

RU

## Полихудожественное взаимодействие обучающихся во время построения лингвокультурных сценариев как средство обогащения тематического словарного запаса студентов – будущих переводчиков (на примере английского языка)

Щукина Г. О., Белякова О. В.

**Аннотация.** Цель исследования – определить влияние полихудожественного методического сопровождения изучения лингвокультурных сценариев на формирование лексических и грамматических иноязычных навыков у обучающихся на переводческом факультете. Изначальное понимание когнитивного подхода к обучению иностранным языкам в узком смысле (только как системно-теоретического обеспечения процессов) привело к его недооценке и забвению. В статье рассмотрены современные тенденции заимствования отдельных компонентов когнитивного подхода для развития коммуникативного метода изучения иностранных языков. Научная новизна исследования состоит во внедрении полихудожественного подхода в обучение студентов – будущих переводчиков посредством адаптации профессиональных узкоспециализированных упражнений для подготовки будущих актёров, режиссёров и театроведов для их последующей интеграции в процесс изучения англоязычных фреймовых моделей и сценариев, что ранее не становилось объектом исследования. Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на многолетний опыт использования коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков, многие обучающиеся до сих пор сталкиваются с трудностями активизации пассивного тематического вокабуляра и грамматических правил и, как следствие, языковым барьером. В результате исследования установлено, что в условиях осмысленного оперирования языковыми и речевыми навыками обучающиеся представляют учебный процесс не как набор правил или свод информации, а как инструментальный для самостоятельной творческой языковой деятельности. С помощью  $\lambda$ -критерия Колмогорова – Смирнова и  $\varphi^*$ -критерия (круговое преобразование) Фишера экспериментально подтверждено благотворное влияние художественно-методического сопровождения построения лингвокультурных сценариев на расширение тематического словарного запаса обучающихся в рамках темы “At the Restaurant” («В ресторане»).

EN

## Poly-artistic interaction of students during the construction of linguistic and cultural scenarios as a means of enriching the thematic vocabulary of students – future translators (using the example of English)

G. O. Shchukina, O. V. Belyakova

**Abstract.** The purpose of the study is to determine the influence of poly-artistic methodological support for the study of linguistic and cultural scenarios on the formation of lexical and grammatical foreign language skills among students at the Faculty of Translation. The initial understanding of the cognitive approach to teaching foreign languages in a narrow sense (only as a system-theoretical support for processes) led to its underestimation and oblivion. The article examines the current trends towards borrowing individual components of the cognitive approach for the development of a communicative method of learning foreign languages. The scientific novelty of the research consists in the introduction of a poly-artistic approach in the training of students – future translators through the adaptation of professional highly specialized exercises for the training of future actors, directors and theater critics for their subsequent integration into the process of studying English-language frame models and scenarios, which had not previously become the object of research. The relevance of the study lies in the fact that, despite many years of experience using a communicative approach in teaching foreign languages, many students still face difficulties activating passive thematic vocabulary and grammatical rules and, as a result, a language barrier. As a result of the study, it was

found that in conditions of meaningful operation of language and speech skills, students present the educational process not as a set of rules or a set of information, but as a toolkit for independent creative language activity. Using the Kolmogorov-Smirnov  $\lambda$ -criterion and the Fisher  $\phi^*$ -criterion (circular transformation), the beneficial effect of artistic and methodological support for the construction of linguistic and cultural scenarios on the expansion of the thematic vocabulary of students within the framework of the theme "At the Restaurant" has been experimentally confirmed.

## Введение

Актуальность данного исследования обусловлена современными тенденциями в развитии лингводидактики, проявляющимися в разработке новых концептуальных и социокультурных подходов к обучению иностранным языкам. Учёт образа мышления носителей языка в конкретных ситуациях общения позволяет выявить не только особенности оперирования структурно-семантическими единицами, но и представить изучаемый материал более объёмно.

Существующие варианты когнитивных методов обучения представляют больший интерес для обучающихся, ориентированных на развитие профессиональных лингво-аналитических навыков; коммуникативные методы подходят для обучающихся, стремящихся применять умения и навыки в заданных условиях общения, но при этом не подразумевают непредсказуемость возникновения ситуаций реального иноязычного взаимодействия.

Представленная в настоящей статье полихудожественная трансформация концептуального метода обучения помогает привить обучающимся – будущим переводчикам готовность к языковой и поведенческой импровизации с сохранением прагматических и национально-специфических черт бытового общения носителей изучаемого языка (например, в рамках темы "At the Restaurant" («В ресторане»)). Изучение концептов является одним из современных направлений в рамках Cognitive Approach (когнитивного подхода в обучении иностранным языкам).

Когнитивный подход отличается опорой на обработку информации и получение знаний, развитие познавательных навыков посредством выявления терминов, грамматических структур и их стилистических особенностей, соответствующих как определённой профессиональной картине мира, так и бытовому общению носителей изучаемого языка. Основными характеристиками данного подхода являются текстоцентричность предъявления материала для упражнений на составление когнитивных образов встречаемых слов и программируемость (работа по учебникам и модулям). Иноязычная коммуникация базируется на знакомстве обучающихся с правилами употребления, структурно-семантическими и кросс-культурными аспектами языковых единиц.

Когнитивный подход получил развитие в отечественной лингводидактике в области когнитивно-коммуникативного подхода (Третьяк, Тюрдеева, 2020; Пальмова, 2022). Как следует из психологической теории деятельности, сугубо интеллектуальные упражнения должны подкрепляться творческим воплощением полученных знаний. На наш взгляд, для создания подлинной интеракции участников в заданной ситуации должна решаться не только сугубо лингвистическая, но и коммуникативная задача. Поэтому, несмотря на очевидные преимущества когнитивно-коммуникативного подхода в вопросах отбора и последовательности изучения языка, спонтанное использование речевых и языковых единиц обучающихся может быть ограниченным.

В противовес этому подходу некоторые учёные предлагают внедрять в изучение иностранных языков деятельностный аспект (Кисметова, Умарова, 2019; Карчава, 2020; Мясников, 2020; Попп, 2021). Объектом обучения в рамках этого подхода является речевая деятельность. Проблемная ситуация отражает картину мира в том или ином языковом контексте. В помощь преподавателю будут списки открытых вопросов к текстам, карточки с тематической лексикой, реплики для ведения дискуссии, коммуникативные стратегии, проектная деятельность.

Когнитивно-деятельностный подход в обучении иностранному языку также предполагает не только изучение т. н. «пакетов» информации, но и т. н. «деятельностных» проблемных ситуаций. Методология коммуниктивно-деятельностного подхода предполагает следующие шаги: выбор текста с учётом интересов и личностной ориентации обучающихся или тематической направленности модуля учебного пособия; составление заданий, не требующих однозначного ответа (дискуссия, выражение мнений); работа над лексико-грамматическими ошибками; полилог или диалог обучающихся в форме ролевой игры. Несмотря на свою популярность у педагогов, подобный вид деятельности постепенно утрачивает привлекательность в глазах современных студентов. Для того чтобы вдохновить обучающихся на самостоятельное творчество в классе, преподавателю недостаточно распределить ролевые карточки, заготовленные авторами учебных пособий и раздаточных материалов. Репродукция учебных диалогов не создаёт должной мотивации для обучающихся, привыкших пассивно воспринимать яркие креативные решения через аудиовизуальную информацию в сети Интернет. Особенно остро это вопрос стоит в связи с недавним появлением различных текстовых приложений на основе искусственного интеллекта, которые обучающиеся нередко используют ради получения хороших оценок за традиционные письменные задания (эссе, сочинение и т. д.), упуская возможность развить самостоятельность иноязычных размышлений.

На новом витке развития когнитивного подхода в лингводидактике вновь получило распространение сугубо интеллектуальное направление в области изучения языков – исследование концептов и концептосфер (Ляхова, 2022; Medwell, Gray, 2020). Нацеленный на формирование межкультурной коммуникации путём погружения обучающихся в ситуацию общения, метод построения лингвокультурных сценариев предполагает развитие прагматических, семантических и лингвистических знаний (Коростелев, 1990). Сценарии помогают осознанно следить за персонажами ситуации, а также реконструировать общие и частные детали прошлого опыта участника ситуации на занятиях по иностранному языку (Глухов, 2019). Тем не менее для того чтобы разработка концептов и лингвокультурных сценариев не становилась самоцелью, а учебный процесс

представлялся современным обучающимся не как очередной набор правил или свод информации, необходимо дополнить концептуальный подход возможностями для самостоятельной, спонтанной творческой и языковой деятельности. На наш взгляд, это отражено в полихудожественном подходе к обучению.

Полихудожественный подход, разработанный Б. П. Юсовым, изначально был направлен на воспитание целостного восприятия окружающего мира у детей через взаимосвязь искусств (Бочкарева, 2019; Максимова, Кузнецова, 2019). Полихудожественный подход характеризуется системой разнообразной художественной деятельности и применением средств различных видов искусств, благодаря которым эмоции и психическая энергия обучающихся выражаются в творческой деятельности (Криницына, 2019).

Л. Г. Савенкова отмечает, что в развитии воображения детей необходимо опираться на такие важные психические процессы, как память и эмоции. Кроме того, в этом помогают и такие психические процессы, как ассоциации, сенсорные чувства, внимание, мышление, интуиция (Савенкова, 2007). Если рассматривать становление вторичной языковой личности (Сороковых, Шафикова, 2020; Вардзелашвили, Прокофьева, 2022; Думнова, 2023) с точки зрения сходств освоения родного и иностранного языков (Hayakawa, Bartolotti, Marian, 2020), а также с точки зрения создания персонажа писателем, художником, музыкантом или с позиций развития изображаемой личности актёром или режиссёром, то для полноценного восприятия мира и развития воображения на иностранном языке становится необходимым обращение к профессиональному арсеналу художественно-методических инструментов. Работая над ролью, изо дня в день повторяя предписанные реплики (лексико-грамматическая составляющая) в заданных мизансценах (когнитивно-динамическая составляющая), стремясь к выполнению сверхзадачи (коммуникативно-деятельностная составляющая), исполнитель роли стремится достичь свободы и импровизации, чтобы его персонаж выглядел со сцены или с экрана максимально правдоподобно. Наше внимание привлекает тонкая грань перехода от заученности к спонтанному (речевому) поведению или творческому выражению, которого можно добиться при помощи специализированных упражнений, разработанных для подготовки актёров, режиссёров, драматургов, сценаристов, художников, музыкантов и т. д.

До сих пор полихудожественный подход к преподаванию в высшей школе был преимущественно сосредоточен на подготовке специалистов и педагогов в области искусств. Наукометрические показатели, измеренные в e-LIBRARY, демонстрируют 907 публикаций, содержащих ключевое слово «полихудожественность» в период с 2000 по 2024 г. Из них 48 статей (5%) посвящены внедрению полихудожественного подхода в преподавание дисциплин в высшей школе. Треть из них составляют научные труды, изучающие подготовку будущих учителей музыки. Другая треть распределена между такими темами, как «подготовка учителей дошкольного и школьного уровней образования» и «подготовка учителей изобразительного искусства». Остальные работы единично посвящены подготовке художников, музыкантов, режиссёров, дизайнеров, хореографов, актёров, специалистов в области искусства, юристов. Что касается области преподавания иностранных языков, этому посвящена одна статья (Ярулина, Жилейкина, 2021). Близкородственное термину «полихудожественность» понятие «интегрированные технологии» также обнаружило использование только в одной статье (Савенкова, 2020). Зарубежные наукометрические показатели (авторы – носители русского языка) и вовсе не дают никаких статистических данных по ключевым словам “(poly)artistic”, “esthetic”, “integrated” для нужной нам возрастной группы обучающихся. Это подчёркивает не только актуальность проведения исследований в рамках нового направления полихудожественного подхода, но и сложность внедрения этого подхода в преподавании иностранных языков в высшей школе (переводческое направление, в частности). Объясняется это спецификой содержания подготовки исследователей и практиков. В идеале они должны обладать обширными теоретическими и практическими познаниями как в области изучения и преподавания иностранных языков, так и в области нескольких видов искусств. Настоящее исследование проводилось как раз с учётом этой особенности.

В соответствии с поставленной целью исследования был сформулирован ряд задач:

- 1) обосновать важность усовершенствования концептуального метода обучения посредством интеграции лингвокультурных сценариев и полихудожественного обучения;
- 2) раскрыть сущность полихудожественного обучения иностранному языку в вузе;
- 3) разработать алгоритм полихудожественного взаимодействия обучающихся во время построения лингвокультурных сценариев как средства обогащения тематического словарного запаса обучающихся;
- 4) оценить эффективность разработанного алгоритма.

В работе использовались следующие методы и методики исследования: метод обобщения результатов педагогического опыта по организации занятий по иностранному языку, позволяющий выявить тенденции современной трансформации коммуникативного подхода к обучению; элементы лингвокогнитивного моделирования, выявляющие алгоритм работы с лексико-грамматическими единицами и характер их художественно-методического сопровождения; количественный метод, необходимый при подсчёте корректных и некорректных устных и письменных образцов, отвечающих заданному лингвокультурному сценарию, взятых из студенческих работ в рамках педагогического эксперимента; метод статистической обработки экспериментальных данных (сочетание  $\lambda$ -критерия Колмогорова – Смирнова и  $\varphi^*$ -критерия (круговое преобразование) Фишера, первый из которых позволяет определить уровень, на котором различия между сопоставляемыми группами достигают максимального значения, а второй выявляет различия в распределении уровня сформированности знаний по изучаемой теме при сопоставлении двух эмпирических распределений).

Материалом для исследования послужили следующие источники:

- аутентичные учебные пособия (Talalla, 2008);
- терминологические и толковые словари (Cambridge English Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>);

- англоязычные текстовые источники и сборники тематических единиц: вебсайт с рецептами (Gordon Ramsay's Recipes. <https://www.gordonramsay.com/gr/recipes/>); методические пособия (McCarthy, O'Dell, 2017a; 2017b; 2017c; Redman, 2017);

- устные и письменные творческие работы на тему лингвокультурного сценария "At the Restaurant" («В ресторане»), выполненные обучающимися в группах 1 курса, изучающих иностранный язык для профессиональных целей (переводческое направление; уровень Pre-Intermediate-Intermediate), а также ответы обучающихся на тестовые задания на знание тематических лексико-грамматических единиц.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области когнитивного и коммуникативного подходов к обучению иностранным языкам (Lantolf, Xi, Minakova, 2021; Третьякова, 2021; Сапрыгин, 2023; Ролик, 2023), а также базовые положения фреймового описания лингвокультурных сценариев (Дейк, 2015; Шенк, 1989), в т. ч. их применение в лингводидактике (Глухов, 2019; Куликова, Романова, Климинская, 2021; Ляхова, 2022).

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования алгоритма построения лингвокультурного сценария для создания других сценариев с целью усвоения лексико-грамматических единиц в рамках изучаемых тем, а также в возможности применения адаптированных упражнений из арсенала подготовки будущих деятелей искусств в практике преподавания английского языка. Исторический экскурс в развитие когнитивного подхода в преподавании иностранных языков будет полезен при разработке и чтении теоретических и практических курсов, посвящённых вопросам современной лингводидактики, концепто-сферам и межкультурной коммуникации.

## Обсуждение и результаты

Внимание отечественных и зарубежных методистов в последнее время обращено к Concept-Based Language Instruction (C-BLI; обучение языку, основанное на концептах). Впервые изложенное в работах Л. С. Выготского (2019), это направление базируется на принципах социокультурного и системно-теоретического обучения. Исследователи исходят из предположения о том, что знание родного языка приобретает эмпирически посредством спонтанного взаимодействия с его носителями, тогда как иностранный язык развивается в систематической среде (Myrset, 2021; Benhamlaoui, Ganem Gutierrez, 2022). Как правило, в поле зрения лингвистов попадают категории глагола: время (в частности, Past Tenses), вид, аспект, наклонение, модальность. Видо-временные изменения глаголов изучаемого языка могут отрабатываться как с опорой на имеющиеся источники (книги, аудио- или видео-ресурсы), а также при помощи различных трансформационных заданий (Narun, Abdullah, Ab Wahab et al., 2019; Lantolf, Xi, Minakova, 2021; Suñer, Roche, 2021).

Планируя занятия, ориентированные на изучение концептов, педагог задаётся целью совместно с обучающимися погрузиться в мир реально существующих понятий. Вслед за Д. С. Лихачевым (1993, с. 5) мы подразумеваем под концептами тематические группы, в которых отражается словарный запас и заключённый в нём объём потенциалов, характерный как для какого-то конкретного носителя языка, так и для языка в целом. Концепт – абстрактно-обобщающая единица, отражающая определённую национальную культуру. Концепт выступает в качестве опоры для манипуляций с учебным материалом и организации знаний о поведении носителей языка в каких-либо ситуациях.

Понятие «концепт» тесно связано с такими понятиями, как «фрейм» и «сценарий». Фреймы организуются вокруг концепта и описывают то, что является типичным для представителей той или иной культуры (Дейк, 2015, с. 16-17). Другими словами, фрейм – многокомпонентный концепт. Он содержит иерархически схематично-организованное знание о клишированных ситуациях, а также информацию об условиях его применения, последствиях его выполнения (исходя из его интерпретации или оценки) и действиях в случае его невыполнения (Минский, 1979, с. 3, 7; Алефиренко, 2010, с. 72). Фреймы отражают знание типичного поведения в какой-либо форме социального взаимодействия (Куликова, Романова, Климинская, 2021).

Изучение фреймов при обучении иностранному языку предполагает концептуальный анализ макрофрейма какого-либо исходного аутентичного материала-образца (отдельной лексической единицы, текста или дискурса) с прагматической, когнитивной и лингвистической точек зрения.

Вслед за М. Минским (1979, с. 3) мы рассматриваем термин «фрейм» как синоним термину «сценарий», с той лишь разницей, что последний подразумевает определённую последовательность действий. С точки зрения языковой репрезентации фрейм содержит взаимосвязанную ассоциативную сеть лексико-семантических групп, тогда как в сценарии находятся слова со значением динамично развивающихся событий (Болдырев, 2001). Р. Шенк (1989, с. 83) считает сценарии составными компонентами фрейма. Лексическое содержание сценариев включает в себя тематические блоки, релевантные модели и типы языковых структур (Петров, 1990). К сценарию относятся последовательность сцен, включающих определённый набор участников, их коммуникативные цели и результаты взаимодействия, а также информация об окружающей обстановке, времени и пространстве (обстановке), правилах поведения в типовых ситуациях в бытовом общении и предметах, с которыми взаимодействуют в этот момент персонажи.

Содержательная сторона изучения иностранного языка подкрепляется понятийной базой. Культурно-обусловленное знание, представленное в виде фреймов, помогает обучающимся сравнивать картины мира носителей разных языков. Отбор концептов может осуществляться с точки зрения их типологии: обобщающие чувственно-наглядные визуальные образы, понятия, объединяющие основные признаки какого-либо предмета, схемы или обобщённое представление предмета в виде графического элемента, фреймы (знание о стереотипном поведении в различных ситуациях), сценарии (серия определённых действий согласно ситуации).

С точки зрения методики преподавания лексики иностранных языков, это позволяет педагогу и обучающимся структурировать подходящий материал (в т. ч. и примеры невербальной коммуникации). Расширение словарного запаса сопровождается развитием критического мышления студентов и таких ступеней педагогических целей таксономии Блума, как анализ, синтез, оценка и самостоятельный практический опыт (по рождение нового языкового продукта на основе изученных материалов).

Условия развертывания лингвокультурного сценария можно представить следующим образом:

- I. Setting (Обстановка).
- II. Scenes (Сцены).
- III. Plan (План).
- IV. Forms to be learned. Cultural information: gestures, posture, etc. (Шаблоны письменных форм. Культурный код: жесты, положение тела и т. д.).
- V. Speech patterns (Речевые образцы).
- VI. Key vocabulary (Ключевой список слов).

Изучение лингвокультурных сценариев близко современным обучающимся, привыкшим к сюжетно-ориентированным играм и ресурсам в сети Интернет (например, сайты, посвященные жанру fanfiction (фанфикшен, сочинения по мотивам произведений современной поп-культуры)). Тем не менее для того чтобы разработка концептов не становилась самоцелью, обучающимся необходимо воспринимать учебный процесс не как набор правил или свод информации, а как инструментальный для самостоятельной творческой деятельности. Ролевые игры становятся не финальным, а промежуточным этапом отработки приобретаемых навыков. Х. Ф. Альхумаид, со ссылкой на Л. Эриксона, называет это синергетическим мышлением – когда экспериментальное, фактическое и концептуальное взаимодействуют, создавая больший эффект – возможности для открытий, озарений, более глубокого понимания и связи (Alhumaid, 2020). Такой тип мышления, на наш взгляд, способен развить полихудожественное обучение.

Полихудожественность воспринимается нами как путь усовершенствования C-BLI и дальнейшего развития когнитивно-деятельностного метода в преподавании иностранных языков. Полихудожественность предполагает различные виды взаимосвязи видов искусств в процессе обучения. В частности, полихудожественное взаимодействие обучающихся проявляется при выполнении ими групповых коммуникативных творческих заданий.

Полихудожественное обучение – обучение, направленное не только на информирование обучающихся о содержании изучаемой дисциплины, но и на внедрение в процесс обучения различных видов деятельности, несущих определённую художественную ценность. Такое обучение рассматривает знания о каком-либо явлении не в «вакууме», а в диалоге с дисциплинами творческой направленности, чтобы создать условия для самостоятельного применения полученной информации, свободного от изученных ранее шаблонов. Полихудожественное обучение подразумевает и иной, творчески-ориентированный способ взаимодействия между участниками учебного процесса.

Виды полихудожественности отражают различные уровни взаимосвязи искусств: «взаимодействие», «интеграция», «синтез» (Юсов, 1997). Взаимодействие проявляется в том случае, если какой-то доминантный вид искусства рассматривается при помощи другого (иллюстрирующего) вида искусства. Например, музыкальное произведение дополняется примерами из живописи (портрет композитора, фильм о композиторе или о создании этого произведения). Интеграция искусств предполагает поиск единства, взаимодополнений выразительных средств разных видов искусства (визуального, словесного, звукового). Например, при помощи сопоставления выявляются жанровые или стилистические сходства или отличия в ритме, сюжете или структуре музыки и портрета, киномузыки и музыки для театральной постановки и т. д. (Савенкова, 2008). Синтез искусств проявляется в целостном объединении разных видов искусств (Мун, 2008). В таком случае границы между ними размыты. Наиболее яркими примерами синтетических видов искусств являются вокальное искусство, театр (и музыкальный театр, в частности), киноискусство (включающие работу сценариста, актёра, режиссёра, художников-постановщиков, операторов, композиторов), хореография (например, фильм-балет), декоративно-прикладное искусство, архитектурно-художественные композиции. Другими словами, идея реализуется средствами выразительности различных искусств.

В нашем исследовании полихудожественное обучение иностранным языкам для будущих переводчиков строится на создании условий различных видов полихудожественной взаимосвязи: взаимная иллюстрация; объединение на основе общих критериев; идея, реализуемая средствами синтетической художественной выразительности нескольких различных искусств. В этой связи разработка лингвокультурного сценария “At the Restaurant”, где каждое условие переосмысливается при помощи самостоятельных творческих групповых заданий, предполагающих взаимодействие, интеграцию и синтез искусств, являет собой «полихудожественное взаимодействие» обучающихся.

Исходя из вышеизложенного, нами был разработан **алгоритм полихудожественного взаимодействия** обучающихся во время построения лингвокультурных сценариев как средства совершенствования рецептивных и продуктивных языковых навыков и умений на занятиях по иностранному (английскому) языку.

В связи с тем, что лингвистическое обеспечение лингвокультурных сценариев английского языка представлено номинативными единицами, носящими устойчивый и полуустойчивый характер, его можно рассматривать в качестве одного из основных материалов для обучения аутентичной разговорной речи. В рамках обучения иностранным языкам целесообразнее включать условия Speech patterns (Речевые образцы), Key vocabulary (Ключевой список слов) в условия I-IV:

### I. Setting (Key vocabulary and Speech patterns) – Обстановка (ключевые словарные и речевые единицы)

Первым этапом проводятся мозговой штурм (фронтальная работа), обсуждение (парная работа) и группировка (работа в малых группах) языковых единиц, относящихся к изучаемому сценарию. Далее обучающиеся отвечают на вопросы (работа малыми группами): «Кто действующие лица в сценарии?», «Каковы обстоятельства и последовательность действий участников сценария?». После взаимной проверки полученных идей обучающиеся определяют сирконстанты места и времени сценария. Происходит фиксация опорных концептов для составления композиционных блоков фреймовой структуры изучаемого сценария. Обучающиеся ищут устойчивые выражения и ключевые термины, относящиеся к этим блокам.

Художественно-методическое сопровождение этого этапа работы выражается командной игрой Vocabulary Spinner (словарная вертушка). Участники по очереди вращают колесо со стрелкой. Когда колесо останавливается, стрелка указывает на сектор, подразумевающий выполнение какого-либо действия с лексической единицей: дать определение, произнести по буквам, нарисовать картинку или найти картину, отражающую описываемое слово по принципу ассоциации, использовать в предложении, изобразить пантомимой, дать синоним или антоним, перевести.

### II. Scenes (Key vocabulary and Speech patterns) – Сцены (ключевые словарные и речевые единицы)

На этом этапе происходит изучение действий участников сценария. Обучающиеся устно повторяют видо-временные конструкции (фронтальная работа): Present Continuous, Present Perfect, Past Tenses, Reported Speech, Modal Verbs (polite requests). Подобно киносценаристам, обучающиеся обсуждают в группах поведение действующих лиц ситуации, «следят» за всеми действиями и репликами до мельчайших подробностей. Такое задание, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию умений письменной и устной речи.

Художественно-методическое сопровождение этого этапа работы выражается импровизированной инсценировкой аутентичных тематических диалогов из учебников серии “English File”, “Face2Face” в стилистике актёрских упражнений Сэнфорда Майзнера (Meisner, 1987). Наша адаптация этой актёрской техники предполагает постепенное внедрение реплик из тематических диалогов, данных в учебнике, или из аутентичных образцов диалогов, самостоятельно найденных студентами. Обучающиеся начинают с одного из видов Repetition Exercise (Word, Phrase, Sentence) (упражнения на повторение (слово, словосочетание, предложение)) и постепенно, по внутреннему импульсу, добавляют по одной из реплик из тематических диалогов.

Это позволяет обучающимся поддерживать спонтанную реакцию на стандартные реплики, отвечающие фреймам. В отличие от коммуникативных игр сигналом к завершению беседы становится желание говорящих, а не команда педагога. Далее обучающиеся подмечают, что делают их собеседники. Например, “You’re smiling” («Ты улыбаешься»); “You look sad” («Ты выглядишь печальной(-ым)»). К беседе добавляются уточняющие вопросы: “Do you agree?” («Ты согласен(-на)?»). У собеседников есть вариант: повторять услышанную строчку полностью или только отдельное слово.

Далее следует заполнение слотов изучаемого фрейма на основе реально существующих речевых и языковых образцов, собранных обучающимися самостоятельно (работа малых групп). Учитывая то, что когнитивные и аффективные процессы при освоении родного и иностранного языков схожи (Hayakawa, Bartolotti, Marian, 2020), следует добавить упражнения, позволяющие оперировать языковыми единицами не только осознанно, но и с привлечением эмоциональной памяти. В этом нам помогут упражнения из метода Ли Страсберга для подготовки актёров (Коэн, 2018). К каждому из опорных концептов, перечисленных в условиях I и II, обучающиеся в командах продумывают ответы на вопросы: “What can you see/smell/hear/touch/feel/taste?” («Что вы можете увидеть / понюхать / услышать / потрогать / почувствовать / попробовать на вкус?»). Поменявшись местами с другой группой, обучающиеся приводят дополнительные примеры (синонимы, антонимы) к указанным лексико-грамматическим конструкциям.

Продолжая работать в командах и поменявшись местами с третьей мини-группой, обучающиеся объединяют указанные их коллегами элементы сценария в сопутствующие сцены.

### III. Plan (Key vocabulary and Speech patterns) – План (ключевые словарные и речевые единицы)

При помощи мозгового штурма обучающиеся обсуждают конкретные ситуации для выполнения коммуникативных задач в рамках изучаемого сценария; мотивы и намерения его участников.

IV. Forms to be learned. Cultural information: gestures, posture, etc. (Key vocabulary and Speech patterns) – Письменные формы для заполнения (меню, рецензии на рестораны, формы онлайн-бронирования столика и т. д.). Культурная информация (жесты, позы и расположение тела и т. д.)

На материале доступных в Интернете видеороликов или аудиовизуальных ресурсов учебных пособий изучаются различные формы для заполнения, а также специфическая информация о принятой жестикуляции и позах персонажей лингвокультурного сценария.

Ролевая тематическая игра, организуемая совместно педагогами и обучающимися, объединяет III и IV условия разработки лингвокультурного сценария. Основной уклон ролевой игры делается на импровизированных инсценировках, в которых обучающиеся могут тренировать спонтанную устную и письменную речь. Согласно ранее разработанным сценам и плану лингвокультурного сценария определяются «сценические задачи» участников, а также какая-то одна скрытая «сверхзадача» для успешного прохождения ролевой игры. Для большего коммуникативного эффекта задачи разных участников должны не совпадать, что привело бы к необходимости найти компромиссное решение путём обсуждения или тактикам переубеждения оппонента. Вместо готовых ролевых карточек обучающиеся заготавливают собственные, отвечающие общей сюжетной задумке. Завершает ролевую игру письменная работа – рефлексия.

Закрепление пройденного материала в процессе разработки лингвострановедческого сценария проходит в театрализованной форме. На репетиции перед показом для приглашённых зрителей (педагогов и обучающихся других факультетов, друзей и т. д.) отводится несколько занятий. Среди существующих примеров полупрофессиональной актёрской игры, которые имеют потенциал для адаптации к занятиям иностранным языком, особо выделяются театры масок: комедия дель арте (Rudlin, 1994) и традиционный японский театр Но (Teele, 1975).

Первый вариант (комедия дель арте) предполагает определение «канвы», повествования, в котором участвуют типичные герои комедии (купец, слуга, старик, судья, влюблённые и т. д.). Для этого заготовленные заранее карточки с героями и ситуациями их взаимодействия (на мотив какой-либо известной пьесы или фильма) вытягиваются обучающимися вслепую на занятии. Задача участников – действуя от лица героев, сложить в общее импровизированное повествование заученные ранее тематические реплики и фразы в рамках изученного лингвокультурного сценария. Отдельным дополнением повествования служат англоязычные тематические шутки или анекдоты, с которыми обучающиеся знакомятся в ходе изучения сценария.

Второй вариант (традиционный японский театр Но) исполняется в духе музыкально-речитативной полупрофессиональной инсценировки. Обучающиеся объединяются в команды по 3-4 человека для составления собственного рассказа, основанного на изученных лексико-грамматических единицах. Как правило, в пьесе Но есть два персонажа – странствующий путешественник и главный герой – местный житель. Путешественник слушает историю героя, который подробно рассказывает от третьего лица о том, что произошло когда-то в этом месте с одним из жителей. Затем путник засыпает, а герой переодевается и пересказывает историю от первого лица, чтобы зритель мог увидеть, что он на самом деле рассказывал о самом себе и когда-то был эмоционально связан с местом повествования (был влюблён, разочарован, потрясён и т. д.). Важным компонентом традиционной постановки театра Но является музыка. Она отличается от музыки в привычном понимании западноевропейского слушателя. Исполняемая на барабанах и флейте, она скорее направлена на создание особой атмосферы тайны повествования и поддержания ритма. Во время репетиций студенты, исполняющие роль «хора», хлопками или жестами подсказывают другим исполнителям темп, громкость, высоту тона речи. Отсюда заготовленный текст героев произносится речитативом-песнопением и вырабатываются не только фонетико-просодические навыки обучающихся, но и способность адаптироваться к реакции партнеров по сцене.

Тема еды и напитков, а также посещения общественных заведений питания всегда вызывает большой интерес у обучающихся за счёт её непосредственной связи как с собственным жизненным опытом, так и с культурой и бытом носителей изучаемого языка. Сценарий сферы обслуживания “At the Restaurant” («В ресторане») сосредоточен на клиенте. Остальные участники (как правило, работники сервиса) вступают с ним во взаимодействие. Например, при походе в ресторан посетители изучают предоставленное им меню и делают заказ у официанта. Этим был обусловлен выбор темы экспериментальной работы с обучающимися.

Эксперимент по **внедрению** описанного выше алгоритма работы проводился в течение осеннего семестра 2022-2023 учебного года в группах, изучающих иностранный язык в языковом вузе (переводческое направление, 1 курс, уровень Pre-Intermediate (Пред-средний) – Intermediate (Средний)). В эксперименте приняло участие 40 обучающихся, которые были предварительно распределены на две подгруппы по 20 обучающихся в каждой. Критерием распределения являлась средняя успеваемость респондентов по предмету «Иностранный язык». Для того, чтобы подтвердить однородность групп с точки зрения уровня знаний тематической лексики “Food and Drinks”, “At the Restaurant” перед формирующим экспериментом, мы предложили респондентам выполнить следующее задание: написать за 10 минут по памяти список всевозможных слов, словосочетаний, выражений или реплик потенциальных диалогов на тему “Having a Meal” («Приём пищи»). Тем самым нами измерялись профессиональные переводческие навыки испытуемых – объём лексической памяти по заданной теме и автоматизм воспроизведения иноязычных единиц в заданных ограниченных временных рамках.

Предварительный анализ методических пособий по изучению тематической лексики уровней Pre-Intermediate (Пред-средний) – Advanced (Продвинутый) (Redman, 2017; McCarthy, O’Dell, 2017a; 2017b; 2017c; Talalla, 2008) выявил 150 наиболее употребительных лексико-грамматических выражений в рамках тем “Food and Drinks”, “At the Restaurant”. Учитывая, что среднее количество рукописных слов на родном языке в минуту варьируется у взрослых от 15 до 20, а также что современные обучающиеся привыкли создавать печатные тексты, мы снизили предельный порог до 15 иноязычных слов. Таким образом, максимальное количество ожидаемых нами в списках иноязычных слов за 10 минут равнялось также 150 единицам.

Ввиду того, что мы работали с малыми выборками испытуемых, наиболее подходящим критерием для определения их однородности перед формирующим экспериментом является многофункциональный критерий  $\phi^*$  (угловое преобразование) Фишера. Однако оперирование шкалой количественных показателей предполагает определение точки, в которой начинается необходимый методический «эффект». Повышение мощности критерия  $\phi^*$  возможно при его сочетании с критерием  $\lambda$  Колмогорова – Смирнова. Сочетание данных критериев помогает определить уровень, на котором различия между сопоставляемыми группами достигают максимального значения, а затем различия в распределении уровня сформированности знаний по изучаемой теме при сопоставлении двух эмпирических распределений.

Были сформулированы следующие гипотезы:

$H_0$ : Доля лиц, написавших больше 90 слов за отведённое время, в выборке 1-й подгруппы респондентов не больше, чем в выборке 2-й подгруппы.

$H_1$ : Доля лиц, написавших больше 90 слов за отведённое время, в выборке 1-й подгруппы респондентов больше, чем в выборке 2-й подгруппы.

Расчёты  $\lambda$ -критерия однородности Колмогорова – Смирнова проводились для сопоставления двух эмпирических распределений. Этот критерий предполагает измерения в шкале отношений. Распределив количество предлагаемых к изучению языковых единиц по уровням владения иностранным языком, мы получили следующую шкалу: 31-60 слов – Pre-Intermediate (Пред-средний); 61-90 слов – Intermediate (Средний); 91-120 слов – Upper-Intermediate (Выше среднего); 121-150 слов – Advanced (Продвинутый).

Подгруппы продемонстрировали следующие показатели (Таблица 1).

**Таблица 1.** Расчёт максимальной разности накопленных частот в распределениях количества записанных по памяти иноязычных слов тематической лексики за отведённое время (10 минут) двух подгрупп

Количество слов / 10 мин.	Эмпирические частоты количества слов		Эмпирические частоты (доля обучающихся, имеющих этот признак)		Накопленные эмпирические частоты		Разность $\Sigma f^{*}_1 - \Sigma f^{*}_2$
	1-я подгруппа $f_1$	2-я подгруппа $f_2$	$f^{*}_1$	$f^{*}_2$	$\Sigma f^{*}_1$	$\Sigma f^{*}_2$	
0-60	3	3	0,15	0,15	0,15	0,15	0
61-90	11	9	0,55	0,45	0,7	0,6	0,1
91-120	5	7	0,25	0,35	0,95	0,95	0
121-150	1	1	0,05	0,05	1	1	0
<b>Суммы количества обучающихся / долей</b>	20	20	1	1			

Максимальная выявленная между двумя накопленными эмпирическими частотами разность составляет 0,1. Эта разность оказывается накопленной во второй категории количества слов в минуту. Будем считать, что «эффект есть», если обучающийся написал за отведённое время от 91 до 150 слов, и что «эффекта нет», если обучающийся написал от 0 до 90 слов.

Определение значимости отличий подгрупп испытуемых было выполнено с применением  $\phi^*$ -критерия (угловое преобразование) Фишера. Мы получили следующие показатели (Таблица 2).

**Таблица 2.** Распределение количества записанных по памяти иноязычных слов тематической лексики за отведённое время (10 минут) двух подгрупп

Группы	«Есть эффект»: от 91 до 150 слов	«Нет эффекта»: от 0 до 90 слов	Суммы количества обучающихся
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1-я подгруппа	6 (30%)	14 (70%)	20 (100%)
2-я подгруппа	8 (40%)	12 (60%)	20 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0,664$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.  $H_1$  отвергается. Различий нет, подгруппы испытуемых однородные по уровню подготовки на входном тестировании.

Далее проводился формирующий этап эксперимента. Контрольная группа (КГ) осваивала темы “Meals” («Блюда»), “Food and Drinks” («Еда и напитки»), “At the Restaurant” («В ресторане»), последовательно выполняя лексико-грамматические упражнения (сопоставление, заполнение пропусков, восстановление правильного порядка букв в написании слов), а также упражнения, данные в современном аутентичном учебнике (Oxenden, 2020, p. 28-29), которые предполагали: 1) фонетически точное воспроизведение клише из прослушанного типового диалога; 2) чтение диалога по ролям; 3) воспроизведение этого диалога с минимальной трансформацией сюжета в ролевой игре со сменой персонажей «официант» и «посетитель» (с ограниченным выбором блюд, также представленных в оригинале диалога). Экспериментальная группа (ЭГ) осваивала данные темы с опорой на описанный выше алгоритм полихудожественного взаимодействия обучающихся во время построения лингвокультурных сценариев как средства совершенствования лексических и грамматических языковых навыков.

Во вступительной части занятий обучающиеся обсуждали в парах любимую кухню и любимые заведения общественного питания. Далее происходила дополнительная группировка выявленных языковых единиц, действующих лиц в сценарии (waiters (официанты), customers (посетители)). Обучающиеся выделили следующие сирконстанты места сценария “At the Restaurant” («В ресторане»): restaurant (ресторан), dining area (обеденный зал), bar (бар), stage for live performances (сцена для музыкантов), open terrace (открытая терраса), VIP lounge (VIP-зона), kitchen (кухня). Были определены сирконстанты времени: yesterday (вчера), tonight (сегодня), on Friday (в пятницу). По окончании этого этапа работы преподаватель, с подсказки обучающихся, фиксировал на доске опорные концепты, которые понадобятся им для составления композиционных блоков фреймовой структуры сценария “At the Restaurant” («В ресторане»): CHARACTERS (персонажи), TYPES OF CONSUMERS (типы потребителей), PLACE CHARACTERISTICS (характеристики места), TYPES OF MEALS (виды блюд), MEALS CHARACTERISTICS (характеристики блюд), TYPES OF DRINKS (типы напитков), DRINKS CHARACTERISTICS (характеристики напитков), TERMS (условия). В качестве домашнего задания обучающиеся искали устойчивые выражения и ключевые термины, соответствующие опорным концептам.

Для закрепления обнаруженных лексико-грамматических компонентов студенты в командах играли в Vocabulary Spinner (словарная вертушка) и в ролевую игру “Who’s the Chef?” («Кто шеф-повар?»). Изучив англоязычные рецепты (при наличии – с видеосопровождением), обучающиеся работали в четырёх малых группах. Группы рисовали картинки для доставшихся им случайным образом 10 слов – названий ингредиентов; записывали на отдельных карточках 10 наречий образа действия и 10 глаголов действий с ингредиентами. Далее они делились и обменивались карточками с другими командами. Каждая из них выбирала шефа для участия в «записи съёмок программы о еде». Шефы случайным образом выбирали известное национальное блюдо (вслепую вытягивая его название из стопки заранее заготовленных карточек) и занимали места у сдвинутых столов у доски напротив зрительного зала. Остальные участники показывали другим шефам карточки в следующей последовательности: Noun-Ingredient (существительное-ингредиент) – Verb (глагол) – Adverb (наречие). Задача шеф-поваров – одновременно составлять по карточкам-стимулам от своей команды предложения и органично вплетать их в объяснение рецептов полученных блюд. Остальные обучающиеся выступают в роли зрителей и конспектируют рецепты со слуха. Лучшее выступление определялось количеством предложений, которые смогли устно воспроизвести команды-зрители, а также громкостью аплодисментов за самое креативное выступление.

Последовательность действий официанта и посетителя была исполнена в стилистике актёрских упражнений Сэнфорда Майзнера. Изучив тематический диалог “At the Restaurant” на основе аутентичных образцов диалогов, самостоятельно найденных студентами, обучающиеся поддерживали спонтанную реакцию на стандартные реплики, подмечая, что делают их собеседники. Например, “– You have blond hair (У тебя светлые волосы). – I have blond hair... (У меня светлые волосы...). – Here’s the menu (Вот меню). – Menu... (Меню...). – You’re smiling (Вы улыбаетесь). – I’m smiling... (Я улыбаюсь...). – Are you ready to order? (Вы готовы заказать?). – Am I ready to order? (Готов ли я заказать?)”.

Далее обучающиеся заполняли слоты изучаемого фрейма на базе реально существующего ресторана. Они искали в сети Интернет доступные сайты ресторанов англоязычных стран, где можно ознакомиться с меню (<https://www.opentable.com/>). Дополнительно обучающиеся могли собирать информацию о работе ресторана (часы обслуживания, местонахождение, контакты, особенности предлагаемой кухни и т. д.), отзывы критиков или посетителей. Представители команд задавали другим командам вопросы по найденным материалам (о ценах, названиях и составе блюд, часах работы ресторана и т. д.).

Затем проводилось построение лингвокультурного сценария. Согласно предложенной выше схеме, группы будущих переводчиков указали следующие компоненты места и времени изучаемого сценария:

I. Setting: the restaurant (eating places; restaurant’s interior; menu types, main dishes; restaurant’s premises and facilities; tableware and cutlery; characters; restaurant signs and symbols) – Обстановка: ресторан (места для приёма пищи; интерьер ресторана; виды меню, основные блюда; помещения и оснащение ресторана; посуда и столовые приборы; качество блюд; вывески и символы ресторана). К каждому из перечисленных компонентов обучающиеся в командах продумывали ответы на вопросы по методу Ли Страсберга: “What can you see/smell/hear/touch/feel/taste?” («Что вы можете увидеть / понюхать / услышать / потрогать / почувствовать / попробовать на вкус?»). Поменявшись местами с другой группой, обучающиеся приводили примеры к указанному компоненту (waiter’s station, hot kitchen, pantry, tray stand, carving fork, cake slice) – (место официанта, горячий зал, буфет, подставка для подносов, разделочная вилка, ломтик торта). Продолжая работать в командах и поменявшись местами с третьей мини-группой, обучающиеся объединили указанные их коллегами элементы сценария в сопутствующие сцены и план действий.

II. Scenes: 1) getting information about restaurants, choosing a restaurant, making reservation; 2) entering a restaurant, finding a place; 3) making an order; 4) eating; 5) paying the bill, leaving. – Сцены: 1) получение информации о ресторанах, выбор ресторана, бронирование столика; 2) вход в ресторан, поиск места; 3) оформление заказа; 4) приём пищи; 5) оплата счёта, уход гостей.

III. Plan: 1) get the information about restaurants, make your choice; 2) reserve a table in advance by the phone; 3) come to the restaurant (if without preliminary booking); 4) come to the restaurant (with reservation); 5) make an order; 6) eat your meal. If you need something, ask the waiter to bring it; ask about the facilities if needed; order a dessert if you haven’t done it before; 7) pay the bill and tip the waiter. – План: 1) получить информацию о ресторанах, сделать выбор; 2) забронировать столик заранее по телефону; 3) прийти в ресторан (если без предварительного бронирования); 4) прийти в ресторан (с предварительным бронированием); 5) сделать заказ; 6) съесть заказанное блюдо. Если вам что-то нужно, попросите официанта принести это; при необходимости спросите об услугах; закажите десерт, если вы не делали этого раньше; 7) оплатить счёт и дать официанту чаевые.

IV. Forms to be learned. Cultural information: gestures, posture, etc. – Заполнение письменных форм, типичных в ситуации посещения ресторана. Культурный код: жесты, положение тела и т. д.

Отдельно на материале видеоресурсов из учебников серии “English File” (раздел “Colloquial English” («Повседневный английский»)), тематических постановочных роликов в Интернете изучалась информация о принятой жестикуляции и позах персонажей разрабатываемого сценария. Также обучающиеся знакомились на аутентичных сайтах ресторанов (<https://www.opentable.com/>) с письменными формами для заполнения (меню, рецензии на рестораны (<https://www.nytimes.com/column/restaurant-review>), формы онлайн-бронирования столика и т. д.).

Далее проводилась ролевая игра “Tips” («Чаевые»). Из случайно доставшихся карточек с названиями ингредиентов обучающиеся составляли фантазийные рецепты и меню. Обучающиеся в малых группах разрабатывали импровизированную презентацию ресторана авторской кухни. Далее команды участвовали в групповых импровизированных инсценировках “At the Restaurant” («В ресторане»). Они ходили по аудитории, «посещая»

рестораны друг друга с какой-либо заданной сверхзадачей: попробовать самое дорогое блюдо бесплатно; уложиться в жёстко заданный бюджет и при этом заказать все пункты из списка желаемых блюд и напитков; разведать тайный рецепт известного блюда этого ресторана. Задача работников – продать больше эксклюзивных блюд ресторана, достичь определённой дневной выручки, сохранить секреты мастерства шеф-повара. Несовпадение целей коммуникантов приводит обучающихся к необходимости найти компромиссное решение путём обсуждения. После «трапезы» посетители давали официантам «чаевые» в виде карточки с указанной суммой. Критериями поощрения официантов были: вежливость, скорость обслуживания, харизма, умение убедить посетителя попробовать новое блюдо. Ресторан, получивший больше всего чаевых, побеждает. По окончании игры обучающиеся по аутентичным примерам писали отзывы о работе «посещённых» ресторанов (a restaurant review) объёмом 200-250 слов.

Финальный этап разработки лингвострановедческого сценария “At the Restaurant” («В ресторане») предполагал закрепление пройденного материала в театрализованной форме. Обучающиеся объединились в команды по 5 человек для составления рассказов в стиле театра Но. Одна команда представила рассказ, в котором путешественник решил отведать местную кухню и познакомиться с обычаями. Он встретил немолодого главного героя, который сообщил, что когда-то здесь был ресторан, где работал повар, приготовивший известное на весь мир блюдо. Турист, главный герой и хор «в лицах» воспроизвели типичные диалоги в этом ресторане. Далее турист уснул, а главный герой переоделся в шеф-повара (в качестве элемента костюма был использован фартук). Повар ещё раз поведал о том, как он создал известное блюдо и как посетители его заказывали и воспринимали.

После формирующего этапа эксперимента обучающиеся контрольной и экспериментальной групп вновь выполняли задание – за 10 минут написать по памяти всевозможные лексико-грамматические единицы, относящиеся к теме “Food, Drinks, Meals” / “At the Restaurant” («Еда, напитки, блюда» / «В ресторане»).

Подгруппы продемонстрировали следующие показатели (Таблица 3).

**Таблица 3.** Расчёт максимальной разности накопленных частот в распределениях количества записанных по памяти иноязычных слов тематической лексики за отведённое время (10 минут) двух подгрупп после эксперимента

Количество слов / 10 мин.	Эмпирические частоты количества слов		Эмпирические частоты (доля обучающихся, имеющих этот признак)		Накопленные эмпирические частоты		Разность $\Sigma f^{*}_1 - \Sigma f^{*}_2$
	КГ, $f_1$	ЭГ, $f_2$	КГ, $f^{*}_1$	ЭГ, $f^{*}_2$	КГ, $\Sigma f^{*}_1$	ЭГ, $\Sigma f^{*}_2$	
0-60	2	1	0,1	0,05	0,1	0,05	0,05
61-90	8	3	0,4	0,15	0,5	0,2	0,3
91-120	8	12	0,4	0,6	0,9	0,8	0,1
121-150	2	4	0,1	0,2	1	1	0
<b>Суммы количества обучающихся / долей</b>	20	20	1	1			

Максимальная выявленная между двумя накопленными эмпирическими частотами разность составляет 0,3. Будем считать, что «эффект есть», т. е. обучающиеся исследуемой подгруппы повысили уровень знаний тематической лексики, если они написали за отведённое время от 91 до 150 слов, и что «эффекта нет», если обучающиеся написали от 0 до 90 слов.

Были сформулированы следующие гипотезы:

$H_0$ : Доля лиц, написавших больше 90 слов за отведённое время, в выборке 1-й подгруппы респондентов не больше, чем в выборке 2-й подгруппы.

$H_1$ : Доля лиц, написавших больше 90 слов за отведённое время, в выборке 1-й подгруппы респондентов больше, чем в выборке 2-й подгруппы.

Определение значимости отличий подгрупп испытуемых было выполнено с применением  $\phi^*$ -критерия (угловое преобразование) Фишера. Мы получили следующие показатели (Таблица 4).

**Таблица 4.** Распределение количества записанных по памяти иноязычных слов тематической лексики за отведённое время (10 минут) двух подгрупп после эксперимента

Группы	«Есть эффект»: от 91 до 150 слов	«Нет эффекта»: от 0 до 90 слов	Суммы количества обучающихся
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
КГ	10 (50%)	10 (50%)	20 (100%)
ЭГ	16 (80%)	4 (20%)	20 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,033$ . Сопоставим полученное значение с критическими:  $\phi^* \leq 1,64$  ( $p < 0,05$ ) и  $\phi^* \leq 2,31$  ( $p < 0,01$ ). Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне неопределённости.  $H_0$  отвергается (достоверность различий групп составляет  $p = 0,021$ ). Принимается  $H_1$ . Подгруппы испытуемых имеют статистически значимые различия, обусловленные применением разработанного алгоритма полихудожественного взаимодействия. Подгруппа, в которой проводилось экспериментальное обучение, повысила уровень знаний тематической лексики до уровня Upper-Intermediate.

## Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Традиционные ролевые игры и репродукция учебных диалогов, предлагаемые учебниками, утрачивают популярность у современных обучающихся. В настоящее время наметился новый виток интереса к когнитивным методам обучения языку. Так, метод, основанный на исследовании концептов (C-BLI), в зарубежной практике имеет уклон в изучение грамматических структур. Метод построения лингвокультурных сценариев расширяет словарный запас, тренирует навыки критического мышления, развивает прагматические, семантические и лингвистические знания. Несмотря на очевидные преимущества сознательного отношения к процессу обучения, необходимо отдавать приоритет коммуникативной составляющей занятий иностранным языком. Важность усовершенствования когнитивно-деятельностного метода формирования иноязычных умений и навыков видится нами в организации практико-ориентированного, творчески насыщенного обучения. Возможность обучающихся апробировать найденную информацию в художественном взаимодействии с одноклассниками формирует полезную связь: «от мысли к действию». Сугубо интеллектуальные упражнения на запоминание структурно-семантических и кросс-культурных аспектов языковых единиц подкрепляются ярким воплощением.

Нами был разработан и апробирован алгоритм полихудожественного взаимодействия обучающихся во время построения лингвокультурных сценариев как средства совершенствования рецептивных и продуктивных языковых навыков и умений. Полихудожественное сопровождение учебного процесса состоит в формировании условий взаимосвязи различных видов искусств (театр, кино, музыка, живопись, фотография и т. д.). Условия развёртывания лингвокультурного сценария: I. Setting (Обстановка); II. Scenes (Сцены); III. Plan (План) и IV. Forms to be learned (Письменные формы для заполнения) – изучались с точки зрения лексико-грамматических единиц и сопровождалась такими методами, как мозговой штурм; игра на драматизированное объяснение слов и словосочетаний (взаимодействие искусств); импровизированная инсценировка аутентичных тематических диалогов в стилистике актёрских упражнений Сэнфорда Майзнера; тренировка «аффективной памяти» по методу Ли Страсберга (интеграция искусств); ролевая театрализованная игра на решение «сверхзадачи», полностью созданная совместными усилиями педагога и обучающихся; репетиция полупроизвольного спектакля в духе театра масок (комедия дель арте или японский театр Но) (синтез искусств).

Анализ результатов формирующего этапа педагогического эксперимента по проверке эффективности интеграции полихудожественных приёмов и упражнений в процесс обучения будущих переводчиков с использованием  $\lambda$ -критерия Колмогорова – Смирнова и  $\phi^*$ -критерия (круговое преобразование) Фишера показал, что распределение обучающихся контрольной и экспериментальной групп на уровне сформированности знаний темы “Meals” / “At the Restaurant” («Еда» / «В ресторане») имеет статистически значимые различия, обусловленные применением разработанного алгоритма полихудожественного взаимодействия. Составление лингвокультурного сценария через призму разнообразных творческих упражнений из арсенала профессиональных деятелей искусства совершенствует когнитивно-деятельностный метод в преподавании иностранных языков и способно благотворно влиять на развитие когнитивно-коммуникативных навыков обучающихся. Организация деятельности обучающихся, насыщенной как поисково-познавательными, так и художественными элементами, способствует развитию иноязычного мышления, академической автономности, способности спонтанно реагировать на иноязычные стимулы для решения коммуникативных задач.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать выявление зависимости уровня владения иностранным языком обучающихся творческих и нетворческих профессий от предлагаемых полихудожественных упражнений; изучение и систематическое описание особенностей интеграции разнообразных адаптированных профессиональных актёрских, режиссёрских, драматургических заданий для формирования вторичной языковой личности.

## Источники | References

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2010.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001.
3. Бочкарева О. В. Диалог с искусством как условие сотворения образа «Я» // Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня: сб. науч. статей по материалам XIX международной научно-практической конференции (г. Москва, 31 октября – 1 ноября 2018 г.) / науч. ред. Е. П. Олесина; ред.-сост. О. И. Радомская; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019.
4. Вардзелашвили Ж. А., Прокофьева Л. П. Становление вторичной языковой личности в пространстве иностранного языка // Филологический класс. 2022. № 4.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019.
6. Глухов Г. В. Формирование навыков речевого общения на иностранном языке с помощью лингвокультурных сценариев // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. 2019. № 1 (6).
7. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: URSS, 2015.

8. Думнова Н. И. Вторичная языковая личность: психологическая структура феномена // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135).
9. Карчава О. В. К вопросу о преимуществах применения когнитивно-деятельностного подхода в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // The Scientific Heritage. 2020. № 44-4 (44).
10. Кисметова Г. Н., Умарова А. Е. Значимость коммуникативно-деятельностного подхода с применением метода «Case Study» в обучении иностранному языку студентов в полиязычных группах // Вестник ЗКУ. 2019. № 1.
11. Коростелев В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990.
12. Коэн Л. Метод Ли Страсберга: сборник упражнений по актерскому мастерству / пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2018.
13. Криницына А. В. Творческие интегрированные технологии коррекции самооценки младших школьников и подростков // Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня: сб. науч. статей по материалам XIX международной научно-практической конференции (г. Москва, 31 октября – 1 ноября 2018 г.) / науч. ред. Е. П. Олесина; ред.-сост. О. И. Радомская; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019.
14. Куликова О. В., Романова М. В., Климинская С. Л. Концептология в современных гуманитарных исследованиях: лингвистика и лингводидактика. М.: Прометей, 2021.
15. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52. № 1.
16. Ляхова Е. Г. Роль концептов в формировании коммуникативной иноязычной профессиональной компетенции студентов неязыкового вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3.
17. Максимова В. В., Кузнецова Г. В. Реализация полихудожественного подхода в культурно-просветительской деятельности учреждений дополнительного образования в условиях малого города // Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня: сб. науч. статей по материалам XIX международной научно-практической конференции (г. Москва, 31 октября – 1 ноября 2018 г.) / науч. ред. Е. П. Олесина; ред.-сост. О. И. Радомская; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019.
18. Минский М. Фреймы для представления знаний / под ред. Ф. М. Кулакова. М.: Энергия, 1979.
19. Мун Л. Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа // Педагогика искусства. 2008. № 2.
20. Мясников А. А. Сочетание коммуникативного и когнитивно-деятельностного подходов в обучении лексике английского языка // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: сборник статей участников ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Санкт-Петербург, 18-19 февраля 2020 г.). СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020.
21. Пальмова Е. А. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении грамматике иностранного языка в вузе // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2022. № 1.
22. Петров В. В. Идеи современной феноменологии и герменевтики в лингвистическом представлении знаний // Вопросы языкознания. 1990. № 6.
23. Попп А. В. Некоторые особенности реализации коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам в рамках развития речевой деятельности обучающихся // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII.
24. Ролик Б. М. Г. Основные характеристики коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. № 4.
25. Савенкова Л. Г. Интегративный курс по предметам искусства в школе, что это такое? // Педагогика искусства. 2008. № 1.
26. Савенкова Л. Г. Интегрированные технологии в процессе освоения иностранного языка // Педагогика искусства. 2020. № 2.
27. Савенкова Л. Г. Когда все искусства вместе: взаимодействие предметов художественного цикла. М.: Чистые пруды, 2007.
28. Сапрыгин Б. В. Когнитивный подход к преподаванию иностранного языка: возможность различного понимания // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3.
29. Сороковых Г. В., Шафикова И. Р. Понятие вторичной языковой личности профессионала в отечественной и зарубежной лингводидактике: систематический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 4.
30. Третьяк Г. В., Тюрдеева А. И. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранным языкам // Сахаровские чтения 2020 года: экологические проблемы XXI века: материалы 20-й международной научной конференции Международного государственного экологического института им. А. Д. Сахарова (г. Минск, 21-22 мая 2020 г.). Мн.: Белорусский государственный университет, 2020.
31. Третьякова Г. В. Когнитивный подход в обучении иностранному языку как мотивационный инструмент для студентов // Сервис plus. 2021. № 2.
32. Шенк Р. К интеграции семантики и прагматики // Новое в зарубежной лингвистике: сб. ст. М.: Прогресс, 1989. Вып. XXIV. Компьютерная лингвистика.

33. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Астрахань, 25-29 августа 1997 г.) / под ред. Л. П. Казанцева; сост. П. С. Волкова. Астрахань, 1997.
34. Яруллина В. В., Жилейкина А. В. Современные методы преподавания русского языка как иностранного учащимся технических вузов для развития речевых умений // Педагогика искусства. 2021. № 3.
35. Alhumaid Kh. F. Judging Students' Understanding: The Idea of Concept-Based Curriculum // Humanities & Social Sciences Reviews. 2020. Vol. 8. No 5.
36. Benhamlaoui M., Ganem Gutierrez G. A Classroom Application of Concept-Based Language Instruction (C-BLI) // Language and Sociocultural Theory. 2022. Vol. 9 (1).
37. Harun H., Abdullah N., Ab Wahab N., Zainuddin N. Concept Based Instruction: Enhancing Grammar Competence in L2 Learners // RELC Journal. 2019. Vol. 50 (2).
38. Hayakawa S., Bartolotti J., Marian V. Native Language Similarity during Foreign Language Learning: Effects of Cognitive Strategies and Affective States // Applied Linguistics. 2020. Vol. 42 (3).
39. Lantolf J. P., Xi J., Minakova V. Sociocultural Theory and Concept-Based Language Instruction // Language Teaching. 2021. Vol. 54 (3).
40. McCarthy M., O'Dell F. English Vocabulary in Use. Vocabulary Reference and Practice with Answers and Ebook. Advanced. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017a.
41. McCarthy M., O'Dell F. English Vocabulary in Use. Vocabulary Reference and Practice with Answers and Ebook. Upper-Intermediate. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017b.
42. McCarthy M., O'Dell F. English Vocabulary in Use. Vocabulary Reference and Practice with Answers and Ebook. Elementary. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017c.
43. Medwell J., Wray D. Concept-Based Teaching and Learning: A Review of the Research Literature // Proceedings of the 13th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2020) / ed. by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. Valencia: IATED Academy, 2020.
44. Meisner S. Sanford Meisner on Acting. 1st ed. N. Y.: Vintage Books. Random House, 1987.
45. Myrset A. Scientific Concepts as Meaning-Making Resources for Young EFL Learners in the Learning of Pragmatics // Intercultural Communication Education. 2021. Vol. 4 (2).
46. Oxenden C. English File. Pre-Intermediate. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2020.
47. Redman S. English Vocabulary in Use. Vocabulary Reference and Practice with Answers and Ebook. Pre-Intermediate and Intermediate. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
48. Rudlin J. Commedia Dell'Arte: An Actor's Handbook. L. – N. Y.: Routledge, 1994.
49. Suñer F., Roche J. Embodiment in Concept-Based L2 Grammar Teaching: The Case of German Light Verb Constructions // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2021. Vol. 59. No. 3.
50. Talalla R. English for Restaurant Workers. 2nd ed. Portsmouth: Compass Publishing, 2008.
51. Teele R. E. The Structure of the Japanese Noh Play // Chinese and Japanese Music-Dramas / ed. by J. I. Crump, W. P. Malm. Ann Arbor: University of Michigan Press, U of M Center for Chinese Studies, 1975.

#### Информация об авторах | Author information



**Щукина Галина Олеговна**<sup>1</sup>, к. филол. н., доц.  
**Белякова Ольга Владимировна**<sup>2</sup>, к. филол. н., доц.  
<sup>1</sup> Высшая школа сценических искусств, г. Москва  
<sup>2</sup> Самарский государственный экономический университет



**Galina Olegovna Shchukina**<sup>1</sup>, PhD  
**Ol'ga Vladimirovna Belyakova**<sup>2</sup>, PhD  
<sup>1</sup> The Higher State of the Performing Arts, Moscow  
<sup>2</sup> Samara State University of Economics  
<sup>1</sup> gshchukina@gmail.com, <sup>2</sup> olgabel5893@yandex.ru

#### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 15.04.2024; опубликовано online (published online): 03.06.2024.

**Ключевые слова (keywords):** лингвокультурные сценарии; полихудожественное методическое сопровождение; когнитивно-деятельностный подход; лексико-грамматическое заполнение фрейма “At the Restaurant”; linguistic and cultural scenarios; poly-artistic methodological support; cognitive activity approach; lexical and grammatical filling of the “At the Restaurant” frame.