educ/parsing-project/.pdf> documents/ASHE05ptt.pdf (дата обращения 9 ноября 2024).
- Thomas et al. 2017 – *Thomas C.L., Cassady, J.C., Heller, M.L.* The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance // *Learning and Individual Differences*. 2017. No. 55. P. 40–48.

References

- Antonova, I.B. (2023), “Patriotism – friend and foe: setting the problem”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 141–159, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-141-159.
- Astin, A.W. (1991), *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*, Macmillian, New York, USA.
- Bar-On, R. (2010), “Emotional intelligence: An integral part of positive psychology”, *South African Journal of Psychology*, no. 40 (1), pp. 54–62.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. and Bechara, A. (2003), “Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence”, *Brain*, vol. 126, no. 8, pp. 1790–1800, DOI: 10.1093/brain/awg177.
- Chang, Y.C. and Tsai, Y.T. (2022), “The Effect of University Students’ Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement – Online English Courses”, *Frontiers in Psychology*, vol. 13, February, pp. 1–11, DOI: 10.3389/fpsyg.2022.818929.
- Galyon, C.E., Blondin, C.A., Yaw, J.S., Nalls, M.L. and Williams, R.L. (2012), “The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance”, *Social Psychology of Education*, no. 15, pp. 233-249, DOI:10.1007/s11218-011-9175-x.

- Glazkova, T.V. and Glazkov, A.V. (2021), "Academic Performance at the University and professional success at the post-university stage: correlation and dynamics", *Modern Pedagogical Education*, no. 12, pp. 12–15.
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York, USA.
- Guryanova, E.N. (2023), "Didactic potential of feature films in foreign language classes at a non-linguistic university", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 53–65, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-53-65.
- Hughes, D.J. and Evans, T.R. (2018), "Putting 'emotional intelligences' in their place: introducing the integrated model of affect-related individual differences", *Frontiers in Psychology*, no. 9, p. 2155, DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02155.
- Khalilova, L.A. (2019), "A language: Is it a commodity or a communicative space?", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 41–51, DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-41-51.
- Kintsel, A.E. (2022), "Metacognitive characteristics of students and their academic success", *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF*, no. 4 (8), pp. 76–83, DOI: 10.56464/2713-0487_2022_4_76.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H. and Whitt, E.J. (2010), *Student success in college: Creating conditions that matter*, Jossey-Bass Publishing, San Francisco, CA, USA.
- Listik, E.M., Kurganova, E.A., Kudryavtseva, E.L. and Pashkova, O.A. (2022), "The relationship of emotional intelligence with academic performance of university students", *Acta Biomedica Scientifica*, no. 7 (1), pp. 106–113, DOI: 10.29413/ABS.2022-7.1.13.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. and Barsade, S.G. (2008), "Human abilities: Emotional intelligence", *Annual Review of Psychology*, no. 59 (1), pp. 507–536, DOI.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997), "What is emotional intelligence?", Salovey, P. and Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, Basic Books, New York, USA, pp. 3–31.
- Melnichuk, M.V. and Kalugina, O.A. (2021), "Efficiency of Higher School Language Education: Emotional and Intellectual Aspects", *Philology. Theory & Practice*, vol. 14, no. 8, pp. 2627–2632.
- Ninivaggi, F.J. (2020), "Learned Mindfulness – An Emotional Intelligence Perspective", *Learned Mindfulness: Physician Engagement and M.D. Wellness*, Academic Press, pp. 73–100.
- Pecherkina, A.A., Katkalo, K.D. and Borisov, G.I. (2024), "Academic success and emotional well-being of schoolchildren: researches theoretical review", *Prospectivness of Science and Education*, no. 5 (71), pp. 573–588, DOI: 10.32744/pse.2024.5.33.
- Pérez, J., Petrides, K. and Furnham, A. (2005), "Measuring trait emotional intelligence", R. Schulze, R. and Roberts, R. (eds.), *Emotional intelligence: An International handbook*, Hogrefe, pp. 181–202.
- Petrides, K.V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.J., Furnham, A. and Pérez-González, J.C. (2016), "Developments in trait emo-

- tional intelligence research”, *Emotion Review*, no. 8 (4), August, pp. 335–341, DOI:10.1177/1754073916650493.
- Shengyao, Y., Xuefen, L. and Jenatabadi, H.S. (2024), “Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics”, *BMC Psychology*, no. 12, July, pp. 7–31, DOI:10.1186/s40359-024-01886-4.
- Terenzini, P.T. and Reason, R.D. (2005), “Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts”, *Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Philadelphia, PA, available at: <http://www.ed.psu.edu/educ/parsing-project/.pdf> documents/ASHE05ptt.pdf (Accessed 9 November 2024).
- Thomas, C.L., Cassady, J.C. and Heller, M.L. (2017), “The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance”, *Learning and Individual Differences*, no. 55, pp. 40–48.
- Vorontsova, I.I. (2020), “Linguistic creations of gastro diplomacy in the discourse of creative economy”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 78–86, DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-78-86.

Информация об авторе

Марина В. Мельничук, доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия; 125167, Россия, Москва, Ленинградский пр., д. 49/2; mvmelnichuk@fa.ru

Information about the author

Marina V. Melnichuk, Dr. of Sci. (Economics), Cand. of Sci. (Pedagogics), Professor, Financial University, Moscow, Russia; bld. 49/2, Leningradsky Avenue, Moscow, Russia, 125167; mvmelnichuk@fa.ru

Философия научного плюрализма:
адаптация теории Фейерабенда
для современной методики
преподавания иностранного языка

Елена А. Стародубцева

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
Москва, Россия, eastarodubtseva@fa.ru*

Аннотация. В современную эпоху, характеризующуюся быстрым развитием информационных технологий и многогранной глобализацией, методика преподавания иностранных языков играет ключевую роль в обеспечении успешной коммуникации и межкультурного взаимодействия. Параллельно с этим в области философии науки разрабатываются новые подходы к пониманию процесса научного познания и методологии исследования. В контексте этих динамичных тенденций философия научного плюрализма, проповедующая разнообразие методов и подходов в научной деятельности, приобретает особое значение.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть адаптацию теории философа науки Пола Фейерабенда, которая поддерживает идею научного плюрализма, к современной методике преподавания иностранных языков. Теория Фейерабенда, с ее уникальным методологическим плюрализмом и акцентом на свободу выбора методов, предоставляет новаторский подход к обучению, который может обновить традиционные методы и сделать их более гибкими и адаптированными к потребностям современных обучающихся.

Размышляя над сопряжением философии научного плюрализма с методикой преподавания иностранных языков, мы стремимся раскрыть потенциал этой симбиозной связи для развития креативности, критического мышления, лингвистической, коммуникативной и культурной компетентности у студентов. Представленный анализ может быть полезным и для преподавателей, которые нацелены на повышение эффективности обучения иностранным языкам в условиях разнообразных культурных и образовательных контекстов.

Ключевые слова: теория Пола Фейерабенда, научный плюрализм, методика изучения английского языка как иностранного (EFL), плюрализм методов, творчество, критическое мышление

Для цитирования: Стародубцева Е.А. Философия научного плюрализма: адаптация теории Фейерабенда для современной методики преподавания иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 44–60. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-44-60

Philosophy of scientific pluralism: adapting Feyerabend's theory for modern foreign language teaching methodology

Elena A. Starodubtseva

*Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia, eastarodubtseva@fa.ru*

Abstract. In the contemporary era marked by the rapid evolution of information technologies and the multifaceted nature of globalization, the methodology employed in teaching foreign languages assumes a pivotal role in facilitating successful communication and intercultural interaction. Simultaneously, within the realm of philosophy of science, novel approaches are being developed to comprehend the process of scientific cognition and research methodology. Against the backdrop of these dynamic trends, the philosophy of scientific pluralism, which advocates for the diversity of methods and approaches in scientific pursuits, acquires a distinctive significance.

The article proposes a comprehensive exploration of the adaptation of the scientific philosopher Paul Feyerabend's theory which staunchly supports the notion of scientific pluralism and introduces an innovative pedagogical approach. It is characterized by its unique methodological pluralism and places a significant emphasis on the freedom to choose methods. This framework holds the potential to rejuvenate conventional methods, rendering them more flexible and attuned to the requirements of contemporary learners.

As we contemplate the amalgamation of the philosophy of scientific pluralism with the teaching methodology of foreign languages, our objective is to unlock the latent potential inherent in this symbiotic relationship. This potential extends to the fostering of creativity, the cultivation of critical thinking, and the development of cultural proficiency among students. The analytical insights presented herein will prove invaluable to educational practitioners with a dedication to enhancing the efficacy of foreign language instruction, particularly within the diverse tapestry of cultural and educational contexts.

Keywords: Paul Feyerabend's theory, scientific pluralism, EFL Methodology, methodological pluralism, creativity, critical thinking

For citation: Starodubtseva, E.A. (2025), "Philosophy of scientific pluralism: adapting Feyerabend's theory for modern foreign language teaching methodology", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 44–60, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-44-60

Введение

Зачастую популярное изложение научных теорий формирует в общественном мнении чрезмерно упрощенное, примитивное представление как о самих этих теориях, так и об авторах, ученых, совершивших значительный вклад в развитие научного багажа человечества. В качестве самых известных примеров такого псевдоусвоения общественностью научных идей можно привести Альберта Эйнштейна, имя которого однозначно ассоциируется с теорией относительности. Однако подавляющее большинство людей, даже с высшим образованием, даже из научных кругов, вряд ли сможет членораздельно сформулировать тезисы этой теории, тем более вспомнить о существовании помимо общей еще и специальной теории относительности А. Эйнштейна. Практически каждый «образованный» человек связывает имя Д. Менделеева с открытием периодической таблицы химических элементов и, почти наверняка, мало кто сможет объяснить, в чем заключается «периодичность» в этой таблице... Даже знаменитую фразу «И все-таки она вертится!», которая в общественном сознании однозначно и неразрывно связана с именем Г. Галилея, совсем не каждый сможет соотнести с тем, что именно имел в виду ученый, отстаивая свое открытие, – вращение планеты вокруг своей оси или, например, околосолнечную орбиту.

Схожая судьба постигла и научное наследие П. Фейерабенда, ученого, имя которого гораздо менее известно, чем приведенные выше, но также ставшее неким символом своего же весьма упрощенного, иногда не до конца понятого, мировоззрения. "Enfant terrible" академической науки – вероятно, самая первая реакция знакомого с именем Фейерабенда человека при его упоминании. В самом деле, даже тезисное изложение его позиции, получившей характерное название «эпистемологического анархизма», может привести неподготовленного читателя в замешательство.

Изучающий философию науки и эпистемологию при знакомстве с учением Фейерабенда сталкивается прежде всего с отрицанием общепринятой кумулятивной модели развития науки. Философ отвергает идею, что наука развивается постепенно и строго логично – нет единого, «правильного» пути в науке. Конкурирующие теории часто несравнимы – нельзя просто взять и выбрать одну

«лучшую», потому что они могут опираться на разные основания. Нужно множить теории и методы – чем больше разных идей и подходов, тем лучше для науки (это он называл «пролиферацией»). Иногда полезно идти против привычных правил – например, использовать «контриндукцию» (методы, которые кажутся ненаучными, но могут дать новые результаты). Однако при дальнейшем, более углубленном, изучении работ этого ученого обнаруживается, что многие проблемы, затрагиваемые в них, требуют для своего понимания предварительного ознакомления со специальной авторской терминологией, некоторые из которых просто невозможно осмыслить, используя язык обыденного общения. Так, в частности, самый известный принцип всей философии Фейерабенда, *credo* его мировоззрения и учения выражено фразой “anything goes”, что обычно воспринимается как «все дозволено». На самом же деле, целью ученого является убедительное выражение мысли о том, что «всякая методология – даже наиболее очевидная – имеет свои пределы...» [Фейерабенд 2007, с. 164–165].

Основная часть

Надо отметить, что несмотря на обескураживающую непривычность научных взглядов Фейерабенда, многие его идеи являются продолжением и осмыслением теоретических концепций развития науки, возникших гораздо ранее выхода в свет его трудов. Об этом свидетельствует, в частности, его увлечение в 50-х гг. XX в. аналитической философией, которая основными своими принципами провозглашала логическую стройность и точность мысли, а также ясность ее выражения. Один из наиболее известных представителей этого научного течения Людвиг Витгенштейн определял это так: «Цель философии – логическое прояснение мыслей»¹. Тем не менее ни это направление философии в целом, ни возникшее в его рамках мощное движение логического позитивизма не смогли преодолеть принципиальные трудности, связанные с понятием осмысленности.

В поисках ответов на интересующие его философские проблемы Фейерабенд посещал семинары знаменитого теоретика науки и автора основополагающих работ по эпистемологии Карла Поппера. После некоторого периода принятия идей Поппера наступил

¹ *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. URL: <https://proza.ru/2011/08/30/384?ysclid=loom2kg6bg466450250> (дата обращения 18 февраля 2025).

период их переосмысления, что привело к формированию критической позиции по отношению к ним. Однако, критика учения К. Поппера носила своеобразный характер: Фейерабенд взял на вооружение некоторые его теоретические принципы (например, принцип фальсифицируемости высказывания, как демаркационную линию его осмысленности) и довел их до того предела, что они стали казаться абсурдными. При этом Поппер утверждал, что Фейерабенд не предлагает альтернативы критерию истинности научных теорий и не учитывает значимость опровержения гипотез [Поппер 2004].

Последовательно и неуклонно верный своему правилу каждую мысль или теоретическую концепцию доводить до своего логического завершения Фейерабенд зачастую приходит в своих работах к результатам, сходным с логическим “*reductio ad absurdum*”, и не боится принять окончательные выводы из своих размышлений к применению в практическом аспекте. Конечно, сегодня покажется действительно абсурдным предложение об отделении научной и образовательной инфраструктуры от государства или об уравнивании в обществе «светского» и религиозного образования, что непосредственно вытекает из принципов пролиферации и логической невыводимости научных теорий друг из друга.

Однако, даже не вдаваясь в обсуждение значения философских терминов и концепций, трудно не согласиться с ним в итоговом выводе о чрезмерной монополизации представителей академической науки на владение истиной в последней инстанции. В этом смысле Фейерабенд выступает как противник любых устоявшихся авторитетов, общепризнанных методик научных исследований и моделей развития научных теорий. Соответственно и процесс обучения он видит свободным от догматически установленных правил для выбора методических и концептуальных оснований учебного плана.

Для целей настоящей статьи, рассматривающей вопросы языкового обучения, интересно сравнение Фейерабендом разных концепций научного развития с различным же пониманием основ функционирования языка. В своей работе «Наука в свободном обществе» он, иллюстрируя несовместимость традиционной научной парадигмы и своего взгляда на пути развития теоретических моделей познания мира, пишет:

...мы обнаруживаем столкновение между теми, кто считает, что языки можно строить и перестраивать согласно простым и ясным правилам, и любит сравнивать такие идеальные языки с расплывчатыми и неясными выражениями естественного языка, и другими философиями, утверждающими, что естественные языки, будучи приспособлены

к громадному разнообразию обстоятельств и ситуаций, никогда не могут быть адекватно заменены их анемичными логическими конкурентами [Фейерабенд 2010, с. 32].

Отвергая застывшие методы познания, идеи Фейерабенда созвучны современным методологическим идеям о бесконечном разнообразии путей, ведущих к цели при освоении новых знаний. Он предложил концепцию методологического плюрализма, отвергая идею единого строгого метода научных исследований и поддерживая свободу выбора методов и творческий подход к научной деятельности. В контексте преподавания иностранных языков, данное исследование предполагает применение этой философской позиции для обновления методических подходов.

Теория Фейерабенда, изложенная в его работах, представляет собой подход к философии науки, который делает акцент на разнообразии методов и подходов в научной деятельности. «Пролиферация теорий благотворна для науки, в то время как их единообразие ослабляет ее критическую силу» [Фейерабенд 2007, с. 53].

Позиция П. Фейерабенда, которую можно охарактеризовать как революционную, позволила по-другому взглянуть на производство научного знания. Ученый настаивал, что для полноценного понимания мира не только допустимо, но и однозначно необходимо разнообразие как подходов, так и методов научных исследований. Его методологический плюрализм выражает убеждение, что нет универсального «правильного» метода, и что различные методы могут быть эффективными в разных контекстах. Он также подчеркивает важность критического мышления и открытости к новым идеям в научной деятельности. Через все труды Фейерабенда можно проследить постоянную мысль, выражающую сомнение в том, что всегда можно опираться на устоявшиеся традиции или авторитеты исследователей, предлагающих самые эффективные и продуктивные решения.

Основное положение теории Фейерабенда – это комбинация открытости, креативности и свободы в научной деятельности. По его мнению, залогом успешности научного познания выступают разнообразие и гибкость его методов.

В то же время необходимо отметить, что далеко не все ученые соглашались и соглашаются с методологическим плюрализмом. Взгляды и концепции Фейерабенда, его критика устоявшихся научных методов по-прежнему вызывают целый ряд сомнений и критику. Во-первых, его подход к науке вызывает опасения в части, что он может привести к отсутствию структурированности и упорядоченности в исследовательском процессе. Без общепринятых

методологических стандартов может возникнуть хаос и непонимание в научном сообществе. Во-вторых, методологический плюрализм может затруднить оценку качества научных исследований. В связи с необходимостью быть гибкими, исследователи переходят от четких критериев оценки эффективности методов к несколько более размытым, в результате чего оказываются в затруднении при выборе наиболее подходящего подхода или метода.

В среде критиков уже сложилось мнение о том, что часть фундаментальных принципов науки, например, эмпирическая проверяемость и логическое построение цепи аргументации, могут быть подорваны вследствие отрицания универсализма подходов в научном познании. Многие исследователи считают, что Фейерабенд недооценивает значение эмпирических данных в научной деятельности. По их мнению, смещение акцента на плюрализм методов, вероятно, приведет к пренебрежительному отношению к подтверждению научных гипотез через эмпирические проверки.

В целом ряде исследований указано на то, что слабым местом философии Фейерабенда является отсутствие четких предложений или альтернатив. Ученые подчеркивают, что его теория сосредоточена на критике существующих подходов, но в то же время, и это существенно, он не предлагает конкретных критериев для различения теорий, что и затрудняет выбор подходящей, наилучшим образом применимой.

Однако автор статьи считает, что предъявлять такие претензии к исследователю, отвергающему идею поступательного развития науки и кумулятивного накопления знаний, не совсем корректно. В целом, критика Фейерабенда связана с опасениями по поводу утраты научной строгости и недостаточной обоснованности в исследовательском процессе. Важным является сохранение интереса к его не теряющей свою актуальность идее о преодолении догматизма и поощрении творческого подхода в науке.

Идеи методологического плюрализма, заложенные в трудах Фейерабенда («Против метода», «Наука в свободном обществе» [Фейерабенд 2007; Фейерабенд 2010]) и развитые современными исследователями ([Касавин, Столярова 2024; Harman 2024; Kidd 2024; Muller 2024; Ludwig, Ruphy 2024; Lynch 2024; Лебедев 2021; Chang 2024; Babich 2024]), подчеркивают важность отказа от жестких методологических рамок как в науке, так и в образовании. В контексте преподавания иностранного языка, как отмечают И.Т. Касавин, О.Е. Столярова [Касавин, Столярова 2024] и Л.А. Тухватулина [Тухватулина 2024], плюралистический подход позволяет преодолеть ограничения традиционных методик, предоставляя возможность адаптировать стратегии обучения к индивидуальным и

культурным особенностям учащихся, что согласуется с фейерабендовским принципом «всё допустимо» в научной практике.

Такие исследования, как анализ эпистемического принуждения у А.О. Костиной [Kostina 2024], критика авторитаризма научного сообщества у Сассовера [Sassower 2024] и Эяля с Шереметом [Eyal, Sheremet 2024], подчеркивают необходимость баланса между нормативностью и открытостью, что особенно актуально для разработки гибких образовательных программ. В условиях цифровизации образования, где алгоритмическое курирование становится все более значимым, идеи Фейерабенда о неконформизме и разнообразии методов могут способствовать созданию более инклюзивных и адаптивных подходов к обучению, учитывающих потребности всех участников образовательного процесса.

И.Б. Антонова указывает:

Сама наука о языке приобретает междисциплинарный характер, который подтверждается взаимодействием лингвистики, семиотики, психолингвистики, коммуникатологии и т. д. Логично было бы в связи с этим предположить, что по мере того, как обогащается (за счет новых исследовательских «приращений») междисциплинарная языковая модель, должно формироваться новое понимание иностранного языка (далее – ИЯ) и соответствующие средства овладения им [Антонова 2018, с. 12].

Исследователь подчеркивает, что методика преподавания иностранных языков может обогащаться за счет интеграции знаний из разных областей, в том числе философии, что согласуется с принципом “anything goes” Фейерабенда, поощряющим разнообразие методов и подходов.

Рассмотрение теории Фейерабенда применительно к преподаванию иностранных языков позволяет провести определенные параллели. Думается, что даже поверхностное изучение подходов и методик преподавания и изучения языков показывает их значимое разнообразие. При этом все авторы позиционируют свои методы как направленные на эффективное обучение. Однако открытым остается вопрос, все ли авторы учитывают философские основы, которые влияют на процесс обучения. Среди ключевых аспектов преподавания иностранных языков можно выделить такие, как: конструктивизм; социокультурный подход; индивидуализация обучения; коммуникативный подход; комбинация (плюрализм) методов.

В процессе применения такого подхода как конструктивизм обучающийся активно участвует в создании своего языкового

опыта, что не всегда учитывается на практике. Преподаватели иностранных языков хорошо понимают важность учета культурных особенностей и языковой среды, что реализуется в процессе обучения через социокультурный подход, который акцентирует внимание на плюрализме культур, их разнообразии и необходимости привития уважения к ним в процессе обучения. Именно погружение в другую культуру лучше помогает студентам ее понимать и, как следствие, использовать язык в соответствии с культурными нормами.

...можно утверждать, что еда – это окно в культуру. Научные знания о еде, традициях и иной культуре питания промотируют аксиологическую составляющую восприятия профессиональной культуры и научной мысли и, следовательно, повышают уровень толерантности в поликультурной среде научного сообщества [Воронцова 2020, с. 86].

Тем самым студенты не только осваивают язык, но и учатся осознанно использовать его в соответствии ожиданиями и нормами изучаемого языка. «Именно от языковой нормы зависит как языковое поведение, так и мышление представителей той или иной культуры» [Халилова 2019, с. 47]. Уважение к разнообразию культур, другими словами культурный плюрализм, является ключевым элементом методики преподавания иностранных языков.

Позиция Фейерабенда базируется на положении о том, что познание мира человеком опирается на его сложившуюся картину мира, что отражается в культурных и языковых различиях. Это свойство мы отмечали, рассматривая конструктивизм в обучении иностранным языкам. Социокультурный подход учитывает это свойство, но с противоположной точки зрения. Это означает, что при изучении иностранного языка необходимо преодолеть так называемый *“Muttersprachezentrismus»* (концепция, подчеркивающая центральную роль родного языка) и приложить усилия, чтобы воспринимать окружающий мир в терминологии и логике изучаемого языка.

Философия бесконечного разнообразия путей и способов познания окружающего мира, отрицание единого метода научных исследований естественным образом приводит к выводу о необходимости максимальной индивидуализации обучения в преподавании иностранных языков. Приняв базисным пунктом при обучении комплексный учет личных качеств обучающихся, необходимо по-новому выстраивать всю методологию обучения. Формат данной статьи не предполагает изложение каких-либо конкретных

методических указаний, но позволяет сделать определенный вывод о том, что открытость к разнообразию методов преподавания позволяет преподавателям выбирать подходы, которые наилучшим образом соответствуют потребностям и стилю обучения каждой учебной группы.

При этом важнейшим, если не единственным, способом проявления индивидуальности и применения лично-направленных методик является реализация коммуникативного подхода. Ориентация на коммуникативный подход предполагает акцент на развитие коммуникативных навыков и умений студентов. Преподавание ориентировано на использование языка в практических ситуациях и реальном общении, что помогает студентам овладеть языком более эффективно.

Философия преподавания иностранных языков также включает развитие критического мышления у студентов, которое проявляется как способность анализировать рациональность аспекта материала, однако необходимо иметь в виду и психологическую сторону процесса познания. Новаторским прорывом в эпистемологической концепции Фейерабенда было отрицание им исключительной роли рациональности в научной среде. Современные взгляды на эту проблему подтвердили его правоту. В науке в целом и в педагогике в частности получили заслуженно значительную роль методы, затрагивающие психику человека, его эмоции и чувства. Возникли даже новые научные направления и понятия, отражающие прогресс в этом направлении. Появление на этом базисе концепта «эмоционального интеллекта» приводит, например, к смене образовательной парадигмы. «То, как студент эмоционально воспринимает информацию, в значительной степени формирует его когнитивный процесс» [Мельничук, Белогаш 2021, с. 92].

Философские аспекты в преподавании иностранных языков играют важную роль в формировании образовательной среды и определяют подходы к обучению, ориентированные на индивидуальные потребности студентов, их культурные особенности и разнообразие языковых сред. Использование этих философских принципов способствует более эффективному и глубокому усвоению иностранного языка и развитию компетентных языковых личностей. Во многом эти аспекты созвучны философии П. Фейерабенда, который выдвинул концепцию методологического плюрализма, отрицающую существование единого универсального метода научного исследования. Вместо этого он поддерживал идею свободного выбора методов и призывал к творческому подходу в научной деятельности.

Сравнение принципов Фейерабенда с современными методами обучения иностранным языкам позволяет выявить интересные параллели. В обоих случаях ключевое внимание уделяется гибкости, творчеству и адаптации подходов к индивидуальным потребностям и особенностям обучающихся.

Современные студенты отличаются разнообразием стилей обучения, уровнем подготовки, культурным и языковым бэкграундом. В таких условиях методологический плюрализм Фейерабенда может стать основой для разработки гибких и по возможности персональных, персонализированных подходов, которые учитывают это разнообразие.

Нам представляется, что понимание идей Пола Фейерабенда может стать источником вдохновения и инструментом преподавателей иностранных языков, способствующим обогащению методического арсенала. Плюралистический подход не просто позволяет, а стимулирует выход за рамки традиционных методов за счет внедрения более инновационных, творчески переработанных способов обучения, развитие у преподавателей аналитического и критического мышления, а также умения адаптировать методы под конкретные задачи обучения и индивидуальные потребности обучающихся.

Необходимо отметить, что внедрение методологического плюрализма в образование связано с определенными сложностями. Кому-то из преподавателей может быть непросто отказаться от привычных, устоявшихся методик в пользу более гибких и нестандартных подходов. И здесь важно найти баланс между свободой выбора методов и сохранением высоких стандартов качества образования, достижению которых призваны российские университеты.

Мы полагаем, что интеграция идей Фейерабенда в преподавание иностранных языков имеет значительный потенциал для улучшения образовательного процесса, что может привести к следующим положительным изменениям: поддержка креативности и самостоятельности в обучении; индивидуальный и персонифицированный подход к каждому обучающемуся, т. е. учет разнообразных целей, мотивации, стилей мышления и обучения студентов; активное использование современных технологий в обучении.

Свобода выбора и творчества – краеугольные камни философии Фейерабенда. В контексте обучения ИЯ это касается как преподавателей, так и студентов, стимулируя креативность и инициативу всех участников образовательного процесса. Креативность и творчество, которые Фейерабенд считал важными компонентами научной деятельности, также находят свое применение в образовательном процессе. Когда студенты создают собственные

проекты или проводят исследования, это способствует развитию их способности находить нестандартные решения и мыслить вне устоявшихся шаблонов.

Критическое мышление, которое Фейерабенд рассматривал как ключевой элемент научной деятельности, играет не менее важную роль в процессе обучения иностранным языкам. Студенты учатся анализировать информацию, оценивать различные подходы и принимать обоснованные решения. Это формирует более компетентных и самостоятельных учащихся, способных эффективно использовать язык в разнообразных контекстах. Преподаватели могут стимулировать студентов к появлению у них вопросов, анализу различных точек зрения и поиску собственных ответов. Такой подход не только развивает критическое мышление, но и делает процесс обучения более интерактивным.

Современные технологии также поддерживают плюралистический подход в обучении и оценке знаний. Видеоуроки, интерактивные упражнения, онлайн-игры и приложения для изучения языков предоставляют разнообразные инструменты, которые делают процесс обучения более увлекательным и эффективным. Вместо стандартных тестов могут быть использованы проекты, портфолио, презентации или дебаты. Это позволяет более точно оценить прогресс и учесть индивидуальные достижения каждого студента.

Наконец, создание поддерживающей атмосферы и сотрудничества между студентами играет важную роль. Языковые клубы, мероприятия и неформальное общение на иностранном языке способствуют формированию сообщества, где студенты могут практиковать язык в комфортной и стимулирующей обстановке.

Адаптация идей Фейерабенда в преподавании иностранных языков открывает новые возможности для создания более гибкого, творческого и эффективного образовательного процесса, который учитывает индивидуальные особенности и потребности каждого студента.

Заключение

В статье было рассмотрено, как философия научного плюрализма Пола Фейерабенда может быть адаптирована для современной методики преподавания иностранных языков. Полученные выводы свидетельствуют о том, что идеи Фейерабенда обладают значительным инновационным потенциалом обновления подходов в обучении в целом, и в сфере иностранных языков, в частности.

Аккомодация философии Фейерабенда открывает для преподавателей и студентов новые перспективы, среди которых: гибкость и разнообразие методов, позволяющих лучше адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям учащихся; поддержка креативности и творчества, стимулирующие активность и инициативу студентов, что, в свою очередь, повышает их мотивацию и результативность обучения.

Развитие критического мышления, подкрепленное идеями Фейерабенда, помогает студентам получать и оттачивать навыки анализа, оценки и обоснования своих решений, в том числе на иностранном языке. Данные умения и навыки способствуют формированию более компетентных и глубоко мыслящих студентов, а в дальнейшем квалифицированных специалистов. Культурный плюрализм, уважение к разнообразию культур также играют немаловажную роль. Включение изучения культурных аспектов иностранного языка в образовательный процесс обогащает социокультурную компетентность студентов, что в дальнейшем способствует более успешному взаимодействию с носителями языка.

Применение философии научного плюрализма Пола Фейерабенда в современной методике преподавания иностранных языков открывает новые возможности для развития образовательной практики. Акцент на свободе выбора методов, их креативном комбинировании и использовании способствуют повышению качества образования и формированию более компетентных и адаптированных к современным вызовам обучающихся.

Благодарность

Автор выражает благодарность заведующему кафедрой английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, д-ру экон. наук, канд. пед. наук, профессору М.В. Мельничук за поддержку творческого начала в исследовании и вдохновляющее руководство. Также выражаем благодарность рецензентам за их ценные замечания, которые помогли улучшить качество работы.

Acknowledgement

The author deeply appreciates and thank the head of the Department of English for Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation Dr. of Sci (Economics), Cand. of Sci. (Pedagogics), professor M.V. Melnichuk for her supporting our creative

initiatives in this research and inspiring guidance. The author would also like to thank the reviewers for their valuable comments, which helped improve the quality of this work.

Литература

- Антонова 2018 – Антонова И.Б. Философия текста в методике преподавания иностранных языков // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 11–20. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-11-20.
- Воронцова 2020 – Воронцова И.И. Лингвокреатемы гастродипломатии в дискурсе креативной экономики // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 78–86. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-78-86.
- Касавин, Столярова 2024 – Касавин И.Т., Столярова О.Е. Научное сообщество: в поисках внутренней и внешней свободы // Эпистемология и философия науки. 2024. № 61 (3). С. 6–20.
- Лебедев 2021 – Лебедев С.А. Методологический плюрализм современной науки. Современные философские исследования. 2021. № 3. С. 63–76.
- Мельничук, Белогаш 2021 – Мельничук М.В., Белогаш М.А. Эмоциональный интеллект как предмет изучения процессов метапознания при обучении в высшей школе // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 6. С. 89–100.
- Поппер 2004 – Поппер К.Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания / Пер. с англ. А.Л. Никифорова, Г.А. Новичковой. М.: Изд-во АСТ: Ермак, 2004. 638 с.
- Тухватулина 2024 – Тухватулина Л.А. Фейерабэнд: апология неконформиста // Эпистемология и философия науки. 2024. № 61 (3). С. 212–220.
- Фейерабэнд 2007 – Фейерабэнд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / Пер. с англ. А.Л. Никифорова. М.: АСТ: Хранитель, 2007. 413 с.
- Фейерабэнд 2010 – Фейерабэнд П. Наука в свободном обществе / Пер. с англ. А.Л. Никифорова. М.: АСТ, 2010. 378 с.
- Халилова 2019 – Халилова Л.А. Язык: товар или коммуникативное пространство? // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 3. С. 41–51. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-41-51.
- Babich 2024 – Babich B. Reading Feyerabend between Philosophy of Science, Hermeneutics – and God // Epistemology & Philosophy of Science. 2024. № 61 (3). P. 120–139. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461346>.
- Chang 2024 – Chang H. Feyerabend and Kuhn on Monism and Pluralism // Epistemology & Philosophy of Science. 2024. № 61 (3). P. 141–157. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461347>.
- Eyal, Sheremet 2024 – Eyal G., Sheremet E. Response to Turner: Is it Useful and/or Accurate to Think of Algorithmic Curation as Epistemic Coercion? // Epistemology & Philosophy of Science. 2024. № 61 (3). P. 51–61. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461339>.

- Harman 2024 – *Harman G.* Weird Fallibilism: Feyerabend, Lakatos, and Justified True Belief // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2024. № 61 (3). P. 105–119. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461345>.
- Kidd 2024 – *Kidd I.J.* Feyerabend on Human Life, Abstraction, and the Conquest of Abundance. *Epistemology & Philosophy of Science*. 2024. № 61 (3). P. 191–211. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461350>.
- Kostina 2024 – *Kostina A.O.* Are the Types of Epistemic Coercion and the Means of Its Resistance of the Same Nature? *Epistemology & Philosophy of Science*. 2024. № 61 (3). P. 62–70. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461340>.
- Ludwig, Ruphy 2024 – *Ludwig D., Ruphy S.* Scientific Pluralism // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* / Ed. by E.N. Zalta, U. Nodelman. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2024.
- Lynch 2024 – *Lynch M.P.* Truth over Democracy or Democracy over Truth? Reflections on Rorty and Feyerabend // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2024. № 61 (3). P. 158–174. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461348>.
- Muller 2024 – *Muller S.M.* Feyerabend and Decolonisation. *Epistemology & Philosophy of Science*. № 61 (3). P. 175–190. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461349>.
- Sassower 2024 – *Sassower R.* Whose Authority, Whose Autonomy? // *Epistemology & Philosophy of Science*. № 61 (3). P. 39–50. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461338>.

References

- Antonova, I.B. (2018), “Text philosophy in methods of teaching foreign languages”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 11–20, DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-11-20.
- Babich, B. (2024), “Reading Feyerabend between philosophy of science, hermeneutics – and God”, *Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 61, no. 3, pp. 120–139, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461346>.
- Chang, H. (2024), “Feyerabend and Kuhn on monism and pluralism”, *Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 61, no. 3, pp. 141–157, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461347>.
- Eyal, G. and Sheremet, E. (2024), “Response to Turner: is it useful and/or accurate to think of algorithmic curation as epistemic coercion?”, *Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 61, no. 3, pp. 51–61, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461339>.
- Feyerabend, P. (2007), *Protiv metoda. Ocherk anarkhistkoi teorii poznaniya* [Against method: outline of an anarchistic theory of knowledge], Nikiforov, A.L. (transl.), AST, Khramitel, Moscow, Russia.
- Feyerabend, P. (2010), *Nauka v svobodnom obshchestve* [Science in a Free Society], Nikiforov, A.L. (transl.), AST, Moscow, Russia.

- Harman, G. (2024), "Weird fallibilism: Feyerabend, Lakatos, and justified true belief", *Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 61, no. 3, pp. 105–119, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461345>.
- Kasavin, I.T. and Stoliarova, O.E. (2024), "Scientific community: a quest for the internal and external liberty", *Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 61, no. 3, pp. 6–20, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461336>.
- Khalilova, L.A. (2019), "A language: is it a commodity or a communicative space?", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 41–51, DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-41-51.
- Kidd, I.J. (2024), "Feyerabend on human life, abstraction, and the conquest of abundance", *Epistemology & Philosophy of Science*, no. 61 (3), pp. 191–211, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461350>.
- Kostina, A.O. (2024), "Are the types of epistemic coercion and the means of its resistance of the same nature?", *Epistemology & Philosophy of Science*, no. 61 (3), pp. 62–70, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461340>.
- Lebedev, S.A. (2021), "Methodological pluralism of modern science", *Modern Philosophical Research*, 3, pp. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.18384/2310-7227-2021-3-63-76>.
- Ludwig, D. and Rupy, S. (2024), "Scientific pluralism." In: E.N. Zalta & U. Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall 2024 ed. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Lynch, M.P. (2024), "Truth over democracy or democracy over truth? Reflections on Rorty and Feyerabend", *Epistemology & Philosophy of Science*, 61 (3), pp. 158–174. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461348>.
- Mel'nichuk, M.V. and Belogash, M.A. (2021), "Emotional Intelligence as a Subject of Study of Metacognition Processes in Higher Education", *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 89–100.
- Muller, S.M. (2024), "Feyerabend and Decolonisation." *Epistemology & Philosophy of Science*, no. 61 (3), pp. 175–190. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461349>.
- Popper, K.R. (2004), *Predpolozheniya i oproverzheniya: Rost nauchnogo znaniya* [Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge], Nikiforov, A.L. and Novichkova, G.A. (transl.), AST, Yermak, Moscow, Russia.
- Sassower, R. (2024). "Whose authority, whose autonomy?" *Epistemology & Philosophy of Science*, no. 61 (3), pp. 39–50, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461338>.
- Tukhvatulina, L.A. (2024), "Feyerabend: an apology for a nonconformist." *Epistemology & Philosophy of Science*, no. 61 (3), pp. 212–220, DOI: <https://doi.org/10.5840/eps202461351>.
- Vorontsova, I.I. (2020), "Linguistic creations of gastro diplomacy in the discourse of creative economy", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 78–86, DOI: 10.28995/2073–6398-2020-3-78-86.

Информация об авторе

Елена А. Стародубцева, кандидат педагогических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия; 125167, Россия, Москва, Ленинградский пр., д. 49/2; EAStarodubtseva@fa.ru

Information about the author

Elena A. Starodubtseva, Cand. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; bld. 49/2, Leningradsky Avenue, Moscow, Russia, 125167; EAStarodubtseva@fa.ru

УДК 14:378.147:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-61-76

Воспитательные возможности обучения иностранному языку в современном вузе

Елена Н. Гурьянова

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, elenagur@list.ru*

Аннотация. Сегодня ценности и ценностные ориентации молодого поколения находятся в фокусе внимания законодателей, педагогов, психологов и социологов. Понимание того, что нынешние студенты – это именно те, кто будет строить нашу страну через 10–15 лет, заставляет острее осознавать необходимость не только вырастить из них профессионалов, но и привить им духовно-нравственные ориентиры.

Воспитательное пространство современного вуза представляет собой сложную систему, включающую в себя различные виды деятельности и вовлекающую всех участников образовательных отношений (руководство вуза, преподавателей, студентов). Особенно необходимо выделить патриотический образовательный модуль, являющийся приоритетным в педагогической работе. Патриотическое воспитание, однако, не ограничивается внеаудиторными мероприятиями, а может успешно осуществляться при обучении любому предмету.

Иностранный язык (ИЯ) в этом отношении наиболее эффективен, так как позволяет говорить и о родной стране, и о стране изучаемого языка. Социокультурная компетенция, которую студенты приобретают в процессе овладения ИЯ, позволяет развивать такие качества как терпимость, уважение к представителям других народов и любовь к своей Родине.

В статье исследуются возможности проведения воспитательной работы и приобретения студентами социокультурной компетенции на примере обсуждения концепта «Американская мечта», в том числе, посредством музыкальных произведений.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, социокультурная компетенция, ценности, «Американская мечта», музыкальное произведение

Для цитирования: Гурьянова Е.Н. Воспитательные возможности иностранного языка в современном вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 61–76. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-61-76

© Гурьянова Е.Н., 2025

Educational opportunities of a foreign language in a modern university

Elena N. Guryanova

Russian State University for the Humanities

Moscow, Russia, elenagur@list.ru

Abstract. The values and value orientations of the younger generation land a central position in the discourse of legislators, educators, psychologists, and sociologists. The recognition that today's students will shape the trajectory of our nation in the coming decade and a half intensifies the imperative to cultivate not only professional expertise but also their deeply rooted spiritual and moral principles.

The contemporary university's educational landscape is a multifaceted system, encompassing diverse activities and engaging all participants of the educational process, from university administration to faculty staff and students. Of particular significance is the patriotic component, which serves as a cornerstone of educational initiatives. Patriotic education, however, transcends the boundaries of extracurricular pursuits and can be seamlessly integrated into any academic subject curriculum.

Foreign language teaching emerges as a particularly effective medium, facilitating discussions about both one's native country and the culture of the language being studied. The socio-cultural competence acquired by students through foreign language acquisition fosters qualities such as tolerance, respect for individuals from diverse national backgrounds, and a profound sense of love for one's homeland.

This article delves into the potential for educational engagement and the acquisition of socio-cultural competence by students, using the exploration of the "American Dream" concept as an illustrative example, incorporating musical compositions as a means of fostering deeper understanding.

Keywords: education, patriotism, socio-cultural competence, values, American dream, piece of music

For citation: Guryanova, E.N. (2025), "Educational opportunities of a foreign language in a modern university", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 61–76, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-61-76

Введение

Есть много родов образования и развития, и каждое из них важно само по себе, но всех их выше должно стоять образование нравственное.

В. Белинский

Современный вуз – это не только центр передачи знаний, но и педагогическое воспитательное пространство, которое формирует у молодежи ценности, позволяющие им стать полезными членами общества. Согласно указам президента Российской Федерации В.В. Путина от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»¹ и от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»², перед нашей страной в целом и образовательными учреждениями в частности, стоит непростая задача, которая заключается в формировании и защите национальных ценностей как основы национальной стратегической безопасности. Осмысляя социальные, культурные, исторические процессы, молодое поколение сможет своевременно и эффективно реагировать на вызовы времени, сохранять национальную идентичность, отстаивать ценности патриотизма и противостоять деструктивному влиянию извне.

Изучение иностранного языка имеет большой воспитательный потенциал в связи с тем, что в процессе обучения студент не только овладевает иноязычной лексикой и грамматикой, но и узнает о реалиях стран изучаемого языка, их традициях и обычаях, формируя тем самым социокультурную и коммуникативную компетенции. Иностранный язык (ИЯ), будучи межпредметной дисциплиной, является инструментом приобщения студентов к мировой культуре и осознания своей родной культуры.

¹Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения 20 февраля 2025).

²Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 20 февраля 2025).

Иностранный язык стал неотъемлемой и востребованной частью любой сферы делового общения. Качественно новое понимание иностранного языка как инструмента практической и научной деятельности специалиста предполагает вовлечение студентов в решение творческих и профессиональных задач, диалектику научного поиска.

Воспитательные функции ИЯ включают: личностное развитие, воспитание уважительного отношения к представителям других культур, формирование познавательной активности, эстетическое воспитание.

На наш взгляд, целесообразно выделить патриотический и социокультурный компоненты воспитательной деятельности.

Патриотический компонент изучения иностранного языка

Духовно-нравственное воспитание постоянно находится в фокусе внимания образовательных организаций, так как именно в вузе закладываются основы гражданской позиции личности молодых людей, от которых в дальнейшем зависит процветание страны. Тем не менее, хотя воспитание патриотизма стоит в центре образовательной политики университета, наблюдаемое снижение воспитательного влияния культуры приводит к изменению приоритетов студентов: на первый план выходит их нацеленность на себя и собственное благополучие. По мнению А.С. Нефедовой, слом прежней системы воспитания привел к поиску новых смыслов, ценностей и ориентиров. В то же время выработка новой методологии патриотического воспитания на основе культуросообразности вызывает большой интерес у специалистов в области молодежной политики и воспитательной деятельности [Нефедова 2018].

Исследования показывают, что духовно-нравственные ценности молодежи развиты слабо, что вызывает необходимость большой работы в этой области. Среди проблем, с которыми сталкиваются преподаватели высшей школы – непонимание студентами роли культуры и истории в развитии страны, недооценивание технологических и культурных достижений, их важности в мировом масштабе, непонимание своей роли и предназначения в обществе.

Интересный анализ исследований о патриотических настроениях среди молодежи провела И.Б. Антонова. Различные подходы и трактовки патриотизма делают это явление достаточно сложным как для изучения, так и для формирования его у студентов вуза. Необходимо четкое понимание того, как именно студенты пред-

ставляют свою вовлеченность в социальную, политическую и коммуникативную жизнь общества.

В связи с этим ценностные смыслы, вызывающие у студентов живой интерес, предполагают проживание и переживание этого смысла в собственном опыте и возможность его достаточно широкого интерпретирования [Антонова 2023, с. 148].

Считается, что доступность информации из иноязычных источников оказывает большое влияние на молодежь. Зачастую пришедшие с Запада ценности не совпадают с российскими. В то же время духовно-нравственный компонент воспитания патриотических чувств критически важен в современных условиях. Молодые люди не вполне отдают себе отчет в том, зачем они получают высшее образование. Понимание собственного места в трудовой деятельности меняется вместе с социально-экономическими изменениями, которые происходят в стране. Приходит осознание того, что востребованы конкурентноспособные специалисты с высокой квалификацией, владеющие иностранным языком на уровне достаточным для чтения специализированной профессиональной литературы, способные следить за передовыми научными работками и применять их в своей работе. Педагогическим условием, способствующим патриотическому воспитанию у студенчества, является содержание учебного материала, которое будет не только интересным для молодых людей, но и будет ненавязчиво подводить их к решению морально-этических и патриотических проблем. Предлагается использовать различные средства воспитания, такие как аутентичные тексты, имеющие воспитательную ценность, устное народное творчество (пословицы и поговорки), наглядные пособия, а также разнообразные методы воспитания, среди которых рассказ, беседа, дискуссия, убеждение, упражнение, одобрение, наставление [Трофимова и др. 2020].

Пословицы и поговорки, заключающие в себе мудрость народа, его миропонимание и самоощущение, имеющие как прямой, так и переносный смысл, практически значимы для формирования качеств личности патриота. Находя и сопоставляя эквиваленты русских и английских пословиц, студенты могут лучше понять менталитет как свой, так и чужой [Шакирова 2010].

Полезны и студенческие конференции, лингвистические фестивали, гражданско-патриотические мероприятия, учебные экскурсии, ролевые игры и т. д.

В последнее время, однако, наметились положительные тенденции, растет доля социально-активных и неравнодушных молодых

людей, расширяются волонтерские проекты, включая социальное, событийное и инклюзивное волонтерство. Все больше молодых людей задействовано в научных объединениях, молодежных движениях и проектах, например «Движение первых»³, «Твой ход»⁴.

Перед преподавателями различных дисциплин стоит задача максимально эффективно реализовывать воспитательные функции своего предмета. Иностранный язык в этом отношении обладает рядом преимуществ, поскольку он позволяет донести свои ценности и идеалы до представителей других культур.

Например, кафедра иностранных языков Института международных отношений и политических наук РГГУ проводит гражданско-патриотические мероприятия на иностранном языке, посвященные годовщине Великой победы. Примечательно, что среди участников – не только российские, но и иностранные студенты. Представляется важным вовлекать приезжающих в нашу страну молодых людей в подобные мероприятия для развития у них представления об исторической важности Дня победы для нашей страны, ее идентичности и места в историческом процессе. Студенты не только готовят мультимедийные презентации и видеоролики на иностранном языке, но и читают стихи на русском, английском и испанском языках, поют песни военных лет, делают художественные переводы фрагментов произведений о войне.

Помимо проведения крупных мероприятий можно посвящать 5–7 минут в начале каждого занятия памятным датам, предлагая студентам готовить небольшие сообщения о фактах из истории отечественной науки, достижениях и деятельности выдающихся людей. Даже если изначально молодые люди не знали о великих советских и российских ученых и их вкладе в мировую науку, такие обсуждения вызывают у них чувство гордости за свою страну.

Формирование социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка

Во времена стратегической неопределенности воспитательные функции высшего образования приобретают особое значение. Перед преподавателями университетов стоит задача не только обучить своему предмету, но и научить студентов самостоятельно

³Официальный сайт «Движение первых». URL: <https://будьдвижении.рф/> (дата обращения 13 марта 2025).

⁴Проект от Росмолодежь «Твой Ход». URL: <https://tvoyhod.online/> (дата обращения 13 марта 2025).

мыслить, принимать нравственно верные решения, быть ответственными и справедливыми в любой ситуации. Выявление путей интеграции воспитательного компонента в учебный процесс является важным аспектом подготовки современного специалиста [Авилкина 2022].

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является результатом овладения студентами иностранным языком. Для полноценного диалога культур необходимо понимание культурных особенностей региона специализации. На сегодняшний день нет единого понимания содержания социокультурной коммуникативной компетенции. Так, О.В. Еремеева считает ее составной частью коммуникативной компетенции и отмечает, что культурно ориентированный подход имеет наибольший потенциал за счет введения социокультурного компонента его содержания, что позволяет с качественно новой стороны вести обучение иностранному языку. А вот Н.И. Роговская представляет социокультурную компетенцию как одно из наиболее важных средство формирования языковой картины мира студентов. В процессе обучения студенты приобретают общечеловеческие ценности, овладевают этическими нормами носителей языка. Происходит осознание личностью своей принадлежности к поликультурному обществу, развивается уважительное отношение к представителям разных культур, их традициям, истории [Роговская 2021].

Социокультурная компетенция не является единым целым, выделяют субкомпетенции, детализирующие и уточняющие ее содержательную сторону:

1) страноведческую, в которой объединены политические и культурные реалии страны изучаемого языка, географические названия, праздники и т. д.; 2) поведенческую, осваивающую нормы поведения, повседневного и делового общения, этикет; 3) психологическую, обеспечивающую готовность к взаимодействию с другими нациями; 4) лингвокультурную субкомпетенцию, то есть владение безэквивалентной лексикой, обладание фоновыми знаниями, понимание реалий другой страны; 5) лингвосоциокультурную субкомпетенцию, которая отвечает за знание диалектных выражений, владение разными стилями речи [Еремеева 2012].

Так как язык не существует в отрыве от общества, представляется невозможным изучение иностранного языка без наполнения его культурным и социальным компонентами.

З.И. Коннова и Г.В. Семенова исследуют изменение дидактических условий языковой подготовки студентов неязыкового вуза в зависимости от новых требований к освоению учебной программы высшего образования, а также траектории профес-

сионального развития будущего специалиста. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку обусловлено необходимостью более глубокого погружения в мир носителей языка в широком смысле этого слова, познания менталитета, образа жизни, поскольку реальное речепроизводство невозможно без фоновых знаний.

Социокультурные связи требуют осознания ценностей, лежащих в основе национального мировоззрения. Процесс овладения этими знаниями, с одной стороны, является актуальным, а с другой – недостаточно оформленным с методической точки зрения.

Важную роль в формировании профессионала играет познавательная активность обучающихся, внутренняя готовность овладевать знаниями и компетенциями, инициативность. Создание обучающей среды позволяет наиболее эффективно раскрыть потенциал студента. Среди современных методов обучения – ролевые и деловые игры, веб-квесты, методика «перевернутый класс», разбор кейсов, использование игровых технологий, прослушивание музыкальных произведений [Коннова, Семенова 2019].

Особое внимание преподаватель современного вуза уделяет отбору и организации учебного материала, который должен: способствовать формированию коммуникативной компетенции, развивать межкультурную компетенцию, иметь проблемно-ситуативный характер, быть аутентичным. Е.В. Бурина предлагает учитывать такие факторы как: мотивационный (вызывает ли материал интерес у студентов), развивающий (способствует ли он личностному развитию), концептуальный (соответствует ли материал возможностям студентов) и методический (станет ли он основой для последующих заданий) [Бурина 2021].

Таким образом, создается образовательная среда, в которой студент может раскрыться как личность и как субъект учебной деятельности. Овладение природой культурных репрезентаций с эстетической (искусство, музыка, литература) и социологической позиций (традиции и социальные институты) помогает студентам осознать собственную культурную и гражданскую идентичность [Мельничук, Белогаш 2024].

В процессе обучения иностранному языку решается важная воспитательная задача – формируется готовность взаимодействовать с представителями разных наций. Е.Н. Мишина и Г.Н. Ступникова с сожалением отмечают, что преподаватели иностранного языка уделяют недостаточное внимание именно воспитанию патриотизма. Это связано, по всей видимости, с недостаточным количеством учебных часов, отведенных на иностранный язык в неязыковом вузе. По мнению исследователя, именно преподаватель иностран-

ного языка может и должен осуществлять воспитательную функцию, сравнивая исторические эпохи в разных странах, сопоставляя факты и события в родной стране и в стране изучаемого языка, обращая внимание на то, как культурные явления отражаются в языке [Мишина, Ступникова 2022].

Исследование ценностных ориентаций страны изучаемого языка на примере концепта «Американская мечта»

Говоря о ценностях, целесообразно сравнить ценности нашей страны и стран изучаемого языка, поэтому предлагается выявить различные подходы и трактовки патриотизма в России и в США. Студенты направления «Американские исследования» ИМОиПН выбирают для анализа один из важных для американцев концептов «Американскую мечту», впервые описанный Джеймсом Адамом (James Adam) в 1931 г. Ставший временем возрастания оптимизма в сознании американцев XX век подарил им и всему миру множество музыкальных произведений, книг, фильмов. Работа над этой темой достаточно обширна по проблематике и может включать разные дидактические приемы и упражнения.

В нашем случае за основу взят рассказ американского писателя, прозаика, драматурга, эссеиста, Томаса Вулфа (Thomas Clayton Wolfe) (1900–1938) «Издали и вблизи» (The Far and the Near)⁵, написанный в 1935 г. в разгар Великой депрессии. Писатель известен своими связями с литературным течением «Южное Возрождение» (Southern Renaissance), возникшим в Американской литературе в 20–30 гг. XX в., среди ярчайших представителей которого можно назвать такие имена как Уильям Фолкнер, Теннесси Уильямс, Роберт Пенн Уоррен, Маргарет Митчелл и др. Важнейшей темой литературы этого направления стала жизнь глубинки в Южных штатах: консервативность общества, расизм, бедность. Рассказ же исследует такие темы как быстротечность человеческой жизни, утрату иллюзий, поиски смысла жизни, ценность человеческих связей. Герой рассказа машинист поезда в начале XX в. каждый день в 2 часа пополудни, проезжая по сельской местности, видит во дворе одного из домов женщину с маленькой девочкой. Идут годы, а женщина и ее дочь каждый день машут рукой, приветствуя машиниста. Выйдя на пенсию,

⁵“The Far and the Near” by Thomas Wolfe. URL: <https://archive.org/details/thefarandthenear> (дата обращения 23 декабря 2024).

железнодорожник решает встретиться с этими женщинами лично, чувствуя с ними определенную связь. Все эти годы, наблюдая за ними из кабины поезда, мужчина представлял их жизнь, видел, как растет девочка, и считал, что женщины разделяют его чувства. Однако идиллические мечты разбиваются о реальность. Хозяйка домика и ее дочь его не знают и относятся к его визиту подозрительно и холодно. Машинист ошеломлен и раздавлен. Впервые он почувствовал себя старым и утратившим надежду. Рассказ небольшой, но он позволяет обсудить со студентами разные темы, связанные как с чувствами и эмоциями людей, их психологией, так и с историей США в период Великой депрессии.

Перед прочтением рассказа студентам предлагается найти материал и сделать небольшие сообщения, вводящие их в контекст повествования. Во-первых, обучающиеся знакомятся с биографией автора, узнают о литературном направлении, к которому он принадлежал, и тех темах, которые являлись ключевыми для представителей «Южного Возрождения». Во-вторых, студенты знакомятся с периодом 30-х гг. в Америке, изучают причины Великой депрессии, ее влияние на жизнь простых людей, меры, которое правительство принимало для выхода из кризиса. В-третьих, студенты делают сообщение о развитии железных дорог в США, когда появились первые железнодорожные сети, куда они вели, как развитие железной дороги изменило экономику в разных штатах, какие профессии появились, в чем символизм железной дороги и т. д. В-четвертых, анализируется концепт «Американская мечта», история появления этого термина, суть этого понятия и его отражение в литературе, музыке и кинематографе.

На начальном этапе работы над темой (Lead-in) предлагается использовать музыкальные произведения для введения в тему и создания определенного настроения, поскольку музыка является интересным инструментом для освоения культуры другой страны, привития уважения к ее историческому наследию и любви к иностранному языку.

А.А. Пятунина, обобщая свой педагогический опыт, делает вывод о том, что эмоциональная составляющая песни надолго остается в памяти слушателей, позволяя, таким образом, вызывать и поддерживать интерес как к собственно иностранному языку, так и к историческому и политическому контексту, который ее (песню) порождает. Важен отбор песенного материала с учетом изучаемой тематики и методической целесообразности использования данного инструмента [Пятунина 2024].

И.Ю. Пашкеева предлагает следующие критерии отбора песенного материала: соответствие уровню языковой подготовки,

легкость понимания на слух, наличие значимого лексико-грамматического материала, наличие содержательного компонента [Пашкеева 2014].

В свою очередь, И.С. Попова считает, что несмотря на то, что работа с песнями была и остается одним из любимых видов деятельности, особенно для студентов, зачастую она сводится к работе над лексикой, чтению и переводу текста, совместному исполнению песни под фонограмму, что, безусловно, полезно для студентов младших курсов, однако, представляется малопродуктивным для студентов старших курсов [Попова 2016].

Очевидно, что интегрирование музыкальных произведений в процесс обучения иностранному языку должно включать разные этапы, направленные на формирование у студентов разных умений и навыков. Тщательно отобранный материал должен быть рассмотрен с точки зрения контекста – времени и истории создания, политических и исторических событий, которые отражены в музыкальном произведении. Затем следует лексико-грамматический анализ, а именно, разъяснение преподавателем упомянутых реалий, выполнение заданий. Упражнения на понимание смысла включают вопросы по проблематике песни. Завершается работа небольшими сообщениями студентов о знаковых событиях и политических деятелях той эпохи, которая отражена в музыкальном произведении [Пятунина 2024].

Использование музыкальных композиций на занятиях по английскому языку в вузе способствует развитию критического мышления, креативности, активной жизненной позиции обучающихся.

В 1942 г. композитор Аарон Копланд (Aaron Copland) (1900–1990) в ответ на вступление США во Вторую мировую войну написал композицию «Фанфары простому человеку» (Fanfare for the Common Man) для симфонического оркестра в Цинциннати, вдохновившись речью вице-президента США Генри А. Уоллеса. Студентам на занятии предлагается прослушать эту композицию⁶ с закрытыми глазами и подумать, какие мысли и чувства она вызывает. Кто такой «простой человек», почему его чествуют? Любопытно, что студенты по-разному воспринимают этот музыкальный опус. Кто-то испытывает эмоциональный подъем, а кому -то музыка кажется мрачной и грустной.

Другое музыкальное произведение, которое обсуждается в рамках данной темы, – госпел певицы Махалии Джексон (Mahalia

⁶Copland. Fanfare for the common man. URL: <https://archive.org/details/USAD201611CoplandFanfareForTheCommonMan> (дата обращения 10 марта 2025).

Jackson) (1911–1972) “Move on Up a Little Higher”⁷. Надо сказать, что госпел как музыкальный жанр зародился в США в первой трети XX в. в среде методистских церквей Американского Юга. Песня выражает надежду на свободу, которой достоин каждый человек, на воссоединение с близкими в царстве небесном. В тексте песни есть такие слова:

We gonna live on in Glory after while, gonna walk and never get tired,
gonna fly, Lord, and never falter Мы будем жить в славе, будем идти и
не устанем, взлетим и не споткнемся (пер. автора).

Песня представляет интерес не только с идейной точки зрения, но и с культурной, позволяя выявить духовные символы, о которых поет Джексон. Например, Zion (Сион), man Daniel (пророк Даниил), Rose of Sharon (библейское название, предположительно относящееся к цветам крокуса) и др.

«Американская мечта» как идея о равенстве, свободе, больших возможностях для каждого человека в его стремлении к лучшей жизни занимает важное место не только в сознании американцев, но и долгое время являлась привлекательной для представителей разных культур вне границ США. О.Ю. Матвеева, тем не менее, отмечает, что в процессе эволюции «Американская мечта» мифологизировалась, поскольку те представления, что сложились в общественном сознании относительно безграничной веры в собственные возможности и витальные силы, «обреченность на счастье» имеют мифологическую природу [Матвеева 2007]. Любопытный вывод делают студенты 2-го курса, сравнивая терминологическую составляющую концепта «Американская мечта» (Dream) и концепции славянофилов конца XIX в. об особом пути России (Way). Мечта выступает как нечто желаемое, но недостижимое⁸, в то время как «путь» предполагает направление деятельности, развитие, способ достижения цели⁹.

⁷ Mahalia Jackson “Move on Up a Little Higher”. URL: <https://yandex.ru/video/preview/14573858976460166780> (дата обращения 10 марта 2025).

⁸ Dream – smth that you want to happen very much but that is not very likely. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dream> (дата обращения 10 марта 2025).

⁹ Way – a particular choice, opinion, belief, or action, especially from among several possibilities/ an action that can produce the result you want. URL: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/way> (дата обращения 10 марта 2025).

После подготовительной работы начинается работа с текстом. Обсуждая тематику рассказа, обращаем внимание на детали повествования, понимая, что грустный конец неизбежен и предопределен. Видно, как меняется настроение повествования от идиллии к печали. К примеру, в начале машинист так воспринимает домик женщин из окна кабины: уголок уюта и скромного очарования, с величественными дубами, клумбами, огородом и беседкой (“an air of tidiness, thrift, and modest comfort”, “lordly oaks, flower beds, garden, and arbor”). Создается впечатление, что в таком милом домике могут жить только хорошие люди, способные подарить машинисту, который все жизнь провел в дороге, чувство семьи, и помочь ему преодолеть невзгоды. В реальности же домик и сам городок кажутся ему незнакомыми, как будто из кошмарного сна (“unfamiliar as the landscape of some ugly dream”).

Работа над темой завершается обсуждением дихотомии «мечта-реальность», что представляется важным для понимания рассказа. Блестящая эпоха *The Roaring Twenties* – «ревущих двадцатых», когда сбывались мечты и ощущался необыкновенный подъем после Первой мировой войны, сменилась реальностью тяжелейшего финансового кризиса. Так и герой рассказа лишается иллюзий и ощущает себя бесконечно одиноким в реальном мире.

Заключение

Опыт автора статьи позволяет сделать вывод о том, что студенты положительно реагируют на введение социокультурного и патриотического компонента в тематику занятий и с удовольствием включаются в дискуссию о ценностях, добре и зле, моральном и этическом выборе и любви к Родине.

Подводя итог вышесказанному, следует заметить, что обучение иностранному языку является уникальным инструментом для воспитательного воздействия. Богатство культуры англоязычных стран позволяет преподавателю английского языка выбрать литературное, музыкальное или кинематографическое произведение для обсуждения нравственных проблем. Безусловно, для успешной работы преподаватель вуза сам должен обладать теми ценностями, которые он хочет привить студентам.

Литература

Авилкина 2022 – *Авилкина И.Н.* Интеграция воспитательного аспекта в преподавание иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2022. Т. 11. № 4. С. 5–9.

- Антонова 2023 – *Антонова И.Б.* Патриотизм «свой» и «чужой»: к постановке проблемы // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 3. С. 141–159. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-141-159.
- Бурина 2021 – *Бурина Е.В.* Методика проектирования лингводидактической среды для обучения иноязычному речевому общению. М.: Флинта, 2021. 216 с.
- Еремеева 2012 – *Еремеева О.В.* К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции // Вестник ТГПУ. 2012. № 2 (117). С. 20–22.
- Коннова, Семенова 2019 – *Коннова З.И., Семенова Г.В.* Активизация познавательной деятельности студентов при формировании социокультурной и социолингвистической компетенций // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2019. № 4. С. 91–98.
- Матвеева 2007 – *Матвеева О.Ю.* «Американская мечта» в социокультурной динамике // Вестник ТГПУ. Серия Гуманитарные науки (философия). 2007. № 11 (74). С. 40–43.
- Мельничук, Белогаш 2024 – *Мельничук М.В., Белогаш М.А.* Повышение медийно-информационной грамотности студентов в процессе изучения иностранного языка в высшей школе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 99–114. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-99-114.
- Мишина, Ступникова 2022 – *Мишина Е.Н., Ступникова Г.Н.* Способы формирования социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка // Наука и образование. 2022. Т. 5. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazyka?ysclid=m94dbbonun557952674> (дата обращения 1 марта 2025).
- Нефедова 2018 – *Нефедова А.С.* Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Ученые записки ЗабГУ. 2018. Т. 13. № 5. С. 71–76.
- Пашкеева 2014 – *Пашкеева И.Ю.* Использование песен в обучении иностранному языку // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 5. С. 361–365.
- Попова 2016 – *Попова И.С.* Из опыта работы с песнями на уроках английского языка в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S12. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76141.htm> (дата обращения 8 марта 2025).
- Пятунина 2024 – *Пятунина А.А.* Тексты популярных немецких песен как отражение социокультурных тенденций Германии периода 1945–1989 гг.: методический аспект // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 148–162. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-148-162.
- Роговская 2021 – *Роговская Н.И.* Социокультурная компетенция как эффективное средство формирования познавательного интереса к иностранному языку // Известия ВГПУ. 2021. № 3 (156). С. 53–57.
- Трофимова и др. 2020 – *Трофимова И.Г., Агафонова Г.З., Никитина И.Г.* О патриотическом воспитании студентов технических специальностей в процессе изучения иностранного языка // Вестник ЧПГУ им. И.Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). С. 210–218.

Шакирова 2010 – Шакирова Т.И. Патриотическое воспитание в процессе изучения иностранного языка в условиях вуза // *Lingua mobilis*. 2010. № 6 (25). С. 91–100.

References

- Antonova, I.B. (2023), “Patriotism – friend and foe: setting the problem”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 141–159, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-3-141-159.
- Avilkina, I.N. (2022), “Digital literacy of a foreign language teacher in the online era: new roles and perspectives”, *Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, vol. 11, no. 4, pp. 5–9.
- Burina, E.V. (2021), *Metodika proektirovaniya lingvodidakticheskoi sredy dlya obucheniya inoyazychnomu rechevomu obshcheniyu* [The methodology of designing a linguodidactic environment for teaching foreign language speech communication], Flinta, Moscow, Russia.
- Eremeeva, O.V. (2012), “The question of structural and substantive content of social and cultural competence”, *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 2 (117), pp. 20–22.
- Konnova, Z.I. and Semenova, G.V. “Activation of cognitive activity of students in the formation of socio-cultural and sociolinguistic competencies”, *Proceedings of Tula State University. Humanities*, no. 4, pp. 91–98.
- Matveeva, O.Yu. (2007), “The ‘American Dream’ in socio-cultural dynamics”, *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 11 (74), pp. 40–43.
- Melnichuk, M.V. and Belogash, M.A. (2024), “Improving media and information literacy of students at foreign language lessons”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 99–114, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-99-114.
- Mishina, E.N. and Stupnikova, G.N. (2022), “Methods of formation of socio-cultural competence in foreign language classes”, *Science and Education*, vol. 5, no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-sotsio-kulturnoy-kompetentsii-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazyka?ysclid=m94dbbonun557952674> (Accessed 1 March 2025).
- Nefedova, A.S. (2018), “Patriotic upbringing of students in the modern world”, *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*, vol. 13, no. 5, pp. 71–76. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-5-71-76.
- Pashkeeva, I.Yu. (2014), “Using songs in foreign language teaching”, *Herald of Technological University*, vol. 17, no. 5, pp. 361–365.
- Popova, I. S. (2016), “From experience with songs in English lessons at the university”, *Scientific and methodological electronic journal “Concept”*, no. S12, available at: URL: <http://e-koncept.ru/2016/76141.htm> (Accessed 08 March 2025).

- Pyatunina, A.A. (2024), "Popular German songs as the reflection of sociocultural tendencies in Germany (1945–1989): methods of teaching aspect", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 148–162, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-148-162.
- Rogovskaya, N.I. (2021), "Sociocultural competence as an effective means in the formation of cognitive interest to foreign language of students in universities", *Izvestiya / Voronez State Pedagogical University*, no. 3 (156), pp. 53–57.
- Shakirova, T.I. (2010), "Patriotic education while studying the foreign language in the higher educational establishment", *Lingua mobilis*, no. 6 (25), pp. 91–100.
- Trofimova, I.G., Agafonova, G.Z. and Nikitina, I.G. (2020), "Patriotic education of technical students when studying a foreign language", *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no. 2 (107), pp. 210–218.

Информация об авторе

Елена Н. Гурьянова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; elenagur@list.ru

Information about the author

Elena N. Guryanova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; elenagur@list.ru

Влияние чтения
англоязычной художественной литературы
на мотивацию студентов технического вуза:
кейс МФТИ

Галина А. Краснощекова
Южный федеральный университет
Таганрог, Россия, gakrasnoschokova@sfedu.ru

Илона Ю. Багдасарова
Московский политехнический университет,
Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского
Москва, Россия artameli@mail.ru

Аннотация. В современном образовательном контексте инкорпорация чтения художественного текста в утвержденную учебную программу дисциплины Английский язык, особенно в неязыковом вузе, само по себе является вызовом. Настоящее исследование имело целью проверить гипотезу о том, что повышение мотивации к изучению английского языка у студентов неязыкового вуза можно достигнуть включением в учебную дисциплину чтения и анализа художественной литературы. Для достижения поставленной цели авторы разработали систему методической поддержки с лингвистически и лингвокультурологически ориентированным комплексом упражнений. Для подтверждения эффективности интегрирования художественного чтения в учебный курс английского языка был проведен эксперимент в двух выделенных группах студентов-бакалавров с последующим сравнением полученных результатов с двумя контрольными группами. Сравнение показателей мотивации и посещаемости студентов в экспериментальных и контрольных группах показало, что чтение художественной литературы способствовало повышению мотивации к изучению иностранного языка, а также улучшению языковых навыков, творческого самовыражения и расширению культурологических знаний студентов.

Ключевые слова: английский язык как иностранный, уровень мотивации, чтение художественной литературы, технический вуз, эксперимент

Для цитирования: Краснощекова Г.А., Багдасарова И.Ю. Влияние чтения англоязычной художественной литературы на мотивацию студентов технического вуза: кейс МФТИ // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 77–94. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-77-94

© Краснощекова Г.А., Багдасарова И.Ю., 2025

Fiction reading
in English and its impact on students' motivation
in a technical university: the case of MIPT

Galina A. Krasnoshchekova
Southern Federal University, Taganrog, Russia
gakrasnoschokova@sfedu.ru

Iлона Ю. Багдасарова
Moscow Polytechnic University, Zhirinovskiy University
of World Civilizations, People's Friendship University of Russia,
Moscow, Russia, artameli@mail.ru

Abstract. In the modern educational context, the incorporation of reading literary texts into the approved curriculum of the English language discipline, especially in non-linguistic universities, poses a significant challenge. This study aimed to test the hypothesis that increasing motivation to learn English among students of non-linguistic universities can be achieved through the inclusion of reading and analyzing literary works in the curriculum. To achieve this goal, the authors developed a methodological support system with a linguistically and linguoculturally oriented set of exercises. To confirm the effectiveness of integrating literary reading into the English language course, an experiment was conducted with two selected groups of undergraduate students, followed by a comparison of the results with two control groups. The comparison of motivation and attendance indicators among students in experimental and control groups showed that reading literary texts contributed to an increase in motivation to learn a foreign language, as well as improvements in language skills, creative self-expression, and an expansion of students' cultural knowledge.

Keywords: English as a second language, motivation levels, reading fiction, technical university, experiment

For citation: Krasnoshchekova, G.A. and Bagdasarova, I.Yu. (2025), "Fiction reading in English and its effects on students' motivation in a technical university: the case of MIPT, *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 77–94, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-77-94

Введение

Иноязычное чтение является одним из самых распространённых видов речевой деятельности студента в неязыковом вузе. Трудно переоценить особую значимость чтения художественного текста в современных условиях обучения иностранному языку в

университете. Очевидно, что, читая аутентичный современный или классический текст, обучающийся приобретает бесценный контакт с иноязычной культурой. Как справедливо замечает Д.А. Карпов, искусство чтения служит ключевым элементом в развитии информационно-академических навыков. Эти навыки помогают человеку успешно ориентироваться в увеличивающихся объемах информации и создавать собственную образовательную траекторию, учитывающую его личные потребности [Карпов 2009].

Исследователи особенно акцентируют дидактический потенциал чтения как формы речевой деятельности. Этому аспекту чтения посвящено большое количество исследовательских работ и учебных пособий (Л.М. Вырыпаева 1999; У.И. Малькова 2000; И.Б. Смирнов 1999; О.И. Сокиркина 1999). Многие авторы особенно подчеркивают значимость чтения для приобретения, усвоения и обогащения собственной речи обучающихся иноязычной идиоматикой. В частности, как замечает О.В. Прокуророва:

Недостаточное внимание к фразеологическим единицам (ФЕ) лишает обучаемых эстетического удовольствия, а также возможности постигать через ФЕ культуру народа страны изучаемого языка, выраженную в них как эксплицитно (через информацию о фактах истории, экономики, образа жизни (to carry coals to Newcastle), так и имплицитно (An Englishman's home is his castle). <...> Пробелы в знаниях по фразеологии существенно затрудняют выполнение студентами важных коммуникативных задач и не позволяют им достигнуть аутентичного уровня владения английским языком [Прокуророва 2006, с. 3].

Результаты исследований, проведенных нашими и зарубежными коллегами, подтверждают тезис о положительном опыте применения художественного чтения на занятиях английского языка как иностранного (McKay 1982; Collie, Slater 1987; Duff, Maley 1990; Carter, Long 1991; Lazar 1993). Недавние зарубежные исследования обращают внимание на такой методический эффект чтения как удовольствие [Ovilia, Asfina 2022], выбор стратегий обучению иностранному языку на базе художественного текста [Meshkova et al. 2020], пользу и сложности, сопряженные с интегрированием чтения художественной литературы в занятия по английскому языку [Oktari et al., 2024], а также использование чтения романов и коротких рассказов для повышения мотивации обучающихся [Abushihab et al. 2023]. Размышляя над причинами того, почему преподаватели используют художественную литературу, Линдси Кландфилд и Форд Дункан выделяют пять основных моментов: 1) литература на языке оригинала аутентична, 2) литература стимулирует дискуссию, 3) литература расширяет знание

языка, 4) литература воспитывает человека, 5) литература обладает мотивирующей силой [Clandfield, Duncan 2004]. Коллеги из Российского университета дружбы народов указывают на неоспоримые преимущества ежедневного чтения на иностранном языке разноформатных художественных текстов для улучшения четырех основных навыков владения языком, а также на свободу в выборе колоссального количества литературных источников для преподавателей английского языка, что, с одной стороны, затрудняет этот выбор, а с другой – делает его практически безграничным [Osmani 2020]. Вслед за Д.А. Карповым мы считаем, что чужая культура может быть усвоена лишь через активное участие в определенной деятельности. Чтение художественной литературы на иностранном языке представляет собой такую деятельность, в ходе которой происходит глубокое осознание и понимание элементов другой культуры. Этот процесс включает в себя «переформулирование» культурных аспектов, что позволяет интегрировать их в собственный лингвокультурный опыт. Таким образом, читая произведения на иностранном языке, человек не просто воспринимает информацию, но и активно осмысливает ее, сопоставляя с уже знакомыми ему культурными и языковыми концепциями [Карпов 2009].

Несмотря на вышеперечисленные преимущества чтения, наш многолетний педагогический опыт говорит о том, что в рамках обучения иностранному языку в неязыковом вузе чтению современной, а тем более классической литературы, практически не уделяется времени.

Помимо недостатка времени, существенным препятствием для мотивации студентов неязыковых вузов к чтению художественного текста является специфика нынешнего поколения обучающихся. В эпоху Интернета и современных технологий многие педагоги и методисты замечают, что поколение Z стремится читать очень короткие тексты. Согласно С.Ж. Умаркановой,

Помимо чтения слов, фраз и небольших текстов, представленных в учебниках, большинство изучающих язык не регулярно занимаются чтением иностранной литературы, которое (чтение) в данном контексте может быть определено как экстенсивное¹, несмотря на ту пользу, которую оно, безусловно, приносит [Умарканова 2020, с. 134].

¹Экстенсивное чтение рассматривается автором как вид деятельности, способствующей погружению в язык, в том числе, и благодаря неограниченному количеству времени, которое учащиеся могут проводить за отдельным иноязычным текстом или книгой, занимаясь так называемым внеклассным (домашним) чтением.

По ее мнению, причиной к постоянно угасающему интересу к чтению художественной литературы со стороны молодого поколения является тот факт, что оно требует от обучающихся особых интеллектуальных усилий и временных затрат – то, чем они не всегда обладают.

Вопросу мотивации студентов технических вузов к изучению иностранного языка посвящено большое количество работ как отечественных, так и зарубежных ученых (Г.А. Китайгородская 1992, А.А. Леонтьев 1997, Г.А. Краснощекова 2010, А.А. Миролюбов 2011, Е.П. Ильин 2000, Е.В. Косинская 2014, R.M. Ryan, E.L. Deci 2019 и др.). Так, в исследовании по изучению влияния чтения на английском языке на формирование мотивации студентов при его изучении, авторами в проведенном ими эксперименте было зафиксировано, что у 27 процентов испытуемых при прочтении уайльдковского «Кентервильского приведения» наблюдались различные аффективные состояния, характеризующиеся повышенной интенсивностью эмоций. По мнению авторов, их эксперимент наглядно показал, что «через мотивационное поле художественного английского текста студенты познают другую культуру, а, приняв ее, начинают углубленно изучать язык» [Пращенко и др., 2018, с. 157].

Тем не менее на основе опыта преподавания иностранного языка, изложенного в многочисленных публикациях, отмечается факт пониженной мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся в неязыковых вузах (Г.А. Краснощекова 2010, И.О. Онал 2007, О.А. Глущенко 2008, И.М. Солодкова 2008). Как отмечает М.В. Лазарева, коммуникативная мотивированность – основная для профессионального общения – является таким видом мотива, который наиболее сложно сохранить, так как иноязычная коммуникация в русскоязычной среде является неестественной [Лазарева 2008]. В неязыковом вузе это усложняется тем, что иностранный язык не обладает приоритетным статусом в силу общей загруженности студентов профильными предметами и общим низким уровнем владения иностранным языком, – что мало способствует их желанию посещать занятия иностранного языка [Лазарева 2008].

Целью данного исследования является обоснование и подтверждение гипотезы о том, что интеграция чтения англоязычной художественной литературы в учебную программу способствует повышению мотивации студентов технических вузов. Для достижения этой цели была разработана система методической поддержки с профессионально и лингвистически ориентированным комплексом упражнений и принято решение провести эксперимент в двух группах студентов бакалавриата второго курса факультета прикладной математики и информатики, обучающихся

в Московском физико-техническом институте (МФТИ), и сравнить его результаты с двумя контрольными группами бакалавров, обучающихся на том же курсе и факультете одинакового уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Оценка динамики изменения мотивации студентов проводилась на основе анализа результатов проведенного анкетирования в гугл-формах и фактора посещаемости с учетом степени активности и проявления себя на занятиях по английскому языку (измеряемых в баллах балльно-рейтинговой системы). Произведение для чтения должно было отвечать критериям аутентичности, современности, развлекательности, языкового разнообразия и культурологической ценности. С этих позиций была выбрана детективная новелла Стивена Кинга “If It Bleeds”, где изучение иноязычной культуры начинается с самого названия, в которое Кинг вкладывает аллюзию². В этом проявляется англоязычная традиция в использовании аллюзивных единиц в названиях художественных произведений. Так, например, знакомство студентов с новеллой Голсуорси “The Apple Tree” начинается со смысла, заложенного в титульной аллюзии на трагедию Евпирида «Ипполит» [Халилова 2020].

Образовательный контекст и методология исследования

Данная работа является еще одним исследованием, направленным на анализ иноязычного образовательного процесса обучения академического английского языка бакалавров второго курса МФТИ [Багдасарова 2024]. Предыдущая работа рассматривала лингвостилистический аспект содержания программы академический английский. Данная статья писалась в процессе продолжающейся реформатирования РПД всех курсов английского языка, преподающимся студентам бакалавриата МФТИ. Программа иностранных языков в Московском физико-техническом институте на момент 2023–2024 учебного года находилась на стадии разработки и реформатирования. Для студентов второго курса бакалавриата силами преподавателей кафедры иностранных языков был разработан курс «Английский для академических целей», ориентированный на уровни: A2+ – B1+. Эти изменения привели к тому, что студенты с высо-

²If it bleeds, it leads – известный с начала XX в. журналистский прием по привлечению внимания к чтению газетных статей и, как следствие, поднятию продаж тиражей медийных изданий (чем больше «крови» тем лучше продажи).

ким уровнем владения английским языком (B2 – C1+) оказались на программе, которая для них была слишком скудна, что не могло не отразиться на уровне их мотивации к изучению английского языка.

В начале учебного года преподавательский состав, столкнувшийся с этой проблемой, решал ее различными способами. Так, например, некоторые преподаватели, учитывая удачный опыт коллег из Российского государственного гуманитарного университета [Гурьянова 2022], предлагали студентам просмотр фильмов, фрагментов из фильмов или коротких видео с последующим их обсуждением. Другие прибегали к технологии «перевернутый класс» или методу кейсов. В описываемом случае по инициативе авторов исследования и по результатам обсуждения сложившейся ситуации со студентами и руководством департамента иностранных языков было принято решение в экспериментальном порядке интегрировать чтение художественной литературы в двух отдельно взятых группах студентов с высоким уровнем владения языком (B2 – C1+) с целью повышения мотивации к изучению иностранного языка и развития языковых навыков. Эксперимент проводился на основе интеграции чтения детективной новеллы Стивена Кинга “If It Bleeds” в течение одного семестра.

Были произведены замеры по уровню удовлетворенности студентами учебным курсом в целом и отдельными элементами промежуточного контроля, предусмотренными балльно-рейтинговой системой (БРС) МФТИ курса академического английского. Замеры проводились путем анкетирования в Google-формах. При оценке и сравнении мотивации в экспериментальных и контрольных группах также учитывался фактор посещаемости занятий и уровень проявленной студентами активности на занятиях.

В анкетах студентам было предложено оценить степень своей мотивации к изучению английского языка и степень удовлетворенности отдельными заданиями курса по шкале от 0 до 5. Для эксперимента были выбраны две экспериментальные группы (23 человека), результаты анкетирования в которых сравнивались с результатами двух контрольных групп (23 человека) того же уровня обучения.

Данные собирались в три этапа: в начале семестра, середине и после его завершения, что позволило оценить динамику изменения мотивации к изучению английского языка у обучающихся. Анкетирование проводилось онлайн в Google-формах с гарантией анонимности ответов, чтобы минимизировать социальную желательность и повысить достоверность результатов.

Текст новеллы “If It Bleeds” был разделен на три части (примерно по 60 страниц). Обсуждению каждой из трех частей было

посвящено одно занятие. К каждой из трех частей был разработан комплекс разноформатных лексических и грамматических заданий, фокусирующихся на наиболее интересных языковых особенностях текста Кинга. Студенты выполняли эти задания в цифровой среде МФТИ³, которая проверяла и оценивала результаты их работы автоматически. Приведем несколько примеров упражнений.

Лексические упражнения

Найдите в прочитанном отрывке английские эквиваленты следующим выражениям:

«Сухой» закон
У нее есть компромат на него
Частный детектив
Смалодушничать и струсить
Беда не приходит одна.

Упражнение на понимание лексических и синтаксических сокращений:

You *betcha!* (идиома *You bet* (Не сомневайся!))
An *indie* station (*independent*)
mani-pedi (*manicure-pedicure*)
a big *metro* TV station (*metropolitan*)
RN and ER (registered nurse (дипломированная медсестра);
emergency room).

За весь период чтения новеллы мероприятиям промежуточного контроля было посвящено три занятия. На этих занятиях студенты выполняли творческие задания, направленные на развитие навыков говорения, рассуждения, аргументации, анализа, синтеза, исследовательских и описательных навыков, навыков по составлению презентации. Примеры этих заданий приведены ниже.

- 1) *Дебаты*. Тема: Reading fiction for academic English purposes: pros and cons.
- 2) *Презентации*. Тема: Аллюзии из текста Кинга.
- 3) *Case Study*. Тема: Образ Холли, ее ОКР⁴; становление ее как личности; отношение с мамой; отношение с окружающими;

³Цифровая среда обучения МФТИ. URL: <https://lms.mipt.ru/my/> (дата обращения 5 марта 2025).

⁴Обсессивно-компульсивное расстройство (от лат. *Obsessio* – одержимость идеями и *compulsio* – принуждение; болезнь, психическое расстройство).

идиостилистические особенности языка Кинга в описании героини.

Результаты и дискуссия. Схема сбора данных об удовлетворенности студентов занятиями в экспериментальных и контрольных группах была организована следующим образом. В начале, середине и в конце учебного курса «Английский для академических целей» студенты заполняли анонимную Google-форму. Вопрос к студентам звучал следующим образом: оцените от 0 до 5 степень Вашей удовлетворенности от занятий английского языка. Фиксировались даты в начале, середине и конце семестра (2, 8 и 15 учебные недели). Результаты опросов о степени удовлетворенности курсом в двух экспериментальных и двух контрольных группах представлены на рис. 1.

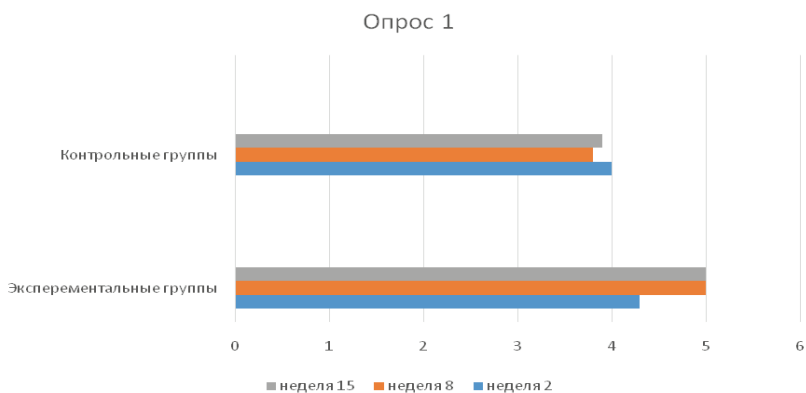


Рис. 1. Уровень удовлетворенности курсом «Английский для академических целей»

Как видно из приведенных данных, оценки удовлетворенности курсом академического английского, полученных через Google формы, на 2-й, 8-й и 15-й неделях семестра, показывают, что экспериментальные группы оценивали курс выше по сравнению с контрольными группами.

Помимо опроса об общей удовлетворенности, студенты каждую пятую неделю семестра отвечали на вопросы анкеты по основным заданиям модуля «академический английский».

Результаты этих опросов представлены на рис. 2.

Опрос 2

Для упрощения взяты усредненные оценки студентами отдельных заданий учебного курса академического английского по трем неделям.

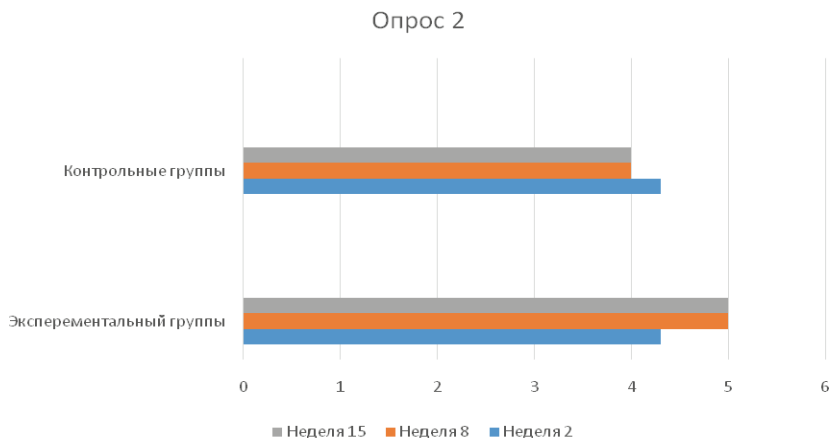


Рис. 2. Оценка эффективности отдельных заданий курса

Усредненные значения оценок студентов, данные отдельным заданиям курса, входящим в балльно-рейтинговую систему, измерялись на 2-й, 8-й и 15-й неделях семестра. Эти значения показывают, что студенты экспериментальных групп дают более высокие оценки заданиям курса, чем студенты в контрольных группах.

Преподавателями велись журналы посещаемости, что также учитывалось в качестве фактора, определяющего степень удовлетворенности студентами курсом. Результаты учета посещаемости представлены в табл. 1. Данные взяты из журналов балльно-рейтинговой системы в цифровой среде МФТИ в усредненном числовом значении.

Таблица 1

Данные о посещаемости занятий английского языка
в течение семестра

Контрольные группы, %	89,7
Экспериментальные группы, %	98,1

Система БРС для студентов бакалавриата 2-го курса академического английского также содержит балл за академическую активность, который студент получает на каждом занятии. В табл. 2 представлены усредненные значения балла за академическую активность студентов экспериментальных и контрольных групп. Данные взяты из журналов балльно-рейтинговой системы в цифровой среде МФТИ.

Таблица 2

Данные об академической активности студентов
на занятиях английского языка в течение семестра

Контрольные группы, %	90,07
Экспериментальные группы, %	99,04

Из данных, полученных в результате опросов 1 и 2, и таблиц посещаемости и активности студентов на занятиях, а также спонтанных бесед со студентами и преподавателями иностранных языков, работающими на втором курсе бакалавриата МФТИ, можно заключить, что гипотеза об эффективности чтения художественного текста с целью решить проблемы пониженной мотивации у студентов высокого уровня и сделать курс академического английского уровня A2+ – B1+ более интересным и полезным с точки зрения поддержания и развития языковых компетенций у студентов данного курса и данной программы нашла свое подтверждение.

Ограничения исследования

Выбор новеллы “If It Bleeds” для чтения может быть подвергнут критике, так как она представляет собой детективное произведение, а не жанр научной фантастики, который, по мнению многих авторов и преподавателей, является более подходящим выбором для вузов с технической специализацией. Так, например, Л.И. Мартынова в своем диссертационном исследовании применила методику чтения научно-художественной литературы для обучения студентов неязыкового вуза [Мартынова 1992]. Зарубежные авторы также подчеркивают необходимость в выборе произведений художественной литературы руководствоваться принципом соответствия тем и проблематики избранного текста, равно как и потребностями студентов и направленности содержания образовательного процесса (McKay 1986, Sage 1982, Gajdusek 1988, Stern 1987, Brock 1990).

С другой стороны, согласно Л.И. Пироговой,

...человек – существо не только мыслящее, но и эмоциональное. Успехи и неудачи в процессе изучения ИЯ во многом зависят от эмоционального настроения всех вовлеченных участников [Пирогова 2022, с. 34].

Детектив, особенно в исполнении такого мастера слова и жанра «саспенс» как Стивен Кинг, является с эмоциональной точки зрения универсальным произведением, обеспечивающим успех его прочтения практически у любой аудитории. Та же Л.И. Мартынова во введении к своему диссертационному исследованию указывает на необходимость пересмотра предметно-смыслового экстралингвистического наполнения текстов, которые в учебниках должны играть как мотивирующую роль, так и содействовать решению не только практических, но и развивающих личность задач, в контексте как профессионализации, так и гуманитаризации высшего образования [Мартынова 1992].

Другим ограничением данной работы является нетипичность ситуации МФТИ для технического вуза: преподаватели иностранных языков в технических вузах, как правило, сталкиваются с пониженной мотивацией, связанной с низким уровнем владения языком, а не с высоким, как в нашем случае. Например, как подчеркивает Г.А. Краснощекова в своем фундаментальном диссертационном исследовании:

Многие неуспехи в обучении иностранным языкам в высшей технической школе объясняются простой причиной – отсутствием у студентов элементарных лингвистических знаний [Краснощекова 2010, с. 72].

Результаты, выводы и рекомендации

Данные исследования, включающие опросы и оценку уровня мотивации студентов, подтвердили, что студенты бакалавриата в экспериментальных группах показали более высокую заинтересованность и мотивацию к изучению английского языка по сравнению со студентами контрольных групп. Эти результаты могут способствовать дальнейшему внедрению курса домашнего чтения в образовательные программы технических вузов, направленные на улучшение языковых компетенций студентов.

Во время исследования были выявлены несколько ограничений. Выбор произведения Стивена Кинга мог вызвать критиче-

ские замечания из-за его жанровой принадлежности. Детективное произведение, возможно, не является оптимальным выбором для технических вузов. Большое количество учебных часов и курсов в МФТИ не всегда применимо к другим неязыковым вузам с меньшими ресурсами и возможностями. Преподаватели иностранных языков в технических вузах часто сталкиваются с пониженной мотивацией студентов, что учитывалось в нашем исследовании. Поэтому в качестве рекомендации предлагается провести дополнительные исследования в иных вузах и с другими жанрами литературных произведений для обеспечения более точного анализа.

Реализация интеграции чтения художественной литературы в учебный курс «академического» английского языка, разработанного на основе произведения Кинга, показала повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка. Помимо улучшения мотивации, у студентов в экспериментальных группах наблюдалось повышение уровня сформированности языковых навыков, творческого самовыражения и расширение культурологических знаний. Пример: студенты обсуждали содержание новеллы на английском языке, выполняли интересные задания, включая дебаты, анализ психологического портрета героев и обсуждение культурных и исторических тем.

Данные об общей удовлетворенности студентов занятиями английским языком (рис. 1) и данные с их оценками отдельных компонентов курса (рис. 2) позволяют сделать вывод, что студенты в экспериментальных группах проявили более высокую заинтересованность и мотивацию к занятиям по сравнению со студентами контрольных групп. Таким образом, эксперимент по интегрированию домашнего чтения в курс академического английского языка с целью повышения мотивации студентов высокого уровня и решения задачи несоответствия уровня курса (ниже) уровню группы (выше) можно считать успешным, а гипотезу, выдвинутую в начале исследования, подтвержденной.

Рекомендательно, разработанные задания к новелле Стивена Кинга “If It Bleeds” могут быть усовершенствованы и использованы в будущем для решения подобного рода задач при возникновении необходимости.

Заключение

В ходе проведенного исследования была подтверждена гипотеза о том, что интеграция чтения англоязычной художественной литературы, в частности детективной новеллы Стивена Кинга “If It

Bleeds”, в учебную программу по английскому языку для студентов технических вузов существенно повышает их мотивацию к изучению языка. Результаты эксперимента, проведенного на базе Московского физико-технического института, показали, что студенты экспериментальных групп, участвовавшие в чтении и обсуждении произведения, продемонстрировали более высокие уровни удовлетворенности курсом, активность на занятиях и общую мотивацию по сравнению с контрольными группами.

Анализ данных, собранных через анкетирование и наблюдение за посещаемостью и активностью студентов на занятиях английского языка, подтвердил, что использование художественной литературы в образовательном процессе способствует не только улучшению языковых навыков, но и расширению культурологического кругозора студентов. Важно отметить, что выбранное произведение отвечало критериям актуальности, развлекательности и культурной ценности, что сделало его подходящим инструментом для достижения поставленных образовательных целей.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают мнения приведенных в работе исследований о роли иноязычного чтения, что работа с художественными произведениями в курсе изучения иностранного языка является эффективным инструментом для повышения интереса студентов и улучшения их языковой компетенции. Мы рекомендуем дальнейшее внедрение и развитие таких методик в образовательный процесс, что, безусловно, приведет к более высоким результатам в обучении иностранным языкам в технических вузах.

Благодарности

Авторы выражают благодарность департаменту иностранных языков Московского физико-технического института и его руководству за возможность проведения эксперимента в период первого семестра 2023–2024 учебного года, на момент, когда один из авторов статьи (И.Ю. Багдасарова) являлась старшим преподавателем департамента иностранных языков МФТИ.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the Department of Foreign Languages at the Moscow Institute of Physics and Technology and its administration for the opportunity to conduct the experiment during the first semester

of the 2023–2024 academic year, at a time when one of the article's authors (I.Yu. Bagdasarova) was a senior lecturer in the Department of Foreign Languages at MIPT.

Литература

- Багдасарова 2024 – *Багдасарова И.Ю.* Лингвистический анализ текстовых и аудиовизуальных материалов, применяемых в процессе обучения профессионально ориентированному английскому языку: современные вызовы и перспективы // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. № 3. С. 115–130. DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-115-130.
- Гурьянова 2022 – *Гурьянова Е.Н.* Приемы развития творческого потенциала студентов на занятиях иностранным языком в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 20–30. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-20-30.
- Карпов 2009 – *Карпов Д.А.* Культуроведческий подход к обучению коммуникативному чтению учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 24 с.
- Краснощекова 2010 – *Краснощекова Г.А.* Фундаментализация неспециального лингвистического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. Таганрог, 2010. 398 с.
- Лазарева 2008 – *Лазарева М.В.* Роль мотивации в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Агроинженерия. 2008. № 6. С. 51–54.
- Мартынова 1992 – *Мартынова Л.В.* Обучение иностранному языку на основе текстов художественной прозы: английский язык, первый курс неязыкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 1992. 16 с.
- Парашенко и др. 2018 – *Парашенко А.В., Брусенская Я.Ю., Павленко В.Г.* Влияние чтения художественных текстов на английском языке на формирование мотивации студентов при его изучении // Вестник науки. 2018. Т. 2. № 8 (8). С. 153–165.
- Пирогова 2022 – *Пирогова Л.И.* Способы активизации речемыслительной деятельности на иностранном языке в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 3. С. 31–42. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-31-42.
- Прокуророва 2006 – *Прокуророва О.В.* Обучение английским фразеологизмам студентов II–III курсов языковых факультетов на материале домашнего чтения: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. Владимир, 2006. 22 с.
- Умарканова 2020 – *Умарканова С.Ж.* Интенсивное и экстенсивное чтение: цели обучения, трудности освоения, перспективы развития // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 132–140. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-132-140.
- Халилова 2020 – *Халилова Л.А.* Власть языка и язык власти // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 96–105. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-96-105.

- Abushihab et al. 2023 – *Abushihab Q., Qattam M., Alqbailat N.* The Impact of Using Novels in the EFL Classroom: A Pragmatic Outlook // *EFL Education Journal*. 2023. Vol. 13. P. 2163–2170.
- Clandfield, Duncan 2004 – *Clandfield L., Duncan F.* Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom // *The Internet TESL Journal*. 2004. Iss. 10 (12). URL: <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esol-classroom/146508.article> (дата обращения 18 февраля 2025).
- Meshkova et al. 2020 – *Meshkova I., Sheremetieva O., Spynu L.* The role and place of fiction in teaching foreign languages at non-linguistic faculties // *Proceedings of SOCIONET 2020 – 7th International Conference on Education and Education of Social Sciences*, 15–17 June 2020. P. 230–235. URL: <https://www.researchgate.net/publication/342244624> (дата обращения 10 июля 2025).
- Oktari et al. 2024 – *Oktari N., Ariani M., Fitriyah S.* Identifying reading difficulties and strategies among EFL learners in intensive reading // *EFL Education Journal*. 2024. Vol. 11. Iss. 2. P. 248–272. DOI: 10.19184/eej.v11i2.51435.
- Ovilia, Asfina 2022 – *Ovilia R., Asfina R.* The power of pleasure reading: A narrative inquiry of proficient non-English learners // *JEES (Journal of English Educators Society)*. 2022. Vol. 7. Iss. 1. P. 173–181. DOI: 10.21070/jees.v7i2.1510.
- Proceedings of SOCIOINT 2020 – 7th International Conference on Education and Education of Social Sciences*, 15–17 June 2020.

References

- Abushihab, Q. and Alqbailat, N. (2023), ‘The Impact of Using Novels in the EFL Classroom: A Pragmatic Outlook’, *EFL Education Journal*, no. 13, pp. 2163–2170.
- Bagdasarova, I.Yu. (2024), ‘“Linguistic analysis of English-language texts used in the process of teaching professionally oriented English: current challenges and future prospects”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 115–130, DOI: 10.28995/2073-6398-2024-3-115-130.
- Clandfield, L. and Duncan, F. (2004), ‘Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom’, *The Internet TESL Journal*, iss. 10 (12), available at: <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esol-classroom/146508.article> (Accessed 18 February 2025).
- Guryanova, E.N. (2022), ‘Techniques for developing students’ creative potential in foreign language classes at a non-linguistic university’, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 20–30. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-20-30.
- Karpov, D.A. (2009), *Cultural approach to teaching communicative reading to high school students in specialized English language schools*, Abstract of PhD Thesis, St. Petersburg, Russia.

- Khalilova, L.A. (2020), "The power of language and the language of power", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 96–105. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-96-105.
- Krasnoshchekova, G.A. (2010), *Fundamentalization of non-specialized linguistic education*, D.Sc. Thesis, Taganrog, Russia.
- Lazareva, M.V. (2008), "The role of motivation in teaching a foreign language at a non-linguistic university", *Agrocultural Engineering*, no. 6, pp. 51–54.
- Martynova, L.V. (1992), *Teaching a foreign language based on works of fiction: English language, first year of non-linguistic university*, Abstract of PhD dissertation, Vladimir, Russia.
- Meshkova, I., Sheremetieva, O. and Spynu, L. (2020), "The role and place of fiction in teaching foreign languages at non-linguistic faculties", *Proceedings of SOCIONET 2020 – 7th International Conference on Education and Education of Social Sciences*, 15–17 June 2020, pp. 230–235, available at: <https://www.researchgate.net/publication/342244624> (Accessed 10 July 2025).
- Oktari, N., Ariani, M. and Fitriyah, S. (2024), "Identifying Reading Difficulties and Strategies Among EFL Learners in Intensive Reading", *EFL Education Journal*, no. 11, pp. 248–272, DOI: 10.19184/ej.v11i2.51435.
- Ovilia, R. and Asfina, R. (2022), "The Power of Pleasure Reading: A Narrative Inquiry of Proficient Non-English Learners", *JEES (Journal of English Educators Society)*, vol. 7, iss. 2, pp. 173–181, DOI: 10.21070/jees.v7i2.1510.
- Parashenko, A.V., Brusenskaya, Ya.Yu., and Pavlenko, V.G. (2018), "The impact of reading works of fiction in English on the formation of students' motivation when learning it", *Vestnik Nauki*, vol. 2, no. 8, pp. 153–165.
- Pirogova, L.I. (2022), "Ways to activate speech-thinking activity in foreign language at a non-linguistic university", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 31–42. DOI: 10.28995/2073-6398-2022-3-31-42.
- Prokuratorova, O.V. (2006), *Teaching English phraseology to students of 3-5 years of language faculties based on home reading material*, Abstract of Ph.D. dissertation, Vladimir, Russia.
- Umarkanova, S.Zh. (2020), "Extensive and intensive reading: goals of teaching, difficulties of studying, perspectives of developing", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 132–140. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-3-132-140.

Информация об авторах

Галина А. Краснощекова, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет, Таганрог, Россия; 347922, Россия, Таганрог, Некрасовский пер., д. 44; gakrasnoschokova@sfedu.ru

Илона Ю. Багдасарова, Московский политехнический университет, Москва, Россия; 107023, Россия, Москва, ул. Большая Семеновская, д. 38;

Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского, Москва, Россия; 119049, Россия, Москва, Ленинский пр., д. 1/2, корп. 1; artameli@mail.ru

Information about the authors

Galina A. Krasnoschekova, Dr. of Sci. (Pedagogics), professor, Southern Federal University, Taganrog, Russia; bld. 44, Nekrasovsky Lane, Taganrog, Russia, 347922; gakrasnoschokova@sfnu.ru

Iлона Ю. Багдасарова, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia; bld. 38, Bolshaya Semyonovskaya Street, Moscow, Russia, 107023;

Zhirinovskiy University of World Civilizations, Moscow, Russia; bldg. 1, bld. 1/2, Leninskii Avenue, Moscow, Russia, 119049; artameli@mail.ru

Методический инструментарий

УДК 378.147:811.161.1

DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-95-109

Анализ текстов культуры на занятиях по русскому языку как иностранному

Лариса В. Ассуирова

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия, assuir@mail.ru

Наталья Д. Десяева

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия, 481795@mail.ru

Аннотация. Статья рассматривает феноменальное явление – текст культуры и возможности его использования в образовательном процессе. Ссылаясь на работы русских и зарубежных исследователей, авторы выводят определение текста культуры – совокупность культурных ценностных смыслов, выраженных в знаковой форме. Проводится подробный анализ вербальных и невербальных текстов и их ключевых характеристик. В частности, первичной характеристикой таких текстов является соотношение их содержания с культурным пространством того времени, когда они создавались, благодаря чему они дают возможность ярко представить тенденции, которые уже исчезли из картины мира современного человека, но породили множество концептов, продолжающих существовать до сих пор. С точки зрения авторов, существование текстов культуры – ключ к формированию культурного, интеллектуального и ценностного потенциала человека. Рассматривая текстоцентрический подход как один из основных, используемых на занятиях по русскому языку как иностранному, авторы приводят пример анализа английских и русских текстов и алгоритм исследования подобных произведений. Интересной представляется характеристика культуры через жанр, характерный для определенной эпохи. Предложенные в статье практические задания также представляют формы работы с различными жанрами: песнями, притчами, авторскими новеллами-притчами, пословицами, стихами.

Ключевые слова: культура, текст культуры, анализ, речемыслительная деятельность, русский язык как иностранный, жанр, алгоритм анализа, текстоцентрический подход

© Ассуирова Л.В., Десяева Н.Д., 2025

Для цитирования: Ассуирова Л.В., Десяева Н.Д. Анализ текстов культуры на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 95–109. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-95-109

Analysis of cultural texts in Russian as a foreign language classes

Larisa V. Assuirova
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia, assuir@mail.ru

Natalia D. Desyaeva
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia, 481795@mail.ru

Abstract. The article examines the unprecedented phenomenon of cultural text and its potential application in the educational process. Referring to the works of Russian and foreign researchers, the authors derive a definition of cultural text – a set of cultural value meanings expressed in a symbolic form. A detailed analysis of verbal and non-verbal texts and their key characteristics is carried out. In particular, the primary features of such texts is the correlation of their content with the cultural space of the time when they were created, thanks to which they make it feasible to vividly present those tendencies that have already disappeared from the picture of the world of modern man, but gave rise to many concepts that continue to exist up to this day. From the authors' point of view, the existence of cultural texts is the key to formation of a person's cultural, intellectual and value potential. Considering the text-centric approach as one of the main ones used in classes of Russian as a foreign language, the authors give an example of the analysis of English and Russian texts and an algorithm for studying such works. It may prove interesting to characterize culture through a genre intrinsic to a certain era. The practical tasks explicated in the article also represent forms of work with various genres: songs, parables, author's short stories-parables, proverbs, poems.

Keywords: culture, cultural text, analysis, speech and thinking activity, Russian as a foreign language, genre, analysis algorithm, text-centric approach

For citation: Assuirova, L.V. and Desyaeva, N.D. (2025), "Analysis of cultural texts in Russian as a foreign language classes", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 95–109, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-95-109

Введение: постановка проблемы

Ю. Лотман убедительно доказал, что культура – это язык, организованный по определенным правилам, а весь мир для человека – текст [Лотман 2001]. Сам человек – это тоже текст. Чем больше он обращается к текстам культуры, тем выше его развитие и потенциал, тем эффективнее усваиваются те ценности, которые составляют основу человеческой деятельности и культуры. Изучение русского языка как иностранного должно реализовывать текстоцентрический подход, предполагающий, что в основе обучения лежит текст, предоставляющий возможность интерпретировать, воспринимать и понимать.

Ролан Барт, известный французский философ, писал:

Что же такое текст? Текст принципиально отличается от литературного произведения: это не эстетический продукт, а знаковая деятельность, это не структура, а структурообразующий процесс, это не пассивный объект, а работа и игра, это не совокупность замкнутых в себе знаков, наделенная смыслом, которые можно восстановить, а пространство, где прочерчены линии смысловых сдвигов, уровнем текста является не значение, но означающее, в семиотическом и психоаналитическом смысле этого понятия... [Барт 1989, с. 422].

По его мнению, именно в тексте представлены культурные смыслы, которые дают возможность понимать сущность народа, создающего данный текст.

Полностью соглашаясь с Р. Бартом, определим культуру как собрание текстов, включающих в себя и фольклорные жанры (поговорки, сказки и т. д.), и художественные произведения, и живописные полотна, и архитектурные сооружения, и киноискусство.

Подтверждение этому можно найти у ученого, занимавшегося текстом в целом и текстом культуры в частности, – Ю.М. Лотмана. В его концепции именно текст является той единицей, которая воплощает культуру, представляющую собой «совокупность всей ненаследственной информации, способ организации информации, ее хранения» [Лотман 2001, с. 442]. Идеи Ю.М. Лотмана, по сути являющегося основоположником направления, изучающего тексты культуры, легли в основу многих научных изысканий.

В этом ракурсе (как феномен культуры) текст представлен в исследованиях по культурологии, лингвистике, герменевтике, педагогике и т. д. Интересно определение А.А. Брудного, создавшего первый в России учебник по герменевтике:

Связная, компактная, воспроизводимая последовательность знаков или образов, развернутая по стреле времени, выражающая некоторое содержание и обладающая смыслом, в принципе доступном пониманию. Под это определение подпадают разнообразные повествовательные тексты¹.

Заметим, что автор отмечает важность перспективы текста. Принципиальным дополнением к этому положению может быть следующее: сам текст существует на протяжении времени.

Заложенный в нем культурный код остается актуальными во все времена, даже если понимание требует приложения дополнительных операций по писку и узнаванию (а может быть, это есть главное для текста культуры) [Ассуирова 2024].

На наш взгляд, именно этот параметр позволяет отнести созданный в определенную эпоху текст к тексту культуры и классики: заложенные в нем содержание и смысл не зависимы от временных рамок. Однако именно характеристика историко-культурного контекста, когда адресат получает представление о времени, а значит, о событиях, явлениях, происходящих в социуме, настроениях общества, обычаях, менталитете народа, нравах определенной эпохи, дает возможность понимания авторского смысла.

Н.А. Симбирцева размышляет:

Понимание текста культуры восходит к развитой научной традиции, рассматривающей текст как явление культуры. Для лингвистов текст представляет собой корпус вербальных знаков, объединенных общим смыслом, обладающий характером последовательного изложения информации и являющийся целостным и завершенным высказыванием. Коммуникативная природа текста обуславливает рассмотрение таких понятий, как «автор», «реципиент/воспринимающий», «адресат», «смысл», «контекст», которые в обобщенном виде определяют понимание текста как явления культуры [Симбирцева 2013, с. 27].

Введенная характеристика – коммуникативная природа текста – позволяет рассматривать данное явление как происходящее в обществе, рождающееся в определенных контекстах, несущее информацию и об авторе, и об адресате.

¹Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. С. 18.

По мнению Н.А. Симбирцевой,

...категория «текст культуры» раскрывает ценностно-смысловое содержание объектов, форм, черт культуры, выраженных в знаково-символической форме. Метод культурологической интерпретации открывает возможность *прочсть* историко-культурный контекст, окружающий текст культуры: получить представление о тенденциях времени, настроениях общества, веяниях моды, социально-культурных практиках, нравах, обычаях, традициях [Симбирцева 2017, с. 29].

Данные характеристики культуры могут быть восприняты как сущностные, тем более что они пересекаются с характеристиками М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, А.А. Брудного, Г.А. Аванесова, С.С. Аверинцева, Р. Барта, Г. Гадамера и других.

Основная часть: анализ

Представляется, что определением текста культуры может служить следующее: совокупность культурных ценностных смыслов, выраженных в знаковой форме.

В современной культурологии и философии используется понятие, которое можно соотнести с понятием «текст культуры», – «культурный архетип», заложенное К.Г. Юнгом [Юнг 2023]. Оба этих понятия демонстрируют способность человека выражать определенные повторяющиеся смыслы в текстах (устных или письменных), которые люди любой национальности одинаково воспринимают на бессознательном уровне. Они существуют вне нашего сознания и участвуют в формировании отношения к миру, ценностям, определяют стиль поведения. Как известно, К. Юнг относил к основным архетипам такие, как «мать», «отец», «самость», «персона» и др. Продолжим ряд тех ценностных моментов, которые существуют вне нашего сознания: добро, зло, история, надежда, справедливость, свобода и т. п. Внимание к подобным смыслам, безусловно заложенным в текстах культуры, – возможность сформировать нравственную, цельную, глубокую личность.

Существуют другие понятия терминологического характера, которые также можно отнести к воплощению культуры. Например, И.И. Воронцова вводит понятие «лингвокреатемы», также являющееся новым термином, обозначающим сущностные моменты культуры разных народов. Она рассматривает лингвистическую ипостась гастроэкономики разных стран, тем самым доказывая

значимость понимания данного аспекта для человека вообще и будущего экономиста в частности [Воронцова 2020]. Пища, еда, блюда являются одними из важнейших характеристик менталитета и обычаев того или иного народа.

Какими свойствами должен обладать текст, чтобы появилась возможность присвоить ему характеристику текста культуры? И каким образом читатель или слушатель должен анализировать подобную единицу?

Если адресат воспринимает историко-культурный контекст, получает представление о времени, настроениях общества, тенденциях в социуме, т. е. обычаях, менталитете народа, нравах, то, безусловно, данный текст можно отнести к тексту культуры. Таким образом, первой его характеристикой является соотнесенность содержания с культурным пространством того времени, когда данный текст создавался.

Знакомство обучающихся с русской культурой может осуществляться через тексты определенной эпохи, например, советской. Какие тексты были характерны для того времени? Во-первых, песни, прославляющие Советский союз, партию, свершения, происходившие в данный период (в частности, строительство Байкало-Амурской магистрали): «Слышишь, время гудит БАМ! На просторах крутых БАМ!»; «Город над вольной Невой, Город нашей славы трудовой, Слушай, Ленинград, я тебе спою Задушевную песню свою»; «Мой адрес не дом и не улица, Мой адрес – Советский Союз» и т. п. Тексты советских песен – это, безусловно, тексты культуры, дающие иностранным студентам представление о той эпохе, кардинально отличающейся от современной.

Лексика советской эпохи также породила много слов, используемых сейчас только как историзмы: «комсомол», «авоська», «хрущевка (хрущоба)», «ЦК КПСС», «съезд», «передовик», «стахановец», «генеральный секретарь» и др. Она нашла отражение и в названиях женских журналов того времени: «Работница», «Коммунистка», «Крестьянка» и др.

Даже архитектурные сооружения советской эпохи можно воспринимать как невербальный текст культуры, поскольку именно тогда началось массовое строительство хрущевок, что было продиктовано временем и лозунгом партии: «Каждой советской семье – свое жилье». Интересно, что в странах социалистического мира, которым в советскую эпоху помогал СССР, можно увидеть районы хрущевок (например, в Лейпциге) и прочитать это послание потомкам именно как помощь Союза дружественным странам.

Таким образом, тексты культуры разного времени содержат признаки эпохи, когда они были созданы, и дают возможность ярко

представить те символы, которые уже исчезли из картины мира современного человека, но породили множество тенденций, продолжающих существовать до сих пор.

Следующим свойством текста культуры является возможность расширять интеллектуальное поле читающего и воспринимающего культурный контекст. Иначе возможно недопонимание замысла автора, невыявление ключевых позиций текста. Например, обратимся к эпиграмме В.В. Маяковского: «Гандурину»².

Подмяв моих комедий глыбы,
Сидит Главрепертком Гандурин
– А вы ноктюри сыграть могли бы
На этой треснувшей бандуре?

Для понимания и интерпретации данного текста нужно знать, какие комедии написал В.В. Маяковский, кто такой Главрепертком (и что послереволюционное пространство изобиловало аббревиатурами), время и момент, в который была создана данная эпиграмма: готовящаяся постановка комедии «Баня», во время которой Главрепертком Гандурин настойчиво предлагал изменить реплики из пьесы. И, конечно, читатель должен знать замечательное стихотворение В.В. Маяковского 1913 г. «А вы могли бы?», к которому обращена аллюзия. Только после изучения дополнительных источников становится понятен смысл данной эпиграммы.

Немаловажной характеристикой текста культуры является его отнесенность к определенному жанру. Каждая эпоха порождает и развивает один из жанров фольклорного, художественного или публицистического текста. Так, в эпоху Средневековья в Европе приобретают популярность эпос и шванки; в России – жития. Позже появляются и занимают наиважнейшее место в художественной литературе баллады и легенды, в XVIII в. – сентиментальные путешествия и басни. Среди публицистических жанров, например, в XX в. популярным становится фельетон, который практически исчез в нашем столетии. Тексты культуры, воплощенные в определенных речевых жанрах, также несут информацию об эпохе и основных вербальных и невербальных, текстовых и затекстовых средствах ее воплощения. Так, в области изобразительного искусства прослеживается путь от иконописи к постмодернизму, и в каждую эпоху художники придерживались того или иного направления, того или иного жанра.

²Впервые напечатано: Журнал «Знамя». 1941. № 4. Апрель.

Еще одно свойство текста культуры – предоставлять возможность читателю или слушателю выявить в нем подтекст. Те источники, которые не обладают данным качеством, остаются не более чем упрощенными вариантами высказывания, не дают возможности поразмышлять, подумать над интертекстуальной информацией.

Восприятие текста культуры – неотъемлемое свойство личности, считающей себя высокообразованной и интеллектуальной. Однако, по словам О.В. Мякшевой,

...анализ восприятия и интерпретации текстов культуры современной молодежью показывает, что это восприятие значительно осложняется из-за явно неудовлетворительной способности молодых людей погрузиться в прошлые эпохи, из-за отсутствия «шифра к коду». Интерпретация текстов культуры молодежью демонстрирует тревожное явление: у нее нет жизненной практики употребления многих слов духовного наследия, они не прочувствованы, не «прожиты» ею [Мякшева 2018, с. 175].

Согласимся с тем, что современная аудитория не понимает многого из текста, отражающего эпоху. Например, сегодня поверхностное чтение стихотворения Е. Рейна «Ночной дозор» не способствует его пониманию, так как в нем автор вспоминает сталинскую эпоху с бесчисленным количеством репрессий. И фигуры с картины Рембрандта «Ночной дозор» напоминают ему тех офицеров, которые были «злыми демонами эпохи», что акцентирует интертекстуальную, интегративную природу творческого посыла автора. Лексика стихотворения тоже не оставляет современному поколению, не имеющему представления о той эпохе, возможности понять, кто и что стоит за именами и названиями: *Держинский, Ежов, Ягода, Блюмкин, красная стенка, ордер, трибунал, пакгауз, наган* и т. д. Поэтому для трансляции смыслов текстов культуры, придания им ясности и прозрачности их нужно осмысливать и алгоритмизировать на занятиях по русскому языку как родному и русскому языку как иностранному.

Сюда же могут быть отнесены и невербальные тексты, созданные в культуре народа, например, музыкальные произведения. Без музыки трудно осознать культуру любого народа, поскольку в ней отражаются характер и менталитет создающих ее людей. В.В. Стасов писал:

Русский народ – один из самых музыкальных во всем мире. Он славился этим с глубокой древности. Сквозь все столетия русский на-

род, в этом отношении непоколебимый и непоколебимый, пронес свою народную песнь [Стасов 1952, с. 115].

Традиционным для русской музыкальной культуры жанром является русская народная песня, у которой обычно нет автора, но есть глубочайшее содержание и смысл: в ней поется о переживаниях и той действительности, которая окружает людей. Примером традиционной лирической русской народной песни может стать «Что стоишь, качаясь, тонкая рябина?». Прослушивание ее на занятиях по русскому языку как иностранному не только разнообразит урок, но и приобщает слушателей к культуре русского песнопения. Выполнение последующего задания (размышления о том, как раскрывается в песне характер и душа русского человека) позволит усвоить лексику текста песни, приобщиться к поэтическому творчеству и культуре народа.

Сопоставление с музыкальными произведениями других народов покажет разницу в музыкальных и текстовых предпочтениях. Например, в тувинской культуре существует горловое пение – хоомей. Своеобразие этого уникального стиля пения обусловлено национальными особенностями тувинцев: близостью к природе, умением подражать ее звукам. Расширение интеллектуального поля обучающихся возможно при более подробном изучении истории тувинского народа, возникновения и существования такого пения: хоомеем разрешалось заниматься только мальчикам, мужчинам, причем их обучение начиналось с трех-четырех лет.

Множество интересных вопросов появляется после знакомства с музыкой как с явлением культуры, представительницей той или иной эпохи, например: «Почему в Англии национальным инструментом стала волынка, а в России – балалайка?»

Как известно, обучение русскому языку как иностранному направлено на формирование коммуникативной личности, способной участвовать в межкультурной коммуникации³. На наш взгляд, обязательным является использование в процессе обучения текстоцентрического подхода, а значит, в центре внимания педагога должен быть текст, в том числе текст культуры, характеризующийся и с позиции коммуникативного потенциала.

Исследователи сходятся во мнении, что

³ *Теремова Р.М., Гаврилова В.Л.* Русский язык как иностранный. Актуальный разговор: Учеб. пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2025. С. 10.

...язык не может представлять собой элементарный «шаблон» деятельности человека; язык – это история народа, долгий и тернистый путь цивилизации и культуры. С таких позиций фиксации сугубо языкового (лингвистического) контента приведет к «тщетности», «бесплодности», отсутствию информативности и истинной ценности дискурса [Халилова 2020, с. 98].

Выше говорилось о том, что предназначение текста культуры состоит именно в этом: демонстрировать культурный контекст той эпохи, в которую он создавался, показывать историю народа, цивилизации. Даже в тексте, в содержании которого ничего не говорится об эпохе, отражается взгляд большинства людей именно на этот период. Например, XIX век – это, во многом, проблема лишних людей (произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.П. Чехова и других); начало XX века (эпоха «серебряного века») – модернизм, эксперимент со звучащим словом; рождение неологизмов, вошедших в активный запас русского языка («громадье», «бездарь», «сиятельный» и др.), и так и не вошедших в него («олуненный», «озакатить», «молоткастый» и др.) Конечно, подобные тексты – трансляторы информации о тенденциях своего времени.

Как можно использовать текст культуры на занятиях по русскому и английскому языкам как иностранным? Как работать с текстом, чтобы он, во-первых, был усвоен и понят; во-вторых, был корректно интерпретирован студентами?

Л.А. Халилова рассматривает тексты, представляющие английскую культуру. В частности, очень интересно показан разбор новеллы Джона Голсуорси “The Apple Tree”. Анализируя данный текст (смысл названия, «власть языка»), автор расширяет интеллектуальное поле студентов, приводя сведения о том, какое значение имело зеленое яблоко у кельтов [Халилова 2020]. Тем самым на занятиях, во время которых анализируется и интерпретируется данный текст, реализуются одни из важных принципов включения текстов в культурные коды – побуждение к поиску дополнительной информации, развитие интеллекта читателей или слушателей.

Другими текстами культуры (согласимся с мнением Л.А. Халиловой) являются общественно-политические тексты, в том числе памфлеты.

Выражаясь образно, можно сказать, что в памфлетах есть и «слово», и «мысль», если под «словом» понимать линейность текста, его фактологию, а под «мыслью» – тот объем содержательно-подтекстовой и содержательно-концептуальной информации, которая скры-

вается под, казалось бы, вполне обыденным «фасадом» текста. Эта скрытая информация заставляет обращаться к множеству источников, в результате чего происходит процесс создания новых смыслов, концептов и даже более крупных образований – новых текстов [Халилова 2017, с. 113].

В результате появляется возможность не только добывать информацию из текста, но и интерпретировать его, приобщаясь к английской культуре, получая возможность усваивать ее и выявлять те концептуальные положения, которые были характерны для определенного культурного пласта.

Период бурных исторических событий и политических волнений вызывает к жизни особые формы дискурса, в котором за привычным «фасадом» жанра скрывается целый сонм концептов, маркеров, новых текстов и обозначений того, что связано с историей, культурой, цивилизацией [Халилова 2017, с. 114].

Памфлет и любой другой общественно-политический текст является выразителем эпохи, что дает возможность рассматривать их как текст культуры, как «маркер», говорящий о самом важном, что происходило именно в это время.

Обучение тексту многосторонне. Можно выявить те тенденции, которые характерны для процесса формирования текстовой компетентности, включающей в себя знание языковых ресурсов (при анализе текста культуры таковые можно обнаружить и усвоить, научить слушателей или читателей отбирать необходимые для эффективного воплощения своего замысла элементы); умение выразить свой взгляд на мир, свою индивидуальность (каждый текст культуры служит образцом личностного восприятия окружающего, а следовательно, он индивидуален и способен показать, как надо воплощать собственные неповторимые качества); знание о сферах общения, ситуациях общения (восприятие текста зависит от того, учитывают ли читатели или слушатели коммуникативную ситуацию); знание действительности, отраженное в слове (текст культуры отображает действительность, а значит, способствует пониманию на основе интерпретационной деятельности); знание об адресате и умение учитывать фактор адресата в процессе текстовой деятельности (адресность текста как одна из наиважнейших характеристик обязательно должна рассматриваться при анализе текста культуры).

Работа над текстом культуры – это речемыслительная деятельность, которую надо постоянно развивать. Для этого необходимо

отбирать в художественном творчестве то, что традиционно связывалось с национальной культурой ее носителями и выделялось как достойное сохранения, восхищения, подражания.

Учащимся можно предложить алгоритм осмысления текста культуры, попросив их выявить следующие параметры: 1) соотнесенность содержания с культурным контекстом эпохи, в которую текст был создан; 2) информационная насыщенность; 3) жанровая принадлежность; 4) характеристика автора текста; 5) лексическая составляющая; 6) система средств выразительности.

Например, философская сказка Ф. Кривина «Самая начальная школа»:

Птицы еще в яйце изучают географию. Как пролететь из Европы в Африку, как из Америки вернуться в Европу – все это им становится известно еще в яйце. А как же иначе?

Ведь, прежде чем отращивать крылья, нужно знать, куда полетишь. А если не знаешь, куда полетишь, *незачем отращивать крылья*⁴.

Курсивом выделены слова, которые можно скрыть от учащихся, и предложить им завершить текст. Это один из эффективных приемов развития речи и мышления.

Проанализируем данный текст по схеме, представленной выше. Во-первых, текст издан в 1979 г. в книге «Слабые мира сего». Это последний год разрядки вооружения и год, когда Генеральным секретарем ЦК КПСС уже много лет являлся Л.И. Брежнев. Произведение Ф. Кривина создается вроде бы о животных, но в то же время содержит аналогию с человеком и имеет глубокий смысл. В одном из предисловий к изданию даже говорится, что оно рекомендуется для прочтения лицам не моложе 16 лет. Из названия очевидно противопоставление слабых сильным мира сего. Такова соотнесенность содержания с культурным контекстом эпохи, в которую текст создан.

В плане информационной насыщенности текст отличается своеобразием: в нем нет статистики, фактических данных, но информация считывается из того содержания, которое вкладывает автор. Рождение смысла – это также возможность получить информацию.

Жанровую принадлежность текста определяли по-разному, называя маленькие тексты Ф. Кривина сказками, баснями, злыми присказками, ядовитыми притчами, рассказами о вещах, миниатю-

⁴Кривин Ф. Самая начальная школа // Сильные мира сего. М.: Правда. 1979. С. 38.

рами. Применительно к анализируемому тексту остановимся на таком жанре, как новелла-притча. Новеллой текст можно назвать, потому что это малый жанр повествовательной прозы, остросюжетный, с неожиданным концом, притчей – из-за глубокого философского начала, несущего нечто важное и основополагающее для человека. Главный смысл всех новелл-притч якобы о представителях живой природы – научись с благодарностью принимать все, что посылает тебе судьба.

Характеристика автора текста. Феликс Давидович Кривин (1028–2016) – русский прозаик, работавший над интермедиями для Аркадия Райкина, много и плодотворно печатавшийся в разных журналах, в том числе публиковавший свои интеллектуальные юмористические произведения в очень популярном журнале XX в. «Крокодил», специализировавшемся на юморе и сатире. Писатель отражает бродившие в обществе того времени умонастроения и мысли, с юмором, а порою критически осмысливая происходящее.

Лексическая составляющая. Лексика текста полностью соответствует названию: «география», «яйцо», «начало», «крылья», «Европа», «Америка», «изучают», «пролететь», «отращивать» и др. Многие слова имеют иносказательный смысл, например, выражение «отращивать крылья», слово «птицы». Рассуждение над тем, какой посыл вкладывает автор в эти слова, – путь к пониманию смысла текста.

Средствами выразительности новеллы-притчи Ф. Кривина являются скрытые возможности слова, иносказание («Ведь, прежде чем отращивать крылья, нужно знать, куда полетишь. А если не знаешь, куда полетишь, незачем отращивать крылья»), слова-синонимы («изучать» – «становиться известным») и слова-антонимы («зачем» – «незачем», «знаешь» – «не знаешь», «пролететь» – «вернуться»). Композиция тоже играет роль выразительного средства: сжатое изложение, сопоставление времен, неожиданная концовка.

Заключение

Из текстов рождается представление о культуре, эпохе, обычаях. Из них человек получает информацию и формирует свою собственную позицию. Текст может стать мотиватором к созданию собственного высказывания. А значит, текст культуры можно определить как совокупность предложений, знаков, символов. Главное, научиться эти знаки прочитывать, понимать, воспринимать как символ эпохи.

Литература

- Ассуирова 2024 – *Ассуирова Л.В.* Актуализация текстов культуры в образовательном процессе // Риторика в социокультурном пространстве современной России: Материалы XXVII Междунар. научно-практич. конф. Москва, 1–2 февраля 2024 г. М.: Языки народов мира, 2024. С. 43–48.
- Барт 1989 – *Барт Р.* От произведения к тексту // *Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* М.: Прогресс, 1989. С. 413–423.
- Воронцова 2020 – *Воронцова И.И.* Лингвокреатемы гастродипломатии в дискурсе креативной экономики // *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование».* 2020. № 3. С. 78–86.
- Лотман 2001 – *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2001. 704 с.
- Мякшева 2018 – *Мякшева О.В.* Восприятие и интерпретация текстов культуры современной молодежью // *Русистика и компаративистика: Научные труды по филологии.* Вып. 12. М.: Книгодел, 2018. С. 165–177.
- Симбирцева 2013 – *Симбирцева Н.А.* Культурологический потенциал категории «текст культуры» // *Человек в мире культуры.* 2013. № 3. С. 27–32.
- Симбирцева 2017 – *Симбирцева Н.А.* Специфика культурологической интерпретации (тексты культуры и читатели): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2017. 1 электрон. опт. диск (CD ROM).
- Стасов 1952 – *Стасов В.В.* Избранные сочинения: В 3 т. Т. 3: Живопись, скульптура, музыка. М.: Искусство, 1952. 888 с.
- Халилова 2020 – *Халилова Л.А.* Власть языка и язык власти // *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование».* 2020. № 3. С. 96–105.
- Халилова 2017 – *Халилова Л.А.* Иностраный язык и междисциплинарная интеграция: информационно-эмоциональное поле учебного текста // *Научный вестник МГИИТ.* 2017. № 4 (48). С. 111–117.
- Юнг 2023 – *Юнг К.Г.* Архетипы и коллективное бессознательное. М.: АСТ, 2023. 149 с.

References

- Assuirova, L.V. (2024), "Updating cultural texts in the educational process", *Ritorika v sotsiokul'turnom prostranstve sovremennoi Rossii: materialy XXVII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Rhetoric in the sociocultural space of modern Russia: Materials of the XXVII International Scientific and Practical Conference], *Yazyki narodov mira*, Moscow, Russia, pp. 43–48.
- Bart, R. (1989), "From work to text", *Izbrannyye proizvedeniya: Semiotikiya. Poetika* [Selected works: Semiotika. Poetics], Progress, Moscow, Russia, pp. 413–423.
- Khalilova, L.A. (2017), "A foreign language and interdisciplinary integration: informative and emotional aspects of an educational text", *Nauchnyy vestnik MGIIT=Research Bulletin of MSITI*, no. 4 (48), pp. 111–117.

- Khalilova, L.A. (2020), "The power of language and the language of power", *RSUH/ RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 96–105.
- Lotman, Yu.M. (2001), *Semiosfera* [Semiosphere], Iskusstvo-SPB, St. Petersburg, Russia.
- Myaksheva, O.V. (2018), "Perception and interpretation of cultural texts by modern youth", *Rusistika i komparativistika: Nauchnye trudy po filologii* [Russian Studies and Comparative Studies: Scientific Works on Philology], vol. 12, Knigodel, Moscow, Russia, pp. 165–177.
- Simbirtseva, N.A. (2013), "Cultural potential of the category "text of culture", *Chelovek v mire kul'tury* [Man in the world of culture], no. 3, pp. 27–32.
- Simbirtseva, N.A. (2017), *Spetsifika kul'turologicheskoy interpretatsii (teksty kul'tury i chitateli)* [Specifics of cultural interpretation (cultural texts and readers), Ekaterinburg, Russia.
- Stasov, V.V. (1952), *Izbrannyye sochineniya: v 3 t. T. 3. Zhivopis', skul'ptura, muzyka* [Selected works: in 3 vols., vol. 3, Painting, sculpture, music], Iskusstvo, Moscow, Russia.
- Jung, K.G. (2023), *Arkhetipy i kollektivnoe bessoznatel'noe* [Archetypes and the collective unconscious], AST, Moscow, Russia.
- Vorontsova, I.I. (2020), "Linguistic creations of gastrodiplomacy in the discourse of creative economy", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 78–86.

Информация об авторах

Лариса В. Ассиурова, доктор педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4; assuir@mail.ru

Наталья Д. Десяева, доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4; 481795@mail.ru

Information about the authors

Larisa V. Assurova, Dr. of Sci. (Pedagogics), associate professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia; bld. 4, 2nd Selskokhozyaystvennyi Lane, Moscow, Russia, 129226; assuir@mail.ru

Natalya D. Desyaeva, Dr. of Sci. (Pedagogy), professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia; bld. 4, 2nd Selskokhozyaystvennyi Lane, Moscow, Russia, 129226; 481795@mail.ru

Использование веб-квест технологии для развития коммуникативных навыков на практических занятиях по английскому языку

Татьяна В. Бычкова

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, tatiانا-3V@yandex.ru*

Аннотация. В работе рассматривается использование веб-квест технологии в качестве эффективного метода обучения иностранному языку. С учетом современных условий обучения без стажировок в стране изучаемого языка для имитации погружения в языковую среду можно использовать мультимедийные средства Интернета.

В статье представлены преимущества внедрения методов веб-квест технологии для интерактивного обучения: обеспечение быстрого доступа к широкому диапазону аутентичной информации из виртуальной высокотехнологичной среды Интернета, повышение познавательной мотивации студента и личностной вовлеченности в процесс получения знаний, развитие различных компетенций, в том числе коммуникативной и лингвострановедческой, которые в совокупности обеспечивают как профессиональное, так и межкультурное общение в поликультурной профессиональной среде. Рассматривается вклад Б. Доджа и Т. Марча в создание и применение веб-квестов в образовательных целях.

В работе описаны веб-квест “Holidays in Great Britain” и веб-квест с базовой темой “Mental Disorders of the Disney Princesses”, которые были разработаны в рамках проектной деятельности студентов на практических занятиях по английскому языку в группах Факультета управления и Института психологии Российского государственного гуманитарного университета. Были поставлены следующие цели: изучение аутентичного материала о праздниках в Великобритании и исследование психических расстройств героев известных мультфильмов и сериалов. Решались задачи: развитие навыков коммуникации на английском языке, формирование лингвострановедческой компетенции, использование профессиональной терминологии по теме проектной работы, составление итоговых тестов с проверкой ответов по QR коду.

Ключевые слова: веб-квест технология, проектная деятельность студентов, коммуникативные навыки, лингвострановедческая компетенция, интерактивное обучение, мультимедийные средства

Для цитирования: Бычкова Т.В. Использование веб-квест технологии для развития коммуникативных навыков на практических занятиях по английскому языку // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 110–124. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-110-124

Using web quest technology to develop communication skills in hands-on English practice

Tatiana V. Bychkova

*Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia, Tatuana-3V@yandex.ru*

Abstract. The paper examines the use of web quest technology as an effective method of teaching a foreign language. Taking into account modern conditions of teaching without internships in the country of the studied language, multimedia tools of the Internet could be used to simulate immersion in the language environment.

The article presents the advantages of introducing Web-Quest technology methods into the learning process: providing quick access to a wide range of authentic information from the virtual high-tech interactive environment of the Internet: increasing the student's cognitive motivation and personal involvement in the process of acquiring knowledge, developing various communicative and linguistic competencies, which taken together provide both professional and intercultural communication in a multicultural professional environment. The contribution of B. Dodge and T. March to the creation and application of Web-Quests for educational purposes is considered.

The paper describes the Web-Quest "Holidays in Great Britain" and the Web-Quest with the basic theme "Mental Disorders of Disney Princesses", which were developed as part of the students' project activities in hands-on English classes in groups at the Faculty of Management and the Institute of Psychology of Russian State University for the Humanities. The following goals were set: to study authentic materials about holidays in the UK and the mental disorders of characters from famous cartoons and TV series, use authentic materials when completing tasks. The following tasks were solved: development of communication skills in English, formation of linguistic competences, use of professional terminology on the topic of the project work, preparation of final tests with verification of the answers by the QR code.

Keywords: Web-Quest technology, students' project activities, communication skills, linguistic and cultural competence, interactive learning, multimedia

For citation: Bychkova, T.V. (2025), "Using web quest technology to develop communication skills in practical English classes", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 110–124, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-110-124

Введение

Подготовка специалиста по дисциплине иностранный язык (в большинстве случаев по английскому языку) предусматривает решение основной задачи: обеспечение возможности общения выпускника вуза с зарубежными коллегами и предпринимателями для решения производственных, финансовых и личных вопросов в рамках профессиональной деятельности по специальности обучения. Представляется важным также отметить, что иностранный язык, благодаря присущим ему социальной, познавательной и развивающей функциям, является инструментом познания окружающего мира, способствует формированию интеллектуального капитала, стимулирует дополнительное приобретение знаний в разных областях жизнедеятельности человека [Баранова 2021].

В настоящее время в мире наблюдается укрепление международных связей Российской Федерации со странами Азии и Африки, а также возобновление контактов с США после избрания Дональда Трампа на пост президента. С учетом положительных изменений в мировой политике и позитивной динамики в области международных отношений конкурентная способность выпускника российского вуза на рынке труда зависит от качества его профессиональной подготовки, коммуникативных способностей, сформированности навыков и умений вести равноправный поликультурный диалог на иностранном языке при работе со специалистами из разных стран, наличия устойчивых знаний в области профессиональной лексики и грамматики.

Теоретическую базу исследования составили работы Л.А. Бордонской, Г.А. Воробьева, Н.В. Горобинской, В.Г. Ермакова, А.Р. Камалевой, Е.Р. Кожановой, Т.В. Самосенковой, Л.С. Выготского, Е.В. Толмачевой, И.В. Третиной, С.В. Чернышева, Е.М. Шульгиной, Берни Доджа (Bernie Dodge), Томаса Марча (Thomas March) и других.

В современном мире наблюдается непрерывный рост объема информации. Об этой проблеме писал С.В. Илларионов. Им было сделано неутешительное умозаключение, что мотивация студентов добросовестно учиться подвержена угрозе исчезновения под гру-

зом иерархически организованной системы фактов, «начиная от первичных, затем вторичных и далее до фактов весьма высокого порядка. Так, в физике микромира мы имеем дело с фактами пятого-восьмого порядков»¹. Автор делает закономерный вывод: чтобы минимизировать риски снижения мотивации к приобретению новых знаний, необходимо увеличить поисковую активность студентов, развивать их стремление к самостоятельной внеаудиторной работе.

О другой проблеме, рассмотренной в рамках «философии свободы», писал русский религиозный и политический философ Н.А. Бердяев. В рамках экзистенциально-антропологический подхода при рассмотрении бытия человека особо акцентируется внимание на странном специфическом ускорении времени, что является реакцией на стремительные, часто фундаментальные изменения в мире и научно-технический прогресс в обществе. В технизированной среде наблюдается высвобождение индивидуума из-под власти темпоральных социокультурных стереотипов и ослабление роли личности в истории. Как следствие, человеку трудно угнаться за всеми преобразованиями².

Наличие проблем в сфере познания и кризисная ситуация упоминались Гербертом Уэлсом³, родоначальником научно-фантастической литературы XX века, Он подчеркивал, что «история цивилизации напоминает все ускоряющиеся гонки между образованием и катастрофой», поэтому, чтобы не отстать от научно-технического прогресса, нужно учиться на протяжении всей жизни. Тем самым образование требует больших затрат по времени, при этом образовательные траектории усложняются, а для достижения успеха необходимы не только значительные физические и ментальные усилия, но и денежные вложения. Вероятность сбоев, разочарований и психических проблем повышается.

Еще одна проблема в том, что в современных условиях пребывание в стране изучаемого языка представляется проблематичным, и иностранный язык изучается, преимущественно, вне языковой среды, поэтому использование виртуальных интерактивных средств способствует росту мотивации и вовлеченности студентов

¹Цит. по: *Ермаков В.Г.* Проблемы образования и информационные технологии // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: Сб. ст. участников Междунар. науч.-практич. конф. / Арзамасский филиал ННГУ. Н. Новгород: ООО «Растр-НН», 2015. С. 29.

²Цит. по: *Ермаков В.Г.* Указ. соч. С. 29.

³Там же.

в процесс обучения и познания, позволяет моделировать погружение в языковое окружение, внедрить методику проектов с элементами игры. Информационные и коммуникационные средства, в частности, привлечение веб-технологий, весьма актуальны как компенсаторная возможность для методического совершенствования учебного процесса.

Принятие федерального государственного образовательного стандарта⁴ нового поколения обеспечивает возможности решения этих проблем. В нем представлены обязательные требования, обеспечивающие единую подготовку по специальности, утверждается профессиональная направленность обучения, предусматриваются предпосылки для повышения качества и эффективности образования за счет его модернизации. «Переход к компетентностной модели образования обусловил постановку новых задач в отечественной системе образования» [Шульгина 2015, с. 5].

Перечислим некоторые: обеспечить формирование вторичной языковой личности, обладающей набором профессиональных компетенций; стимулировать совершенствование речемыслительных способностей в рамках профессионального речевого развития личности; осуществить параллельное развитие взаимосвязанных компетенций: лингвистических, социокультурных, профессиональных; развивать познавательный интерес к иностранному языку; поддерживать устойчивую мотивацию к непрерывному познанию.

В современных условиях эти задачи можно решить путем интенсификации образовательного процесса на основе применения специализированных компьютерных методов и проектных технологий. В связи с ужесточением требований к качеству и результатам обучения деятельность педагога становится более значимой, возрастает необходимость владения отечественной и зарубежной методиками и инновационными технологиями. Заслуживает упоминания высказывание Льва Семеновича Выготского: «В процессе воспитания учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны» [Выготский 1926, с. 45]. Современные педагоги полностью разделяют мнение авторитетного российского психолога о необходимости владения отечественной и зарубежной методиками и инновационными технологиями.

⁴Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard (дата обращения 25 марта 2024).

Веб-квест технология в образовании

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам использования современных образовательных технологий определяет их основные характеристики:

- достижение высоких образовательных результатов;
- репродуктивный характер обучения;
- междисциплинарный подход к познавательной деятельности с учетом всех видов знаний;
- стимулирование активной познавательной деятельности;
- мотивация потребности в сотрудничестве в сочетании с индивидуальной работой;
- создание комфортных условий для развития потенциала личности;
- симулирование формирования психологического состояния успеха с последующим проживанием личностных достижений в контексте индивидуального развития;
- мотивация на создание англоязычных образовательных продуктов в контексте изучаемого предмета;
- обеспечение эффективности усвоения знаний, благодаря применению информационных образовательных ресурсов и электронных средств.

К обучающей технологии предъявляются следующие требования:

- ее основу составляет концепция, имеющая научное обоснование с опорой на дидактические, философские и психологические выводы;
- принцип эффективности представляется необходимым условием в процессе обучения, так как преследуется задача оптимизации затрат;
- педагогическая технология характеризуется воспроизводимостью и управляемостью [Толмачева, Самосенкова 2021].

Технология образовательных квестов

Изменения, происходящие в современном информационном обществе, влияют на все сферы жизни человека, безусловно, и на образование. Наблюдается трансформация целей и смыслов образования от передачи постоянно накапливающейся информации от поколения к поколению к освоению способов, средств мышления и умения разносторонне работать с большими потоками информации (находить, анализировать, аргументировать, оценивать, интерпретировать, «уплотнять» информацию и др.), на основе чего

самостоятельно и ответственно делать выбор [Бордонская и др. 2015, с. 49].

Современные социокультурные условия детерминируют развитие образовательных технологий, зачастую их обновление идёт посредством интеграции идей из нескольких технологий и применения сетевых ресурсов Интернета, технических средств обучения, включая электронные устройства, что способствует высокой личностной включенности в обучение, интерактивному взаимодействию обучающихся, их быстрому доступу к информации и повышению у них познавательной мотивации.

К образовательным технологиям, отвечающим современным требованиям, может быть отнесена веб-квест технология. Истоки этой разработки связаны с работами Б. Доджа и Т. Марча по созданию и применению веб-квестов в образовательных целях. Термин «веб-квест» (WebQuest) был введен Б. Доджем – профессором образовательных технологий Университета Сан Диего (США) в 1995 г., когда Берни Додж (Bernie Dodge) предложил термин «квест» в качестве названия сайта, на который загружаются задания, требующие самостоятельного поиска информации в Интернете. Г.А. Воробьев пишет: «Учитывая возможность выполнения этих задач, веб-квест можно назвать социокультурным сопровождением овладения иностранным языком и культурой»⁵.

В 2005 г. в сети Интернет Берни Додж создал сайт с названием “QuestGarden”.

Задача этого ресурса – оказание помощи преподавателям в создании веб-квестов на основе уже готового плана урока. Берни Додж описал виды задач для веб-квестов и модели для практических занятий.

Берни Додж дал такую характеристику этому сайту:

QuestGarden не только позволял создавать что-то без кода, но и бесплатно размещал уроки в сети. Большинство пользователей QuestGarden создавали свои работы в течение 30-дневного бесплатного тестового периода, и сайт был включен в программы по обучению учителей по всему миру⁶.

⁵Цит. по: *Кантышева Н.Г., Рахматуллина А.Н.* Дидактический материал применения веб-квест технологии в языковом вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 3. С. 164.

⁶*Dodge B.* (1997–2001) GuestGarden. URL: <http://www.questgarden.com> (дата обращения 14 марта 2025).

Берни Додж определил базовые критерии для оценивания результатов выполнения предметных заданий; таким образом, квест-обучение пришло в педагогику. Исходя из следующих критериев: длительности работы над квестом, использования учебного материала по одному или нескольким предметам, типа заданий – Берни Додж описал три вида веб-квестов.

В первую группу вошли краткосрочные и долгосрочные веб-квесты. Учебная задача краткосрочного задания – приобретение и интеграция нового знания. По длительности краткосрочные веб-квесты имеют продолжительность один-два практических занятия. Долгосрочные веб-квесты с учебной целью расширить и уточнить знания – до одного месяца.

Ко второй группе Берни Додж относил монопроекты и межпредметные квесты.

В третью группу вошли веб-квесты, различающиеся по типу заданий.

Технология работы по выполнению интерактивных заданий получила дальнейшее развитие благодаря исследованиям Томаса Марча, который расширил и детализировал формулировки Берни Доджа. С этой целью им были широко использованы труды Л.С. Выготского. Описывая структуру веб-квеста как вида учебной деятельности, Томас Марч указывал на необходимость предоставления преподавателем «опор», в которых нуждаются обучаемые в ходе поисковой деятельности. Такими опорами “scaffolding” служит помощь со стороны преподавателя, например, при составлении плана и макета исследования, во время поиска и отбора материала в Интернете.

Степень разработанности темы

Целью исследования является изучение использования веб-технологий как эффективного метода обучения иностранному языку с применением интерактивных методик. Актуальность исследования обусловлена современными социокультурными условиями, когда для обеспечения высокой личностной вовлеченности обучающихся в процесс получения знаний требуется повышение познавательной мотивации и быстрый доступ к информации. В основе данного интерактивного метода лежит система правил по организации эффективного взаимодействия обучающихся между собой, с одной стороны, и обучающимися и преподавателем – с другой.

Благодаря применению интерактивных технологий обеспечивается установление эмоциональных контактов между студентами

в группе, развиваются коммуникативные способности и формируются познавательные навыки, которые на начальном этапе ограничиваются поиском информации в Интернете. Исходные данные после анализа и синтеза преобразуются и структурируются в соответствии с поставленными в исследовании целями.

У студентов развивается способность работать как самостоятельно, так и в группе, выбирать стратегию и тактику для эффективной оценки учебной ситуации, близкой к реальной, оказывать помощь членам своей команды и академической группы в целом в ходе выполнения проекта, принимать эффективные решения, делегировать членам своей команды требующие выполнения задачи.

В группах нейроклинической и патоклинической психологии первого курса направления подготовки «Клиническая психология» Института психологии Российского государственного гуманитарного университета преподавателем по предмету обучения английский язык как язык специальности в весеннем семестре 2024–2025 гг. была предложена базовая тема “Mental Disorders of the Disney Princesses”. В качестве примера были рекомендованы героини и озвучены их возможные психологические расстройства: Жасмин – биполярное расстройство, Алиса – шизофрения, Золушка – зависимое расстройство личности, Белль – Стокгольмский синдром, Ариэль – невротические отношения, патологическое накопительство.

Были подготовлены проекты с использованием технологии веб-квест на следующие темы:

1. Tiana’s Disorders in the Cartoon “Tiana and the Frog”.
2. Rapunsel’s Mental Illnesses.
3. Psychological Profile of Hannibal Lester. Analyzing the Genius and the Monster.
4. Psychological Analysis of the Disney “Frozen”.
5. Mental Disorders of the Characters in the Cartoon “Winnie the Pooh”.
6. Mental Issues of “Ice Age. Down the Dinosaurs”.
7. Analysis of the Mental Hysterical Disorder of Rarity from the Cartoon “My Little Pony”.
8. “Office” Who Is Michael Scott?
9. Psychological Aspects of Alice in the Cartoon “Alice in the Wonderland”.
10. Psychological Disorders of the “Gossip Girls” Characters.
11. Psychological Analysis of Princess Jasmin.
12. Psychological Problems of the “Mania” Characters.
13. Belle and Stockholm Syndrome.

14. Psychological Disorders of the Characters of the “Shutter Island” Movie.

15. Psychological Issues of the “Shameless” Characters.

16. Psychological Disorders of the “Euphoria” Characters.

В ходе выполнения работ было проанализировано психическое состояние героев, индивидуумов творческого вымысла, определен и описан вид психического расстройства. Для демонстрации ментального состояния использовались отрывки из соответствующих произведений: англоязычных мультфильмов и популярных молодежных сериалов. По завершении представления проекта в аудитории студенты группы отвечали на вопросы по GR коду.

Содержание творческого задания о праздниках в Великобритании, предложенное преподавателем студентам первого курса факультета управления Российского государственного гуманитарного университета в весеннем семестре 2023–2024 гг.:

1. *Введение.* Вы являетесь студентом РГГУ и в составе малой группы, состоящей из 2–3 человек, планируете ознакомиться с праздниками в Великобритании и обсудить, в каком из них вы хотели бы принять участие.

2. *Проектное задание.* В своей группе нужно изучить характерные особенности праздников в Великобритании и представить в аудитории результаты исследования.

3. *Описание.* Вы получили задание ознакомиться на сайтах в Интернете с информацией о праздниках в Великобритании. На начальном этапе каждый студент, работая самостоятельно, находит описание праздников и составляет конспект или план. На втором этапе происходит обмен информацией в малой группе. Участниками проектного задания разрабатывается интерактивная работа, которая демонстрируется в аудитории. В конце практического занятия присутствующие отвечают на вопросы по QR-коду.

Работа каждой группы оценивается и результаты оценки вносятся в табл. 1.

Таблица 1

Параметры оценки результатов проектной деятельности

Вид учебной деятельности	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично	Примечания/ошибки
Использование ресурсов Интернета				
Интерактивность презентации (применение электронных средств)				
Презентация проекта в аудитории (сочетание видео-аудиоконтента и презентации на интерактивной доске)				
Работа в группе (координирование деятельности: определение задания для каждого и оказание взаимопомощи, степень участия и делегирование полномочий)				

Веб-квест как форма проектного обучения

Квест (или веб-квест) – это современное средство обучения, в основе которого лежит использование сайтов Интернета для сбора информации, разработки креативных решений и представления результатов, полученных в ходе работы над проектом. К преимуществам данного метода относится повышение мотивации обучаемых к проведению исследования, развитие умений работать как в группе, так и индивидуально, мультимедийная презентация результатов исследовательской и творческой работы, демонстрация навыков публичной монологической речи и написания письменного текста. «Веб-квест – это новая форма проектной деятельности, которая способствует одновременному развитию *hard skills* и *soft*

skills» [Кожанова 2022, с. 170]. Для использования на практическом занятии по иностранному языку важное значение имеет наличие актуальной тематической задачи.

Благодаря упомянутым преимуществам, обучающиеся генерируют информацию, найденную на разных сайтах в Интернете в более сложное кумулятивное знание, учатся размышлять и самостоятельно управлять познавательным процессом.

Помимо лингвистических и профессиональных преимуществ, в данной работе присутствует сочетание как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности. Актуальность и эффективность веб-квестов обусловлена тем, что в современных условиях, для которых характерно все более широкое распространение электронных технологий, особенно популярным инструментом аудиторной работы становится интерактивная игра. В ходе выполнения веб-квест заданий у обучающихся наблюдается снижение нервной нагрузки и одновременное повышение интереса, обеспечивается переключение внимания с одного вида деятельности на другой, присутствует релаксация участников образовательного процесса.

В процессе разработки веб-квестов применяется дидактический принцип системно-деятельностного подхода. Обучающиеся в малой группе, состоящей из 2–3 студентов, обсуждают и выбирают тему проектной работы, находят в ресурсах Интернета информацию, совместно участвуют в ее систематизации и совершенствовании, анализируют формы и содержание выполняемого задания, разрабатывают тему проектной работы. В рамках подобной учебной деятельности происходит развитие профессиональных и общекультурных компетенций, навыков и умений по использованию англоязычной терминологии по теме веб-квеста.

Благодаря вкладу Томаса Марча в разработку интерактивной обучающей квест-технологии, была доработана система критериев по оценке исследовательской и творческой работы при выполнении квеста. Томас Марч описал основные требования: к ним относятся интригующее введение, имеющее конкретные формулировки задание, четкое распределение сфер деятельности и ролей, рассмотрение проблемы-задачи с разных точек зрения, рациональное использование Интернет-источников – все перечисленные параметры инициируют процессы мышления высшего порядка.

Томас Марч приглашает мотивированных пользователей загрузить собранный ими материал по какой-то теме в виде сборника материалов для общего пользования “a collection on a given topic to the world”. У него есть лишь одно пожелание, чтобы авторы публикаций были более требовательны к себе. Он также обращается к преподавателям с просьбой поддерживать высокое качество

студенческих работ, так как сами обучающиеся ценят проекты, достойные размещения в публичном доступе.

Томас Марч пишет, что «в Интернете много ресурсов, их основное содержание – специализированная информация», и перечисляет ее разные виды: справочники, бюллетени, энциклопедии. Хотя ресурсы не претендуют на полноту данных, все же благодаря наличию избыточной информации, обучающиеся могут генерировать данные, найденные на разных сайтах Интернета, учиться размышлять и самостоятельно управлять процессом познания [March 2025b].

Заключение

Проектные задания выполнялись на аутентичном материале, презентации были сделаны на английском языке, были продемонстрированы не только знания научной терминологии, соответствующей теме проектного задания в рамках специальности подготовки в РГГУ «Клиническая психология», но также умения корректного применения английской грамматики и лексики, сформированности навыков монологической речи. Презентации отвечали требованиям к такого рода работам. Веб-квест-технология ориентирована на студента и имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным классно-урочным принципом. Это средство мотивации студентов к проведению проектного исследования самостоятельно или в группе и активизации познавательной творческой деятельности; целенаправленного применения информационно-коммуникационных средств Интернета. Во время работы над проектом на заданную тему используется англоязычный материал. Наблюдается развитие социокультурных и профессиональных компетенций, формирование навыка публичного монологического выступления и умения решать поставленные задачи в рамках наглядного интерактивного обучения с использованием мультимедийных средств.

Применение метода проектов как образовательной технологии позволяет не только оценить уровень сформированности отдельных компетенций... но и заложить основу для эффективного освоения всей образовательной программы [Зелетдинова 2018, с. 149].

Важно отметить, что привлечение мультимедийных интерактивных средств совместно с проектной деятельностью способствует решению одной из задач современного высшего образования, когда помимо достижения успехов в учебной деятельности по изу-

чению иностранного языка как средства международного общения и развития профессиональных компетенций актуально формирование нравственного поведения в социуме и бережного отношения к природе в целом и окружающему миру своей страны, в частности.

Литература

- Баранова 2021 – *Баранова Т.В.* Роль текста и методы работы с ним в обучении иностранному языку на современном этапе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование», 2021. № 3. С. 41–50.
- Бордонская и др. 2015 – *Бордонская Л.А.* Самостоятельная работа студентов в вузе. Чита: ЗабГУЮ, 2015. 358 с.
- Выготский 1926 – *Выготский Л.С.* Психологическая педагогика. М.: Рабочее просвещение, 1926. 176 с.
- Зелетдинова 2018 – *Зелетдинова Е.А.* Технологии измерения сформированности компетенций в образовательном процессе: Монография. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2018. 280 с.
- Кожанова 2022 – *Кожанова Е.Р.* Студенческие образовательные веб-квесты как инструмент мотивации в формировании soft skills // Технологии формирования soft skills в современном медиаобразовании: к 25-летию журналистского образования в НГПУ: Монография / Под ред. Л.Н. Кислой. Новосибирск: НГПУ, 2022. С. 162–170.
- Толмачева, Самосенкова 2021 – *Толмачева Е.В., Самосенкова Т.В.* Обучение бакалавров профессиональному речевому поведению на основе информативно-коммуникативной веб-квест технологии (сфера «Строительный менеджмент»): Монография. Белгород: Изд-во БГТУ, 2021. 142 с.
- Шульгина 2015 – *Шульгина Е.М.* Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест (туристский профиль). Томск: Изд. дом Томского гос. ун-та, 2015. 340 с.
- March 2025a – *March T.* Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning. 1997–2001. URL: <http://www.ozline.com/learning/theory.html> (дата обращения 14 марта 2025).
- March 2025b – *March T.* What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. 1995–2001. URL: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (дата обращения 14 марта 2025).

References

- Baranova, T. (2021), "The role of text and methods of working with it in teaching a foreign language at the present stage", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 41–50.

- Bordonskaya, L. (ed.) (2015), *Samostoyatel'naya rabota studentov v vuze* [Independent work of students at the university], ZabGUYu, Chita, Russia.
- Kozhanova, E. (2022), "Student educational web quests as a motivation tool in the formation of soft skills of students", *Tekhnologii formirovaniya soft skills v sovremenom mediaobrazovanii: k 25-letiyu zhurnalist'skogo obrazovaniya v NGPU: monografiya* [Soft skills formation technologies in modern media education: on the 25th anniversary of journalism education at NGPU: Monograph], Izdatel'stvo NPGU, Novosibirsk, Russia, pp. 162–170.
- March, T. (2025a), *Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning. 1997–2001*, available at: <http://www.ozline.com/learning/theory.html> (Accessed 14 March 2025).
- March, T. (2025b), *What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. 1995–2001*, available at: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (Accessed 14 March 2025).
- Shul'gina, E. (2015), *Metodika formirovaniya inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov posredstvom tekhnologii veb-kvest (turistskii profil')* [The methodology of formation of students' foreign language communicative competence through web quest technology (tourist profile)], Izd. dom Tomskogo gos. un-ta, Tomsk, Russia.
- Tolmacheva, E. and Samosenkova, T. (2021), *Obuchenie bakalavrov professional'nomu rechevomu povedeniyu na osnove informativno-kommunikativnoi veb-kvest tekhnologii (sfera "Stroitel'nyi menedzhmenT")*: [Bachelor's degree training in professional speech behavior based on informative and communicative web quest technology (Construction Management field)], Izdatel'stvo BGTU, Belgorod, Russia.
- Vygotsky, L. (1926), *Psikhologicheskaya pedagogika* [Psychological Pedagogy], Rabochee prosveshchenie, Moscow, Russia.
- Zeletdinova, E. (2018), *Tekhnologii izmereniya sformirovannosti kompetentsii v obrazovatel'nom protsesse* [Technologies for measuring the formation of competencies in the educational process: a monograph], Izdatel'stvo AGTU, Astrakhan, Russia.

Информация об авторе

Татьяна В. Бычкова, кандидат филологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 6; Tatuana-3V@yandex.ru

Information about the author

Tatiana V. Bychkova, Cand. of Sci. (Philology), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bldg. 6, bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; Tatuana-3V@yandex.ru

Венский бал на занятиях немецким языком со студентами-международниками как гипертекстовое и перформативное пространство

Светлана А. Воронова

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия, svetlana1916007@rambler.ru*

Аннотация. В эпоху постоянно растущей дифференциации имеющих знаний междисциплинарное обучение является многообещающим педагогическим методом, позволяющим учащимся увидеть взаимосвязь между различными явлениями и закрепить навыки в более широком контексте. Так приобретение знаний строится на основе комплексной постановки проблем, рассматриваемых с точки зрения различных дисциплин, которые взаимно дополняют друг друга. Венский бал, выбранный в качестве темы занятия немецким языком в Институте международных отношений и политических наук, по своей сути, является гипертекстом, включающим в себя множество подтем и смыслов культурного, социального, исторического, языковедческого характера. Этот феномен, являющийся коммуникационной платформой для политики, бизнеса, культуры и СМИ, способствует углублению существующих экономических контактов и дружеских отношений между народами, служит площадкой для поддержки благотворительных проектов. Значение Венского бала для укрепления новых международных контактов и связей очевидно. Статья посвящена раскрытию дидактического потенциала этого культурного феномена на занятии иностранным языком в разных полях преломления: гипертекстовом, перформативном и эстетическом. Венский бал представляет собой зрелищное действие в определенном месте и в определенное время, а следовательно, одним из возможных подходов к теме в рамках междисциплинарного метода является перформанс. Перформанс, как сотворчество отправителя и реципиента, способен порождать у обучающихся сильные эмоции и позволить найти уникальное для каждого индивидуума видение проблем в области социальных, политических или культурных наук. Более всего такое построение занятия подходит студентам старших курсов, готовым к рефлексии, анализу и систематизации полученных профессиональных знаний.

Ключевые слова: Венский бал, междисциплинарность, перформативное занятие, академическое сотворчество, Венский конгресс, международные отношения, гипертекст, смысловое единство информации

© Воронова С.А., 2025

Для цитирования: Воронова С.А. Венский бал на занятиях немецким языком со студентами-международниками как гипертекстовое и перформативное пространство // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 125–141. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-125-141

The Vienna Ball in German language classes with international students as a hypertext and performative space.

Svetlana A. Voronova

*Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia, svetlana1916007@rambler.ru*

Abstract. In the era of ever-increasing differentiation of available knowledge, interdisciplinary learning is a promising pedagogical method that allows students to see the relationship between different phenomena and consolidate skills in a broader context. Thus, the training is based on a comprehensive formulation of problems considered in the prism of various disciplines that complement each other. The Vienna Ball, chosen as a topic of German language classes at the Institute of International Relations and Political Sciences, is essentially a hypertext that includes many sub-themes and meanings of a cultural, social, historical, linguistic nature. This phenomenon as a communication platform for politics, business, culture and the media, promotes the deepening of existing economic contacts and friendly relations between peoples, and serves as a platform for supporting charitable projects. The importance of the Vienna Ball for enhancing new international and multicultural contacts is obvious. The article features disclosing the didactic potential of this cultural phenomenon in foreign language teaching in different optics: hypertextual, performative and aesthetic. The Vienna Ball is a spectacular action in a certain place and at a certain time, and, therefore, one of the possible approaches to the topic within the framework of an interdisciplinary method is performance. Performance, as the co-creation of the sender and recipient, is able to generate strong emotions in students and allow them to find a unique vision of problems in the field of social, political or cultural sciences for each individual. This lesson structure is most suitable for undergraduates who are ready for reflection, analysis and systematization of their professional knowledge.

Keywords: Vienna Ball, interdisciplinarity, performance art, academic co-creation, Vienna Congress, international relations, hypertext, semantic unity of information

For citation: Voronova, S.A. (2025), "The Vienna Ball in German language classes with international students as a hypertext and performative space", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 3, pp. 125–141, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-125-141

Введение

Современный метод преподавания иностранных языков требует импровизации, экспериментов и связи со многими предметами в различных контекстах. Художественно-ориентированные подходы занимают прочное место в междисциплинарной дидактике обучения иностранным языкам, однако попытки вовлечения искусства перформанса в преподавание иностранных языков пока встречаются фрагментарно. Тем временем музыка, танцы, изобразительное искусство и театр влияют на развитие личности, особенно на творческие способности, способности к восприятию и эмпатии, эмоциональный интеллект [Anderl 2019, S. 1]. Перформанс родился на стыке различных искусств и стремится выделиться среди них, взяв самое лучшее. По своей сути перформанс – это моделируемая среда для коммуникации художника и зрителя, то есть его участников. Происходит бесконечное творчество: художник подбирает выразительные средства, а у зрителя-реципиента в процессе их творческого восприятия рождаются уникальные лично для каждого смыслы. Перформанс – это всегда гипертекст, в котором наращиваются элементы неожиданности. Перформанс означает отказ от стандартизированных ответов и воспроизведения знаний, баланс между импровизацией и концепцией, между правилом и нарушением правил [Müller 2017]. Перформанс инициирует переход от повседневной жизни к разным областям знаний, разрушая старые границы смысла в действиях и наблюдениях, в зрении и слухе, в чувствах и мышлении для раскрытия новых горизонтов смысла.

Для успешного овладения иностранным языком необходимо уметь воспринимать и сопереживать, обмениваться собственным эстетическим опытом с другими, создавать художественные форматы, обладать креативностью и эмоциональным интеллектом [Wirtz 2020, S. 54]. Таким образом, перформанс может внести конкретный вклад в развитие, инновацию и диверсификацию преподавания иностранных языков.

Венский бал как культурный феномен

На выбор темы Венского бала для перформативного занятия по немецкому языку в Институте международных отношений и политических наук со студентами 4-го курса по профилю «Европейские исследования» повлияли ее выраженный гипертекстовый характер, возможность многогранной интерпретации в рамках международной политики, эмоциональная и креативная насыщенность. Дидактический потенциал изучаемого феномена Венского бала времен Венского конгресса огромен. Венский бал как явление в культурной жизни Европы имеет не только развлекательный статус. Это многоаспектное поле в качестве темы для занятия немецким языком, особенно для студентов-международников, поскольку даже для современности оно представляется маркетинговой стратегией, ареной политических событий, культурной традицией, визитной карточкой Австрии, местом столкновения немецкого и австрийского менталитетов, «товаром», посредством которого Австрия «укрепляет свои внешнеполитические позиции» [Монахов, Павлов 2023, с. 1]. Венский бал восходит к эпохе социальных изменений и политической нестабильности. Характеристика «праздника как политической сцены» [Mazohl et al. 2015, S. 244] остается актуальной как после наполеоновских войн, так и сейчас.

Венский бал привлекает публику со всего мира пышностью и элегантностью. История венской традиции бала восходит к XVII в. Габсбургской монархии. Большие балы Королевской семьи были развлекательными мероприятиями и ярмарками бракосочетаний для представителей высшего общества. Сейчас в Вене ежегодно проводится около 450 балов с 11 ноября по Масленичный вторник февраля, которые посещают около 300 тыс. гостей. Это *Huntersball* – бал охотников, участники которого одеты в австрийские национальные костюмы, *Rudolfina Redoute* – бал-маскарад белых танцев, *Wiener Wäschermädelball* – веселый бал «венских прачек», *Bonbon-Ball* – бал кондитеров, *Philharmonikerball* – бал, проводимый Венской филармонией, *Wiener Kaffeesiederball* – бал венских кафеен, цветочный бал и бал юристов также входят в число самых популярных балов в Вене. Самый известный среди балов – Новогодний бал, или *Le Grand bal*, или *Kaiserball* проводится сейчас в Хофбурге, где располагается официальная резиденция президента Австрии. Гостей встречает императорская чета, Франц Иосиф и Сисси, в исполнении актеров. Невероятно популярен *Opernball* – бал в здании Венской оперы, впервые проведенный в 1877 г. Сегодня проведение бала – это не только увеселительное мероприятие, но и вопрос представительства, налаживания контактов, демонстрации влияния.

В последнее время это мероприятие приобретает социальный оттенок: обычная цена билета, которая составляет 385 евро, включает в себя надбавку в размере 35 евро, которую следует понимать как пожертвование. Деньги поступают в Фонд помощи Австрии, в Австрийский Красный Крест и Народный фонд помощи нуждающимся. Венский бал был и до сих пор остается местом встреч политических лидеров. По традиции на Оперный бал прибывает Президент Австрии. Балы посещали президент Национального совета, мэр Вены, президент Черногории и др. Венский бал в его специфической традиции, которая со времен Империи стала определяющей для балов по всей Центральной Европе, в 2010 г. был включен в Список нематериального культурного наследия Австрии. Однако, в 2012 г. ЮНЕСКО была вынуждена исключить мероприятие Ball des Wiener Korporationsringes (WKR) из списка Всемирного наследия в связи с его принадлежностью к организации неонацистской направленности. Сегодня только 17 Венских балов входят в список нематериального всемирного наследия ЮНЕСКО, то есть лишь те, которые соответствуют ряду критериев: имеют особый бальный протокол, в полночь заводят кадрили и торжественно закрываются под утро. Традицией являются не только Венские балы, но и протесты против них. Начиная с 1968 г., активисты выступали в знак протеста против богатых гостей светского мероприятия. Одна из крупных акций протеста прошла в 1987 г., во время визита на бал премьер-министра Баварии Франца Йозефа Штрауса. Акция была направлена против строительства им завода по переработке ядерного топлива в Вакерсдорфе. В 1991 г. бал был отменен из-за войны в Персидском заливе, а в 2020 г. – из-за пандемии.

Студентам-международникам полезно также знать о роли Венского бала как культурного мероприятия международной дипломатии с целью раскрытия новых возможностей и укрепления дружественных связей между народами и государствами. По всему миру проводится около 50 венских балов. В том числе в России, Беларуси, Хорватии, Объединенных Арабских Эмиратах.

Венский бал времен Венского конгресса как гипертекстовое пространство

Феномен Венского бала времен Венского конгресса является примером гипертекста, воплощения смыслового единства информации, которое позволяет сформировать бесконечное количество учебных заданий и найти множество новых контекстов взаимодействия с обучающимся. Как справедливо замечает Л.А. Халилова

[Халилова 2020, с. 96], многогранность интерпретаций в зависимости от фоновых знаний превращает текст в конгломерат смыслов. Концептуальный подход к феномену Венского бала в 1814–1815 гг. демонстрирует культурные, исторические и языковые связи.

В ноябре 1814 г. начал работу Венский конгресс, в котором принимали участие почти двести глав государств, монархов, князей и их полномочных представителей, чтобы вместе обсудить порядок в Европе после наполеоновских войн. Грандиозность последних обусловила грандиозность Венского конгресса, продолжавшегося целый год и ставшего важной вехой в развитии дипломатии. Именно здесь европейские государства впервые взяли на себя коллективную ответственность за обеспечение мира и скоординировали свои действия. Они закрепили границы, которые частично восстановили географическое положение, существовавшее до завоеваний Наполеона, а также провели новые территориальные распределения. Основные державы, доминировавшие в Конгрессе – державы, подписавшие Первый Парижский мир, заключенный в начале лета 1814 г. (Россия, Великобритания, Австрия, Пруссия, Испания, Португалия и Швеция), а также Франция, очень быстро восстановленная в составе этого картеля держав стараниями министра иностранных дел Франции Талейрана, установили консультативную систему для ненасильственного урегулирования конфликтов и, кроме того, заложили основу современной дипломатии. Венская система мира, получившая название “The Concert of Europe” (т. е. «согласие Европы», но его дословно перевели на русский язык словом «концерт»), надолго обеспечила стабильность в Европе. Европа устала от войн, которые требовали колоссального напряжения всех сил, будь то экономических, политических, человеческих или культурных. Люди мечтали о продолжительном мире и спокойствии. Венский конгресс – показатель настроений того периода: пленарных заседаний было не так много. Никогда еще так много коронованных особ и высокопоставленных дипломатов не собирались в одном месте, никогда еще не было такого хоровода праздников и мероприятий. Высшее дворянство праздновало победоносный мир: по словам историка Эберхарда Штрауба,

Der Frieden ist natürlich auch ein Fest der Freude und gibt Anlass zu vielen Triumphzügen, herrlichen Festopern...¹

(Конечно, мир – это праздник радости и повод для многих триумфальных шествий, великолепных праздничных опер...) [Straub 2014, с. 199].

¹ Здесь и далее перевод автора.

Und zugleich sollte ganz Europastaunen, dass Österreich nach all zu vielen Krieg enimmernochinder Lageist, das Geldförmlich zum Fenster auszuschmeißen und die Weltzubeeindrucken mit Luxus, mit Eleganz, mit guter Küche, herrlichen Moden.

(И в то же время вся Европа должна удивляться тому, что после слишком многих войн Австрия все еще может официально выбросить деньги в окно и произвести впечатление на мир роскошью, элегантностью, хорошей кухней, великолепной модой) [Straub 2014, с. 205].

Конгресс затянулся, высокие гости не разъезжались, императору Францу пришлось оплачивать увеселения из австрийской казны по 80 000 гульденов в день, печатая деньги, повышая налоги. А в полицейском отчете того времени сообщалось о появлении на Каринтнерштрассе недовольного жителя Вены, возмущенного высокими расходами и скачущей инфляцией:

Auf diese Art müssen wir alles bezahlen und beim Kongress wird nichts gemacht. Bleiben diese Fremden noch drei Monate, so ist der Kurs auf 500. Sie kaufen unser Gold, fressen uns auf und spotten unser. Man sollte sie zum Teufeljagen.

(Таким образом, мы должны заплатить за все, и на Конгрессе ничего не делается. Если эти незнакомцы останутся еще на три месяца, курс будет на уровне 500. Они покупают наше золото, объедают нас и насмеваются над нами. Вы должны гнать их к черту) [Straub 2014, с. 207].

Балы, светские увеселения, театральные представления, неофициальные встречи, беседы, сплетни, интриги и обмены мнениями составляли большую часть времени, за что Конгресс получил название «танцующий». Фраза австрийского дипломата Карла Йозефа Фюрста фон Линь: «Конгресс танцует, но он не продвигается вперед» стала крылатой. Тем самым он хотел выразить, что, по его мнению, переговоры ведутся медленно.

Nahezu jeden Abend wurden Bälle, Diners und Konzerte veranstaltet oder in irgendeinem adeligen Salon gesellige Runden zu Konversation und Spiel arrangiert. Der Wiener Kongress war auch das spektakuläre Treffen der besten Köche Europas.

(Почти каждый вечер устраивались балы, званые обеды и концерты или в каком-нибудь дворянском салоне – светские рауты для бесед и игр. Венский конгресс был также впечатляющей встречей лучших шеф-поваров Европы) [Straub 2014, с. 210].

Описанная ситуация вокруг Венского конгресса позволяет поднять на занятии ряд интересных для обсуждения проблем. Например, роль немецкого языка в международном общении того времени. Важной областью межгосударственной конкуренции на Венском конгрессе был официальный язык дипломатии. Латынь постепенно отошла на второй план, но на смену ей до Венского конгресса новый лингва-франка еще не пришел. Таким образом, на предыдущих дипломатических встречах регулярно происходило перетягивание каната из-за языка заключительных документов. Немецкие участники таких встреч отчасти соглашались, отчасти безуспешно возражали против определенной франкоязычия франкофонии в межгосударственной жизни. В Вене в 1815 г. больше не было дискуссий о языке на эту тему: переговоры обычно велись на французском языке, при этом весьма умеренное знание французского языка британским министром иностранных дел Каслри (Castlereagh), которое иногда даже вызывало необходимость в помощи переводчика, побуждало негативную реакцию. Не было никаких сомнений в том, что заключительный документ Конгресса от 9 июня 1815 г. также будет составлен на французском языке.

Говоря о положении немецкого языка в дипломатической сфере того времени, интересно вспомнить о его австрийском варианте. Дело в том, что австрийский немецкий имеет ряд особенностей, которые было бы любопытно узнать на старших курсах, когда студенты владеют языком в той мере, чтобы ощутить своеобразие его варианта. Интересно, что отличия наблюдаются не только в лексике и фонетике, но проникли гораздо глубже, в грамматику. Как утверждает О. Чебаевская [Чебаевская 2013, с. 201], менталитет тесно связан с грамматической структурой языка. Интересно предложить студентам поразмыслить над тем, что в разных вариантах немецкого языка проявилось отличие в грамматике, это означает, что австрийский и немецкий менталитеты разнятся. Подтверждение этой мысли находим в рассуждениях о проведении Венского бала и популярности его телетрансляции на территории Германии в современном немецкоязычном подкасте:

Deutschland fehltdas Talentzum Überflüssigen, zursinnlosen Verschwendung, zum Fantastischen... Interessant: Den Deutschen fehltdalso das Talentzumsinnlosen Inszenieren von Überfluss... Deshalb mag ich die Deutschen so gern: Weil Dinge auf einer rationalen Ebene verhandelt werden. Das ist angenehm seriös. Aber manchmal kippt das ins Kleinliche, ins Bürokratische... Deutschland ist nicht das Land der Verbote, sondern der Gebote.

(Германия не обладает талантом к излишнему, к бессмысленной расточительности, к фантастическому... Интересно: значит, немцам не хватает таланта для бессмысленной постановки изобилия... Вот почему мне так нравятся немцы: потому что все обсуждается на рациональном уровне. Это приятно и уважительно. Но иногда это превращается в нечто мелкое, бюрократическое... Германия – это страна запретов, а заповедей)².

Студентов также можно познакомить с языковыми реалиями, появившимися во время Венского конгресса. Так, возникновение термина *Schmauswaberl* (продавщица остатков еды при императорском дворе) [Vidmar 2024, S. 20] связано с угощениями на балах. По словам императора Александра I, которые приводит Эберхард Штрауб, *шмаусваберлы* активно строили свой бизнес на приемах, перепродавая остатки пищи, которые незаметно убирали со столов на балах [Straub 2014, S. 214].

Можно предложить для обсуждения вопрос существования политического культурного ландшафта Венского конгресса: на карте Вены отметить места проведения переговоров, проживания, развлечений участников Венского конгресса. Все эти локации объединятся в единое пространство в Вене, что сформирует ассоциативный культурный ландшафт Венского конгресса, согласно культурно-ландшафтному подходу Ю.А. Веденина³.

Небезынтересно уделить внимание коммуникационному поведению участников Конгресса. Важным подспорьем для такого анализа послужили отрывки из «Дневника Карла Бертуха о Венском конгрессе»⁴, опубликованном Германом В. Эглонштейном в 1916 г. Дневник немецкого дипломата Карла Бертуха (Carl Bertuch), который присутствовал на Венском конгрессе в 1815 г. в Вене, рисует яркую картину бурного ритма жизни в австрийской столице, сообщает о многочисленных достопримечательностях, дает культурно-исторический экскурс в вечерние развлечения в театрах и баль-

²Reden wir über den Wiener Opernball. URL: <https://taz.de/Reden-wir-ueber-den-Wiener-Opernball/!518547/> (дата обращения 30 января 2025).

³Веденин Юрий Александрович Базовые принципы культурно-ландшафтного подхода к изучению и сохранению наследия // Наследие и современность. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovyeprintsipy-kulturno-landshaftnogo-podhoda-k-izucheniyu-i-sohraneniynaslediya> (дата обращения 14 февраля 2025).

⁴Tagebuch vom Wiener Kongreß 1814 und 1815: Briefwechsel zwischen Friedrich Justin Bertuch und Carl Bertuch während des Wiener Kongresses / Carl Bertuch. Hrsg. von Rita Seifert und Siegfried Seifert. Bucha bei Jena.

ных залах Вены, а также знакомит с самыми важными деятелями дипломатии и политики, с которыми К. Бертух встречался, тем самым давая уникальную возможность взглянуть на переговоры и события Конгресса глазами очевидца.

Тема невербального поля культуры, своеобразного языка эпохи раскрывается, если обратить внимание на одежду и украшения участников бала. Европейская знать демонстрировала, что она все еще жива, и что революция, которая стоила французскому королю головы и потрясла Европу, побеждена. Австрийский император приказал сшить черную униформу для своих чиновников специально к Конгрессу, украсив ее золотой вышивкой. Богатство вышивки демонстрировало статус чиновника, можно было определить положение чиновника в иерархии: дипломат ли он, государственный служащий или придворный сановник [Leidinger 2015, S. 37].

Следующий пример иллюстрирует огромное количество подтем, которые находятся в распоряжении преподавателя, и которые он может использовать на занятии в зависимости от поставленных им учебных задач: вспоминая фигуру князя фон Меттерниха, (чье дипломатическое мастерство стало решающим фактором в возобновлении союза между великими державами Россией, Пруссией, Австрией и Великобританией в духе консерватизма и восстановления донаполеонского порядка), можно поработать над лингвострановедческим аспектом. По словам И.И. Воронцовой,

Изучение метафорики языка гастродипломатии в номинировании сюжетов и прецедентов экономической истории расширяет не только лингвистический, но и профессиональный кругозор и воспитывает профессиональную культуру современных экономистов [Воронцова 2020, с. 82].

Сам Меттерних, по словам его современников, был любителем приемов. С его именем связана гастрономическая визитная карточка Вены. В 1832 г. князь Меттерних попросил своего повара приготовить особый десерт для своих изысканных гостей. Однако в указанный день шеф-повар серьезно заболел. В последнюю минуту 16-летний ученик повара, Франц Захер, был вынужден вмешаться и изобрел торт, который впоследствии получил известность как Sachertorte, глазированный черным шоколадом. Похвалы избалованных гостей не заставили себя ждать. В 1848 г., после нескольких лет за границей, Франц вернулся в Вену и открыл свой ресторанный бизнес. Сын Эдуард Захер (1843–1892) прошел обучение у придворного кондитера Демеля, поставщика сахара, и, таким образом, усовершенствовал окончательный рецепт торта Захер. Этот

уникальный торт, залитый небольшим количеством абрикосового джема, входит в число самых популярных блюд Австрии во всем мире. Эдуард Захер в 1876 г. открыл отель. Сначала это был гостевой дом с меблированными комнатами, носивший название Hotel del'Opera, но вскоре он был переименован в Hotel Sacher. В 1880 г. Эдуард Захер женился на 21-летней дочери мясника Анне Фукс. Когда здоровье Эдуарда уже оставляло желать лучшего, Анна успешно взяла на себя управление отелем Захер. Многие известные люди (среди них Стефан Цвейг, Зигмунд Фрейд) по просьбе Анны Захер оставляли на скатерти свои автографы, которые она затем вышивала⁵.

Связь музыки и политики можно продемонстрировать, упомянув приветствие Венского конгресса Людвигом ван Бетховеном симфонической фантазией «Битва при Виттории» и кантатой «Славное мгновение». Композитор лично выступил перед союзными государями с кантатой «Славное мгновение», за что муниципалитет города Вены преподнес ему звание почетного гражданина.

Приемы перформативной дидактики на занятии по теме «Венский бал времен Венского конгресса»

Задачей перформативного занятия является проектирование реальности, адаптированной к историческому контексту. За каждым участником занятия закреплена роль исторического лица, присутствовавшего на балу времен Венского конгресса. В центре внимания занятия стоят вопросы, которые соотносят социальный и культурный опыт учащихся с опытом представляемых исторических персонажей. Благодаря импровизации как центральному элементу, в перформативном пространстве достигается общение учащихся, обмен мнениями, выражение мыслей, презентация и интерпретация того, что они выражают [Oelschläger 2017, S. 50; Scheewe 2015, S. 16]. Создавая игровую реальность, перформативный процесс представляет свободное пространство для эстетического опыта по всем сенсорным каналам. Это переживание историй в преломлении драматургии, развитие персонажей в рамках сюжета, разрешение конфликтов. Учащиеся являются участниками этих историй, они попадают в ситуации и действия, в которых сталкиваются со сложными проблемами.

⁵Elisabeth Gürtler: Ein Stück Sachertorte gewünscht? URL: <https://www.top-magazin-dresden.de/2024/12/12/elisabeth-guertler-ein-stueck-sachertorte-gewuenscht/> (дата обращения 30 января 2025).

Роль преподавателя на занятии с элементами перформанса сводится к способности развивать интуицию обучающихся, приветствовать непредсказуемость процессов обучения, демонстрируя возможности применения иностранного языка в разных жизненных ситуациях [Haack 2018, S. 29]. Задачей преподавателя при подготовке такого занятия по иностранному языку является необходимость его структурировать, моделировать, предварительно организовать, чтобы иметь возможность использовать нестандартные методы в течение заданного периода времени. Для того, чтобы такое занятие было продуктивным, необходимо творческое сотрудничество, взаимное доверие и атмосфера открытости между его участниками. Преподаватель задает импульс, который учащиеся используют для творческого исследования и поиска собственных решений, стимуляции творческих, коммуникативных, эмоциональных и когнитивных процессов и продолжения работы с ними. Он превращает учащихся в исследователей и разработчиков, а не в воспроизводителей существующих знаний. В основе перформативного мероприятия всегда лежит демократическое взаимопонимание. Дискурсивно-социальная игра ставится на уровне «обучения в форме общения». Вымышленная форма иноязычной коммуникации порождает обучение иностранному языку в момент языково-дискурсивного завершения [Hensel 2020, S. 67]. Поэтому очевидно, что как преподаватели, так и учащиеся должны обладать определенным уровнем перформативной компетентности, особенно способностью выражать свои мысли перед группой людей, говорящих на иностранном языке, позиционировать себя в этом общественном пространстве и адаптироваться к вымышленным языковым условиям. Участие основывается как на игре, так и на наблюдении, поскольку рефлексивное наблюдение одновременно является участием в процессе обучения [Knupfer, Pfister 2016, S. 121].

В контексте каждого задания предусмотрены три уровня деятельности: развитие, презентация и размышления. На уровне развития учащиеся начинают ощущать себя активными участниками, что укрепляет их в их готовности отвечать за учебный процесс. Осознание способности донести свои идеи повышает уверенность в себе и самооценку. Совместная работа над историей, формирование идей и обмен ими, принятие различных мнений, не теряя при этом собственной точки зрения, способствует развитию чувствительности к социальному взаимодействию [Schewe 2018]. На уровне деятельности «презентация» полученные в процессе работы результаты представляются аудитории. На уровне деятельности «размышления» учащиеся дают оценку результатам работы.

Примером перформативного задания по теме «Венский бал времен Венского конгресса» является развитие навыков дипломатического письма. Необходимо проинформировать участников бала о предстоящем событии и дать ответ на письмо, используя клише дипломатического стиля. Целью подобного упражнения является закрепление навыков свободного использования стилистического приема строгой и официальной деловой дипломатической переписки, использование нейтральных, но ясных формулировок, правил общения и стилистики языка, установившихся в дипломатической сфере. Так, например, для подобной корреспонденции характерно наличие комплиментов, полное наименование отправителя и адресата, использование международных сокращений, например, PRB “Please Reply By” (англ. «Пожалуйста, ответьте к определенному сроку»), RSVP Répondez S’il Vous Plait (фр. «Будьте добры ответить»), Um die Antwortwirdgebeten (нем. «Предполагается ответ»). Смысл данной фразы – в необходимости подтвердить присутствие письменно. Фраза “Bitte beachten Sie den Dresscode” означает, что на бал следует явиться в определенном наряде. Следующая за ней фраза конкретизирует дресс-код. Сокращение S.T. или C.E. касаются правил прибытия на бал. В первом случае опоздание не допускается, во втором разрешается короткое опоздание в рамках стандартного «академического». Сокращение S.D. обозначает, что места рассадки гостей за столом определены. Все эти правила приема обозначаются в дипломатическом приглашении в международной практике.

Задание искусно сделать комплимент друг другу направлено на закрепление грамматических тем сослагательного наклонения и императива, которые в немецком языке позволяют выразить вежливую форму и соблюсти этикет. Интересно вспомнить о правилах этикета, современных и в прежних в разных ситуациях: за столом, при встрече, прощании, при необходимости представить гостя аудитории, об особенностях дипломатического этикета, провести их сравнение и анализ. Моментом психологической разгрузки на занятии будет мастер-класс по изготовлению атрибутов Венского бала, маски и веера, и следующее игровое задание – ознакомление с популярным в XIX в. явлением, «языком веера». В то время в условиях царившего при австрийском дворе строгого испанского этикета женщины с веером разработали настоящий язык жестов, чтобы тайно выразить свое душевное состояние и действия своим собеседникам – изящно и элегантно. В зависимости от того, как веер удерживался и перемещался, высказывались разные сообщения. В конце XIX в. французский производитель вееров Duvelleroy даже начал прикреплять к своим веерам код жестов, а испанцам

знакома дисциплина *кампиология* которая занимается языком предмета и значением его движений. Можно предложить работать в парах, и одному из участников скопировать положение веера в руках с изображения на рисунке, а другому предположить, чтобы это могло означать для собеседника на невербальном языке. Задача позволит закрепить навыки говорения с применением логико-коммуникативной опорной схемы и без нее.

Интересно предложить игру «Шарады», популярное времяпровождение на светских мероприятиях в XIX в. Это групповая игра, в которой термины изображаются и угадываются с помощью пантомимы. Термины могут быть разнообразными по тематике, можно представить целые предложения. Игра не требует большой подготовки, развивает воображение и доставляет массу удовольствия. Цель шарады – угадать как можно больше терминов, которые будут показаны другим игроком или командой. Шарады развивают логическое мышление, внимание и память, активизируют усвоенную лексику.

Изюминкой перформативного занятия становятся исторические танцы в традициях Венского бала. Исполнение бальных танцев способствует развитию социально- активной творческой личности, эмоциональной сферы, общеэстетическому образованию. Совместная творческая созидательная деятельность стимулирует общение. В Австрии давно сложилась традиция осваивать танцевальные движения, готовясь к посещению Венского бала в танцевальных школах. Старейшая из них – школа Elmauer, которая находится недалеко от Хофбурга и имеет традиции, восходящие к началу XX в.: 1 октября 1919 г. в бывших конюшнях дворца Паллавичини ритмейстер Вилли Эльмайер-Вестенбрюгг открыл танцевальную школу. В 1966 г. появилась его книга «От седла к танцевальному паркету». Томас Шефер-Эльмайер, нынешний владелец школы, опирается на семейные традиции, проводит семинары и мастер-классы и является востребованным докладчиком на конференциях по этикету.

Выводы

В 2025 г. Венскому Конгрессу исполняется 210 лет. Это отличный повод вспомнить о его значении в мировой дипломатии. Венский бал, сопровождавший это историческое событие, представляет собой гипертекстовое, перформативное и эстетическое пространство, потенциал которого можно эффективно использовать на занятии немецким языком со студентами- международниками для развития

эстетического восприятия, а также творчески-игрового конструирования, представления, постановки речи. В ходе занятий постоянно создаются продукты действий в виде чувственно воспринимаемых образов, в отражении которых интенсивно используются вербальные и невербальные действия, и учащиеся могут различными способами привносить или систематически расширять свои знания и навыки, связанные с иностранным языком, активно участвовать в иноязычных дискурсах установленной реальности с конкретными иллюкативными предпосылками, где конкретный речевой акт, ориентированный на конкретные темы или ситуации, встроен в дидактический материал занятия. Таким образом, преподавание иностранных языков становится более открытым для перформативного искусства.

Литература

- Воронцова 2020 – *Воронцова И.И.* Лингвокреатемы гастродипломатии в дискурсе креативной экономики // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 78–86.
- Монахов, Павлов 2023 – *Монахов О.Н., Павлов А.Л.* Концепт культурного влияния в современной мировой политике // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2023. Т. 44. С. 50–61.
- Халилова 2020 – *Халилова Л.А.* Власть языка и язык власти // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 3. С. 96–105.
- Чебаевская 2013 – *Чебаевская О.В.* Проявления менталитета народа в грамматике его языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4. С. 199–206.
- Anderl 2019 – *Anderl S.* Welche Sprachen spricht die Kunst? // Frankfurter Allgemeine Zeitung (6. März 2019). URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/was-sich-kunstund-wissenschaft-zu-sagen-haben-16073702.html>. (дата обращения 30 января 2025).
- Haack 2018 – *Haack A.* Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch. Stuttgart: Metzler, 2018.
- Leidinger 2015 – *Leidinger H.* Trügerischer Glanz: Der Wiener Kongress: Eine andere Geschichte. Innsbruck: Haymon Verlag, 2015.
- Hensel 2020 – *Hensel A.* Fremdsprachenunterricht als Ereignis. Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis. Berlin: SchibriHeuer, 2020.
- Knupfer, Pfister 2016 – *Knupfer A., Pfister J.* Dramapädagogik im Kontext neuerschulischer Herausforderungen – Impulse zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt // Seminarnachrichten. Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Stuttgart, S. 11–13.

- Mazohl, Schneider, Werner 2015 – *Mazohl B. Schneider K. Werner E.M.* Europa in Wien. Who is Who beim Wiener Kongress 1814/15. Wien; Köln; Weimar: Böhlau Verlag, 2015. 385 S.
- Müller 2017 – *Müller T.* Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung. München: Iudicium, 2017.
- Oelschläger 2017 – *Oelschläger B.* Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache. Weinheim: Deutscher Theaterverlag, 2017.
- Schewe 2015 – *Schewe M.* Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik // Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Hallet, W. & Surkamp, C. (Hrsg.). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 2015.
- Schewe 2018 – *Schewe M.* Der Traum vom leeren Raum: Perspektiven einer performativen Lehr- Lern- und Forschungskultur // Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research. 2018. Vol. XII (2). S. 63–68.
- Straub 2014 – *Straub E.* Der Wiener Kongress. Das große Fest und die Neuordnung Europas, Verlag Klett-Cotta, Stuttgart, 2014.
- Vidmar 2024 – *Vidmar R.* Wienerisch Wörterbuch – Wiener Begriffe und Ausdrücke. URL: <https://echtwien.at/de/wiener-sprache/lexikon> (дата обращения 30 января 2025).
- Wirtz 2020 – *Wirtz M Dorsch* – Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe Verlag, 2020. URL: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/exekutive-funktionen/> (дата обращения 30 января 2025).

References

- Anderl, S. (2019), “Welche Sprachen spricht die Kunst?“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (6. März 2019), available at: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/was-sich-kunstund-wissenschaft-zu-sagen-haben-16073702.html> (Accessed 30 January 2025).
- Chebaevskaya, O. V. (2013), “The manifestation of the mentality of the people in the grammar of their language”, *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, no. 4 (22), pp. 199–206.
- Haack, A. (2018), *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*, Metzler, Stuttgart, Germany.
- Hensel, A. (2020), *Fremdsprachenunterricht als Ereignis. Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*, SchibriHeuer, Berlin, Germany.
- Khalilova, L.A. (2020), “The power of language and the language of power”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, S. 96–105.
- Knupfer, A. and Pfister, J. (2016), “Dramapädagogik im Kontext neuerschulischer Herausforderungen – Impulse zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt”, *Semi-RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, 2025, no. 3 • ISSN 2073-6398

- nachrichten. Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen)*, no. 2, S. 11–13.
- Leidinger, H. (2015), *Trügerischer Glanz: Der Wiener Kongress: Eine andere Geschichte*, Haymon Verlag, Innsbruck, Austria.
- Mazohl, B., Schneider, K. and Werner, E.M. (2015), *Europa in Wien. Who is Who beim Wiener Kongress 1814/15*, Böhlau Verlag, Wien, Köln, Weimar, Germany.
- Monakhov, O.N. and Pavlov, A.L. (2023), “The concept of cultural influence in modern world politics, *Bulletin of Irkutsk State University. Series “Political Science and Religion Studies”*, vol. 44, pp. 50–61.
- Müller, T. (2017), *Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung*, Iudicium, München, Germany.
- Oelschläger, B. (2017), *Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*, Deutscher Theaterverlag, Weinheim, Germany.
- Schewe, M. (2018), “Der Traum vom leeren Raum: Perspektiven einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur”, *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, vol. XII (2), S. 63–68.
- Schewe, M. (2015), “Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik”, Hallet, W. & Surkamp, C. (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*, WVT Wissenschaftlicher Verlag, Trier, Germany.
- Straub, E. (2014), *Der Wiener Kongress. Das große Fest und die Neuordnung Europas*, Verlag Klett-Cotta, Stuttgart, Germany.
- Vidmar, R. (2024), *Wienerisch Wörterbuch – Wiener Begriffe und Ausdrücke*, available at: <https://echtwiener.at/de/wiener-sprache/lexikon> (Accessed 30 January 2025).
- Vorontsova, I.I. (2020) “Linguocreatives of gastrodiplomacy in the discourse of the creative economy”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 78–86.
- Wirtz, M. (2020), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, Hogrefe Verlag, Bern, available at: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/exekutive-funktionen/> (Accessed 30 January 2025).

Информация об авторе

Светлана А. Воронова, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 6; svetlana1916007@rambler.ru

Information about the author

Svetlana A. Voronova, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bldg. 6, bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; svetlana1916007@rambler.ru

УДК 378.147:811

DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-142-155

Авторский дидактический комплекс
по формированию языковой компетенции
как средство оптимизации содержательной составляющей
самостоятельной работы обучающихся

Роза А. Тадинова

*Военный университет имени князя Александра Невского
Министерства обороны Российской Федерации
Москва, Россия, tadinova@inbox.ru*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об оптимизации содержательной составляющей самостоятельной работы для совершенствования процесса формирования языковой компетенции у обучающихся неязыковых специализированных вузов с помощью авторского дидактического комплекса. Раскрываются основные условия организации эффективной самостоятельной работы обучающихся при подготовке к занятиям по иностранному языку. В работе представлено видение автора о том, что самостоятельная работа при подготовке к занятиям по иностранному языку на начальном этапе обучения предусматривает наличие двух основных компонентов: организационного и содержательного, каждый из которых имеет свои особенности. Основу содержательного компонента составляет авторский дидактический комплекс, имеющий свои достоинства, цель, основные принципы отбора грамматического материала и являющийся одним из эффективных средств оптимизации содержательной составляющей самостоятельной работы обучающихся при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: языковая компетенция, оптимизация, самостоятельная работа, содержание самостоятельной работы, авторский дидактический комплекс, иноязычная подготовка, китайский язык

Для цитирования: Тадинова Р.А. Авторский дидактический комплекс по формированию языковой компетенции как средство оптимизации содержательной составляющей самостоятельной работы обучающихся // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 142–155. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-142-155

© Тадинова Р.А., 2025

The author's didactic complex
for the formation of language competence
as a means of optimizing the content component
of students' independent work

Roza A. Tadinova

*The Military University of the Ministry of Defense
of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky,
Moscow, Russia, tadinova@inbox.ru*

Abstract. The article considers the issue of optimizing the content component of independent work aimed at improving the process of forming language competence among students of non-linguistic specialized universities by means of the author's didactic complex. The author reveals basic conditions aimed at organizing students' effective independent work while preparing for foreign language classes. The paper presents the author's vision according to which independent work while preparing for foreign language classes at the initial stage of training provides two main components: organizational and substantive, each of which has its own peculiarities. The basis of the content component is the author's didactic complex, which has its advantages, purpose, basic principles of selecting grammar material and is one of the effective means to optimize the content component of students' independent work while learning a foreign language.

Keywords: language competence, optimization, independent work, content of independent work, author's didactic complex, foreign language training, Chinese language

For citation: Tadinova, R.A. (2024), "Improving the process of formation of language competence among students based on content optimization independent work", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. no. 3, pp. 142–155, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-142-155

Введение

В условиях дефицита учебного времени и сохранения сроков обучения оптимизация организационной структуры и содержания самостоятельной работы в целях эффективной подготовки обучающихся неязыковых специализированных вузов к занятиям по иностранному языку с учетом подбора соответствующего учебного материала приобретает особое значение. Для неязыковых специализированных вузов ведомственными нормативами предусматривается углубленное изучение иностранного языка на

уровне, достаточном для осуществления специалистом основной профессиональной деятельности на иностранном языке. В таких вузах «требования к уровню подготовки по иностранным языкам... высоки», при этом не стоит забывать, что эти вузы «готовят специалистов не в области иностранного языка, а в конкретной профессиональной сфере, где иностранный язык для них – составляющая их профессиональной компетенции» [Мыльцева 2008, с. 6]. В специализированных вузах самостоятельная работа является важным звеном процесса формирования личности, поскольку гарантирует возможность ее дальнейшей работы над собой, ее профессиональную мобильность, конкурентноспособность и профессиональную успешность, в том числе в условиях меняющихся целей и задач, стоящих перед страной в целом. Самостоятельная работа, при условии грамотной ее организации и содержательного наполнения, способствует совершенствованию процесса формирования языковой компетенции у обучающихся в ходе иноязычной подготовки. В свою очередь процесс иноязычной подготовки должен быть целостным, практикоориентированным, соответствовать будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Цель статьи – обосновать применение обучающимися в часы самостоятельной работы авторского дидактического комплекса как средства оптимизации содержательной составляющей самостоятельной работы для совершенствования процесса формирования языковой компетенции у обучающихся неязыковых специализированных вузов.

Методология и методы исследования. В ходе исследования были использованы общенаучные методы: анализ психологических, педагогических и методических исследований, нормативных документов, научных публикаций; обобщение, систематизация полученных в ходе исследования данных; методы педагогического исследования (анализ результатов учебной деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, педагогический эксперимент, педагогическое моделирование).

Результаты исследования. Обсуждение

На основании изученных руководящих документов, а также научно-методической литературы можно утверждать, что в педагогике до сих пор нет единого определения понятия «самостоятельная работа». В частности, в работах разного времени упоминаются термины «самостоятельная работа», «самостоятельная подготов-

ка», «самостоятельная деятельность», «самообразование», значение которых для многих педагогов-исследователей представляется одинаковым. Так, дефиниция «самостоятельная подготовка» в исследованиях авторов, занимающихся изучением проблем обучения в гражданских вузах, отсутствует. Мы сталкиваемся с ней в устной речи профессорско-преподавательского состава неязыковых специализированных вузов, а также в исследованиях военных педагогов. В работах некоторых из них понятия «самостоятельная подготовка» и «самостоятельная работа» используются в качестве синонимов. Так, А.В. Бездольный утверждает, что

...самостоятельная работа включает в себя чаще всего лишь работу с литературой. <...> Работа с исследовательской и учебной литературой, изданной на бумажных носителях, сохраняется как важное звено самостоятельной подготовки в целом [Бездольный 2009, с. 76].

Эта цитата позволяет утверждать, что оба понятия являются для автора тождественными.

В исследовании А.Л. Прокофьевой содержатся и понятие «самостоятельная работа», и понятие «самостоятельная подготовка». Автор пишет, что «мы рассматриваем эффективность применения в целях самоподготовки нового электронного учебного курса» и в то же время –

...необходимость повышения уровня успеваемости курсантов по английскому языку во время самостоятельной работы вызвала необходимость выявить факторы, влияющие на организацию самостоятельной подготовки [Прокофьева 2011, с. 173].

Следовательно, для автора данные понятия не тождественны и не синонимичны, но вопрос об их дифференциации остается за рамками ее научного исследования.

Кроме того, у некоторых исследователей понятие «самостоятельная работа» несет разную смысловую нагрузку. Например, С.А. Дочкиным «самостоятельная работа» трактуется как

...познавательно-мыслительная деятельность, направленная на восприятие, осмысление, понимание, обобщение, сохранение и применение научной информации, выполняемая обучающимся как по заданию, так и по собственному желанию, в целях закрепления, расширения и углубления получаемых знаний, формирования умений и навыков, а также усвоения нового материала без помощи преподавателя [Дочкин 2003, с. 12].

С.Н. Хутчев предлагает понимать под самостоятельной работой самоорганизацию ...и самоуправление познавательной деятельностью, направленной на планомерное и систематическое восприятие, осмысление, понимание, обобщение, сохранение и применение учебной и научной информации, выполняемые как по заданию, так и по собственному желанию, в целях закрепления, расширения и углубления получаемых знаний, развития когнитивных способностей, готовности к непрерывному самообразованию, формированию собственного стиля умственной деятельности [Хутчев 2011, с. 97]. М.Б. Притугина под самостоятельной работой подразумевает педагогическую конструкцию, выступающую «в качестве средства вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, результатом которой является либо получение совершенно нового знания, либо систематизация и углубление уже полученных знаний» [Притугина 2007, с. 9].

На наш взгляд, указанная в научных исследованиях трактовка «самостоятельной работы» как обязательного вида учебной деятельности [Карпушова, Мигненко 2017, с. 2], этапа на пути перехода к самообразованию [Блинова, Загайнов 2016, с. 103] или в качестве «формы самообразования» [Яковлева 2007, с. 565] не отражает сути самого понятия. Так, словарь С.И. Ожегова трактует дефиницию «вид» как «разновидность, тип»¹ чего-либо, слово «форма» объясняется либо как «способ существования содержания», либо как «внешние очертания, наружный вид предмета»², «база» представляется «основанием, основой чего-либо», а под «этапом» подразумевается «отдельный момент, стадия какого-н. процесса»³.

В дидактике мы находим различные подходы к определению типов самостоятельной работы (В.Т. Данченко, Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, И.М. Платов). Классификация возможна по степени самостоятельности обучающихся (под руководством преподавателя или без его непосредственного участия); количественному составу участников (индивидуальная или коллективная, причем, группы могут быть различными в своем количественном выражении); по дидактической цели применения (познавательная, практическая, обобщающая); по уровню проблемности (репродуктивная, репродуктивно-исследовательская, творческая); по методам научного познания (теоретическая, экспериментальная,

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Русский язык, 1991. С. 86.

² Там же. С. 853.

³ Там же. С. 40.

на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на систематику); по типам решаемых задач (познавательная, творческая, исследовательская) и наконец, по месту нахождения обучающихся (аудиторная и внеаудиторная). При этом аудиторная самостоятельная работа может осуществляться как в рамках практического занятия, так и в специально отведенное для этого время в специальной аудитории, например, лаборатории, что характерно для изучающих естественные науки, лингвистическом кабинете или классе языковой подготовки. Полагаем возможным последний вид самостоятельной работы назвать «аудиторной внеучебной самостоятельной работой».

Таким образом, выявленные в ходе теоретического исследования особенности содержания понятия «самостоятельная работа», с учетом смежных понятий, позволяют уточнить его определение. В процессе обучения иностранному языку «самостоятельная работа» – это неотъемлемая составляющая самообразовательной деятельности обучающихся неязыковых специализированных вузов, характеризующаяся свободным выбором обучающимся форм, методов и средств овладения учебным материалом при непосредственном или опосредованном участии преподавателя.

Самостоятельная работа при подготовке к занятиям по иностранному языку на начальном этапе обучения предусматривает наличие двух основных компонентов: организационного и содержательного. Основными условиями организации эффективной самостоятельной работы обучающихся при подготовке к занятиям по иностранному языку должны быть:

- четкое планирование процесса самостоятельной работы и следование этому плану;
- отсутствие факторов (например, внеплановое привлечение для хозяйственной деятельности и т. п.), отвлекающих обучающихся во время самостоятельной работы;
- обеспечение обучающихся необходимыми техническими средствами обучения: компьютер, наушники и т. п.;
- формирование расписания учебных занятий с учетом возможности обеспечивать методически целесообразное построение образовательного процесса в пределах дня, недели и семестра в целом и способствовать эффективной организации самостоятельной работы обучающихся, а значит, предусматривать временную дифференциацию самостоятельной работы по иностранному языку и другим предметам, не допускать их наложения друг на друга;
- готовность преподавателя оказывать необходимую помощь на этапе выполнения самостоятельной работы (в виде

консультаций, которые должны носить в основном индивидуальный характер, необходимых пояснений во время аудиторных занятий или непосредственно в часы самостоятельной работы, если это возможно предусмотреть в регламенте работы преподавателя).

Здесь важно отметить, что непосредственное присутствие преподавателя в часы самостоятельной работы на начальном этапе обучения иностранному языку желательно, но не обязательно. Решающим фактором является, по нашему мнению, его тщательная предварительная подготовка к самостоятельной работе. Именно содержание самостоятельной работы становится наиболее важным фактором ее эффективности и, как следствие, совершенствования процесса формирования языковой компетенции обучающегося в целом. Создание авторских дидактических комплексов (далее – АДК) становится в этом смысле неотъемлемой частью работы педагога, важной частью применяемой им педагогической технологии.

Под авторским дидактическим комплексом для самостоятельной работы обучающихся понимается учебное издание, содержание которого направлено на формирование компетенций, соответствующих определенному уровню владения иностранным языком, посредством применения определенных средств и форм работы, учитывающих характерные организационные особенности обучения и контингент обучающихся.

Целью разработки АДК является совершенствование процесса формирования языковой компетенции у обучающихся в ходе самостоятельной работы. Отметим, что в практике обучения иностранным языкам особое место отводится формированию языковой компетенции, которая многими исследователями рассматривается как единство фонетического, грамматического и лексического компонентов. Для языков изолирующего типа (китайский и др.) языковая компетенция является основой иноязычной коммуникативной компетенции, а значит, ошибки при ее формировании на начальном этапе обучения могут иметь негативные последствия для языковой подготовки будущего специалиста в целом.

Содержание АДК для самостоятельной работы слушателей специализированных вузов на начальном этапе изучения китайского языка должно быть актуальным, рациональным, эффективным, продуктивным, развивающим, а также отвечать следующим дидактическим принципам обучения иностранному языку:

- прочности усвоения, т. е. быть устроенным таким образом, чтобы обеспечить полное и глубокое освоение материала путем эффективной и убедительной его подачи, многократных тренировок, самостоятельной работы с ним обучающегося

и регулярного контроля усвоения со стороны преподавателя [Шакирова 2015];

- систематичности, то есть предъявляемый учебный материал должен быть представлен последовательно и сам процесс должен быть непрерывным, поскольку любое нарушение последовательности «в обучении ведет к замедлению усвоения материала» [Шакирова 2015, с. 4];
- наглядности (в нашем случае – элементарной наглядности, подразумевающей использование технических средств обучения), когда важной частью АДК становятся мультимедиапрезентации для самостоятельной работы обучающихся, использование которых, в частности, является важным способом компенсации отсутствия языковой среды в условиях деятельности неязыковых специализированных вузов;
- доступности как для преподавателя иностранного языка, так и для той категории обучающихся, с которой преподаватель ведет работу.

Кроме того, АДК должен:

- быть модифицируемым, то есть предусматривающим возможность изменения в соответствии с потребностями теории и практики, допускающим внедрение авторских методик и изменений;
- обеспечивать формирование заявленных в руководящих документах отдельных компетенций;
- способствовать дальнейшему профессиональному росту обучающегося, то есть стимулировать дальнейшее его саморазвитие, формировать его готовность к дальнейшим самостоятельным действиям на основе приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков;
- быть экономичным и не требующим специальных условий для использования и хранения.

Овладение иностранным языком предполагает не только практические навыки, но и большую теоретическую базу. Поэтому «необходима большая тренировочная работа (упражнения), которая требует значительных затрат труда и времени и поэтому не вписывается в существующую сетку часов аудиторных занятий» [Лебединская 2013, с. 123].

Авторский дидактический комплекс состоит из 2-х частей, в первой из которых освещаются теоретические вопросы обучения грамматике и иероглифике.

Во второй части, состоящей из двух разделов, представлены упражнения для обучения иероглифике и грамматике. При разработке системы упражнений использовался учебник по китайскому

языку⁴. Однако лексическое и грамматическое наполнение каждого из представленных в системе упражнений может варьироваться в зависимости от основного учебника, применение которого представляется педагогу оправданным. Упражнения, направленные на повышение эффективности при обучении иероглифике и грамматике, предложены на основе анализа различных методик обучения данным аспектам языка и личного опыта авторов.

Самостоятельное изучение иероглифов на начальном этапе обучения подразумевает полное завершение этапа введения лексической единицы преподавателем в часы аудиторных занятий. Преподаватель знакомит обучающихся с новым иероглифическим материалом с учетом особенностей аудитории при помощи наиболее эффективных упражнений. Необходимо учитывать, что задания для самостоятельной работы обучающихся составляются с учетом результатов работы преподавателя с ними в часы аудиторных занятий.

Самостоятельная работа обучающегося начинается после введения нового материала и делится на несколько этапов. Здесь целесообразно выделить подготовительные, повторительные (тренировочные) и трансформационные упражнения (этап практического применения) [Лагер 2017]. Предложенные нами для предъявления на каждом этапе самостоятельной работы упражнения носят ознакомительный характер. Преподаватель каждый раз осуществляет выбор типа упражнения с учетом потребности обучающихся.

Следует отметить, что схематизация процесса приобретения навыков иероглифического письма не исключает одновременности этапов формирования и совершенствования фонологической, лексической и грамматической дескрипторов языковой компетенции. Кроме того, обучение иероглифике ведется одновременно с обучением лексике в силу того, что китайский язык является языком с иероглифической системой письма. При разработке тренировочных и трансформационных упражнений необходимо также учитывать грамматический материал, изучение которого предусмотрено основным учебником.

Самостоятельная отработка грамматического материала на начальном этапе обучения также подразумевает полное завершение этапа введения грамматического материала преподавателем в часы аудиторных занятий. Преподаватель знакомит обучающихся с новым грамматическим материалом занятия с учетом особенностей аудитории при помощи наиболее эффективных упражнений.

⁴Практический курс китайского языка: В 2 т. Т. 1 / Отв. ред. А.Ф. Кондрашевский. 11-е изд., испр. М.: Восточная книга, 2010. 768 с.

Самостоятельная работа обучающегося начинается после введения нового материала и делится на несколько этапов с точки зрения функционирования грамматических структур в речи: первичное закрепление, тренировка грамматического материала и применение грамматики в устной и письменной речи. Цели каждого этапа выполнения упражнений представлены в АДК.

В комплексе отдельно представлены образцы бланков заданий для самостоятельной работы. Наполнение преподавателем бланка задания дополнительными материалами носит рекомендательный характер и зависит, прежде всего, от уровня знаний каждой конкретной группы. Задание может быть индивидуальным или групповым, при этом выполняется всегда каждым обучающимся отдельно. Исключения составляют задания творческого характера, в пояснении к которым указано, что необходимо привлечение других обучающихся. Каждый бланк задания предусматривает формирование упражнений на самостоятельную работу из каждого раздела первого этапа. Время на выполнение представленного на бланке задания должно соответствовать отведенному тематическим планом изучения дисциплины количеству часов на самостоятельную работу. Примерный расчет времени, необходимого на выполнение того или иного вида заданий, содержится в «Методических рекомендациях по использованию авторского дидактического комплекса». Это, несомненно, облегчит задачу преподавателя по наполнению бланка заданий.

Авторский дидактический комплекс сопровождается компьютерными разработками, выполненными в программе Power Point, которые, на наш взгляд, повысят эффективность обучения, а именно увеличат познавательную наглядность преподаваемого материала и вместе с тем степень сохранения воспринимаемой языковой информации.

Технические возможности образовательной организации определили выбор программного обеспечения для создания информационного сопровождения комплекса. В комплексе представлены презентации, предназначенные для изучения иероглифического и грамматического материала. Каждая презентация, необходимая для изучения грамматики, содержит собственно грамматический материал урока и примеры употребления грамматического материала, а также упражнения (в соответствии с каждым обозначенным нами этапом изучения грамматического материала). Они же способствуют лучшему запоминанию иероглифического материала, поскольку грамматический материал представлен в строгом соответствии с лексическим наполнением каждого урока учебника.

Таким образом, основными принципами отбора грамматического материала для разработки АДК являются:

- соответствие квалификационным требованиям и рабочей программе учебной дисциплины. Рабочий учебный план подготовки обучающихся не предусматривает наличие теоретического курса, поэтому грамматические конструкции должны отбираться с позиции наибольшей распространенности в повседневной речи;
- соответствие грамматического материала языковому минимуму каждой ступени обучения;
- соответствие фонетического, лексического и грамматического материала изучаемой основной теме;
- ограничение грамматических конструкций, усваиваемых активно. В пояснение этому принципу можно сказать, что обучающийся в ходе изучения любого иностранного языка должен получить активный и пассивный грамматический минимум. Второй характеризуется большим объемом, содержит конструкции книжно-письменного стиля и может пополняться в процессе чтения и аудирования. Мы же ведем речь о формировании активного грамматического минимума, в создании которого непосредственно принимает участие преподаватель, в том числе в часы самостоятельной работы обучающихся.

Результаты проведенного педагогического эксперимента определили достоинства предлагаемого авторского дидактического комплекса для самостоятельной работы обучающихся по иностранному языку:

- соответствие рабочей программе и тематическому плану учебной дисциплины;
- соответствие учебного материала основному учебному пособию;
- полнота, гибкость и вариативность предоставления учебного материала в условиях ограниченного времени;
- возможность индивидуального и группового подхода в обучении;
- возможность интеграции и комбинирования различных форм и методов обучения;
- адаптивность предлагаемого комплекса к условиям обучения на различных потоках.

Заключение

Таким образом, для совершенствования процесса формирования языковой компетенции обучающихся неязыковых специа-

лизированных вузов в ходе иноязычной подготовки необходимо оптимизировать содержание самостоятельной работы путем внедрения в учебный процесс авторского дидактического комплекса «Практика обучения иероглифике и грамматике китайского языка». При этом самостоятельная работа должна быть выстроена на основе требований руководящих документов и понимания преподавателем спектра задач, решаемых будущими специалистами в ситуациях, требующих применения китайского языка. Применение АДК в часы самостоятельной работы по китайскому языку на начальном этапе обучения способствует формированию у обучающихся фонологического, лексического и грамматического дескрипторов языковой компетенции.

Отметим, что решающая роль в совершенствовании процесса формирования языковой компетенции в часы самостоятельной работы принадлежит профессорско-преподавательскому составу, требует от преподавателя особых знаний, навыков и личностных качеств, а от руководства – мер комплексного характера.

Литература

- Бездольный 2009 – *Бездольный А.В.* Модель электронного учебного курса как средства организации самостоятельной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 109. С. 75–78.
- Блинова, Загайнов 2016 – *Блинова М.Л., Загайнов И.А.* Самостоятельная работа как важный этап самообразования обучающихся // Дискуссия. 2016. № 11 (74). С. 103–107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabotakak-vazhnyy-etap-samoobrazovaniya-obuchayuschihya/viewer> (дата обращения 14 ноября 2024).
- Дочкин 2003 – *Дочкин С.А.* Активизация самостоятельной работы курсантов военного вуза средствами новых информационных технологий: Дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2003. 227 с.
- Карпушова, Мигненко 2017 – *Карпушова О.А., Мигненко М.А.* Особенности организации самостоятельной работы курсантов в военном авиационном вузе // Научная идея. 2017. № 1 (1). С. 78–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-kursantov-v-voennom-aviatsionnom-vuze/viewer> (дата обращения 15 января 2025).
- Лагер 2017 – *Лагер Н.Б.* Основные этапы формирования навыков китайского иероглифического письма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1-2 (67). С. 208–210. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-etapy-formirovaniya-navykov-kitayskogo-ieroglificheskogo-pisma/viewer> (дата обращения 15 января 2025).

- Лебединская 2013 – *Лебединская О.В.* Организация самостоятельной иноязычной подготовки будущих военных специалистов: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 249 с.
- Мыльцева 2008 – *Мыльцева Н.А.* Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка). Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 433 с.
- Притугина 2007 – *Притугина М.Б.* Организация самостоятельной подготовки курсантов военных вузов (на примере курса математики): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2007. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003311518.pdf (дата обращения 14 декабря 2024).
- Прокофьева 2011 – *Прокофьева А.Л.* Использование электронного учебного курса для самостоятельной работы по иностранному языку курсантов с целью повышения успеваемости // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 129. С. 173–176.
- Хутчев 2011 – *Хутчев С.Н.* Особенности организации самостоятельной работы курсантов в военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования МВД России // Известия Саратовского университета. 2011. Т. II. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 2. С. 137–141.
- Шакирова 2015 – *Шакирова А.А.* Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 988–996.
- Яковлева 2007 – *Яковлева В.Н.* Управление самостоятельной учебной деятельностью курсантов в процессе обучения иностранному языку в военном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 16. № 40. С. 564–568.

References

- Bezdol'nyy, A.V. (2009), “E-study course pattern as means of self-directed learning”, *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 109, pp. 75–78.
- Blinova, M.L. and Zagaynov, I.A. (2016), “Unsupervised work as a key stage of self-education”, *Discussion*, no. 11 (74), pp. 103–107.
- Dochkin, S.A. (2003), *Activation of independent work of military university cadets through the use of new information technologies*, Ph.D. Thesis, Kemerovo, Russia.
- Karpushova, O.A. and Mignenko, M.A. (2017), “Peculiarities of organization of cadets self-preparation at the military aviation university”, *Nauchnaya ideya*, no. 1 (1), pp. 78–85.
- Lager, N.B. (2017), “The main stages of the formation of Chinese hieroglyphic writing skills”, *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, no. 1-2 (67), pp. 208–210.
- Lebedinskaya, O.V. (2013), *Organization of independent foreign language training of future military specialists*, Ph.D. Thesis, Samara, Russia.
- Myl'ceva, N.A. (2008), *The system of language education in non-linguistic specialized universities (based on the English language)*, D.Sc. Thesis, Moscow, Russia.

- Pritugina, M.B. (2007), Organization of independent training for military university cadets using the example of a mathematics course, Abstract of Ph.D. dissertation, Penza, Russia, available at: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01003311518.pdf (Accessed 14 December 2024)
- Prokofieva, A.L. (2011), “E-study course in self-directed learning aimed at cadets’ Academic progress in foreign language learning”, *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 129, pp. 173–176. available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnogo-uchebnogo-kursa-dlya-samostoyatelnoy-raboty-po-inostrannomu-yazyku-kursantov-s-tselyu-povysheniya/viewer> (Accessed 14 December 2024).
- Xutchev, S.N. (2011), “Features of the Organization of the Cadets Independent Work in Military Educational Establishments of the Higher Professional Training of the Ministry of Internal Affairs of Russia”, *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. II, iss. 2, pp. 137–141, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-kursantov-v-voennyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-vysshego-professionalnogo> (Accessed 15 March 2025).
- Shakirova, A.A. (2015), “The principle of foreign language learning”, *Modern Problems of Science and Education*, no. 1 (part 1), pp. 988–996, available at: https://kpfu.ru/staff_files/F1101005410/VAK_2_2014.pdf (Accessed 2 November 2024).
- Yakovleva, V.N. (2007), “Management of cadets’ independent learning during a foreign language training”, *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, vol. 16, no. 40, pp. 564–568, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-samostoyatelnoy-uchebnoy-deyatelnostyu-kursantov-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-voennom-vuze/viewer> (Accessed 24 August 2024).

Информация об авторе

Роза А. Тадинова, доктор филологических наук, доцент, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, Москва, Россия; 123001, Россия, Москва, ул. Большая Садовая, д. 14; tadinova@inbox.ru

Information about the author

Roza A. Tadinova, Dr. of Sci. (Philology), associate professor, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky, Moscow, Russia; bld. 14, Bol'shaya Sadovaya Street, Moscow, Russia, 123001; tadinova@inbox.ru

Работы молодых ученых

УДК 37:81

DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-156-170

Толкование фразеологизмов на основе межъязыковых сопоставлений как лингвокультурологический метод формирования языковой личности

Екатерина А. Позднухова

*Московский городской педагогический университет
Москва, Россия, arzhanovaea@mgpu.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основания для толкования фразеологизмов, а также методические перспективы обучения школьников их толкованию на основе межъязыковых сопоставлений как одного из эффективных лингвокультурологических методов формирования языковой личности. Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения качества лингвистического образования в условиях глобализации, цифровизации и поликультурности образовательной среды. В этой связи фразеологизмы выступают не только как устойчивые языковые единицы, но и как носители исторического, ценностного и когнитивного опыта народа. Их корректное использование требует от обучающихся развитых интерпретационных и рефлексивных умений. В статье обосновывается значимость сопоставительного анализа фразеологических единиц в родном и иностранном языках для развития метаязыкового сознания, языковой интуиции, а также интерпретационной и лингвокультурной компетенций. Представлены методические условия организации учебной деятельности, направленной на осмысленное восприятие фразеологизмов как культурно значимых единиц. Особое внимание уделяется разработанным отечественными исследователями дидактическим стратегиям обучения, направленным на толкование фразеологизмов. Делается вывод о необходимости интеграции межъязыкового сопоставления в школьную практику как средства формирования языковой личности, способной к содержательному межкультурному взаимодействию, смысловому чтению и осмысленному владению языком как инструментом коммуникации и носителем культуры.

Ключевые слова: фразеологизмы; языковая личность; межъязыковое сопоставление; лингвокультурологический подход; толкование фразеологизмов

© Позднухова Е.А., 2025

Для цитирования: Позднухова Е.А. Толкование фразеологизмов на основе межъязыковых сопоставлений как лингвокультурологический метод формирования языковой личности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 156–170. DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-156-170

Interpretation of phraseological units through interlingual comparison as a linguoculturological method of developing a linguistic personality

Ekaterina A. Pozdnukhova

Moscow City University, Moscow, Russia, arzhanovaea@mgu.ru

Abstract. The article deals with the theoretical foundations of phraseological interpretation, as well as methodological perspectives of teaching pupils to interpret phraseological phrases on the basis of interlingual comparisons as one of the effective linguocultural methods of language personality formation. The relevance of the topic is conditioned by the need to improve the quality of linguistic education in the conditions of globalisation, digitalisation and multiculturalism of the educational environment. Phraseological phrases act not only as stable linguistic units, but also as carriers of historical, value and cognitive experience of the people, which requires from students developed interpretative and reflexive skills. The article substantiates the significance of comparative analysis of phraseological units in native and foreign languages for the development of meta-linguistic consciousness, linguistic intuition, as well as interpretive and linguocultural competence. Methodological conditions for organising learning activities aimed at meaningful perception of phraseological units as culturally significant units are presented. Special attention is paid to the didactic strategies of teaching the interpretation of phraseological phrases developed by Russian researchers. It is concluded that it is necessary to integrate interlingual comparison into school practice as a means of forming a linguistic personality capable of meaningful intercultural interaction, meaningful reading and meaningful mastery of language as a tool of communication and a carrier of culture.

Keywords: phraseological units; linguistic personality; interlingual comparison; linguoculturological approach; interpretation of phraseological units

For citation: Pozdnukhova, E.A. (2025), “Interpretation of phraseological units through interlingual comparison as a linguoculturological method of developing a linguistic personality”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 3, pp. 156–170, DOI: 10.28995/2073-6398-2025-3-156-170

Введение: постановка проблемы

В условиях глобализации и активизации межкультурных контактов особую значимость приобретает развитие языковой личности учащегося, способной к осмысленному, интерпретационному восприятию единиц языка в их культурном контексте. Фразеологизмы представляют собой богатейший пласт лексики, обладающий высоким культурным потенциалом. Однако в школьной практике они зачастую подаются формально, без должного акцента на их когнитивную и культурологическую природу.

Фразеологизмы представляют собой более сложные лексические образования, чем слова, поэтому их отличительные особенности требуют применения особых методов изучения. Педагогами должна проводиться специальная работа, направленная как на осознание учащимися лексического значения и смысла фразеологизма, так и на умение проводить самостоятельную работу над ними (умение толковать, разъяснять фразеологизм, применять и уместно использовать его в своей речи).

Анализ научно-лингвистической и научно-методической литературы по теме исследования показывает, насколько многогранна фразеология языка, что, в свою очередь, требует соответствующих методов изучения составляющих ее единиц. Данной теме посвятили свои работы исследователи М.Т. Баранов, М.А. Бондаренко, Т.М. Воителева, В.В. Гаврилов, Т.А. Ладыженская, В.Н. Телия, Ю.А. Гвоздарев, А.В. Жуков, В.М. Мокиенко, Н.М. Шанский и другие.

Важность и насущность изучения данной темы заключается, по словам В.В. Гаврилова, в отсутствии определенной методической системы (это следствие отсутствия единой точки зрения на объект фразеологии), что сказывается на работе по освоению фразеологии. Вследствие этого,

...ученики, познакомившись с фразеологией, при анализе фразеологизмов не учитывают аксиологический аспект, не уделяют должного внимания внутренним свойствам фразеологизмов. У учащихся отсутствует ясное понимание о том, что такое фразеологизм, их классификации и вариативности в текстах [Гаврилов 2001, с. 2].

Одним из перспективных подходов к обучению фразеологизмам является прием межъязыкового сопоставления, позволяющий раскрыть национально-специфические особенности фразеологического фонда, формируя у школьников не только лингвистическую, но и культурную рефлексию [Позднухова 2024]. Данный прием

может быть рассмотрен как лингвокультурологический ресурс формирования языковой личности, способной к осмысленному межкультурному взаимодействию.

Цель данной статьи – теоретически обосновать обучение толкованию фразеологизмов на основе межъязыковых сопоставлений как метод формирования языковой личности школьника в рамках лингвокультурологического подхода.

Фразеологизмы как лингвокультурный феномен

Фразеология представляет собой сложное междисциплинарное направление, находящееся на пересечении лексикологии, семантики, культурологии и когнитивной лингвистики. Основопологающим для осмысления фразеологизмов как культурно значимых единиц является понимание их многослойной семантической структуры и культурной детерминированности.

По мнению В.Н. Телии, фразеологизмы являются «знаками культуры», способными передавать информацию об образе мышления, национальных стереотипах и аксиологических установках. В своих работах она подчеркивает, что фразеологизмы благодаря своей образности и устойчивости играют ключевую роль в репрезентации ментальных моделей носителей языка [Телия 1996]. И.В. Арнольд подчеркивает прагматическую и экспрессивную ценность фразеологических единиц, связывая их с эмоциональной сферой речевого взаимодействия. По ее мнению, фразеология насыщена коннотативной семантикой, благодаря чему активно влияет на восприятие и интерпретацию текста. А.И. Смирницкий рассматривал фразеологизмы как особый тип лексических единиц с идиоматическим значением, обладающих структурной и семантической цельностью. Он отмечал важность идиоматики для овладения языком на продвинутом уровне. А.В. Кунин, один из ведущих специалистов в области английской и русской фразеологии, разработал теоретическую систему классификации фразеологических единиц, где подчеркивал их культурно-историческую обусловленность. Его подход позволил рассматривать фразеологизмы не только как элементы лексики, но и как элементы культуры.

Н.Н. Амосова, Ю.А. Сорокин, Е.М. Верещагин, А.Д. Шмелёв подчеркивают необходимость изучения фразеологических единиц в контексте культуры. Так, Н.Н. Амосова акцентирует внимание на функциональной нагрузке фразеологических единиц в различных типах текстов [Амосова 1963]. Ю.А. Сорокин и Е.М. Верещагин

рассматривают фразеологизмы как средство формирования лингвокультурной компетенции, обладающее высоким дидактическим потенциалом¹ [Сорокин 2005].

В рамках когнитивной парадигмы фразеологизмы интерпретируются как вербализованные концепты, хранящие и транслирующие знание о мире. А. Вежибцкая, опираясь на методику «семантических примитивов», демонстрирует универсальность и различие в концептуализации реальности в разных языках. Она обращает внимание на то, как фразеологизмы передают ментальные и поведенческие установки, зафиксированные в языке [Вежибцкая 2001].

С точки зрения культурной лингвистики (С.Г. Тер-Минасова, В.Г. Костомаров), фразеологизмы являются выразителями национальной специфики мышления и поведения. Они несут в себе слои коллективного сознания, отражая исторические, социальные и поведенческие нормы общества [Костомаров 1980].

Кроме того, во фразеологических единицах выделяют элементы мифопоэтического сознания, архетипов, культурных сценариев, что делает их особенно ценными для анализа в лингвокультурологическом контексте. Анализ таких единиц позволяет приобщить учащихся к глубинным уровням национальной культуры через язык. Фразеологизмы функционируют как смысловые и аксиологические маркеры, которые требуют от носителя языка определённого культурного кода. Таким образом, без знания не только культурного, но и лингвистического кода интерпретация становится затруднительной, особенно для школьников, чей культурный и лингвистический опыт еще формируется.

Таким образом, фразеологизмы не только представляют собой устойчивые выражения, но и выступают в качестве культурных символов, носителей этнической памяти, средств ментального отражения мира. Их изучение в школе должно осуществляться не только как механическое заучивание значений, но как процесс культурного освоения языка, формирующий способность к интерпретации, ассоциативному мышлению и межкультурному диалогу. Признание фразеологизмов как носителей культурной информации позволяет рассматривать обучение им как средство расширения языкового сознания, формирования межкультурной компетентности и развития языковой личности школьника.

¹ *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. руководство. 3-е изд. М.: Русский язык, 1983. 269 с.

*Языковая личность школьника:
цели и направления формирования*

Понятие языковой личности занимает центральное место в современной лингвистике, психолингвистике и методике преподавания языка. Классическое определение дано Ю.Н. Карауловым, который рассматривал языковую личность как иерархически организованную структуру, включающую три уровня: вербально-семантический, когнитивно-продуктивный и мотивационно-прагматический [Караулов 1987]. В контексте школьного образования ключевым становится формирование всех трех уровней, что возможно только при целенаправленной и системной работе с таким языковым материалом, как фразеологизмы, которые обладают высоким культурным потенциалом.

Согласно взглядам В.В. Виноградова, языковая личность – это не просто носитель языка, а активный субъект речевой деятельности, обладающий речевым мышлением и способностью к интерпретации культурных кодов [Виноградов 1980]. Эта трактовка находит отклик в современном понимании школьника как участника образовательного и коммуникативного процесса, включенного в различные социальные и культурные контексты.

С позиции психолингвистики формирование языковой личности связано с развитием языкового сознания, рефлексии и способности к соотношению языковых знаков с когнитивными схемами. Языковое сознание школьника – это динамически развивающаяся система, которая нуждается в постоянной стимуляции через осмысленную речевую практику. Особенно эффективно это реализуется в процессе работы с метафорическими единицами языка, в числе которых находятся фразеологизмы [Ахутина 2022].

Г.И. Богин подчёркивает, что формирование языковой личности невозможно без развития способности к смысловому восприятию текста, пониманию имплицитных значений и интерпретации культурных контекстов. Работа с фразеологизмами способствует становлению именно этих умений [Богин 2001].

Согласно концепции С.Г. Тер-Минасовой, языковая личность формируется на стыке языка и культуры, где язык выступает не только средством общения, но и ключом к постижению мира. В этом контексте обучение школьников должно включать в себя анализ языковых единиц как носителей культуры, в том числе с привлечением межъязыковых сопоставлений, которые позволяют увидеть иные способы вербализации универсальных понятий [Тер-Минасова 2000].

Формирование языковой личности также предполагает развитие метаязыкового сознания – способности осознавать язык как систему, сравнивать языки и выявлять сходства и различия между ними. Этот аспект подчеркивается в трудах Н.Д. Гальсковой, где акцентируется важность сопоставительного анализа как средства формирования языкового мышления².

Важную роль в формировании языковой личности играет развитие интерпретационной компетенции. Как отмечает И.Л. Бим, интерпретация текстов различной культурной направленности требует от учащегося не только знания лексики, но и умения соотносить язык с культурным контекстом. Фразеологизмы, как элементы культурной памяти, служат идеальной основой для развития этих умений [Бим 1977].

В работах лингвистов также подчеркивается необходимость формирования лингвокультурной компетенции как важного компонента языковой личности. Учащиеся должны овладевать не только нормативной стороной языка, но и его культурными слоями, включающими устойчивые выражения, символику, образы, зафиксированные в фразеологии.

Таким образом, развитие языковой личности школьника должно происходить в многоаспектном ключе, включая когнитивный, культурный, рефлексивный и коммуникативный уровни. Прием межъязыкового сопоставления фразеологизмов способствует активизации всех этих уровней, создавая условия для перехода от формального знания языка к осмысленному и культурно ангажированному владению им. Учитывая возрастающие требования к функциональной грамотности учащихся, в том числе читательской, смысловой, коммуникативной и культурной, формирование языковой личности должно рассматриваться как приоритетная задача современной школы. Это означает переосмысление подходов к преподаванию языка – от механического освоения норм к культурологически ориентированной интерпретации языковых единиц, в частности фразеологизмов. В условиях поликультурного образовательного пространства именно языковая личность становится основой диалога культур, толерантности и смыслового взаимодействия. Следовательно, подходы, обеспечивающие формирование этой личности, включая анализ и интерпретацию фразеологизмов через межъязыковое сопоставление, должны быть интегрированы в содержание школьного образования на всех его уровнях.

²Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

Межъязыковое сопоставление как прием лингвокультурологического обучения

Межъязыковое сопоставление представляет собой прием, направленный на выявление сходств и различий между единицами разных языков, прежде всего с точки зрения семантики, образности, прагматики и культурной обусловленности. В контексте лингвокультурологического обучения прием межъязыкового сопоставления позволяет актуализировать в сознании обучающихся не только языковые, но и культурные различия, создавая основу для развития межкультурной компетенции.

Сопоставительный подход в лингвистике имеет богатую научную традицию. Классические исследования В.Г. Гака, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, а также современные работы А.Н. Баранова, С.Г. Тер-Минасовой, И.А. Стернина, И.Л. Бим подчеркивают, что сравнение языков является эффективным средством углубления знаний о родном языке и формирования метаязыкового мышления.

По мнению А.В. Кунина, межъязыковое сопоставление особенно ценно в работе с фразеологизмами, поскольку именно они наиболее ярко выражают культурно-национальную специфику. Так, анализ фразеологических соответствий, аналогов и ложных эквивалентов раскрывает глубинные различия в ценностных ориентирах, восприятии мира и социальных нормах различных языковых сообществ³.

В работах И.В. Арнольд и Т.Г. Добросклонской подчеркивается, что сопоставительный анализ способствует формированию интерпретационной компетенции, необходимой для работы с текстами различной стилистики и культурной направленности. Особенно важно это в процессе обучения школьников, так как именно в подростковом возрасте активно формируются механизмы абстрактного мышления и аналитических операций с языковыми структурами⁴ [Добросклонская 2013].

В трудах А.А. Реформатского также подчеркивалась идея о том, что сопоставление языковых единиц помогает глубже осознать систему родного языка, его категориальные особенности, способствуя обогащению активного словаря учащихся. Эта мысль находит подтверждение в современных исследованиях, которые на материале русских и английских фразеологизмов демонстрируют

³ *Кунин А.В.* Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., 1996. 381 с.

⁴ *Арнольд И.В.* Стилистика. Современный английский язык: Учеб. для вузов. 13-е изд., стер. М.: Флинта, 2016. 384 с.

эффективность межъязыкового сопоставления как дидактического инструмента⁵.

Психолого-педагогические аспекты межъязыкового сопоставления позволяют отметить, что сопоставительная работа стимулирует и активизирует когнитивные процессы, способствует развитию критического мышления, а также вовлекает школьников в исследовательскую деятельность. Все это делает прием особенно продуктивным в обучении фразеологии как области, требующей интерпретации, образного мышления и понимания культурных реалий.

Следует выделить и культурологическую особенность данного приема. Сравнительный анализ фразеологизмов в разных языках позволяет выявить как универсалии, так и уникальные черты культур, что дает возможность формировать у учащихся установки на диалог культур, уважение к культуре другого народа, что особенно важно в таком многонациональном государстве, как Россия. Прием межъязыкового сопоставления сочетается с задачами гражданско-патриотического воспитания, гуманитарного образования и воспитания личности с глобальным мышлением.

Таким образом, межъязыковое сопоставление фразеологизмов выступает как прием, сочетающий когнитивный, лингвистический, культурологический и педагогический потенциал. Он позволяет интегрировать в учебный процесс элементы межкультурной коммуникации, развивать у школьников навыки анализа, сравнения, обобщения и интерпретации, что делает его актуальным компонентом современного лингвокультурологического образования.

Методологическая база межъязыкового сопоставления также поддерживается концепциями культурной семантики (А. Вежбицкая), теории концептов (С.Г. Воркачѳ), когнитивной метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон), лингвистической аксиологии (В.И. Карасик). Эти подходы позволяют глубже осмыслить процессы категоризации и концептуализации реальности через язык и, соответственно, осмысленнее строить дидактические модели на базе межъязыковых сопоставлений. Именно поэтому межъязыковое сопоставление должно рассматриваться не как вспомогательное средство, а как прием, обладающий системной значимостью для формирования языковой личности и культурной компетенции в образовательной среде.

⁵ *Реформатский А.А.* Введение в языкознание / Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. 536 с.

Методические перспективы реализации приема межъязыкового сопоставления в школьной практике

Применение межъязыкового сопоставления в школьной практике требует не только дидактического обоснования, но и понимания психологических, когнитивных и культурных условий, в которых находится современный школьник. Прием сопоставления не может быть эффективным без учета возрастных особенностей учащихся, их уровня языковой подготовки, мотивации к изучению языка и готовности к рефлексивному освоению культурных различий.

Педагогическая практика показывает, что учащиеся часто испытывают затруднения при работе с фразеологизмами, воспринимая их как архаичные или непонятные конструкции. Однако при правильной методической подаче, связанной с яркими образами, сравнением с другим языком, культурными аналогами, интерес резко возрастает. Учащиеся начинают воспринимать язык как живую систему, отражающую национальный характер, мышление и традиции.

Целесообразно внедрение сопоставительного подхода в учебный процесс в уже существующие школьные программы по предметам «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык», а также по филологическим факультативам. Например, при изучении художественного текста можно анализировать употребление фразеологизмов и предлагать учащимся подобрать аналоги в других языках, сопоставить смысл, структуру, эмоциональную окраску.

Организация методической работы может строиться поэтапно. Сначала учащимся предлагаются фразеологизмы, близкие к их опыту (связанные с эмоциями, повседневной жизнью, школьной средой), затем включаются более сложные, культурно-специфичные выражения. Таким образом, достигается постепенное углубление культурной интерпретации и расширение кругозора учащихся. Особую роль здесь играет лингвокультурный комментарий, поясняющий не только значение, но и происхождение фразеологизма, его связь с традициями, литературой и историей народа.

Кроме того, в рамках проектной деятельности возможна разработка мини-исследований, где учащиеся сами выбирают тему (например, «Фразеологизмы с названиями животных в русском и английском языках») и проводят сопоставление, оформляя результаты в виде презентации, эссе или словаря межъязыковых сопоставлений. Такой подход активизирует исследовательские способности, развивает навыки анализа и обобщения, формирует умение работать с различными источниками информации.

Также одной из перспективных методических форм является драматизация. Фразеологизмы, как правило, несут в себе яркую образную компоненту, что делает их подходящим материалом для театрализации, инсценировок, игр. Например, можно предложить учащимся изобразить значение идиоматического выражения без слов, а затем – подобрать аналог на другом языке, предварительно изучив аналоговые выражения в иностранном языке. Это не только способствует запоминанию, но и формирует ассоциативное мышление, укрепляет командную работу.

Также эффективны задания на создание собственных рассказов или диалогов, в которых необходимо органично включить несколько фразеологизмов. При этом учащиеся не только усваивают значение и употребление выражений, но и тренируют навыки контекстуального мышления, адаптации языковых единиц под ситуацию общения. Особенно ценными становятся задания, где ученику необходимо не только перевести выражение, но объяснить, почему аналог в другом языке выглядит иначе, и как именно это культурное различие отражается в языке.

Важным условием успешного внедрения межъязыкового сопоставления является подготовка самого педагога. Учитель должен не только знать систему фразеологизмов, но и быть компетентным в области лингвокультурологии, сопоставительной лингвистики, а также владеть методами стимулирования познавательной активности учащихся. Этому могут способствовать курсы повышения квалификации, вебинары, участие в профессиональных сообществах и обмен методическим опытом.

Прием межъязыкового сопоставления особенно продуктивен при параллельном изучении родного и иностранного языков. Например, в 5–6-м классах возможно простое сопоставление отдельных выражений (например, «как снег на голову» и “out of the blue”), в 7–9-м классах – более сложные задания на определение образов, в 10–11-м – уже самостоятельная аналитическая работа и проектная деятельность. Такая вертикально развивающаяся методическая структура способствует постепенному и целенаправленному формированию интерпретационной и лингвокультурной компетенции.

Немаловажно и использование современных технологий. Интерактивные платформы, мультимедийные презентации, онлайн-словари фразеологизмов, цифровые карты значений – все это делает процесс освоения фразеологизмов более наглядным, динамичным и соответствующим интересам современного поколения. Учащиеся могут создавать свои мини-гlossарии, инфографику по теме, что повышает их вовлеченность и уровень усвоения.

В современных педагогических условиях важно избегать формального, репродуктивного подхода к фразеологии. Простое заучивание значений и переводов не дает долговременного эффекта – только осмысленная деятельность, проживание смысла, сопоставление и интерпретация культурных различий позволяют учащимся осваивать фразеологизмы как элементы языковой картины мира. Это соответствует задачам формирования языковой личности, способной не только говорить, но и думать, интерпретировать, чувствовать язык как живую культурную систему.

Таким образом, прием межъязыкового сопоставления обладает значительным дидактическим потенциалом, способствует формированию функциональной грамотности, развитию языкового сознания, воспитанию уважения к культурному разнообразию. Его интеграция в школьную практику должна происходить поэтапно, с учетом возраста учащихся, уровня их подготовки и интересов.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать ряд существенных выводов, касающихся роли межъязыкового сопоставления фразеологизмов в процессе формирования языковой личности школьника.

Фразеологизмы, будучи носителями культурной памяти, ценностных ориентаций и особенностей народа, являются не только лексическими, но и лингвокультурными единицами. Их изучение в рамках традиционного школьного курса зачастую ограничивается поверхностным ознакомлением с их значением, без анализа образной природы и без привлечения межкультурных параллелей. В результате учащиеся воспринимают фразеологизмы как механические словосочетания, не осознавая их глубинного культурного содержания.

В рамках данной статьи была обоснована необходимость включения обучения толкованию фразеологизмов на основе межъязыковых сопоставлений как лингвокультурологического метода в процесс обучения языку. Прием межъязыкового сопоставления способствует формированию интерпретационных умений, развитию лингвистической рефлексии и способности к поиску подходящего аналога в другой культуре. При сопоставлении фразеологических единиц разных языков (например, русского и английского) учащиеся овладевают умениями распознавать различия в метафорических моделях, стилях и эмоционально-оценочной окраске выражений. Это позволяет не только укрепить их навык лексико-

семантический работы, но и приобщить к иноязычной культуре посредством изучения языка.

Таким образом, межъязыковое сопоставление в обучении фразеологизмам можно рассматривать как эффективный лингво-культурологический инструмент в системе школьного языкового образования. Оно способствует не только лексическому обогащению учащихся, но и их культурной социализации, приобщению к ценностям родной и других культур, развитию способности к осмысленному диалогу с иным языковым и культурным сознанием. Применение данного метода требует гибкости и переосмысления целей и задач обучения фразеологии в процессе подготовки педагогических кадров, однако потенциал этого метода в формировании языковой личности очевиден и подтвержден результатами современных теоретических и прикладных исследований.

Развитие языковой личности как цель современного образования требует отказа от формального усвоения лексических единиц в пользу глубокого, культурно-обусловленного подхода. Обучение толкованию фразеологизмов через межъязыковое сопоставление открывает широкие горизонты не только в области речевого развития учащихся, но и в формировании их гуманитарной, ценностной, межкультурной зрелости. Это делает межъязыковой прием не просто актуальным, но необходимым элементом будущего языкового образования в российской школе.

Литература

- Амосова 1963 – *Амосова Н.Н.* Основы английской фразеологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 156 с.
- Ахутина 2022 – *Ахутина Т.В.* Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Litres, 2022.
- Бим 1977 – *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
- Богин 2001 – *Богин Г.И.* Введение в филологическую герменевтику. Тверь, 2001. 516 с.
- Вежбицкая 2001 – *Вежбицкая А.* Сопоставление культур через средство лексики и прагматики / Пер. с англ. А.Д. Шмелев. М.: Языки славянской культуры, 2001. 272 с. (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия. Series Minor)
- Виноградов 1980 – *Виноградов В.В.* О языке художественной прозы: избранные труды / Послесл. А.П. Чудакова. М.: Наука, 1980. 360 с.
- Гаврилов 2001 – *Гаврилов В.В.* Обучение фразеологии на уроках русского языка в 6-м классе средней школы на основе освоения фразеологически связанных (символических) значений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 17 с.

- Добросклонская 2013 – *Добросклонская Т.Г.* Методология анализа медиатекстов в условиях конвергентных СМИ // Развитие русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы: Материалы Междунар. научно-практич. конф. Москва, 26–27 апреля 2013 г. М.: АПК и ППРО, 2013. С. 18–27.
- Караулов 1987 – *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
- Костомаров 1980 – *Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
- Позднухова 2024 – *Позднухова Е.А.* Подходы к толкованию фразеологизма как к интеллектуальному процессу и типу высказывания // *Nominum*. 2024. № 4 (16).
- Сорокин 2005 – *Сорокин Ю.А.* Что мы делаем, когда переводим художественный текст? // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. № 1. Р. 44–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-my-delaem-kogda-perevodim-hudozhestvennyy-tekst-1> (дата обращения 20 февраля 2025).
- Телия 1996 – *Телия В.Н.* Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа-Пресс, 1996. 287 с.
- Тер-Минасова 2000 – *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

References

- Amosova, N.N. (1963), *Osnovy angliiskoi frazeologii* [The basics of English phraseology], LGU, Leningrad, USSR.
- Akhutina, T.V. (2022), *Neirolingvisticheskii analiz leksiki, semantiki i pragmatiki* [Neurolinguistic analysis of lexis, semantics and pragmatics], Litres, Moscow, Russia.
- Bim, I.L. (1977), *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i teoriya shkol'nogo uchebnika* [Methods of teaching foreign languages as a science and theory of a school textbook], Russkii yazyk, Moscow, Russia.
- Bogin, G.I. (2001), *Vvedenie v filologicheskuyu germenevtiku* [Introduction to philological hermeneutics], Tver, Russia.
- Gavrilov, V.V. (2001), *Teaching phraseology at Russian language lessons in the 6th grade of secondary school on the basis of mastering phraseologically related (symbolic) meanings*, Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.
- Dobrosklonskaya, T.G. (2013), “Methodology for analysing media texts in a convergent media environment”, *Razvitie russkoyazychnogo mediaprostranstva: kommunikatsionnye i eticheskie problem* [The development of the Russian-speaking media space: communication and ethical issues, Materials of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, April 26–27, 2013], АПК i PPRO, Moscow, Russia, pp. 18–27.

- Karaúlov, Yu.N. (1987), *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and linguistic personality], Nauka, Moscow, Russia.
- Kostomarov, V.G. (1980), *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova* [Linguocultural theory of the word], Russkii yazyk, Moscow, Russia.
- Pozdnukhova, E.A. (2024), "Approaches to the interpretation of phraseological unit as an intellectual process and as a type of statement", *Hominum*, no. 4 (16).
- Sorokin, Yu.A. (2005), "What do we do while I translating a verbal work of art?", no. 1, pp. 44–48, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-my-delaem-kogda-perevodim-hudozhestvennyy-tekst-1> (Accessed 20 February 2025).
- Telia, V.N. (1996), *Russkaya frazeologiya: semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokulturologicheskii aspekty* [Russian phraseology: semantic, pragmatic and linguocultural aspects], Shkola-Press, Moscow, Russia.
- Ter-Minasova, S.G. (2000), *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and intercultural communication], Slovo. Moscow, Russia.
- Vezhbitskaya, A. (2001), *Sopostavlenie kultur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki* [Matching cultures through lexis and pragmatics], Shmelev, A.D. (transl.), Yazyki slavyanskoi kultury, Moscow, Russia.
- Vinogradov, V.V. (1980), *O yazyke khudozhestvennoi prozy: Izbrannyye trudy* [On the language of prose fiction: selected works], Moscow, Nauka.

Информация об авторе

Екатерина А. Позднухова, аспирант, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; 123022, Россия, Москва, Столярный пер., д. 16, стр. 1; arzhanovaea@mgu.ru

Information about the author

Eкатерина А. Позднухова, postgraduate student, Moscow City University, Moscow, Russia; bld. 16/1, Stolyarniy Lane, Moscow, Russia, 123022; arzhanovaea@mgu.ru

Научный журнал
Вестник РГГУ
Серия «Психология. Педагогика. Образование»

№ 3

2025

Дизайн обложки

Е.В. Амосова

Корректор

П.М. Смоктунова

Компьютерная верстка

Н.В. Москвина

Учредитель и издатель
Российский государственный гуманитарный университет
125047, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тверской,
Миусская пл., д. 6, стр. 6

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС77-73401 от 3 августа 2018 г.
Периодичность 4 раза в год

Подписано в печать 26.09.2025
Выход в свет 06.10.2025
Формат 60×90^{1/16}
Уч.-изд. л. 10,5. Усл. печ. л. 10,8
Тираж 1050 экз. Свободная цена
Заказ № 2240

Отпечатано в типографии Издательского центра
Российского государственного гуманитарного университета
125047, Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 6
www.rsuh.ru