

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
Тверской государственный университет

На правах рукописи

Малюгина Юлия Геннадьевна

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ
В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

5.9.8 — теоретическая, прикладная и
сравнительно-сопоставительная лингвистика

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор
Крюкова Наталья Фёдоровна

Тверь

2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ	
1.1. Языковая личность в отечественной и зарубежной лингвистике: генезис и сопоставительный анализ.....	18
1.1.1. Философско-лингвистические истоки понятия «языковая личность».....	18
1.1.2. Институционализация понятия «языковая личность» во второй половине XX века.....	21
1.1.3. Основные научные подходы к изучению языковой личности.....	24
1.1.4. Западные концепты, функционально близкие понятию «языковая личность».....	28
1.2. Структурные модели языковой личности и их дидактическая адаптация.....	31
1.2.1. Моделирование как способ изучения языковой личности.....	31
1.2.2. Модель языковой личности Ю.Н. Караулова.....	32
1.2.3. Трёхмерная структура модели Г.И. Богина.....	33
1.2.4. Уровни развития языковой личности по Г.И. Богину.....	38
1.2.5. Маркерная сеть: механизм формирования речевой способности..	40
1.2.6. Сравнительный анализ моделей Ю.Н. Караулова и Г.И. Богина...	43
1.2.7. Обоснование выбора модели Г.И. Богина для данного исследования.....	44
1.2.8. Альтернативные модели языковой личности.....	45
1.3. Междисциплинарный статус языковой личности: пересечение лингвистики, психологии и педагогики.....	46
1.3.1. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского: язык как социальный инструмент становления сознания.....	46
1.3.2. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева: личность как продукт деятельности.....	47
1.3.3. Речевая способность: от врождённого потенциала к развитой функции.....	48
1.3.4. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина: механизм интериоризации.....	49

1.3.5. Интеграция психологических теорий в лингводидактическую модель Г.И. Богина.....	51
1.4. Герменевтическая лингводидактика и мемуарный текст как педагогический ресурс.....	53
1.4.1. Философская герменевтика Х.-Г. Гадамера: язык как онтологическая категория.....	54
1.4.2. Концепция диалогизма М.М. Бахтина: слово как встреча сознаний.....	55
1.4.3. Герменевтическая лингводидактика: от текста-объекта к тексту-событию.....	56
1.4.4. Личностный смысл как драйвер мотивации на начальном этапе...	58
1.4.5. Жанровая специфика военного мемуара: экзистенциальность, этическая напряжённость, фрагментарность.....	60
1.4.6. Эффективность военного мемуарного текста на начальном этапе обучения иностранному языку.....	62
1.5. Модель Г.И. Богина как основа для описания процесса овладения языком: потенциал, ограничения и перспективы развития.....	63
1.5.1. Антиномии речевой способности: внутренние противоречия модели.....	64
1.5.2. «Светлые» и «тёмные» клетки: неравномерность изученности компонентов модели.....	66
1.5.3. Модель Богина как инструмент критики существующих подходов (LSP, CLIL).....	67
1.5.4. «Слепая зона» начальных этапов и необходимость дифференциации.....	69
1.5.5. Типичные ошибки и явление интерференции как диагностические маркеры.....	71
1.6. Проблема диагностики начальных этапов языкового развития и необходимость дифференциации первых двух уровней.....	74
1.6.1 Теоретические предпосылки дифференциации первых двух уровней.....	74
1.6.2 Субуровни развития языковой личности на начальном этапе.....	76
Выводы по Главе 1.....	78

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

2.1. Особенности иноязычного образования в неязыковом вузе.....	82
2.2. Организация и процедура исследования.....	90
2.2.1. Характеристика выборки.....	90
2.2.2. Первый этап: входная диагностика (сентябрь 2025 г.).....	90
2.2.3. Второй этап: диагностика с использованием мемуарных текстов (февраль — апрель 2026 г.).....	92
2.2.4. Методы анализа данных.....	93
2.3. Субуровни и пограничные состояния: теоретическая операционализация.....	96
2.3.1. Критерии выделения субуровней.....	96
2.3.2. Характеристика субуровней и пограничных состояний.....	98
2.3.3. Диагностический потенциал модели: пример анализа.....	101
2.4. Методика диагностики: тексты, задания, критерии оценки.....	102
2.4.1. Принципы отбора и адаптации текстов.....	102
2.4.2. Характеристика диагностических текстов.....	104
2.4.3. Типология заданий и их связь с субуровнями.....	104
2.4.4. Письменные задания как инструмент диагностики и развития....	108
2.5. Детальное описание 24 компонентов первых двух уровней.....	110
2.5.1. Компоненты уровня правильности (1–12).....	112
2.5.2. Компоненты уровня интериоризации (13–24).....	120
Выводы по Главе 2.....	128

Глава 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

3.1. Результаты входной диагностики.....	130
3.1.1. Анализ лексико-грамматического теста.....	130
3.1.2. Анализ входных эссе «О себе».....	131
3.1.3. Предварительные выводы.....	132
3.2. Результаты диагностики по мемуарным текстам.....	132
3.2.1. Общая характеристика языковой личности курсантов (по данным Текста 1, Текста 2 и Текста 3)	132

3.2.2. Анализ проявления субуровней в письменных работах курсантов.....	134
3.3. Типичные «застревания» и зоны ближайшего развития.....	138
3.3.1. Наиболее частотные трудности.....	138
3.3.2. «Точки застревания».....	139
3.3.3. Зоны ближайшего развития.....	140
3.4. Уточнённая модель языковой личности с субуровнями (итоговая).....	140
3.4.1. Структура уточнённой модели.....	140
3.4.2. Краткая характеристика субуровней.....	141
3.4.3. Научная новизна уточнённой модели.....	142
3.5. Методические рекомендации по педагогическому сопровождению развития языковой личности.....	142
3.5.1. Принципы отбора текстов и организация работы с письменными заданиями.....	142
3.5.2. Индивидуализация обучения на основе диагностики субуровней.....	145
3.6. Воспроизводимость субуровней на разных текстах.....	147
3.7. Обобщённое описание языковой личности курсанта военного вуза (по данным эмпирического исследования).....	148
Выводы по Главе 3.....	154
Заключение.....	157
Список литературы.....	163
Приложения	176
Приложение А. Входной текст для диагностики уровня владения иностранным языком.....	176
Приложение Б. Результаты входной диагностики.....	183
Приложение В. Рабочие листы к диагностическим текстам.....	188
Приложение Г. Сводные таблицы результатов диагностики.....	194
Приложение Д. Итоговое распределение курсантов по субуровням.....	228

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая диссертационная работа посвящена теоретическому усовершенствованию и дидактической адаптации модели языковой личности Г.И. Богина для целей обучения иностранному языку в условиях неязыкового (военного) вуза.

Итогом многолетнего научного интереса к роли человеческого фактора в языке стало активное исследование языковой личности в различных аспектах (Г.И. Богин, С.Г. Воркачѳв, Н.Д. Голев, Е.В. Иванцова, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, К.Ф. Седов и др.). В работах этих учёных сформированы фундаментальные подходы к пониманию языковой личности: от трёхуровневой модели Ю.Н. Караулова, ориентированной на реконструкцию личности через текст, до лингводидактической модели Г.И. Богина, трактующей языковую личность как человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности к речевым поступкам. Значительный вклад в изучение языковой личности внѳс В.В. Виноградов, впервые употребивший это понятие в отечественной науке, а также И. Вайсгербер, связывающий языковую личность с коллективной принадлежностью к языковому сообществу. Психолингвистические основания формирования языковой личности заложены в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича, Н.И. Жинкина, а когнитивные аспекты разработаны Е.С. Кубряковой, М. Минский, В.Я. Шабесом. Важное место в проблематике занимает концепция «вторичной языковой личности» И.И. Халеевой, предполагающая формирование иноязычной идентичности в процессе обучения.

Параллельно с развитием теории языковой личности в лингвистике и лингводидактике активно разрабатывались вопросы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, в том числе военных. Исследования последних лет показывают, что основными проблемами в этой сфере остаются низкая мотивация обучающихся, недостаточная материально-техническая

оснащённость, разрыв между школьной и вузовской языковой подготовкой, а также дефицит методик, учитывающих специфику военно-профессиональной деятельности (О.Л. Мохова, Н.И. Мерзликина, В.Ю. Терёшина, О.А. Санникова, Е.А. Логинова). В работах последнего десятилетия рассматриваются также возможности повышения эффективности обучения через интеграцию профессиональной направленности, использование цифровых технологий и интерактивных методов (Л.В. Мохнач). Отдельное направление составляют исследования военного дискурса и профессиональной языковой личности военнослужащих (Д.В. Васильев, А.В. Олянич, А.В. Уланов, Д.Р. Фахрутдинова, Л.А. Шашок, Т.С. Юсупова). В работах Д.В. Васильева анализируется семантика противостояния в публицистических текстах о вооружённых конфликтах, А.В.Олянич исследует военно-политический дискурс и его презентационные стратегии, А.В. Уланов и Д.Р. Фахрутдинова изучают военную лексику в историческом и сопоставительном аспектах, Л.А. Шашок и Т.С. Юсупова анализируют структурные и институциональные характеристики военного дискурса, включая его формальную и неформальную составляющие. Вместе с тем, как показал анализ диссертационных работ, защищённых за последние годы (Е.А.Голубенко, С.А. Андриевская, Н.Е. Лысенко и др.), изучение языковой личности в военном вузе ориентировано преимущественно либо на профессиональную языковую личность военнослужащего, либо на особенности её проявления в дискурсе. Лингводидактический потенциал модели Г.И. Богина, её применимость для диагностики начальных этапов формирования языковой личности курсантов остаются практически не раскрытыми. Кроме того, существующие подходы к обучению иностранному языку в военном вузе (LSP и CLIL) не учитывают необходимости последовательного прохождения всех уровней языковой личности и не опираются на герменевтический механизм понимания и порождения личностных смыслов.

Актуальность темы исследования. Отмена Болонской системы и переход Российской Федерации с 2026 года к национальной модели высшего образования, ориентированной на формирование глубокой профессиональной компетентности и единого «ядра» дисциплин, требуют пересмотра содержания и методологии обучения, в том числе дисциплин гуманитарного цикла. В условиях прекращения международной академической мобильности и роста запросов отечественного рынка труда иностранный язык в неязыковом (в частности, военном) вузе должен способствовать не просто коммуникативному, но личностно и профессионально значимому овладению языком.

Классическая пятиуровневая модель языковой личности, предложенная Г.И. Богиним, сохраняет теоретическую ценность, но нуждается в уточнении на начальных этапах, где закладываются основы речевой способности. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью дифференциации первых двух уровней модели (уровней правильности и интериоризации) за счёт введения субуровней, что позволит повысить точность диагностики и эффективность обучения в рамках новой национальной образовательной парадигмы.

Степень разработанности проблемы. Интерес научного сообщества к феномену языковой личности сохраняется на протяжении нескольких десятилетий, что подтверждается как теоретическими разработками, так и многочисленными эмпирическими исследованиями. Однако анализ публикаций последних лет показывает, что конструкт «языковая личность» преимущественно используется в рамках лингвоперсонологии — направления, ориентированного на реконструкцию индивидуального вербального портрета на основе анализа речевого поведения. Согласно данным Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, за период с 2015 по 2025 годы к защите было допущено более 70 диссертационных исследований, так или иначе затрагивающих проблематику языковой личности. При этом лишь единичные работы обращаются к этому

феномену в русле лингводидактики, и даже в них в качестве теоретической базы используется модель Ю.Н. Караулова, изначально не предназначенная для описания процесса становления языковой личности в условиях обучения иностранному языку.

В то же время вопросы преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, включая военные образовательные организации, разрабатываются преимущественно в педагогической парадигме. Исследователи сосредоточены на традиционных дидактических задачах: формировании профессионально ориентированных компетенций, проектировании образовательных моделей, разработке содержания и технологий обучения. При этом моделирование языковой личности как целостного антропологического образования, способного к смысловой интерпретации, рефлексии и профессиональному самовыражению, в этих работах, как правило, остаётся вне поля зрения.

Таким образом, несмотря на значительный объём исследований в смежных областях, в лингводидактике отсутствует теоретически обоснованная и дидактически адаптированная модель языковой личности, ориентированная на описание и сопровождение её развития у обучающихся неязыковых вузов, в частности — курсантов военных образовательных организаций.

Область исследования. Исследование соответствует пункту 5 «Усвоение родного и неродного языка. Онтолингвистика» Паспорта научных специальностей Высшей аттестационной комиссии при Минобрнауки России по специальности 5.9.8. «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика».

Объект диссертационного исследования — процесс развития языковой личности курсантов неязыкового военного вуза в условиях обучения иностранному языку.

Предмет исследования — структурно-функциональная дифференциация первого (правильности) и второго (интериоризации) уровней языковой личности, проявляющаяся в письменных и устных высказываниях курсантов.

Цель работы — теоретически обосновать и эмпирически верифицировать операционализированные модели первого и второго уровней структуры языковой личности, обеспечивающие преемственность от сенсорного распознавания к личностно включённому использованию языка.

Достижению поставленной цели служит решение следующих **задач**:

1. Провести теоретический анализ эволюции концепции языковой личности в антропоцентрической парадигме лингвистики с акцентом на модель Г.И. Богина.
2. Обосновать герменевтико-рефлексивный подход как методологическую основу развития языковой личности в военном вузе, преодолевающую ограничения технократической модели обучения.
3. Разработать операционализированные модели первого и второго уровней языковой личности, включающие диагностические субуровни, с опорой на когнитивные, коммуникативные, аффективные и рефлексивные критерии.
4. Разработать и апробировать интегративную методику анализа устных и письменных высказываний курсантов, позволяющую диагностировать их позицию в пространстве выделенных субуровней.
5. Провести эмпирическое исследование, выявив типичные траектории и «точки застревания» в развитии языковой личности курсантов.
6. Сформулировать методические рекомендации по дифференцированному рефлексивному сопровождению, направленному на продвижение курсантов к более высоким субуровням интериоризации и, в перспективе, к более высоким уровням языковой личности.

Гипотеза исследования. Детализация первых двух уровней (правильности и интериоризации) модели языковой личности Г.И. Богина за счёт введения субуровней (1.1, 1.2, 2.1, 2.2) и пограничных состояний (1.0, 1.3, 2.0) позволит повысить диагностическую точность, выявить качественные различия в развитии речевой способности курсантов неязыкового вуза и создать

основу для проектирования дифференцированных педагогических стратегий, ориентированных на продвижение обучающихся от имитативного воспроизведения к вариативной адаптации.

Методы исследования. В диссертационном исследовании использован комплекс теоретических и эмпирических методов, обеспечивающих решение поставленных задач и валидность полученных результатов. На теоретическом уровне применялись: анализ и синтез научной литературы по проблемам лингвоперсонологии, лингводидактики, герменевтики и когнитивной психологии; моделирование — для усовершенствования структуры языковой личности за счёт введения субуровней; сравнительно-сопоставительный анализ — для сопоставления моделей языковой личности Ю.Н. Караулова, Г.И. Богина и других исследователей. На эмпирическом уровне были задействованы: герменевтический анализ письменных работ курсантов; контент-анализ письменных высказываний по критериям глубины понимания текста, лексико-грамматической оформленности, аргументативности, наличия личностного смысла; педагогическое наблюдение и анализ учебно-методической документации.

Теоретическую базу диссертационного исследования составили научные концепции в области:

- **лингвоперсонологии и лингводидактики** — труды Г.И. Богина, Ю.Н. Караулова, В.И. Карасика, Н.Д. Голева, Е.В. Иванцовой, К.Ф. Седова, И.И. Халеевой и др., в которых разработаны модели языковой личности, её структура, уровни и механизмы формирования;
- **психологии речи и теории интериоризации** — работы Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.М. Шахнаровича, Н.И. Жинкина, раскрывающие закономерности перехода внешней речевой деятельности во внутренний план сознания;
- **герменевтической лингводидактики** — исследования Х.-Г. Гадамера, М.М. Бахтина, а также представителей Тверской герменевтической школы

(Н.Ф. Крюковой, М.В. Обориной, Ю.А. Львовой и др.), рассматривающих текст как событие диалога и пространство порождения личностного смысла;

- **методики обучения иностранным языкам** в неязыковых (в том числе военных) вузах — работы О.Л. Моховой, Н.И. Мерзликиной, Е.А. Логиновой, Л.В. Мохнач, а также исследования военного дискурса и профессиональной языковой личности военнослужащих (Д.В. Васильев, Н.А. Мамонтова, А.В. Олянич, А.В. Уланов, Д.Р. Фахрутдинова, Л.А. Шашок, Т.С. Юсупова).

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- **модель языковой личности Г.И. Богина** как динамическая, процессуальная модель, описывающая становление речевой способности в пяти уровнях (правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор и адекватный синтез);
- **культурно-историческая теория Л.С. Выготского и теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина**, позволяющие объяснить механизмы интериоризации и обосновать выделение субуровней внутри первых двух уровней языковой личности;
- **герменевтический подход**, трактующий понимание как событие диалога с текстом и позволяющий рассматривать иностранный язык не как инструмент коммуникации, а как среду личностного и смыслового становления;
- **принципы диагностики уровней языковой личности**, разработанные Г.И. Богиным (описание уровней «от противного», через типичные недостатки речевых поступков), которые легли в основу создания диагностического инструментария (рабочих листов, критериев оценки).

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предложена дифференцированная структура первых двух уровней языковой личности, позволяющая наиболее точно диагностировать и, соответственно,

методически сопровождать развитие иноязычной речевой способности обучающихся.

Наиболее значимые результаты исследования отражены в следующих **положениях, выносимых на защиту:**

1. Первые два уровня модели языковой личности Г.И. Богина — правильность и интериоризация — не являются монолитными и подлежат внутренней дифференциации. Предлагаемая детализация включает четыре субуровня и два пограничных состояния, что позволяет повысить разрешающую способность диагностики начальных этапов овладения иностранным языком в неязыковом (военном) вузе.

2. Герменевтический подход, интегрированный с моделью языковой личности, является методологической основой диагностики и развития языковой личности курсантов.

3. Разработанный диагностический комплекс на материале трёх мемуарных текстов военной тематики и системы заданий (А–F) позволяет определить субуровень языковой личности курсанта по четырём критериям (когнитивному, коммуникативному, аффективному, рефлексивному) и создаёт основу для проектирования дифференцированных методических стратегий.

4. Предложенная методическая стратегия сопровождения развития базовых уровней языковой личности, включающая принципы отбора текстов, типологию заданий и критерии оценки, ориентированные не только на формальную правильность, но и на глубину понимания, личностную вовлечённость и аргументативность, обеспечивает практическую применимость уточнённой модели в учебном процессе неязыковых (военных) вузов.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в следующем:

1. Развито учение Г.И. Богина о пятиуровневой структуре языковой личности за счёт внутренней дифференциации её начальных уровней — правильности и интериоризации. Введение субуровней (1.1, 1.2, 2.1, 2.2) и

пограничных состояний (1.0, 1.3, 2.0) уточняет генезис речевой способности и позволяет описывать промежуточные, нестабильные состояния языковой личности, которые ранее оставались «слепыми зонами» модели.

2. Усилен антропологический потенциал лингводидактики за счёт интеграции герменевтического подхода с теорией языковой личности: язык рассматривается не как инструмент коммуникации, а как среда смыслового и личностного становления, что соответствует современным философско-методологическим установкам в гуманитарных науках.
3. Введены и обоснованы новые понятия — субуровни 1.1 (имитативное воспроизведение), 1.2 (селективная рекомбинация), 2.1 (имитативная автоматизация), 2.2 (вариативная адаптация), а также пограничные состояния 1.0 (нулевой контакт), 1.3. (контролируемая корректность) и 2.0 (фрагментарная репродукция с когнитивным напряжением), — которые пополняют категориальный аппарат лингводидактики и позволяют более точно описывать ранние этапы овладения языком, особенно в условиях ограниченной языковой среды (например, в военном вузе).
4. Обоснована универсальность модели языковой личности как теоретического конструкта, применимого как к овладению иностранным, так и родным языком, поскольку предложенные субуровни отражают универсальные механизмы формирования речевой способности, независимые от конкретного языкового кода.

Практическая значимость исследования проявляется в следующем:

1. Разработана диагностическая основа для оценки уровня развития языковой личности курсантов на начальных этапах обучения (A1—A2 по шкале CEFR). Благодаря выделению субуровней становится возможным дифференцировать «механическое» и «осмысленное» владение языком, что повышает точность педагогической диагностики.

2. Предложена методическая стратегия сопровождения развития базовых уровней языковой личности, включающая: подбор нарративных и этико-профессиональных текстов как герменевтических объектов; формулировку рефлексивных заданий, направленных на продвижение курсантов по континууму субуровней (от имитативного воспроизведения (1.1) к селективной рекомбинации (1.2), затем к фрагментарной репродукции (2.0), имитативной автоматизации (2.1) и, в перспективе, к вариативной адаптации (2.2); критерии оценки письменных работ, ориентированные не только на грамматику, но и на глубину понимания, личностную вовлечённость и аргументативность.
3. Материалы исследования могут быть интегрированы в учебные программы по иностранному языку в военных и других неязыковых вузах в рамках формируемого «ядра» дисциплин, что позволит обеспечить соответствие новым ФГОС и реализовать установку на развитие культуры владения языком как элемента интеллектуальной зрелости.
4. Результаты могут использоваться при подготовке преподавателей иностранных языков в неязыковых вузах — в курсах повышения квалификации и методических семинарах — для формирования у них лингводидактического мышления, ориентированного на личностное развитие обучающихся, а не только формирование компетенций.

Апробация результатов исследования. Основные результаты диссертационного исследования были представлены и обсуждены на научных конференциях различного уровня, в том числе:

- Всероссийская научно-практическая конференция «Лингвистическое обеспечение военной деятельности. Теоретические и прикладные аспекты профессиональной деятельности военного переводчика» (Москва, ВУМО, 2024);
- Международная научно-практическая конференция «Языковой дискурс в социальной практике» (Тверь, ТвГУ, 2024, 2025, 2026);

- Межведомственная научно-практическая конференция «Современные теории и методы обучения иностранным языкам в вузе» (Москва, Академия ФСБ России, 2024);
- Международная научно-практическая конференция «Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов: Язык как индикатор социокультурной и национальной идентичности» (Москва, ИНИОН РАН, 2025);
- Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Герменевтические исследования в России: 1985–2025 гг.» (Тверь, ТвГУ, 2025);
- Межрегиональный культурный форум Всемирного русского народного собора «Три реки – один исток: цивилизационный выбор, традиции и единство» (Тверь, 2026).

По теме диссертации опубликовано 9 научных работ, в том числе 3 статьи в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации:

1. Малюгина Ю.Г. Интериоризация в психологии и лингводидактике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2025. – № 4 (87). – С. 246–250.

2. Малюгина Ю.Г. Мемуарный текст как герменевтическое пространство формирования языковой личности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2026. – № 2(89). – С. 272-277.

3. Малюгина Ю.Г. Субуровни языковой личности как ориентиры диагностики начальных этапов овладения иностранным языком // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2026. – № 1(88). – С. 239-244.

А также в сборниках научных трудов и материалов конференций:

4. Малюгина Ю.Г., Гречушникова Т.В. Формирование языковой личности обучающегося неязыкового вуза: к вопросу о стартовой мотивации //

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2025. – № 50. – С. 11–17.

5. Малюгина Ю.Г. Моделирование языковой личности курсанта военного вуза: теоретические предпосылки и специфика образовательной среды // Языковой дискурс в социальной практике : Материалы XXVI Международной научно-практической конференции, Тверь, 03–04 апреля 2026 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2026. – С. 205-210.

6. Малюгина Ю.Г. «Вторичная языковая личность»: значение и смысл в контексте глобализации, дидактики и национальной идентичности // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь, 2026. – С. 19–23.

7. Малюгина Ю.Г. Национальная идентичность и вторичная языковая личность: вызовы глобализации // Лингвокультурные аспекты глобализационных процессов: язык как индикатор социокультурной и национальной идентичности. – Москва, 2025. – С. 121–123.

8. Малюгина Ю.Г. Использование технологии семантического картирования для формирования речевого репертуара вторичной языковой личности курсанта военного вуза // Языковой дискурс в социальной практике. – Тверь, 2025. – С. 215–220.

9. Малюгина Ю.Г. Инфографика как средство обучающего воздействия при формировании языковой личности курсанта военного вуза // Языковой дискурс в социальной практике. – Тверь, 2024. – С. 156–161.

Структура и объём работы. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и пяти приложений. В первой главе рассматриваются теоретические основы моделирования языковой личности, во второй — методология и организация эмпирического исследования, в третьей — результаты исследования и уточнённая модель языковой личности. Работа содержит 174 страницы текста, 29 таблиц и 148 наименований библиографических источников.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

1.1. Языковая личность в отечественной и зарубежной лингвистике: генезис и сопоставительный анализ

Появление концепта «языковая личность» в языкознании не случайно. Соединив вопросы коллективного и индивидуального в языке, отношения языка и мышления, реализации языка в речи, «языковая личность» стала точкой пересечения наук о языке и человеке и одновременно послужила источником новых направлений в языкознании: лингвокультурологии, лингвоперсонологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики, лингводидактики. Смещение акцента с изучения языка как системы (системно-структурная парадигма) на исследование человека как носителя языка и культуры в конце XX века привело к переосмыслению теоретических конструктов, т. к. для описания единства языковой системы и индивидуального сознания потребовался новый понятийный аппарат. В этом контексте и оформляется категория «языковая личность».

1.1.1. Философско-лингвистические истоки понятия «языковая личность»

Истоки понятия «языковая личность» следует искать в философско-лингвистических концепциях конца XIX — начала XX века, когда язык был впервые осмыслен не как инструмент, а как форма бытия духа. Основоположником этого направления считается Вильгельм фон Гумбольдт, именно он первым обосновал необходимость изучения языка в неразрывной связи с мышлением, культурой и духовной жизнью человека, а не только как системы знаков. В. фон Гумбольдт утверждал, что «Язык — это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [Гумбольдт

1984, с.304]. Таким образом был заложен фундамент для понимания языка как внутренней формы, индивидуальной для каждого носителя.

Дальнейшее развитие гумбольдтианских идей привело на рубеже XIX — XX веков к формированию подхода, в центре которого оказался *Homo loquens* (человек говорящий). Возникнув как реакция на кризис структурной лингвистики (Ф. Де Соссюр, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Н.В. Крушевский, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов и др.), новый подход сместил фокус исследований на человека как активного субъекта речевой деятельности. Личностно-ориентированное языкознание получило свое развитие благодаря фундаментальным идеям Г. Штейнталя, В. Вундта и А.А. Потебни, переосмысливших роль человека в языковой действительности. Вильгельм Вундт в своей фундаментальной работе «Психология народов» (*Völkerpsychologie*) подчеркивал, что предложение нельзя рассматривать как простое механическое соединение слов, он утверждал, что предложение — это целостный психический акт, в котором мысль предшествует речи. Развивая идеи В. фон Гумбольдта о «внутренней форме языка», Гейман Штейнталь подчёркивал двойственную природу языкового явления: язык коллективен (принадлежит народу) и индивидуален (преломляется через психику конкретного человека) одновременно. В первой половине XX века идеи о связи языка и мышления получили новое развитие в гипотезе лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, согласно которой структура языка определяет способ восприятия и категоризации мира его носителями.

В русской лингвистической традиции идея связи языка и мышления прослеживается в работах А.А. Потебни, который писал: «Язык есть средство не выражать готовую мысль, а создавать её, он есть не отражение господствующего мировоззрения, а деятельность, составляющая его» [Потебня 1989, с.155]. Проблемы языка как индивидуального явления и соотношения языка и человеческой психики изучал также И.А. Бодуэн де Куртенэ, по мнению которого «язык существует только в отдельных мозгах, только в душах,

только в психике отдельных индивидуумов или лиц, составляющих данное языковое общество» [Бодуэн де Куртенэ 1963, с. 71].

Перечисленные исследователи заложили фундаментальные основы для понимания языковой личности как сложного феномена, в котором переплетаются лингвистические, психологические, культурные и социальные аспекты. Собственно словосочетание «языковая личность» впервые появляется в 1930-е годы почти одновременно в работах Й.Л. Вайсгербера и В.В. Виноградова. В книге «Родной язык и формирование духа» (1927) немецкий языковед Й.Л. Вайсгербер писал: «... язык представляет собой наиболее всеобщее культурное достояние. Никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу» [Вайсгербер 2004, с.81]. В отечественной науке приоритет употребления данного сочетания принадлежит академику В.В. Виноградову. В работе «О художественной прозе» (1930) он исследовал два пути изучения языковой личности — личность автора и личность персонажа, указывая, что Бодуэна де Куртенэ «...интересовала языковая личность как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус смещения и смешения разных социально-языковых категорий» [Виноградов 1980, с.61]. Однако в этот период термин использовался преимущественно в обобщённом, дескриптивном смысле и не обладал статусом объекта системного анализа.

В современной гуманитарной науке утверждается антропоцентрический подход к изучению языка, согласно которому человек рассматривается как субъект, а не объект языкового познания. Как отмечает Ю.Г. Момотова, эволюция представлений о языковой личности в гуманитарном знании прошла путь от античных идей о связи языка и мышления до современных лингводидактических концепций [Момотова 2011].

1.1.2. Институционализация понятия «языковая личность» во второй половине XX века

В последней трети XX века проблема языковой личности вызвала повторный интерес, связанный с антропоцентрическим поворотом в лингвистике. Основы для перехода от строго формального описания языка к междисциплинарному изучению речевой деятельности с учётом её связи с мышлением, социумом и личностью, заложил Э. Бенвенист в 1960-х — 1970-х годах. В очерках «Проблемы общей лингвистики» заложены многие положения, знаменовавшие отход от структуралистских моделей в пользу антропоцентричной лингвистики.

В 1980-х — 1990-х годах ряд западных ученых (К. Ажеж, М. Бирвиш, Э. Косериу) исследовали аспекты взаимосвязи языка, человека и общества, что косвенно затрагивало и проблематику языковой личности. Критически анализируя ряд подходов этого периода, Ю.Н. Караулов в своей монографии «Русский язык и языковая личность» (1987) указывал на присущий им «редукционизм»: в одних случаях работы сводились к поиску универсальных черт, объясняющих языковое поведение независимо от языковой структуры, в других — исключалась её культурная и духовная составляющая [Караулов 2023]. Подлинная институционализация понятия «языковая личность» произошла в отечественной науке именно в этот период и связана с именами двух исследователей — Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова, предложивших первые теоретические модели, которые стали основой для последующих разработок в лингводидактике и лингвоперсонологии.

В подходе Караулова, как и в романтической филологии, идущей от В. фон Гумбольдта, центральное место занимает национальная составляющая языковой личности. Учёный последовательно проводит мысль о том, что изучение языковой личности невозможно вне её национальной специфики, и

именно поэтому в своей монографии он говорит о «русской языковой личности».

В современной лингводидактике идея и модель Караулова Ю.Н. связана с рядом дискуссионных последствий. Она послужила теоретическим основанием для концепции «вторичной языковой личности» (И.И. Халеева), предполагающей, что в процессе овладения иностранным языком у обучающегося формируется способность к межкультурной коммуникации, что достигается за счет освоения языковой картины мира носителей данного языка [Халеева 1995]. Проблематика вторичной языковой личности разрабатывается в целом ряде лингвокультурологических, психолингвистических и лингводидактических исследований (С.Г. Воркачëв, В.В. Воробьëв, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.). В практике обучения иностранным языкам эта идея нередко трансформируется в установку на формирование социокультурной компетенции как приобщения к культуре страны изучаемого языка, что, как отмечает Н.В. Барышников [Барышников 2017], в условиях монокультурной образовательной среды либо нереалистично, либо ведёт к культурной имитации и размыванию собственной идентичности обучающегося. В настоящем исследовании, несмотря на то, что его предметом является обучение иностранному языку в неязыковом (военном) вузе, мы сознательно отказываемся от использования понятия «вторичная языковая личность», поскольку не рассматриваем его как релевантную цель обучения языку на начальном этапе. Формирование инокультурной идентичности не только нереалистично в условиях ограниченного времени и монокультурной среды, но и методологически нежелательно, особенно когда речь идёт о сохранении профессиональной и личностной идентичности будущего офицера. Как справедливо отмечает М.А. Марусенко [Марусенко 2015а, 2015б, 2024, 2025], в эпоху постмодерна отождествление изучения английского языка с приобщением к культуре англоязычных стран становится проблематичным: английский язык,

утратив национальную привязку, превратился в транслятор единой англосаксонской монокультуры, выступая инструментом неоколониальной языковой политики [Марусенко, 2015а, 2015b; Марусенко, Марусенко, 2024, 2025]. Аналогичным образом мы разделяем позицию Н.В. Барышникова [Барышников 2017, с.7] и А.А. Леонтьева [Леонтьев 2016, с.365, 379] в вопросах обучения культуре страны изучаемого языка: реально достижимым и педагогически оправданным является ознакомление с отдельными культурными фактами и развитие способности понимать чужой образ жизни и ценности — но без их некритичного принятия. Именно это понимание лежит в основе предлагаемого в данной работе герменевтического подхода, ориентированного на диалог с текстом и рефлексия, а не на имитацию чужого культурного кода.

Принципиально иную, по сравнению с предложенной Ю.Н. Карауловым, исследовательскую оптику задаёт модель Г.И. Богина — модель описывает речевую способность как антропологически универсальное свойство человека, независимое от конкретного языкового кода. При этом акцент делается не на формальных характеристиках языка, а на способности личности к речевой деятельности, что подразумевает наличие универсальных механизмов понимания и порождения смысла. Развивая идеи целостно-системного подхода к языковой личности, А.В. Пузырев предлагает рассматривать её на четырёх уровнях бытия: уровне мышления (как мыслящая личность), уровне языка (как владеющая определённым языком), уровне речи (как говорящая) и уровне коммуникации (как коммуницирующая) [Пузырев, 2002]. Такое различие позволяет, с одной стороны, сохранить целостность предмета, а с другой — выделить те аспекты, которые подлежат диагностике в процессе обучения иностранному языку. Именно эта универсальность, процессуальность и нацеленность на педагогическое сопровождение делают модель Г.И. Богина особенно продуктивной для диагностики развития языковой личности в условиях неязыкового (военного) вуза, где приоритетом является не формирование вторичной идентичности, а развитие способности выражать

собственную позицию средствами иностранного языка при сохранении родной картины мира в качестве духовно-нравственного стержня.

1.1.3. Основные научные подходы к изучению языковой личности

В современной науке сложилось несколько направлений изучения языковой личности, каждое из которых фокусируется на определённых аспектах этого сложного феномена. Обобщая различные традиции, Янь Кай выделяет следующие основные подходы: лингводидактический, лингвокогнитивный, социолингвистический лингвокультурологический, психолингвистический и психолингвокультурологический [Янь Кай 2024 с.452-453]. Краткая характеристика этих подходов представлена в таблице 1.1.

Таблица 1.1 — Основные научные подходы к изучению языковой личности

Подход	Предмет анализа	Ключевые исследователи
Лингводидактический	Готовность к речевым поступкам, уровни владения языком, процесс овладения языком	Г.И. Богин
Лингвокогнитивный	Трёхуровневая структура ЯЛ (вербально-семантический, тезаурусный, мотивационный), языковая способность, концепты, картина мира	Ю.Н. Караулов, И.В. Ружицкий, Е.В. Потёмкина,
Лингвокультурологический	Национально-культурный прототип носителя языка, культурные концепты, этносемантика, связь языка и культуры	В.В. Воробьёв, С.Г. Воркачёв, В.И. Карасик, И.В. Зыкова, В.А. Маслова
Социолингвистический	Социальные параметры личности (статус, роль, принадлежность к группе), речевой портрет	В.И. Карасик, М.А. Гусева, Е.Д. Павлычева
Психолингвистический	Индивидуально-психологические особенности, субъективное значение слова, внутренняя речь	И.А. Бубнова, А.А. Леонтьев
Психолингвокультурологический	Человек говорящий как носитель языка, культуры и лингвокультуры; единство языка, сознания, культуры и коммуникации	В.В. Красных

Обобщая различные подходы к изучению языковой личности, О.В. Гаврилова выделяет два магистральных направления: лингводидактическое (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов и др.), которое фокусируется на готовности к речевым поступкам и уровнях владения языком, и лингвокультурологическое (С.Г. Воркачëв, В.И. Карасик, В.В. Красных и др.), которое акцентирует национально-культурный прототип носителя языка [Гаврилова, 2016, с. 1992]. В рамках настоящего исследования мы придерживаемся лингводидактического направления, что позволяет изучать языковую личность не столько в сугубо лингвистическом аспекте, сколько в индивидуально-психологическом, что особенно важно для диагностики начальных этапов обучения.

Далеко не каждый из представленных в таблице 1.1 научных подходов привёл к созданию развёрнутой теоретической модели языковой личности. Однако многообразие научных подходов закономерно породило широкий спектр определений языковой личности. Отправной точкой для терминологической дифференциации стали определения, данные Г.И. Богиним и Ю.Н. Карауловым. В 1980 г. Г.И. Богин в книге «Современная лингводидактика» дал первое определение: «Центральным понятием лингводидактики является языковая личность — человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки...» [Богин 1980, с.3]. В 1987 г. Ю.Н. Караулов в монографии «Русский язык и языковая личность» предложил иное, но не менее значимое определение, акцентирующее способность к созданию и восприятию текстов [Караулов 2023, с.29].

С этого момента начинается активное формирование терминологического поля. Наряду с «языковой личностью» в научный оборот вводятся синонимичные и смежные конструкции — «человек говорящий» (Н.Д. Арутюнова), «речевая личность» (Ю.Е. Прохоров), «коммуникативная личность» (В.В. Красных). Многообразие дефиниций отражает методологический плюрализм исследований и множественность аспектов

изучения данного феномена. О проблеме терминологического статуса понятия можно судить по его присутствию (или отсутствию) в словарях. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой (1990) отсутствует статья «языковая личность». Лишь в 2008 году в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» под редакцией А.Н. Щукина языковая личность определяется «как любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов» [Щукин 2008, с. 392].

Е.В. Иванцова, анализируя генезис и современное состояние термина, отмечает, что в работах основателей теории языковой личности (ЯЛ) отражены ключевые элементы, на базе которых создано большинство более поздних дефиниций: 1) родовой компонент (человек, личность, носитель языка); 2) уровень обобщенности объекта исследования; 3) главная область анализа данного феномена [Иванцова 2010, с. 26].

А.В. Поселенова обращает внимание на проблему размывания термина: в ряде работ он утратил обобщённо-отвлечённое значение и превратился в обозначение «абсолютно всех конкретных носителей языка», включая вымышленных персонажей. Исследователь пишет: «В результате термин, введённый В.В. Виноградовым и Ю.Н. Карауловым, не только лишился своего изначального обобщённо-отвлечённого значения, но даже в какой-то степени потерял свой терминологический статус» [Поселенова 2010, с.152]. Завершился этот процесс тем, что термин начали использовать в форме множественного числа («языковые личности»), и языковой личностью стали называть всех конкретных носителей языка.

Некоторые учёные предприняли попытку решить проблему, разграничив общее и частное. На основе дихотомии «язык — речь» возникла дихотомия «языковая личность — речевая личность». Л.П. Клобукова пишет, что «любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму языковых личностей» [Клобукова 1995, с. 322-323]. Е.Ю. Прохоров

конкретизирует эту мысль: «Если языковая личность — это парадигма речевых личностей, то, наоборот, речевая личность — это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности» [Прохоров 1997, с.59].

Обобщая имеющиеся определения, можно представить их в виде следующей таблицы.

Таблица 1.2 — Основные определения понятия «языковая личность» в отечественной лингвистике

Автор(ы)	Определение	Ключевой акцент
В.В. Виноградов (1930), фиксируя мысль Бодуэна де Куртенэ	«Вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, фокус смещения разных социально-языковых категорий»	Социально-языковая природа, фокус взаимодействия языковых категорий
Г.И. Богин (1980, 1984)	«Человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» / «тот, кто присваивает язык, для кого язык есть речь»	Речевая способность, деятельностный аспект, готовность к речевым поступкам
Ю.Н. Караулов (1987)	«Личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств»	Реконструкция личности через язык, антропоцентрический ракурс
С.А. Сухих, В.В. Зеленская (1997)	«Сложная, многоуровневая функциональная система, включающая уровни владения языком, коммуникативную компетенцию и знания мира»	Системность, многоуровневость
В.И. Карасик (2002)	«...срединное звено между языковым сознанием и речевым поведением, активное отражение опыта, зафиксированного в языковой семантике»	Связь сознания и поведения, отражение опыта
В.В. Красных (2003)	«Личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определённой совокупностью знаний и представлений»	Речевая деятельность, когнитивная база
К.Ф. Седов (2004)	«Человек в его способности к порождению и пониманию речи»	Речевой поступок как единица анализа
Е.В. Барсукова (2007)	«Носитель ценностных ориентаций и создатель текстов, использующий системные средства языка для отражения восприятия и видения	Ценностные ориентации, текст, целеполагание

	окружающей действительности, для достижения определённых целей в этом мире»	
Е.В. Иванцова (2010)	«Человек, обладающий способностью к речевой деятельности и реализующий эту способность в системе речевых действий и поступков»	Интеграция способности и её реализации

Помимо многообразия определений, в современной науке сложились и различные типологии языковой личности. Как отмечает О.В. Гаврилова, среди них можно выделить полилектную (многочеловеческую) и идиолектную (частночеловеческую) личности (В.П. Нерознак), этносемантическую (С.Г. Воркачëв), элитарную (О.Б. Сиротинина), словарную (В.И. Карасик), эмоциональную (В.И. Шаховский) и др. [Гаврилова, 2016, с. 1990–1991]. Ю.Г. Момотова, обобщая различные подходы, также подчёркивает многогранность феномена языковой личности и многообразие исследовательских оптик [Момотова, 2011, с. 104].

Завершая обзор основных определений языковой личности, следует отметить, что в рамках настоящего исследования мы опираемся на трактовку, предложенную Г.И. Богиным, и рассматриваем языковую личность как способность личности к речевым поступкам, то есть к созданию и восприятию высказываний в соответствии с целями, задачами и условиями общения, а также совершенствованию этой способности в процессе обучения и практики.

1.1.4. Западные концепты, функционально близкие понятию «языковая личность»

В англо-американской научной традиции отсутствует прямой аналог отечественного понятия «языковая личность». Однако в различных направлениях лингвистики и смежных дисциплин сложился ряд категорий, описывающих близкие феномены. Рассмотрим основные из них.

«Ideal speaker-hearer» (идеальный говорящий-слушающий). Данная категория введена Н. Хомским в работе «Aspects of the Theory of Syntax» (1965) и является фундаментальной для генеративной лингвистики. Хомский определяет её следующим образом: «Лингвистическая теория занимается прежде всего идеальным говорящим-слушающим в полностью однородном речевом сообществе, который знает свой язык совершенно и не подвержен влиянию таких грамматически нерелевантных условий, как ограничения памяти, отвлечения, сдвиги внимания и интереса, и ошибки (случайные или характерные) в применении своего языка в реальном функционировании» [Chomsky 1965, с.3]. Как видно из определения, это методологическая абстракция, позволяющая изучать языковую систему в «чистом виде», однако она сознательно выносит за скобки реального человека с его культурным и социальным опытом, что принципиально отличает её от отечественного понятия языковой личности.

«Language user» (пользователь языка). Х.Г. Уиддоусон в работе «Learning Purpose and Language Use» (1983) последовательно противопоставляет модель аналитика и модель пользователя языка, утверждая, что для преподавания важна именно перспектива пользователя. Он пишет: «Вопрос тогда возникает: должна ли релевантная модель для обучения языку выводиться из модели аналитика или из модели пользователя?» [Widdowson 1983, с.9]. И далее: «В то время как аналитик должен решить, является ли *did* существительным или нет, чтобы написать правило, пользователь, который не занимается написанием правил, не нуждается в этом и действительно не хочет этого делать...» [Widdowson 1983, с.10]. Акцент на реальном использовании языка сближает концепцию Уиддоусона с деятельностным подходом Г.И. Богина, оба уделяют внимание практической стороне языкового взаимодействия.

«Identity in language learning» (идентичность в обучении языку). Данный концепт разрабатывался в социокультурном подходе Б. Нортон. В монографии

«Identity and Language Learning: Extending the Conversation» (2013) она определяет идентичность как способ, которым человек понимает свои отношения с миром [Norton 2013, с.3]. Нортон вводит понятие «инвестиции», называя так «социально и исторически сконструированное отношение учащихся к изучаемому языку и желание изучать и практиковать его» [Norton 2013, с.5]. Хотя понятие идентичности у Б. Нортон включает социальное измерение, оно не обладает уровневой структурой, которая разработана в отечественной теории языковой личности.

Социально-психологическая традиция изучения билингвизма (У. Ламберт). У. Ламберт в работе «A Social Psychology of Bilingualism» (1967) заложил основы для понимания связи между отношением к языку, социальной идентичностью и билингвизмом. Он подчёркивает, что «знание и говорение на языке также включает личностное ощущение идентичности с сообществом, использующим этот язык, и набор установок по отношению к этому сообществу» [Lambert 1967]. Хотя термин «linguistic identity» в современном значении в данной работе не используется, идеи Ламберта о том, что «развитие лингвистической компетенции как в первом, так и во втором языке связано с изменениями в социальной идентичности изучающих второй язык», стали теоретической основой для последующих исследований языковой идентичности.

«Multilingual subject» (многоязычный субъект). Данная категория введена К. Крамш в монографии «The Multilingual Subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters» (2009). Под этим термином Крамш понимает не просто человека, знающего несколько языков, а того, кто через взаимодействие с разными языковыми системами конструирует свою субъектность. Понятие «многоязычный субъект» акцентирует внутренний, эмоциональный и экзистенциальный опыт изучающего язык, что перекликается с герменевтическим подходом, однако не даёт операциональной модели для диагностики уровней развития речевой способности.

Рассмотренные концепты, при всей их ценности, не покрывают потребностей лингводидактики в том объёме, как это делает отечественное понятие «языковая личность», интегрирующее когнитивные, культурные и деятельностные аспекты в единую уровневую структуру, пригодную для диагностики и педагогического проектирования.

1.2. Структурные модели языковой личности и их дидактическая адаптация

1.2.1. Моделирование как способ изучения языковой личности

Центральной задачей теории языковой личности стало построение структурных моделей, отражающих её внутреннюю архитектуру. Необходимость моделирования обусловлена тем, что языковая личность как феномен не поддаётся прямому наблюдению: она проявляет себя опосредованно — в речевых действиях, в особенностях понимания и порождения текстов, в способности рефлексии над языком. В отечественной лингвистике сформировались две фундаментальные модели, которые оказали наибольшее влияние на развитие лингвистической и лингводидактической мысли и стали методологической основой последующих исследований: трёхуровневая модель Ю.Н. Караулова и пятиуровневая модель Г.И. Богина. Выбор между этими моделями для целей нашего исследования не является формальным: он определяет всю архитектуру эмпирической работы, систему диагностики и проектирование педагогических воздействий. В данном разделе проводится сравнительный анализ моделей, обосновывается выбор модели Г.И. Богина в качестве теоретического фундамента исследования.

1.2.2. Модель языковой личности Ю.Н. Караулова

Первой фундаментальной основой является трёхуровневая модель Ю.Н. Караулова, представленная в монографии «Русский язык и языковая личность» (1987). Данная модель ориентирована на реконструкцию национально-культурной картины мира через анализ текстов и получила широкое применение в лингвоперсонологии, этнолингвистике и лингвокультурологии. Структура модели включает три уровня:

- вербально-семантический — лексикон, владение естественным языком,
- лингвокогнитивный (тезаурусный) — понятия, идеи, концепты, образующие картину мира,
- мотивационно-прагматический — цели, мотивы, установки, ценностные ориентации.

Преимущества модели Ю.Н. Караулова:

1. Целостность: охватывает все аспекты языковой личности — от лексики до ценностей,
2. Культурологическая глубина: позволяет исследовать связь языка с национальной ментальностью,
3. Эвристичность: стала основой для сотен диссертационных исследований в области лингвокультурологии.

Однако применительно к задачам данного исследования обнаруживаются и существенные ограничения модели:

1. Ориентация на родной язык: модель разработана преимущественно на материале русской литературы и предполагает сформированную языковую личность носителя.
2. Статичность: модель описывает уже сформированную личность, а не процесс её развития.

3. Культурный детерминизм: акцент на национальной картине мира создаёт сложности при применении к иноязычной личности, где вопрос о «второй культуре» остается дискуссионным.

4. Диагностическая сложность: уровни 2 и 3 требуют глубокого текстового анализа, что затрудняет массовую диагностику в условиях вуза.

Развивая идеи Ю.Н. Караулова в коммуникативном ключе, Ю.В. Степанова выделяет три аспекта анализа коммуникативной личности: ценностный (этические нормы, моральный кодекс нации), когнитивный (картина мира, концептосфера) и поведенческий (речевые и паралингвистические характеристики). Эти аспекты коррелируют с трёхуровневой моделью Караулова, но акцентируют коммуникативную природу языковой личности [Степанова 2012, с. 187].

В контексте военного вуза модель Ю.Н. Караулова может быть использована для исследования сформированной профессиональной языковой личности офицера, однако для задач обучения на начальном этапе (A2-B1) она недостаточно операциональна.

1.2.3. Трёхмерная структура модели Г.И. Богина

Вторая ключевая модель принадлежит Г.И. Богину, который трактует языковую личность как функциональную систему готовности к производству и восприятию речевых произведений. Принципиальной особенностью модели Г.И. Богина, отличающей её от статической модели Ю.Н. Караулова, является её многомерность и динамический характер. Богин ставит перед собой задачу «представить в единой параметрической модели все вообще готовности человека к производству речевых поступков» [Богин 1984, с.3]. Для решения этой задачи он обращается к идее многомерного моделирования, восходящей к психологическим исследованиям структуры интеллекта. В качестве прототипа для построения собственной модели Г.И. Богин использует известную в

психологии «кубическую модель структуры интеллекта» Дж. Гилфорда [Гилфорд 1965, с.112]. Американский психолог Дж. Гилфорд предложил рассматривать интеллект как трёхмерное пространство, в котором каждая интеллектуальная способность характеризуется типом мыслительной операции (познание, память, оценивание, дивергентное и конвергентное мышление), типом содержания материала (образное, символическое, семантическое, поведенческое) и достигаемым результатом (элементы, классы, отношения, системы, преобразования, предвидения) [Гилфорд 1965, с.113]. Этот подход позволял систематизировать множество разнородных способностей и представить их в виде целостной, но внутренне дифференцированной структуры. Г. И. Богин творчески адаптирует эту идею для описания речевой способности человека. Он наполняет три измерения «куба» лингводидактическим содержанием, в результате чего модель языковой личности приобретает следующий вид:

1. Первое измерение — Уровни развития языковой личности. Это стержневое измерение, отражающее качественные ступени в овладении языком. Г.И. Богин выделяет пять таких уровней, фиксирующих последовательное движение от формального владения языковыми нормами к способности творчески и гибко использовать язык для решения сложных коммуникативных и мыслительных задач.

2. Второе измерение — Виды речевой деятельности. Это измерение отражает деятельностную природу языка. Оно включает в себя четыре базовых вида: аудирование, говорение, чтение и письмо. Каждый из этих видов требует специфических психофизиологических и когнитивных механизмов и, соответственно, формируется как особая группа готовности языковой личности.

3. Третье измерение — Аспекты языка. Данное измерение представляет собой языковой материал, на котором разворачивается речевая деятельность. К

нему относятся основные подсистемы языка: фонетика, лексика и грамматика [Богин 1984].

Трёхмерная структура модели позволяет рассматривать готовность языковой личности к совершению речевых поступков как совокупность множества конкретных «микро-готовностей». Каждая такая «микро-готовность» локализуется на пересечении трёх осей и может быть описана через сочетание определённого уровня, вида деятельности и языкового аспекта. Например, способность курсанта правильно употребить знакомое слово в устной речи представляет собой готовность, относящуюся к ячейке «лексика — говорение — уровень правильности». А способность понять грамматическую конструкцию при чтении текста — это ячейка «грамматика — чтение — уровень интериоризации».

Именно этот комбинаторный и системный подход делает модель Г.И. Богина уникальным инструментом для диагностики. Она не просто постулирует наличие тех или иных способностей, но задаёт чёткую матрицу для их выявления и анализа.

Три подхода к изучению компонентов модели. Г.И. Богин выделяет три основных подхода, каждый из которых имеет определённый исследовательский смысл и может быть применён при анализе того или иного компонента речевой способности [Богин 1984, с.5-6]:

1. Операционально-психологический подход. Целью такого подхода является объяснение психического механизма образования того или иного компонента. Богин иллюстрирует этот подход на примере модели Н. Хомского, относящейся к компоненту «правильность использования грамматических правил и/или структур при говорении». Если бы концепция Н. Хомского соответствовала действительности, то поиски такого рода могли бы быть актуальны для педагогической теории как ключ к правильной организации простейших высказываний [Богин 1975, с.5].

2. Индивидуально-психологический подход. Этот подход ставит целью индивидуальное диагностирование успешности ученика путем организации множества тестов. Такие тесты охватывают целый ряд компонентов речевой способности, однако, как отмечает Богин, они часто абстрагируются от двух важных обстоятельств: обучали ли вообще испытуемого тому, что у него проверяют, и хорошо ли обучали. Индивидуально-психологический подход может быть педагогически релевантен, если он будет иметь в виду не только учебные достижения или недоработки отдельных индивидов, но и способы улучшения результатов обучения [там же].

3. Психолого-педагогический подход. Данный подход, наиболее распространённый в советской научно-психологической практике, заключается в изучении условий, при которых могут быть оптимально использованы психические параметры человека; с учётом этих условий разрабатывается система обучающих воздействий, применяемая к обучению множества людей [там же, с.5-6].

Для целей нашего исследования, связанного с диагностикой и развитием языковой личности курсантов военного вуза, наиболее продуктивным представляется синтез всех трёх подходов: опора на психологические механизмы (операционально-психологический подход), учёт индивидуальных различий (индивидуально-психологический подход) и разработка системы педагогических воздействий (психолого-педагогический подход).

Идея универсальности глубинного механизма речи получает дополнительное обоснование в работах исследователей, развивающих деятельностный подход. Как отмечают Р.А. Вафеев и Е.А. Игушев, «принципиально важно выявить предметное содержание механизма речи, независимое от конкретного языка. В решении этой проблемы мы опираемся на учение отечественных лингвистов о соотношении глубинных и поверхностных структур. Исследования показали, что основной предметной единицей этого механизма выступает прежде всего глубинный компонент — лингвистически

понимаемое действие, вокруг которого формируются другие глубинные компоненты, в частности, лингвистически понимаемый субъект (производитель) этого действия, явный, подразумевающийся, лингвистически понимаемый непосредственный объект этого действия, а также их атрибуты» [Вафеев, Игушев 2012, с. 101]. В модели Г.И. Богина таким глубинным компонентом выступает речевой поступок — действие, совершаемое субъектом в языке. Именно ориентация на действие, а не на формальные структуры конкретного языка, делает модель универсальной и применимой для описания овладения как родным, так и иностранным языком.

Универсальность модели для первого и второго языка.

Принципиально важным для настоящего исследования является вопрос о применимости модели, разработанной для описания владения родным языком, к процессу овладения языком иностранным. Г.И. Богин даёт на этот вопрос однозначный ответ, утверждая структурное тождество модели для первого и второго языков: «Модель владения вторым языком структурно не отличается от модели владения первым языком, коль скоро дело касается конечного результата обучения. Как и в случае с первым языком, модель речевой способности получается в результате перемножения трёх сторон языка, четырёх видов речевой деятельности и пяти уровней владения» [Богин 1977, с.9].

Структурное тождество модели имеет фундаментальное значение для методологии нашего исследования. Оно означает, что пятиуровневая модель с её трёхмерной структурой (аспекты языка × виды речевой деятельности × уровни владения) является универсальной и может быть применена для анализа и диагностики речевой способности как на родном, так и на иностранном языке. Вместе с тем структурное тождество модели не означает тождества процесса формирования речевой способности. Как подчеркивает сам Г.И. Богин, при переносе модели на процесс обучения второму языку возникает особая проблема — проблема «слепка»: «При формировании готовности пользоваться вторым языком человек опирается на опыт использования и

развития тех структурных отношений и зависимостей, которые присущи также модели речевой способности как одной из сторон личности человека. Здесь мы имеем дело со своего рода структурным слепком. Проблема «слепок» решается при изучении реальных условий формирования каждого уровня и каждого компонента речевой готовности и при поисках путей своего рода «компрессии» опыта, сложившегося у индивида при овладении первым языком, коль скоро перед тем же индивидом стоит задача научения второму» [Богин 1977, с.9—10]. Это положение согласуется с наблюдениями Н.О. Золотовой, которая подчёркивает, что «в основе познавательной деятельности при обучении неродному языку лежит алгоритм осознания родного языка» [Золотова 2026, с.37]. Это означает, что механизмы становления речевой способности в первом и втором языке не являются принципиально различными — они опираются на общие когнитивные основания. Сама структура речевой способности (пять уровней, четыре вида деятельности, три аспекта языка) остаётся неизменной, но процесс её формирования при овладении иностранным языком качественно иной: он опирается на уже имеющийся у индивида опыт владения первым языком и требует «компрессии» этого опыта. Это положение становится теоретическим обоснованием для диагностики именно начальных этапов обучения иностранному языку: мы можем, сохраняя структурную сетку модели Богина, изучать, как происходит эта «компрессия», на каких уровнях и в каких компонентах возникают затруднения, и как педагогически сопровождать этот процесс.

1.2.4 Уровни развития языковой личности по Г.И. Богину

Уровни в модели Г.И. Богина выделяются на основе системы социальных оценок речевой деятельности: уровень развитости языковой личности становится заметным тогда, когда речевое исполнение вступает в противоречие с задачей речи. Поэтому при выделении уровня указываются типичные

«минусы» — нарушения, дающие основания для критики речевого поступка [цит. раб., с.5].

Г.И. Богин выделяет пять уровней развитости языковой личности:

- 1. Уровень правильности.** Критикуя ошибки на этом уровне, субъект социальной оценки речи исходит из того, что «точка отсчёта всякой оценки речи — так или иначе осознаваемая говорящим правильность, более или менее полно и верно понимаемая языковая норма» [там же].
- 2. Уровень интериоризации.** Недостатком, подвергаемым осуждению, является замедление в передаче информации, т. е. «плохая скорость», связанная с недостаточно интериоризованным внутренним планом речевого поступка. Речевой поступок нерационально, недостаточно целесообразно протекает во времени [цит. раб., с.6].
- 3. Уровень насыщенности.** Критикуя недостатки речевых поступков, относящихся к этому уровню, оценщик выражает стремление к тому, чтобы люди широко использовали богатство языка. Читатель, достигший уровня насыщенности, способен воспринять эстетическую, образную составляющую текста, тогда как читатель, остановившийся на уровне правильности, извлекает из него лишь самую общую, фактическую информацию.
- 4. Уровень адекватного выбора.** Критикуется по формуле «Он не те слова говорит» [цит. раб., с.7]. Адекватность выбора единиц речевой цепи оценивается, как правило, не в целом тексте, а в одном предложении.
- 5. Уровень адекватного синтеза.** Критикуется по формуле: «Говорит он то, да получается что-то не то» [цит. раб., с.8]. Неадекватность речевого поступка раскрывается лишь в контексте всего диалога. Например, один из собеседников разрушает важный параметр всего диалога — его «тональность», заданную первым собеседником и не усвоенную вторым. Здесь мы имеем дело с нарушением адекватности в тексте, принципиально большем, чем предложение.

Развивая идеи Г.И. Богина, М.В. Оборина подчёркивает инструментальный характер понятия языковой личности, которое может

использоваться как средство измерения готовности к действованию с языком. Автор показывает на примерах перевода художественных текстов (А. Платонов, Дж. Стейнбек), что текст становится минимальным форматом измерения уровня развития языковой личности [Оборина 2019, с. 42–47].

Как было показано выше, данная модель изначально разрабатывалась для описания владения родным языком, однако в силу структурного тождества она полностью применима и к процессу обучения иностранному языку. При этом возрастные характеристики, которые могли бы коррелировать с уровнями при овладении первым языком, утрачивают значение — уровни выступают как универсальные ступени становления речевой способности независимо от возраста обучающегося.

1.2.5. Маркерная сеть: механизм формирования речевой способности

Для более глубокого понимания механизмов, обеспечивающих переход от низших уровней (правильности и интериоризации) к высшим (насыщенности и адекватного выбора) принципиальное значение имеет вводимое Г.И. Богиним понятие «маркерное сети» [Богин 1977, с.33-44]. Маркерная сеть представляет собой сложнейшую систему ассоциативных связей, хранящуюся в памяти носителя языка и обеспечивающую возможность быстрого и адекватного оперирования языковыми средствами.

Богин описывает маркерную сеть как совокупность единиц текста (слова, грамматические конструкции, интонационные модели, устойчивые словосочетания, цитаты и т. д.) и множества связей, соединяющих эти единицы. Эти связи могут быть различной природы: синтактико-структурные (например, по ритму), синтактико-дистрибутивные (по общности сочетаемости), перцептуально-семантические (по общности значения), прагматико-стилистические (принадлежность к определённому подязыку) и многие другие [цит. раб., 38-40].

Количество единиц и связей, хранящихся в маркерной сети, колоссально. Богин подчёркивает, что «количество потенциальных нитей явно бесконечно», а разнообразие типов связей поразительно, поскольку количество критериев образования маркеров огромно» [цит. раб., с.40]. Маркерная сеть фиксирует общность слов по самым разным основаниям, позволяя хранить всю эту информацию в памяти и подключать каждую новую единицу к уже готовой сети связей.

В структуре языковой личности маркерная сеть выполняет две важнейшие функции:

1. Накопление и хранение языкового опыта. Именно благодаря маркерной сети становится возможным то самое «многознание», которое характеризует уровень насыщенности (3). Чем богаче и разветвлённее сеть, тем легче человеку усваивать новые языковые единицы, «подключая» их к уже существующим узлам и связям. На уровне насыщенности (3) маркерная сеть выступает «пассивно» — как готовность к владению, росту и саморазвитию лингвистической информации. Именно развитость маркерной сети обеспечивает тот огромный объём языковых средств, который позволяет человеку воспринимать и продуцировать богатую, разнообразную речь [цит. раб., с.36-37].

2. Обеспечение быстроты и автоматизма. Когда действие достигает этапа интериоризации (2) и переходит во внутренний план, маркерная сеть позволяет осуществлять выбор и комбинирование языковых средств без развёрнутого обращения к правилам и образцам. Процедурная память, лежащая в основе речевых навыков, реализуется именно через быструю актуализацию связей в маркерной сети. На уровне адекватного выбора (4) маркерная сеть реализует «активный» потенциал — готовность к воплощению накопленной информации в социально адекватной речевой деятельности. Здесь сеть обеспечивает возможность выбора наиболее уместного в данной ситуации языкового средства из множества потенциально возможных [цит. раб., с.37]. Особенно важна роль

маркерной сети на этапе, который мы обозначили как пограничное состояние 2.0 (фрагментарная репродукция с когнитивным напряжением). На этом этапе обучающийся уже пытается действовать во внутреннем плане, но маркерная сеть ещё недостаточно развита, чтобы обеспечить быстрый и безошибочный выбор. Отсюда — паузы, самокоррекция, ощущение «зависания». Дальнейшее развитие сети, её укрепление через многократное повторение и расширение через чтение и слушание, ведёт к переходу на субуровень 2.1 (имитативная автоматизация).

Г.И. Богин подчёркивает, что чем сильнее развита маркерная сеть в речевой способности индивида и чем успешнее индивид мобилизует её нити, тем сильнее действует правило «размывания границ» между аспектами языка. На высших этапах обучения лексические и грамматические средства могут взаимно компенсировать друг друга [цит. раб., с.42]. Кроме того, маркерная сеть «на уровне 3 реализует огромность и даже бесконечность лингвистической информации субъекта, а на уровне 4 (адекватный выбор) маркерная сеть реализует для субъекта готовность к воплощению этой информации в социально адекватной речевой деятельности» [цит. раб., с.37]. Иными словами, одна и та же сеть, будучи сформированной, обслуживает и пассивное накопление, и активный выбор.

Для практики обучения это означает, что формирование уровня интериоризации невозможно без параллельного, опережающего или сопутствующего развития маркерной сети. Это развитие обеспечивается прежде всего через:

1. Большие объёмы чтения и слушания (даже если на начальном этапе это адаптированные, облегчённые тексты).
2. Многократное повторение и варьирование одних и тех же структур в разных контекстах.
3. Постепенное расширение языкового репертуара, при котором новые единицы встраиваются в уже существующие ассоциативные ряды.

Таким образом, понятие маркерной сети позволяет конкретизировать психологический механизм, стоящий за процессами интериоризации, и даёт теоретическое обоснование для выбора тех или иных методов и приёмов обучения на начальном этапе.

1.2.6. Сравнительный анализ моделей Ю.Н. Караулова и Г.И. Богина

Обобщая сказанное, представим сравнительный анализ двух моделей в виде таблицы.

Таблица 1.3 — Сравнительная характеристика моделей языковой личности

Критерий сравнения	Модель Ю.Н. Караулова	Модель Г.И. Богина
Основная направленность	Реконструкция национально-культурной картины мира через текст	Описание процесса становления речевой способности
Структура	Три уровня (вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационно-прагматический)	Пять уровней (правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез) + трёхмерная матрица
Объект анализа	Текст как продукт речевой деятельности	Готовность к речевым поступкам как процесс
Характер модели	Статический (описание состояния)	Динамический (описание развития)
Применимость к родному / иностранному языку	Ориентирована на родной язык, носителя языка	Универсальна, применима к любому языку (структурное тождество)
Диагностический потенциал	Требует глубокого текстового анализа, сложен для массовой диагностики	Задаёт чёткую матрицу (уровни × виды деятельности × аспекты языка), операционализируемый
Связь с психологическими механизмами	Имплицитна	Эксплицитна (корреляция с процессами интериоризации, понятие маркерной сети)

1.2.7. Обоснование выбора модели Г.И. Богина для данного исследования

Проведённый сравнительный анализ позволяет сформулировать преимущества модели Г.И. Богина для решения задач, поставленных в диссертационном исследовании:

1. **Динамичность:** модель изначально предназначена для описания развития языковой личности в процессе обучения, что соответствует задачам диагностики начальных этапов.
2. **Операциональность:** уровни могут быть диагностированы через конкретные речевые задания, а трёхмерная структура задаёт чёткую матрицу для анализа (24 уровня для первых двух уровней).
3. **Применимость к иностранному языку:** в силу структурного тождества модели для первого и второго языка она универсальна для иноязычного образования.
4. **Связь с психологией:** уровни модели коррелируют с психологическими механизмами интериоризации (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин), а понятие маркерной сети позволяет объяснить процессы накопления и актуализации языкового опыта.
5. **Возможность дифференциации:** как будет показано в параграфе 1.6, первые два уровня могут быть детализированы для более точной диагностики начального этапа обучения в военном вузе. Сама модель, благодаря представлению о «светлых» и «тёмных» клетках, даёт методологическое обоснование такой детализации: многие компоненты речевой способности остаются «тёмными» (неизученными) в существующих методиках, и их прояснение составляет задачу исследователя [Богин 1984, с.6].

Таким образом, модель Г.И. Богина выступает в данном исследовании как теоретический фундамент, на основе которого строится эмпирическая работа по диагностике уровней развития языковой личности курсантов и проектируется система педагогического сопровождения.

1.2.8. Альтернативные модели языковой личности

Помимо двух базовых моделей, в научной литературе представлены иные концептуальные схемы, которые можно отнести к периферийным или альтернативным.

Компонентная модель В.И. Карасика. Ученый предложил модель, выделяющую пять компонентов языковой личности: языковую способность, коммуникативную потребность, коммуникативную компетенцию, языковое сознание и речевое поведение, где ключевым звеном является языковое сознание [Карасик 2004]. В монографии «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» (2004) исследователь подытоживает работы по типологии языковых личностей и отмечает два аспекта изучения проблемы современной наукой — статический и динамический [Карасик 2004, с.85]. Преимущество данной модели заключается в интеграции когнитивного и коммуникативного подходов, а ограничением модели является отсутствие чётких критериев диагностики.

Модель компонентных полей Н.В. Стаурской. Н.В. Стаурская разработала модель компонентных полей (национального, психологического, деятельностного), отказавшись от иерархии уровней в пользу динамической сети с мобильными связями [Стаурская 2011]. Преимущество такого подхода — учёт нелинейности развития языковой личности, недостаток — как и в предыдущей модели, отсутствие чётких критериев диагностики.

Модель языковой личности как носителя диалогической способности. Е. Н. Скубиёва и Н.Н. Шпильная предложили четырёхуровневую модель, «имитирующую деятельность носителя языка по созданию ответной реплики в диалоге» [Скубиёва, Шпильная 2022, с.39]. Модель включает: 1) уровень поверхностного понимания речевого произведения и отбора его для создания ответного текста, 2) интерпретационный уровень, 3) модусный уровень, 4) интертекстуальный уровень. Данная модель ориентирована на описание диалогической способности, что сближает её с герменевтическим

подходом, однако её применимость к начальным этапам обучения иностранному языку требует дополнительной проработки.

1.3 Междисциплинарный статус языковой личности: пересечение лингвистики, психологии и педагогики

Для глубокого понимания языковой личности необходимо выйти за рамки собственно лингвистического анализа и рассмотреть язык не только как средство общения, но и как инструмент самореализации личности. Это требует построения теоретического «моста» между лингвистикой, психологией и педагогикой, где центральное место занимают механизмы усвоения языка и развития речевых способностей. В этой связи последовательное обращение к психологическим теориям, описывающим, в том числе, закономерности усвоения языка и развития речи, становится необходимым условием герменевтической интерпретации эмпирических данных, полученных в ходе исследования.

1.3.1. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского: язык как социальный инструмент становления сознания

Фундаментальной основой для такого междисциплинарного подхода служит культурно-историческая теория Л.С. Выготского. В работе «Мышление и речь» (1934) учёный обосновал положение о том, что высшие психические функции имеют социальную природу и формируются через интериоризацию внешних речевых действий во внутреннюю речь [Выготский 2016]. Это положение имеет принципиальное значение для понимания языковой личности: язык не просто «обслуживает» мышление, а является его конституирующим элементом.

Выготский ввёл различие между **внешней речью** (социально направленная, развёрнутая, фонетически оформленная) и **внутренней речью**

(индивидуальная, свёрнутая, предикативная). Именно внутренняя речь становится тем пространством, где происходит становление индивидуального сознания и самореализация личности через язык. Этот процесс не является автоматическим, он требует активной деятельности субъекта.

Для нашего исследования особенно важна идея Выготского о **зоне ближайшего развития** — расхождении между тем, что обучающийся может сделать самостоятельно, и тем, что он может достичь с помощью взрослого или более компетентного партнера [там же]. В контексте формирования иноязычной речевой способности это означает, что языковая личность развивается не линейно, а скачкообразно, через преодоление зон неопределённости, где педагогическое сопровождение играет ключевую роль. Т.К. Цветкова конкретизирует этот механизм применительно к овладению иностранным языком: «интериоризация речи на втором языке наступает скачкообразно при достижении какой-то критической точки» [Цветкова 2020, с. 196]. Соотношение видов речи по Л.С. Выготскому и уровней языковой личности по Г.И. Богину представлено в таблице 3.1.1.

Таблица 1.4 — Соотношение видов речи по Л.С. Выготскому и уровней языковой личности по Г.И. Богину

Вид речи	Характеристика	Соответствующий уровень ЯЛ
Внешняя (социальная)	Развёрнутая, фонетически оформленная, адресована другому	Уровни 1 и 2 (правильность, интериоризация)
Эгоцентрическая	Промежуточная форма, речь «для себя вслух»	Переходное состояние 2.0
Внутренняя	Свёрнутая, предикативная, средство мышления	Уровни 3 — 5 (насыщенность, выбор, синтез)

1.3.2. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева: личность как продукт деятельности

Процесс формирования языковой личности требует активной деятельности субъекта, что перекликается с деятельностным подходом

А.Н. Леонтьева. В монографии «Деятельность, сознание, личность» (1975) А.Н. Леонтьев доказал, что личность не дана изначально, а «производится» в процессе деятельности, где язык выступает важнейшим опосредующим звеном [Леонтьев 1975].

Структура деятельности по А.Н. Леонтьеву включает три уровня:

1. Деятельность — определяется мотивом (например, мотивация курсанта к изучению языка).
2. Действие — определяется целью (например, выполнить коммуникативную задачу на иностранном языке).
3. Операция — определяется условиями и средствами (например, использование конкретных лексико-грамматических конструкций).

Для лингводидактики эта модель имеет прямое применение: если у курсанта отсутствует личностный мотив (деятельность), то формирование речевых действий и операций становится механическим и не приводит к развитию языковой личности. Это объясняет, почему традиционные методы, ориентированные только на уровень операций (грамматика, лексика), не обеспечивают глубокого усвоения языка.

В контексте военного вуза мотивационная структура деятельности имеет свою специфику: профессиональная мотивация (долг, честь, служение Отечеству) может и должна интегрироваться с мотивацией изучения иностранного языка. Именно эту мотивацию обеспечивает работа с мемуарными текстами, где профессиональные ценности выражены через личный опыт автора.

1.3.3. Речевая способность: от врождённого потенциала к развитой функции

В психологии принято различать языковую способность (врождённый потенциал, предрасположенность к овладению языком) и речевую способность

(реализованную, развитую в деятельности способность к порождению и восприятию речи). В данном исследовании фокус сделан на речевой способности — важнейшем звене в цепи формирования языковой личности. А.А. Леонтьев в работе «Язык, речь, речевая деятельность» (1969) рассматривал речевую способность не как статичную данность, а как динамическую систему, развивающуюся от врождённого потенциала к развитой функции в процессе речевой деятельности [Леонтьев 1969]. Сравнение понятий «языковая способность» и «речевая способность» приводится в таблице 1.5:

Таблица 1.5 — Языковая способность vs речевая способность

Критерий	Языковая способность	Речевая способность
Природа	Врождённый потенциал (по Хомскому)	Приобретённая функция
Уровень	Психофизиологический	Социально-деятельностный
Проявление	Возможность усвоить язык	Реальное владение языком
Связь с ЯЛ	Базис	Реализация в деятельности

Таким образом, языковая способность становится базисом, который через деятельность трансформируется в компетенцию языковой личности. Для нашего исследования это означает, что диагностика языковой личности должна фиксировать не только знание языка, но и способность использовать его для выражения личностных смыслов.

1.3.4. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина: механизм интериоризации

Механизм трансформации речевой деятельности в компетенцию языковой личности подробно описан в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В работе «Введение в психологию» (1976) и ряде статей по проблеме интериоризации учёный показал, что любое внутреннее действие (в том числе речевое) проходит последовательные этапы от материализованной формы к умственной [Гальперин 1976].

Этапы формирования умственных действий по Гальперину:

- 1. Формирование мотивационной основы действия** — складывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия.
- 2. Составление схемы ориентировочной основы действия** — выделение системы ориентиров, необходимых для выполнения действия.
- 3. Формирование действия в материальной (материализованной) форме** — выполнение действия с опорой на внешние предметы, схемы, модели.
- 4. Формирование действия в громкой социализированной речи** — действие проговаривается вслух, но без непосредственной опоры на материальные объекты.
- 5. Формирование действия во внешней речи «про себя»** — действие проговаривается мысленно, но сохраняет развёрнутость.
- 6. Формирование действия во внутренней речи (умственное действие)** — полная интериоризация, действие максимально свёрнуто, автоматизировано, выполняется в уме.

Для лингводидактики это означает, что формирование языковой личности невозможно без последовательного прохождения этапов усвоения языковых знаков и операций с ними. В контексте нашего исследования это обосновывает необходимость работы с текстом на нескольких уровнях: от распознавания ключевых слов (этап 3) через устное обсуждение (этап 4) к письменной рефлексии (этап 5—6).

Предложенная в параграфе 1.6 детализация первых двух уровней модели Г.И. Богина получает прямое обоснование в поэтапной теории Гальперина (см. табл. 1.6).

Таблица 1.6 — Проекция этапов на субуровни языковой личности

Этапы по Гальперину	Субуровни (по нашей модели)	Характер речевого действия
Этапы 2-3 (ориентировка и материализованное действие)	1.1-1.2 (имитативное воспроизведение и селективная рекомбинация)	Опора на внешние образцы, правило, таблицу; действие развёрнутое, требует сознательного контроля

Этап 4 (громкая речь)	1.3 (контролируемая корректность)	Действие проговаривается вслух, но без внешних опор; сохраняется осознанный контроль, речь замедленная
Этап 5 (внешняя речь «про себя»)	2.0 (фрагментарная репродукция с когнитивным напряжением)	Действие ещё не автоматизировано, но уже ушло во внутренний план; высокое когнитивное напряжение, паузы, самокоррекция
Этап 6 (внутренняя речь)	2.1-2.2 (имитативная автоматизация и вариативная адаптация)	Действие выполняется быстро, без сознательного контроля; на 2.2 добавляется гибкое варьирование в зависимости от ситуации

Как подчёркивают Р.А. Вафеев и Е.А. Игушев, теория П.Я. Гальперина продуктивна для решения новых задач именно потому, что она «показывает реальные пути фундаментальной перестройки содержания учебного предмета, вооружает конкретными способами, методами овладения этим фундаментальным содержанием» [Вафеев, Игушев 2012, с.99]. Это положение имеет принципиальное значение для нашего исследования, поскольку не только служит теоретическим основанием для выделения субуровней внутри первых двух уровней языковой личности, но и позволяет объяснить механизм интериоризации и спроектировать последовательность учебных действий, направленных на формирование речевой способности. Последовательный переход от этапа к этапу соответствует продвижению курсанта от механического копирования к осмысленному, личностно включённому использованию языка.

1.3.5. Интеграция психологических теорий в лингводидактическую модель Г.И. Богина

Именно на стыке этих психологических теорий и лингвистического описания формируется современная лингводидактика. Соответствие уровней

развития языковой личности и этапов психологического созревания речевой способности показано в таблице 1.7:

Таблица 1.7 — Интеграция психологических теорий и модели Г.И. Богина

Теория	Ключевое понятие	Связь с моделью Г.И. Богина
Л.С. Выготский	Интериоризация, зона ближайшего развития	Переход между уровнями ЯЛ
А.Н. Леонтьев	Деятельность, мотив, действие	Мотивационная основа развития ЯЛ
А.А. Леонтьев	Речевая деятельность	Динамика речевой способности
П.Я. Гальперин	Поэтапное формирование действий	Механизм перехода от уровня к уровню

Для лингводидактики это имеет принципиальное значение: обучение языку есть не просто передача знаний о системе знаков, а управление процессом становления личности через язык. В условиях военного вуза это означает, что преподаватель должен создавать условия для личностного включения курсанта в иноязычную деятельность, а не только контролировать правильность воспроизведения языковых форм.

Важным аспектом интеграции психологических и лингводидактических подходов является проблема формирования билингвального сознания. Как отмечают С.Г. Блинова и Т.К. Цветкова, при обучении иностранному языку речь должна идти о согласовании в пределах индивидуального сознания двух смысловых контекстов — родного и иноязычного, то есть о формировании билингвального сознания, в котором сосуществуют две языковые картины мира [Блинова, Цветкова 2004, с. 35–36]. Авторы, опираясь на концепции П.Я. Гальперина, О.Я. Кабановой и И.И. Халеевой, подчёркивают, что иноязычное сознание в чистом виде сформировать у обучающегося невозможно — он уже является носителем сознания, сформированного родным языком и культурой. Поэтому центральной задачей становится не формирование «второго сознания», а выстраивание продуктивных отношений между двумя языковыми системами в сознании обучающегося.

Как показано в параграфе 1.3., категории внутренней речи, интериоризации и речевой способности становятся точками пересечения лингвистики, психологии и педагогики. Они позволяют перейти от описания статической структуры языковой личности к разработке технологии её формирования.

В контексте герменевтического подхода, развиваемого в данном исследовании, эти психологические механизмы получают дополнительное измерение:

- **Внутренняя речь** — это не только механизм мышления, но и пространство диалога с текстом, где происходит рождение личностного смысла.
- **Интериоризация** — это не только усвоение языковых норм, но и присвоение ценностей, выраженных в мемуарном тексте.
- **Речевая способность** — это не только навык коммуникации, но и способность к рефлексивному высказыванию о собственном профессиональном опыте.

Таким образом, психологические теории создают необходимую базу для обоснования герменевтико-рефлексивной модели языковой личности, которая будет представлена в Главе 2 настоящей диссертации.

1.4. Герменевтическая лингводидактика и мемуарный текст как педагогический ресурс

Развитие идеи языка как средства самореализации естественным образом приводит к необходимости рассмотрения антропоцентрической парадигмы в лингвистике через призму философской герменевтики. Если психологические механизмы, описанные в разделе 1.3, объясняют, *как* происходит усвоение языка на уровне операций, то герменевтический подход раскрывает, *почему* этот

процесс становится значимым для личности. В рамках антропоцентрической парадигмы язык перестаёт восприниматься исключительно как знаковая система или инструмент передачи информации, он становится фундаментальной средой бытия человека, пространством, в котором разворачивается его духовная жизнь и осуществляется понимание.

В данном разделе обосновывается герменевтический подход как методологическая основа исследования, рассматривается специфика военного мемуара как педагогического ресурса и доказываемая эффективность работы с мемуарными текстами на начальном этапе обучения (A2—B1).

1.4.1. Философская герменевтика Х.-Г. Гадамера: язык как онтологическая категория

Ключевым для методологии нашего исследования является положение Ханса-Георга Гадамера, изложенное в фундаментальном труде «Истина и метод» (1960). Гадамер утверждает, что «бытие, которое может быть понято, есть язык» [Гадамер 1960, с.548]. Это означает, что понимание не является просто методом познания, а представляет собой способ существования человека в мире. Язык не просто описывает реальность — он конституирует её для говорящего.

Ключевые концепты герменевтики Х.-Г. Гадамера представлены в таблице 1.8:

Таблица 1.8 — Концепты герменевтики и их применение в лингводидактике

Концепт	Сущность	Применение в лингводидактике
Пред-понимание (Vorverständnis)	Понимание всегда опирается на предварительный опыт интерпретатора	Актуализация личного опыта курсанта перед работой с текстом
Слияние горизонтов (Horizontverschmelzung)	Встреча горизонта текста и горизонта читателя порождает новый смысл	Диалог между культурой текста и культурой обучающегося
Герменевтический круг	Понимание целого через части, частей — через целое	Работа с текстом: от слова к смыслу, от смысла к слову

Аппликация (Anwendung)	Применение понятого к собственной ситуации	Перенос смысла текста на личный/профессиональный опыт курсанта
------------------------	--	--

В контексте обучения иностранному языку это предполагает, что овладение языком становится эффективным лишь тогда, когда оно затрагивает личный опыт обучающегося. Процесс понимания запускается не через абстрактное усвоение правил, а через «пред-понимание», основанное на жизненном опыте субъекта. Таким образом, язык становится пространством, где обучающийся находит отражение собственного «Я».

Для военного вуза концепт «слияния горизонтов» имеет особое значение: курсант не должен становиться носителем чужой культуры, но должен научиться выражать собственную позицию средствами иностранного языка. Горизонт отечественной военной культуры и горизонт иноязычного дискурса не сливаются в гибридную идентичность, но вступают в диалог, расширяя выразительные возможности курсанта.

1.4.2. Концепция диалогизма М.М. Бахтина: слово как встреча сознаний

Эта идея находит свое продолжение в концепции диалогизма М.М. Бахтина. В работе «Эстетика словесного творчества» (1979) Бахтин подчёркивает, что слово по своей природе диалогично: оно всегда обращено к другому и наполнено ответными голосами [Бахтин 1979].

Ключевые положения диалогизма Бахтина:

1. Адресованность: слово всегда направлено к собеседнику, ожидает ответа.
2. Полифония: в каждом слове звучат голоса других людей, культур, эпох.
3. Незавершимость: смысл не фиксирован, а рождается в диалоге.
4. Вненаходимость: понимание требует позиции «вне» понимаемого — сохранение собственной перспективы.

Для лингводидактики это означает, что формирование иноязычной речевой способности невозможно в безличном пространстве — оно требует

включения обучающегося в диалог, где язык становится инструментом подтверждения собственной субъектности. Языковая личность формируется именно в точке встречи «Я» и текста, где происходит не просто декодирование информации, а присвоение смыслов.

Концепция «вненаходимости» особенно важна для военного образования: курсант должен сохранять свою культурную и профессиональную идентичность, вступая в диалог с иноязычным текстом. Это противостоит идее «растворения в чужой культуре» и поддерживает тезис о единстве языковой личности.

1.4.3. Герменевтическая лингводидактика: от текста-объекта к тексту-событию

Таким образом, герменевтическая лингводидактика не противопоставляет себя традиционному формированию навыков, которое, безусловно, важно, но дополняет его требованием воспитания способности к осмысленному взаимодействию. Для того, чтобы обеспечить полноценное развитие языковой личности, необходимо правильно закладывать фундамент роста уже на начальных этапах. Это подразумевает, что активация личностных смыслов не должна откладываться на продвинутые стадии владения языком. Напротив, она необходима уже на низших уровнях развития иноязычной речевой способности — уровне правильности и уровне интериоризации (по классификации Г.И. Богина). Именно включение личностного смысла в процесс усвоения норм и внутренних структур языка на ранних этапах создаёт прочную мотивационную основу для последующего роста. Сравнение традиционного и герменевтического подходов представлено в таблице 1.9:

Таблица 1.9 — Традиционный vs герменевтический подход к работе с текстом

Критерий	Традиционный подход	Герменевтический подход
Статус текста	Объект анализа, источник	Событие понимания,

	примеров	диалогический партнёр
Цель работы	Извлечение информации, отработка навыков	Присвоение смысла, личностная рефлексия
Роль читателя	Пассивный реципиент	Активный интерпретатор, со-творец
Критерий успеха	Правильность ответов, скорость чтения	Глубина рефлексии, личная вовлечённость
Тип заданий	Вопросы на понимание, грамматические упражнения	Рефлексивные вопросы, эссе, диалоги с текстом
Применимость к начальному этапу	Ограничена (требуется высокий уровень языка)	Высокая (смысл важнее формы)

В этой парадигме кардинально меняется статус текста в обучении. Текст перестаёт быть лишь объектом лингвистического анализа, набором примеров для отработки правил. В герменевтическом подходе текст понимается как событие. Встреча с текстом — это событие понимания, в котором участвуют автор, читатель и их жизненные контексты. Для формирования языковой личности важно, чтобы работа с текстом превращалась в акт сотворчества, где обучающийся выступает не пассивным реципиентом, а активным интерпретатором, находящим в тексте смыслы, значимые для него самого.

Концепция «текста как события» разрабатывалась в трудах М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, В.И. Тюпы, П. Рикёра, Т.А. ван Дейка и других исследователей, которые по-разному акцентировали аспекты событийности текста, заложив основы для понимания текста как процесса, а не статичного объекта. Е.С. Никитина, развивая эту традицию, подчёркивает, что текст гетерогенен с точки зрения смысловой организации: между его предметным содержанием и личностным смыслом существует «зазор», и именно через этот зазор понимающий индивид выходит в рефлексивную позицию [Никитина 2019]. Этот «зазор» особенно заметен в мемуарных текстах, где автор часто не объясняет мотивы поступков, а лишь фиксирует переживание — что создаёт пространство для читательской интерпретации.

Концепция «текста как события» получает дополнительное обоснование в работах Р.А. Вафеева и Е.А. Игушева, которые утверждают: «Для речевой деятельности, вероятно, ведущим является уровень смысла: сознательный контроль осуществляется только за смысловой адекватностью высказывания, а все прочие необходимые операции могут выполняться и контролироваться автоматически, без участия сознания» [Вафеев, Игушев 2012 с. 101]. Данный тезис особенно важен для герменевтической лингводидактики: он доказывает, что ориентация на смысл не противоречит задаче формирования формальных навыков, но, напротив, может служить её естественным организующим началом. Когда курсант увлечён содержанием текста, он с меньшим сопротивлением усваивает и те языковые средства, которые необходимы для выражения этого содержания.

1.4.4. Личностный смысл как драйвер мотивации на начальном этапе

Интеграция герменевтического подхода в теорию языковой личности позволяет обосновать гипотезу о том, что наличие личностного смысла в учебном тексте является движущей силой мотивации и успешности обучения. Язык становится пространством диалога, где через нарратив и рефлекссию происходит становление иноязычной речевой способности.

Механизм активации личностного смысла:

- 1. Эмоциональный отклик:** текст вызывает эмоцию (сопереживание, удивление, несогласие).
- 2. Ассоциативная связь:** читатель находит параллели с собственным опытом.
- 3. Рефлексивное высказывание:** эмоция и ассоциация формулируются в речевом действии.
- 4. Присвоение языка:** иноязычные средства становятся инструментом выражения личного смысла.

Этот механизм работает даже на начальном этапе (А1—В2), где языковые средства ограничены. Простота мемуарного фрагмента компенсируется глубиной содержания, что позволяет курсанту вступать в диалог с текстом, не обладая продвинутой грамматической компетенцией.

Для целей нашего исследования важно интегрировать герменевтический подход с моделью языковой личности Г.И. Богина. Это позволяет операционализировать герменевтические концепты и использовать их для диагностики и проектирования педагогических воздействий. В таблице 1.10 представлено соотношение уровней модели ЯЛ Богина и герменевтических категорий:

Таблица 1.10 — Соотношение уровней модели ЯЛ Богина и герменевтических категорий

Уровень модели ЯЛ	Герменевтическая категория	Педагогическая задача
1. Правильность	Пред-понимание, распознавание	Актуализация опыта, работа с ключевыми словами
2. Интериоризация	Диалог с текстом, присвоение	Рефлексивные задания, письменные ответы
3. Насыщенность	Полифония, многоголосие	Работа с различными интерпретациями
4. Адекватный выбор	Аппликация, применение	Перенос смысла на профессиональный контекст
5. Адекватный синтез	Слияние горизонтов	Творческое высказывание, личностная позиция

Такая интерпретация позволяет рассматривать герменевтический подход не как альтернативу структурной модели языковой личности, а как её содержательное наполнение. Уровни модели ЯЛ, предложенной Г.И. Богиным, описывают *форму* развития речевой способности, а герменевтические категории — её *смысловое содержание*.

1.4.5. Жанровая специфика военного мемуара: экзистенциальность, этическая напряжённость, фрагментарность

В предыдущем параграфе было обосновано, что герменевтический подход требует учебного материала, способного инициировать личностное включение. В данном подразделе доказывается, что военный мемуар, рассмотренный через призму герменевтического подхода, представляет собой уникальный педагогический ресурс, позволяющий преодолеть разрыв между инструментальным и личностным измерением языка даже на начальном этапе обучения (уровни CEFR A2—B1).

Мемуарный текст занимает особое место в системе литературных жанров, поскольку в нём личный опыт обретает историческую весомость. Военный мемуар выделяется внутри этого жанра ещё и своей этической насыщенностью: в условиях экстремального выбора — между долгом и страхом, приказом и совестью, жизнью и смертью — язык становится не просто средством описания, а формой морального свидетельства.

С филологической точки зрения, военный мемуар представляет собой не просто автобиографический нарратив, но дискурс ответственности. Автор, вспоминая события прошлого, не только реконструирует факты, но и осмысливает свой поступок в свете воинского долга, чести, товарищества. В этом смысле текст становится ареной этического суждения, где каждое слово несёт в себе след внутреннего напряжения между тем, что было, и тем, как это должно было быть. Такой дискурс невозможно свести к набору профессиональных терминов или стилистических клише — он пронизан личностным смыслом, выражающимся даже в синтаксической незавершённости, паузах, повторях, эмоциональных акцентах.

Для целей лингводидактики ключевыми являются три характеристики жанра:

1. Экзистенциальность. Военный мемуар ставит вопросы, не имеющие однозначных ответов: о смысле долга, о цене жизни, о природе мужества. Это создаёт «смысловой вакуум», который читатель вынужден заполнять собственными интерпретациями, что активизирует рефлексивную деятельность.

2. Этическая напряжённость. Ситуации морального выбора, описываемые в мемуарах, провоцируют эмоциональный отклик и заставляют читателя занимать какую-то позицию. В контексте военного вуза это особенно актуально: курсанты сталкиваются с профессионально значимыми дилеммами, которые требуют не просто понимания текста, но и личного отношения.

3. Фрагментарность. Мемуарная речь часто характеризуется синтаксической простотой, эмоциональной неровностью, незавершённостью. Для начинающего читателя это не недостаток, а преимущество: курсант не чувствует давления «сложной литературы», но ощущает присутствие живого человека за текстом. В таблице 1.11. представлены жанровые характеристики военного мемуара и их педагогический потенциал:

Таблица 1.11 — Жанровые характеристики военного мемуара и их педагогический потенциал

Характеристика	Проявление в тексте	Педагогический потенциал
Экзистенциальность	Вопросы о смысле, долге, смерти	Активация рефлексии, личностное включение
Этическая напряжённость	Ситуации морального выбора	Формирование ценностной позиции
Фрагментарность	Простой синтаксис, паузы, повторы	Доступность для уровней А2—В1
Автобиографичность	Повествование от первого лица	Идентификация с героем, эмпатия
Историческая достоверность	Реальные события, факты	Профессиональная релевантность для курсанта

Именно эти характеристики делают военный мемуар уникальным объектом лингводидактического анализа, способным соединить профессиональную идентичность курсанта военного вуза с процессом освоения иностранного языка.

1.4.6. Эффективность военного мемуарного текста на начальном этапе обучения иностранному языку

Традиционная методика исходит из предпосылки, что работа с аутентичными текстами личного характера возможна лишь на продвинутых этапах обучения, когда сформирована достаточная языковая компетенция. Однако герменевтический подход позволяет пересмотреть это положение: личностное включение может стать не *результатом* овладения языком, а *ресурсом* для этого овладения. Эффективность мемуарного текста на начальном этапе обусловлена сочетанием двух факторов:

- **Доступность формы.** Как было показано выше, фрагментарность мемуарной речи, синтаксическая простота, преобладание повествования от первого лица делают текст технически доступным для чтения на уровнях A2—B1. Курсант способен декодировать базовую информацию, даже не владея сложными грамматическими конструкциями.
- **Глубина содержания.** Простота формы высвобождает когнитивный ресурс для работы со смыслом. Когда курсант не занят расшифровкой сложных метафор или аллюзий, он может сосредоточиться на этическом содержании. Например, фраза из мемуаров Т. О`Брайена «*I was a coward. I went to the war*» [O'Brien 1990, с.20] содержит минимум лексики, но максимум нравственного напряжения. Курсант на уровне A2 способен понять грамматическую структуру, но именно невысказанное — стыд, честность перед самим собой, отказ от героического пафоса — становится точкой входа в рефлексию.

Таблица 1.12 — Соотношение языкового уровня и содержательной глубины мемуарного текста

Уровень CEFR	Языковые возможности курсанта	Доступный тип мемуарного фрагмента	Потенциал для рефлексии
A2	Простые предложения, базовая лексика	Короткие фрагменты (100-150 слов), прямая речь	Эмоциональный отклик, простые суждения

B1	Развёрнутые высказывания, сложные конструкции	Средние фрагменты (200-250 слов), описание ситуаций	Этическая рефлексия, сравнение с опытом
B2+	Свободное владение, абстрактные понятия	Полные главы, сложные нарративы	Философское осмысление, критический анализ

Таким образом, на начальном этапе мемуарный фрагмент становится мостом от лингвистического к личностному: хотя он дан в форме текста на иностранном языке, он сразу открывает доступ к экзистенциально значимому содержанию — опыту морального выбора, долга, стойкости. Это соответствует принципу герменевтической лингводидактики: развивать иноязычную речевую способность не от языка к смыслу, а от смысла к языку.

1.5. Модель Г.И. Богина как основа для описания процесса овладения языком: потенциал, ограничения и перспективы развития

Модель языковой личности, разработанная Г.И. Богиным, была подробно представлена в параграфе 1.2. в её структурном измерении: трёхмерная матрица (аспекты языка × виды речевой деятельности × уровни владения), пять уровней развитости речевой способности, понятие маркерной сети. Однако для того, чтобы эта модель стала действенным инструментом лингводидактического исследования, необходимо выйти за рамки её описания и обратиться к анализу её внутренней логики, заложенных в ней противоречий, а также оценки её потенциала и ограничений применительно к конкретным условиям обучения. Данный параграф посвящён именно такому аналитическому рассмотрению модели Г.И. Богина.

1.5.1. Антиномии речевой способности: внутренние противоречия модели

Одним из наиболее глубоких и вместе с тем наименее освоенных в лингводидактике аспектов учения Г.И. Богина является его тезис о том, что речевая способность человека внутренне противоречива, и эти противоречия имеют не логическую, а объективную природу. В работе «Противоречия в процессе формирования речевой способности» (1977) Богин прямо утверждает: «Владение языком есть владение противоречиями, противоположными уровнями» [Богин 1977, с.4]. Это означает, что разные уровни языковой личности предъявляют к своему носителю подчас противоположные требования, и то, что является достоинством на одном уровне, может оказаться недостатком на другом.

Богин вводит понятие «антиномий» речевой способности — объективно существующих противоположностей, которые не могут быть «сняты» простым выбором одной из сторон, но должны быть учтены в процессе обучения [цит. раб., с.52-60]. Рассмотрим основные антиномии, имеющие непосредственное значение для нашего исследования.

Антиномия «правильность — адекватность». На уровне правильности (1) речевой поступок оценивается по критерию соответствия языковой норме. Нарушение нормы здесь однозначно квалифицируется как ошибка. Однако на уровне адекватного синтеза (5) та же самая «норма» может быть сознательно нарушена ради достижения большего коммуникативного или эстетического эффекта. Богин иллюстрирует это примерами из художественной литературы и разговорной речи, где диалектизмы, просторечия или грамматические «неправильности» становятся мощными средствами дополнительной сигнализации [цит. раб., с.73-74]. Для нашего исследования эта антиномия важна тем, что она предостерегает от абсолютизации правильности как единственного критерия оценки речи курсантов. Задача начального этапа —

сформировать правильность, но не превратить её в самоцель, блокирующую дальнейшее развитие.

Антиномия «экономия усилий — избыточность». Принцип экономии речевых усилий, нередко постулируемый как универсальный, на деле действует по-разному на разных уровнях. На уровне правильности (1) он действительно работает: говорящий стремится к максимально компактному и стандартизированному выражению мысли. Однако на уровне насыщенности (3) и выше избыточность перестаёт быть недостатком и становится средством создания богатой, выразительной, стилистически маркированной речи [цит. раб., с.74-75].

Антиномия «автоматизм — осознанность». В методической литературе нередко можно встретить утверждение, что цель обучения — достижение автоматизмов, при которых речь протекает без участия сознания. Богин убедительно показывает, что это справедливо лишь для низших уровней. На уровнях адекватного выбора (4) и адекватного синтеза (5) автоматизмы уступают место осознанному, творческому выбору языковых средств, хотя этот выбор и не всегда сопровождается их отчётливой презентацией сознанию [цит. раб., с.76-78].

Педагогическое значение выделенных антиномий заключается в том, что они показывают: не может быть единого метода обучения, одинаково эффективного для всех уровней. То, что хорошо для формирования правильности (тренировка, заучивание, жёсткий контроль), может оказаться бесполезным или даже вредным для формирования адекватного выбора, где требуется свобода, вариативность и творчество. Как подчёркивает Богин, «формирование высших уровней речевой способности требует таких педагогических воздействий на обучаемого, которые противоположны педагогическим воздействиям, естественным в условиях планомерного формирования низших уровней» [цит. раб., с . 4].

1.5.2. «Светлые» и «тёмные» клетки: неравномерность изученности компонентов модели

Трёхмерная структура модели Богина задаёт множество конкретных «микро-готовностей» — клеток, образуемых пересечением трёх осей (уровень × вид деятельности × аспект языка). Однако, как отмечает сам автор, далеко не все эти клетки в равной мере изучены и обеспечены методически. Богин вводит метафорическое различие «светлых» и «тёмных» клеток [там же].

«Светлые» клетки — это те компоненты речевой способности, которые получили достаточно полное освещение в психологических и педагогических исследованиях, по которым имеются обоснованные суждения и разработанные методики. Примером такой клетки Богин называет «правильность: грамматика при говорении» — ей посвящено огромное количество работ по отработке структурных моделей, типовых предложений и т. п. [Богин 1977].

«Тёмные» клетки, напротив, остаются вне поля зрения исследователей и практиков. О них либо нет суждений, либо нет даже сведений о самом их существовании. Богин отмечает, что «благодаря неравномерному распределению исследовательских усилий большинство клеток исходной схемы остаются тёмными» [цит. раб., с.6]. Он указывает, что при учёте всех возможных параметров и подходов число потенциальных исследовательских предметов достигает «7-9 тысяч, к изучению которых в большинстве случаев никто ещё не приступал» [там же].

Для нашего исследования это различие имеет принципиальное значение. Первые два уровня модели Богина (правильность и интериоризация), при всей их кажущейся «базовости», также содержат множество «тёмных» клеток. В частности, остаются недостаточно изученными:

1. Специфика формирования правильности в разных видах речевой деятельности (например, отличие лексической правильности при говорении от лексической правильности при письме).

2. Механизмы перехода от правильности к интериоризации в условиях ограниченного языкового опыта.

3. Индивидуальные траектории прохождения через пограничные состояния (1.3 и 2.0).

Сама идея дифференциации первых двух уровней на субуровни, развиваемая в настоящем исследовании, есть не что иное, как попытка «высветлить» некоторые из «тёмных» клеток, сделать их доступными для диагностики и педагогического воздействия. Как подчёркивает Богин, «чем более дробен перечень клеток в теоретическом исследовании речевой способности, тем целостнее педагогическая работа в области практического формирования этой способности» [цит. раб., с. 48].

1.5.3. Модель Богина как инструмент критики существующих подходов (LSP, CLIL)

Анализ модели Богина позволяет по-новому взглянуть на доминирующие в современном профессионально ориентированном образовании подходы — Language for Specific Purposes (LSP) и Content and Language Integrated Learning (CLIL). Эти подходы, при всех их несомненных достоинствах, обнаруживают системные ограничения, если рассматривать их сквозь призму уровневого строения языковой личности.

Проблема «перескока» через уровни. LSP и CLIL, как правило, ориентированы на решение конкретных профессиональных задач и, следовательно, на формирование готовностей, относящихся к достаточно высоким уровням (адекватный выбор терминологии, понимание профессионально ориентированных текстов и т. п.). Однако, как предупреждает Богин, «учитель (и нередко — учебник) делают совершенно произвольные прыжки от нуля готовности к одному из средних, а вовсе не начальных уровней» [цит. раб., с.20]. В результате обучающийся, не прошедший должным

образом через уровни правильности и интериоризации, оказывается неспособным к полноценному овладению требуемыми компетенциями. Его речевая деятельность остаётся беспорядочным лингвистическим опытом, а не осмысленным владением языком.

Игнорирование уровня насыщенности. Уровень насыщенности, предполагающий накопление богатого и разнообразного языкового опыта, формирование разветвлённой маркерной сети, практически выпадает из целевых установок LSP и CLIL. Профессионально ориентированное обучение, как правило, ограничивается достаточно узким набором лексики и типовых конструкций, необходимых для решения ограниченного круга задач. Это ведёт к тому, что маркерная сеть обучающегося остаётся бедной и неразветвлённой, что, в свою очередь, блокирует возможность перехода к уровням адекватного выбора и адекватного синтеза. Как подчёркивает Богин, «многознание, совершенно неуместное применительно к двум первым речевой способности при её формировании, есть необходимое условие «штурма» третьего уровня» [цит. раб., с. 87]. Без этого «многознания» любые попытки сформировать высшие уровни обречены на неудачу.

Редукция языка до инструмента. LSP и CLIL, при всех различиях, объединяет инструментальное понимание языка: язык рассматривается как средство для достижения внеязыковых целей (профессиональных, учебных). Это понимание вполне адекватно для уровня правильности и, отчасти, для уровня интериоризации. Однако для уровней насыщенности, выбора и синтеза язык перестаёт быть только инструментом; он становится средой существования личности, способом выражения её индивидуальности, ценностей, эстетического отношения к миру. Игнорирование этой онтологической функции языка ведёт к формированию «частичной» языковой личности, готовой к выполнению узких профессиональных задач, но не способной к полноценному диалогу с иной культурой и к выражению собственных смыслов.

Критика LSP и CLIL с позиций модели Богина не означает отрицания этих подходов как таковых. Она лишь указывает на границы их применимости. На начальных этапах обучения, когда закладываются фундаментальные уровни языковой личности, они должны уступать место иным методам, ориентированным на формирование правильности, интериоризации и, главное, на накопление того самого «многознания», которое впоследствии позволит эффективно использовать язык в профессиональных целях.

1.5.4. «Слепая зона» начальных этапов и необходимость дифференциации

Проведённый анализ позволяет сформулировать ключевую для данного исследования проблему: при всей фундаментальности и глубине модели Г.И. Богина, она оставляет недифференцированной значительную область начальных этапов становления языковой личности. Уровни правильности (1) и интериоризации (2) представлены в модели как целостные, качественно определённые ступени. Однако эмпирические наблюдения, а также анализ, проведённый в параграфе 1.3 (связь с теорией Гальперина, понятие маркерной сети), свидетельствуют о том, что переход от полного невладения языком к устойчивой правильности и далее к интериоризации есть сложный, многоступенчатый процесс, включающий ряд промежуточных состояний.

Можно выделить по крайней мере четыре фактора, обосновывающих необходимость дифференциации первых двух уровней:

1. Неоднородность контингента. В неязыковой вуз поступают абитуриенты с самым разным уровнем подготовки: от практически «нулевого» (субуровень 1.0) до уровня, приближающегося к порогу интериоризации. Для эффективного педагогического сопровождения необходимо диагностировать не просто принадлежность к уровню 1 или 2, но конкретное место на континууме между ними.

2. Различная природа трудностей. Затруднения на этапе простого копирования (1.1) имеют иную природу, чем затруднения на этапе контролируемой корректности (1.3). В первом случае проблема может быть связана с артикуляцией, фонематическим слухом, удержанием в памяти звукового образа. Во втором — с недостаточной автоматизацией правил, с «застреванием» на этапе осознанного контроля, с аффективными факторами (страх ошибки). Эти трудности требуют различных педагогических стратегий.

3. Различные «зоны ближайшего развития». Обучающийся на субуровне 1.2 (селективная рекомбинация) готов к переходу к контролируемой корректности (1.3), тогда как обучающийся на субуровне 1.1 нуждается в ином типе помощи — в расширении репертуара имитируемых образцов, в укреплении связи между звучанием и значением. Дифференциация позволяет точнее определить зону ближайшего развития для каждого курсанта.

4. Необходимость отслеживания динамики. В условиях жёстких временных ограничений, характерных для неязыкового вуза, особенно важно видеть даже незначительное продвижение обучающихся. Дифференциация первых двух уровней даёт более тонкий инструмент для фиксации этой динамики, позволяя не только констатировать, что курсант «не достиг уровня интериоризации», но и увидеть, на каком именно этапе этого пути он находится и какие следующие шаги необходимо предпринять.

Таким образом, детализация уровней правильности и интериоризации, введение субуровней и фиксация пограничных состояний выступают не как произвольное усложнение модели, а как ответ на реальные потребности диагностики и педагогического проектирования в условиях неязыкового (военного) вуза.

1.5.5. Типичные ошибки и явление интерференции как диагностические маркеры

Важным теоретическим основанием для выделения субуровней в модели Г.И. Богина является сам принцип построения уровней — «от противного», через описание типичных недостатков («минусов»), дающих основания для критики речевого поступка. Как отмечает Богин, «закономерное бытие уровня или компонента языковой личности явно выступает, главным образом, тогда, когда оно нарушается, то есть когда речевое исполнение вступает в противоречие с задачей, с некоторой целью» [цит. раб., с.5]. В этом смысле анализ типичных ошибок и затруднений, возникающих у обучающихся, становится не просто диагностическим инструментом, но и теоретическим ключом к пониманию структуры речевой способности.

В процессе овладения иностранным языком курсантами неязыкового вуза наиболее ярким и систематическим проявлением недостаточной сформированности языковой личности выступает интерференция родного языка — перенос фонетических, лексических, грамматических и синтаксических структур русского языка на английский. Как свидетельствуют наблюдения, многие курсанты на начальном этапе обучения не осознают принципиального структурного различия между языками, что выражается в наивных высказываниях типа: «Как-то они не по-русски говорят!» Это непонимание того, что языки устроены по-разному, лежит в основе большинства интерференционных ошибок. В лингвистической традиции интерференция определяется как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия <...> выражающееся в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [Виноградов 1990, с. 186—187]. Как подчёркивает Е.С. Желнова, обобщая результаты исследований отечественных и зарубежных учёных, интерференция может проявляться на разных уровнях языковой системы — фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом — и иметь

различную степень интенсивности в зависимости от характера контактирующих языков и условий их усвоения [Желнова 2020, с.68—69]. В контексте нашего исследования важно, что интерференция выступает не просто как совокупность ошибок, но как диагностический маркер, позволяющий определить, на каком субуровне развития языковой личности находится курсант.

Интерференция проявляется по-разному на разных уровнях развития языковой личности и может служить надёжным критерием для дифференциации субуровней.

На уровне правильности (субуровни 1.2 — 1.3) интерференция носит грубый, систематический характер и затрагивает базовые структуры (см. табл. 1.13):

Таблица 1.13 — Интерференционные ошибки на уровне правильности

Тип ошибки	Пример	Комментарий
Отсутствие глагола-связки	«I from Russia», «My name Samat»	Калька с русских конструкций «я из России», «меня зовут Самат»
Калькирование безличных конструкций	«Me eighteen» вместо «I am eighteen»	Калька с «мне восемнадцать»
Перенос русского порядка слов	«In basketball I play 7 years»	Калька с «в баскетбол я играю 7 лет»
Буквальный перевод предлогов	«I go in school» вместо «I go to school»	Калька с «я иду в школу»
Отсутствие вспомогательного глагола в вопросах	«Where you go?» вместо «Where are you going?»	Калька с русского порядка слов

На субуровне 1.2 такие ошибки встречаются постоянно и не осознаются курсантом как ошибки. На субуровне 1.3 появляется способность к самокоррекции, но только при специальном сосредоточении на форме, что проявляется в наличии исправлений, помарок, зачёркиваний в письменных работах.

На уровне интериоризации (субуровни 2.0 — 2.1) интерференция приобретает более «тонкий» характер. Курсант уже усвоил базовые правила, но

в сложных или новых ситуациях происходит сбой с возвратом к структурам родного языка (см. табл. 1.14):

Таблица 1.14 — Интерференционные ошибки на уровне интериоризации

Тип ошибки	Пример	Комментарий
Ошибки в выборе времени	«I was learn English 10 years»	Калькируется русское прошедшее время, глагол-связка употребляется, но неверно
Неверное употребление предлогов	«I am good in English» вместо «I am good at English»	Сохраняется влияние родного языка на уровне устойчивых сочетаний
Сохранение русского порядка слов в сложных предложениях	«When I was eight years old I started trening box»	При общей понятности порядок слов близок к русскому
Ошибки в выборе между say/tell/speak	«He said me» вместо «He told me»	Калька с русского «он сказал мне»

Наличие таких ошибок при общей понятности высказывания и попытках использовать более сложные конструкции указывает на то, что курсант находится на пограничном состоянии 2.0 или субуровне 2.1: грамматические правила ещё не полностью интериоризованы, и в сложных ситуациях происходит сбой.

На субуровне 2.2 интерференционные ошибки становятся редкими и проявляются преимущественно в идиоматических выражениях или в условиях усталости/снижения контроля. Курсант способен не только правильно строить высказывания, но и варьировать их в зависимости от коммуникативной задачи. Анализ характера и частоты интерференционных ошибок позволяет не только определять субуровни курсанта, но и выявлять зону ближайшего развития — те грамматические и лексические явления, которые уже частично усвоены, но ещё требуют автоматизации. Этот теоретический материал будет положен в основу диагностической методики, представленной в Главе 2.

1.6. Проблема диагностики начальных этапов языкового развития и необходимость дифференциации первых двух уровней

Проведённый в предыдущих параграфах анализ модели Г.И. Богина, дополненный рассмотрением психологических механизмов интериоризации (пункт 1.3.4) и внутренних противоречий речевой способности (пункт 1.5.1), позволяет сфокусироваться на ключевой для данного исследования проблеме. Уровни правильности (1) и интериоризации (2), будучи фундаментальными для начального этапа обучения иностранному языку в неязыковом вузе, представлены в модели как целостные, качественно определённые ступени. Однако эмпирические наблюдения, а также теоретический анализ, проведённый выше, свидетельствуют о том, что пространство между полным невладением языком и устойчивой интериоризацией представляет собой сложный, внутренне неоднородный континуум. Именно эту область мы обозначаем как «слепую зону» традиционной диагностики, требующую специального теоретического осмысления и методического инструментария.

1.6.1 Теоретические предпосылки дифференциации первых двух уровней

Необходимость дифференциации первых двух уровней модели Богина диктуется несколькими теоретическими положениями, обоснованными в предшествующих разделах работы.

Связь с теорией поэтапного формирования умственных действий. Как было показано в пункте 1.3.4., теория П.Я. Гальперина даёт развёрнутую картину стадильности процесса интериоризации. Шесть этапов, выделенных Гальпериным, не могут быть без остатка «упакованы» в два целостных уровня модели Г.И. Богина. Этапы 2–3 (ориентировка и материализованное действие) соотносятся с процессами, протекающими в рамках уровня правильности, но качественно различны: действие с опорой на внешнюю схему (1.1–1.2)

отличается от действия, выполняемого в громкой речи, но ещё требующего сознательного контроля (1.3). Этап 5 (внешняя речь про себя) и начало этапа 6 (внутренняя речь) соответствуют процессам, происходящим при переходе от уровня интериоризации к уровню насыщенности, но также образуют различные качественные состояния (2.0 и 2.1). Таким образом, теория Гальперина предоставляет психологическое обоснование для более дробного, чем в модели Богина, членения начальных этапов.

Понятие маркерной сети. Введённое Г.И. Богиным понятие маркерной сети (пункт 1.2.5.) позволяет по-новому взглянуть на процессы, происходящие на уровнях правильности и интериоризации. Формирование маркерной сети не происходит одномоментно. На начальных этапах она представляет собой ещё очень разреженную структуру, где связи между единицами слабы и требуют для своей актуализации сознательного усилия (пограничное состояние 2.0). Постепенное укрепление сети, установление множественных ассоциативных связей ведёт к автоматизации (2.1) и, далее, к возможности гибкого выбора (2.2). Дифференциация субуровней позволяет фиксировать степень зрелости маркерной сети и, соответственно, готовность к переходу на следующий качественный уровень.

Идея «светлых» и «тёмных» клеток. Различение «светлых» и «тёмных» клеток модели (пункт 1.5.2.) указывает на неравномерную изученность различных компонентов речевой способности. Первые два уровня, при всей их кажущейся «базовости», содержат множество «тёмных» клеток — компонентов, которые не получили должного освещения ни в теоретических исследованиях, ни в методических разработках. Детализация уровней на субуровни есть способ «высветлить» некоторые из этих клеток, сделать их предметом целенаправленной диагностики и педагогического воздействия. Как подчёркивал Г.И. Богин, «чем более дробен перечень клеток в теоретическом исследовании речевой способности, тем целостнее педагогическая работа в области практического формирования этой способности» [Богин 1977, с. 48].

Понятие зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский). Для диагностики и проектирования обучения принципиальное значение имеет различие между актуальным уровнем развития (тем, что обучающийся уже может делать самостоятельно) и зоной ближайшего развития (тем, что обучающийся способен освоить при педагогическом сопровождении или в ходе совместной деятельности с более компетентным партнёром). Фиксация целостных уровней (1 и 2) позволяет определить актуальный уровень лишь в самом общем виде. Выделение субуровней даёт возможность значительно точнее определить зону ближайшего развития для каждого конкретного курсанта: для находящегося на субуровне 1.1 зоной ближайшего развития будет переход к 1.2 (селективная рекомбинация), для находящегося на 1.3 — переход к 2.0 (фрагментарная репродукция) и т. д.

1.6.2 Субуровни развития языковой личности на начальном этапе

Обобщая теоретические предпосылки, изложенные выше, и опираясь на эмпирические наблюдения за процессом овладения иностранным языком курсантами неязыкового военного вуза, мы предлагаем следующую детализацию первых двух уровней модели Г.И. Богина. Выделяются четыре основных субуровня и три пограничных состояния, фиксирующих критические точки перехода.

Таблица 1.15а — Субуровни и пограничные состояния языковой личности на начальном этапе обучения (характеристика)

Субуровень/ состояние	Название	Краткая характеристика
1.0	Нулевой контакт / рецептивное узнавание	Язык воспринимается как незнакомый звуковой поток. Собственная речь отсутствует. Понимание — фрагментарное, по отдельным знакомым словам.
1.1	Имитативное воспроизведение	Речь строится через имитацию: повторение за преподавателем, списывание. Нет понимания структуры. Высказывания — точные копии образца.

1.2	Селективная рекомбинация	Появляется осознанное манипулирование отдельными элементами в устойчивой конструкции (подстановка). Ошибки при выходе за рамки шаблона.
1.3	Контролируемая корректность (пограничное состояние)	Учащийся проверяет себя на правильность, обращается к правилу. Речь замедленная, целенаправленная. Сохраняется боязнь ошибки.
2.0	Фрагментарная репродукция с когнитивным напряжением (пограничное состояние)	Высокая когнитивная нагрузка. Речь прерывистая, с паузами и самокоррекцией. Шаблоны воспроизводятся точно, но медленно.
2.1	Имитативная автоматизация	Речь опирается на процедурную память: шаблоны воспроизводятся быстро, без обращения к правилу. Уверенное использование готовых фраз в типовых ситуациях.
2.2	Вариативная адаптация	Активное варьирование шаблонов, подстановка новой лексики, трансформация структур. Способность выразить личный опыт в рамках известных конструкций.

Таблица 1.156 — Диагностические индикаторы субуровней в письменной речи

Субуровень/ состояние	Индикаторы (в письменной речи / при работе с текстом)
1.0	Не может выполнить задание даже с опорой на образец. Реагирует только на самые простые команды с визуальной поддержкой. Рефлексивный маркер: «Я ничего не понял, кроме "hello" и "yes"».
1.1	В письменных работах — дословное копирование фраз из текста. Не может осуществить даже простейшую замену элементов. Рефлексивный маркер: «Я повторил, как было в тексте».
1.2	Успешное выполнение заданий на подстановку (fill-in-the-blanks) при наличии образца. Составление простых предложений по готовой модели. Рефлексивный маркер: «Я подставил своё слово в готовую фразу».
1.3	Наличие самокоррекции, исправлений. Попытки объяснить свой выбор («здесь нужно прошедшее время, потому что...»). Рефлексивный маркер: «Я сначала подумал, как правильно, вспомнил правило».
2.0	Письменные работы выполняются медленно, с видимым усилием. Точный, но механический пересказ без адаптации к собственному опыту. Рефлексивный маркер: «Я знаю, как это сказать, но не могу быстро вспомнить/подобрать слово».
2.1	Работы выполняются быстро, без помарок. Шаблонные фразы воспроизводятся бегло, но их адаптация к новому контексту вызывает затруднения. Рефлексивный маркер: «Я просто пишу это, потому что так учили, это у меня на автомате».

2.2	Появление развёрнутых высказываний, включающих элементы личного опыта или отношения. Попытки использовать изученные конструкции для решения новой задачи. Рефлексивный маркер: «Я взял ту же фразу, но подставил своё/изменил под ситуацию».
-----	--

Предложенная детализация не нарушает теоретической целостности модели Г.И. Богина, но существенно повышает её «разрешающую способность» применительно к начальному этапу обучения. Она позволяет:

- точнее диагностировать реальный уровень развития языковой личности каждого курсанта;
- выявлять индивидуальные «застывания» на том или ином субуровне;
- проектировать дифференцированные педагогические воздействия, соответствующие зоне ближайшего развития;
- отслеживать динамику даже незначительных продвижений, что особенно важно в условиях ограниченного времени.

Выводы по Главе 1

Проведённый в первой главе теоретический анализ позволяет сформулировать следующие основные положения, выступающие фундаментом для дальнейшего эмпирического исследования.

1. Понятие языковой личности сформировалось в результате антропоцентрического поворота в лингвистике и имеет глубокие философско-лингвистические корни (В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ). Институционализация понятия в 1980-е — 1990-е годы связана с работами Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова, предложивших первые теоретические модели. Сопоставительный анализ показал, что для целей данного исследования, ориентированного на диагностику развития языковой личности в процессе обучения, наиболее продуктивной является динамическая модель

Г.И. Богина, в отличие от статической, ориентированной на реконструкцию уже сформированной личности модели Ю.Н. Караулова.

2. Модель Г.И. Богина представляет собой трёхмерную структуру, образованную пересечением трёх осей: уровней развития языковой личности (правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез), видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и аспектов языка (фонетика, лексика, грамматика). Прототипом такой структуры послужила кубическая модель интеллекта Дж. Гилфорда. Принципиальным для данного исследования является положение Г.И. Богина о структурном тождестве модели для первого и второго языка: модель владения вторым языком не отличается от модели владения первым языком, выступая как своего рода «структурный слепок», что обосновывает её применение для диагностики иноязычной речевой способности.

3. Психологическим механизмом, обеспечивающим переход от уровня правильности к уровню интериоризации и далее к высшим уровням, является процесс интериоризации, развёрнутое описание которого дано в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Проецирование шести этапов, выделенных Гальпериным, на процесс овладения иностранным языком позволяет обосновать выделение субуровней внутри первых двух уровней модели Г.И. Богина. Важную роль в этом процессе играет формирование маркерной сети — сложной системы ассоциативных связей между языковыми единицами, хранящейся в долговременной памяти и обеспечивающей переход к более высоким уровням речевой способности.

4. Модель Г.И. Богина содержит в себе глубокое понимание внутренней противоречивости речевой способности. Выделенные Богиным антиномии (правильность — адекватность, экономия — избыточность, автоматизм — осознанность) указывают на то, что разные уровни языковой личности предъявляют к своему носителю подчас противоположные требования, что исключает возможность существования «единого метода обучения» и требует

дифференцированных педагогических стратегий. Различение «светлых» и «тёмных» клеток модели свидетельствует о неравномерной изученности различных компонентов речевой способности: многие клетки, особенно относящиеся к первым двум уровням, остаются «тёмными» и нуждаются в специальном исследовании.

5. Анализ доминирующих в профессионально ориентированном образовании подходов (LSP, CLIL) с позиций модели Богина выявляет их системные ограничения применительно к начальному этапу обучения в неязыковом вузе. Игнорирование необходимости последовательного прохождения всех уровней, недооценка роли уровня насыщенности («многознания»), редукция языка до инструмента — всё это ведёт к тому, что курсанты, не получившие должной базы на уровнях правильности и интериоризации, оказываются неспособны к полноценному овладению профессионально ориентированными компетенциями.

6. Уровни правильности и интериоризации, при всей их кажущейся простоте, представляют собой сложные, внутренне неоднородные этапы развития языковой личности, что обосновывает необходимость их дифференциации.

С опорой на теорию Гальперина, понятие маркерной сети, идею «светлых» и «тёмных» клеток, а также на понятие зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) выделены четыре субуровня (1.1, 1.2, 2.1, 2.2) и три пограничных состояния (1.0, 1.3, 2.0). Эта детализация позволяет существенно повысить «разрешающую способность» диагностики и точнее определять зону ближайшего развития для каждого курсанта.

7. Герменевтический подход, интегрированный с моделью языковой личности, обеспечивает теоретико-методологическую основу для рассмотрения иностранного языка не как инструмента коммуникации, а как среды личностного и смыслового становления. В качестве диагностического инструмента, адекватного этому подходу, обоснован выбор мемуарных текстов военной тематики. Их личностная резонансность, диалогичность, способность

провоцировать проявление дополнительной сигнализации и соответствие профессиональной идентичности курсантов создают условия для диагностики не только лингвистических, но и личностных параметров языковой личности, включая способность к рефлексии, этическому суждению и выражению собственной позиции средствами иностранного языка.

Сформулированные положения создают необходимую теоретическую базу для организации эмпирического исследования, направленного на диагностику уровней развития языковой личности курсантов военного (неязыкового) вуза и разработку педагогических стратегий, ориентированных на преодоление «слепой зоны» начальных этапов обучения.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

2.1. Особенности иноязычного образования в неязыковом вузе

Современная система иноязычного образования в неязыковых вузах функционирует в рамках, определяемых профессиональными стандартами и федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). При этом ключевое противоречие, определяющее специфику начального этапа обучения, заключается в разрыве между нормативными требованиями к уровню владения иностранным языком, предъявляемыми к выпускникам школ, и реальным уровнем подготовки абитуриентов.

Нормативные требования к уровню владения иностранным языком выпускников школы. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (ФГОС СОО), утверждённому приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413, на уровне среднего общего образования учебный план предусматривает изучение учебных предметов «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык» на базовом и углублённом уровнях.

Как отмечается в письме Минпросвещения России от 04.12.2019 № 04 - 1375 «Об изучении языков в организациях, осуществляющих образовательную деятельность», освоение учебных предметов «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык» на базовом уровне направлено на:

- сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

- владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике;
- достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;
- сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

В методическом пособии М.З. Биболетовой и Н.Н. Трубанёвой уточняется, что «достижение порогового уровня владения иностранным языком позволяет выпускникам российской школы использовать его для общения в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения» [Биболетова, Трубанёва 2022, с.11].

В информационно-методическом письме об особенностях преподавания учебного предмета «Иностранный язык» в 2025/2026 учебном году указывается, что для учащихся, изучающих иностранный язык на углублённом уровне, целевым ориентиром является уровень, превышающий пороговый, достаточный для делового общения в рамках выбранного профиля (пороговый усиленный, приближающийся к пороговому продвинутому уровню — B1+/B2).

Таким образом, нормативные документы фиксируют, что выпускник российской школы должен владеть иностранным языком на пороговом уровне (B1) и выше. Это предполагает способность:

- понимать основное содержание чётких сообщений на знакомые темы;
- общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка;
- составлять связные сообщения на знакомые или интересующие темы;

- описывать впечатления, события, надежды, стремления, излагать и обосновывать своё мнение.

Реальная картина: разрыв между требованиями и подготовкой абитуриентов. Многолетние наблюдения и данные входного тестирования, проведённого в рамках настоящего исследования, свидетельствуют о том, что реальный уровень подготовки абитуриентов неязыковых (в том числе военных) вузов не соответствует заявленным требованиям. Многие первокурсники:

- не способны выстраивать связное высказывание на иностранном языке;
- не владеют необходимым лексическим запасом и грамматическими основами; демонстрируют уровень, соответствующий скорее A1–A2 (элементарное владение), чем B1.

Причины этого разрыва коренятся прежде всего в системе школьного иноязычного образования, где, несмотря на декларируемые стандартами цели, реальная подготовка выпускников зачастую не достигает порогового уровня. Причинами такой ситуации, в первую очередь, являются отсутствие мотивации к изучению иностранного языка и несоответствие методик, применяемых в школе, задачам формирования устойчивых речевых навыков: ориентация на формальную успеваемость, заучивание правил и лексических списков в отрыве от речевой практики, недостаточное внимание к развитию рефлексивной способности обучающихся.

Специфика образовательной среды неязыкового вуза. К числу объективных факторов, определяющих специфику обучения иностранному языку в неязыковом вузе, относятся:

- гетерогенность начального уровня подготовки — в одной группе могут оказаться курсанты с практически нулевым уровнем (A0) и с уровнем, приближающимся к B1;
- дефицит учебного времени — количество часов, отведённых на освоение программы по иностранному языку в вузе, рассчитано на закрепление и развитие навыков, сформированных в школе. Однако в реальности

значительная часть этих часов вынужденно уходит на восполнение пробелов школьной подготовки, что не оставляет времени для полноценного освоения собственно вузовской программы (включая профессионально ориентированный иностранный язык);

- слабая мотивация — принципиальное различие между овладением родным и иностранным языком заключается в характере порождающей потребности. Родной язык осваивается как орудие познания действительности, он изначально встроен в ценностно-нормативную систему личности и поддерживается ею на протяжении всей жизни. Овладение же иностранным языком, напротив, лишено такой корневой ценностной основы. Мотивация к его изучению формируется извне, как вынужденная необходимость, задаваемая внешними обстоятельствами: «Вы изучаете иностранный язык, чтобы...». Как отмечают исследователи, «у большинства россиян не возникает острой потребности знать этот язык и пользоваться им по объективным причинам: он изучается вне естественной языковой среды, перспективы его применения для многих неясны, затрачивать серьёзные усилия, не имея мотивации и не понимая цели, могут не все» [Абрамова и др. 2019, с. 4]. Проблема формирования и поддержания положительной мотивации изучается как психологами (Л.Н. Антропьянская, Б.А. Бенедиктов, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, М.К. Кабардов, А.Н. Леонтьев, R.C. Gardner и др.), так и педагогами (Г.А. Китайгородская, Г.В. Рогова и др.). Устойчивая отрицательная мотивация нередко формируется ещё в средней школе и сохраняется в вузе, что делает её преодоление одной из приоритетных задач высшей школы;
- разрыв между наукой и практикой — как было показано в Главе 1, многочисленные исследования языковой личности, активно проводившиеся в начале XXI века, сместились в русло лингвоперсонологии, тогда как лингводидактических работ, помогающих

применить теорию языковой личности к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах, явно недостаточно. Существующие исследования либо посвящены разработке частных методик, либо рассматривают вопросы обучения в контексте культурно-ориентированных подходов, не предлагая целостной модели, учитывающей специфику военного образования.

Анализ современной научной литературы. Проблема невысокого уровня владения иностранными языками выпускниками неязыковых вузов, в том числе военных, активно обсуждается в современной научной литературе. Как отмечают М.А. Шевченко, Л.А. Митчелл и Е.В. Горобцов, потребность Вооружённых сил Российской Федерации в специалистах, владеющих иностранными языками, растёт с каждым днём, однако существующая система языковой подготовки и переподготовки военнослужащих не в полной мере соответствует этой потребности. Исследователи выделяют ряд системных проблем: отсутствие преемственности между этапами лингвистической подготовки, разрыв между перечнем востребованных и преподаваемых языков, недостаток учебного времени, а также отсутствие единой системы контроля результатов лингвистической подготовки [Шевченко и др. 2022, с. 87–89]. Авторы подчёркивают, что уровень языковых навыков военнослужащих должен быть достаточен для выполнения базовых задач профессиональной коммуникации на иностранном языке без помощи лингвистических специалистов, и обосновывают необходимость разработки новых и совершенствования имеющихся программ подготовки, переподготовки и повышения языковой квалификации [цит. раб., с. 90].

А.В. Конотоп, О.Ю. Климова и А.А. Фасоля, рассматривая проблемы лингво-гуманитарной подготовки в военном вузе, акцентируют внимание на необходимости реформирования модели обучения иностранному языку за счёт «внутренних резервов военных вузов» [Конотоп и др. 2022, с. 140]. Авторы предлагают четырёхэтапную модель лингво-гуманитарной подготовки, включающую предварительный диагностирующий, базовый фундаментальный,

специальный профессионально-ориентированный и дополнительный квалификационный этапы. Особое внимание исследователи уделяют предварительному диагностирующему этапу, на котором проводится лингвистическое тестирование курсантов первого курса. По результатам тестирования выделяются четыре категории обучаемых (от условно нулевого уровня до высокого), что позволяет сформировать однородные по уровню подготовки учебные группы и обеспечить дифференцированный подход к обучению [цит. раб., с. 141–142]. Авторы подчёркивают, что равномерный по исходному уровню знаний состав учебной группы создаёт комфортную обстановку на занятиях, снимает эмоционально-психологическое напряжение и позволяет избежать формирования устойчивого негативного отношения к предмету [там же].

Проблема формирования языковой личности студента в неязыковом (техническом) вузе рассматривается в работе Е.П. Пономаренко. Автор выделяет три ключевых аспекта формирования языковой личности — лингвистический, психологический и педагогический — и доказывает, что методически грамотно организованная иноязычная среда вносит вклад в развитие языковой личности студента [Пономаренко 2019, с. 33]. Исследователь отмечает, что результативные исследования в этой области должны получить оформление в виде соответствующих методик обучения, учитывающих специфику инженерной деятельности и релевантных ей особенностей мышления и коммуникативных стратегий выпускника технического вуза [цит. раб., с. 40]. Хотя работа посвящена техническому, а не военному вузу, многие выводы автора (необходимость индивидуализации обучения, учёт психологических особенностей обучаемых, создание творческой иноязычной среды) имеют прямое отношение и к военному образованию.

Таким образом, анализ современной научной литературы показывает, что проблема низкого уровня языковой подготовки в неязыковых вузах, в том числе военных, осознаётся научным сообществом, а предлагаемые пути её решения

— дифференциация обучения, поэтапная организация учебного процесса, усиление профессиональной направленности — во многом перекликаются с задачами, решаемыми в настоящем исследовании.

В русле разработки креативных подходов к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах выполнены работы С.Л. Буковского, включая кандидатскую диссертацию (2013), посвящённую методике обучения устному профессиональному общению студентов экономического профиля, а также изданные впоследствии монографии и учебные пособия [Буковский 2019; Буковский 2021; Буковский 2023 и др.]. Исследователь исходит из того, что эффективность обучения может быть повышена за счёт перехода от конвергентного мышления к креативному, личностно-ориентированной организации учебного процесса, а также использования системы упражнений, направленных на формирование креативного мышления и разработанных на основе психодиагностики креативности. Не умаляя значимости внимания к творческой составляющей иноязычной подготовки, следует отметить, что предложенный подход, ориентированный на экономический профиль, не учитывает специфику военного вуза, где приоритетом является не столько развитие креативности, сколько формирование устойчивых речевых навыков в условиях ограниченного времени и строгой регламентации учебного процесса. Тем не менее сама идея учёта индивидуальных особенностей обучаемых и активизации их познавательной деятельности заслуживает внимания.

Доминирующей методологией обучения иностранному языку в неязыковом вузе является Language for Specific Purposes (LSP) – английский для специальных целей, а также предметно-языковой подход Content and Language Integrated Learning (CLIL). Их распространение в военных образовательных организациях обусловлено необходимостью подготовки специалистов, способных к профессиональному взаимодействию в рамках международных структур и совместных операций.

К числу характерных черт английского для специальных целей относятся:

- узкий лексический репертуар, включающий термины и специальные единицы, редко встречающиеся за пределами данной профессиональной области;
- стремление к однозначности и точности словоупотребления, нейтральная, лишённая экспрессивной окраски лексика;
- высокая частотность сложных слов, аббревиатур, интернациональной терминологии;
- синтаксическая усложнённость: преобладание развёрнутых предложений с развитой системой сочинительной и подчинительной связи.

Однако, как было подробно показано в параграфе 1.5.3, эти подходы (LSP и CLIL), будучи эффективными на продвинутых этапах, обнаруживают системные ограничения применительно к начальному уровню подготовки. Игнорирование необходимости последовательного прохождения всех уровней языковой личности и редукция языка до инструмента приводят к тому, что курсанты, не получившие должной базы на уровнях правильности и интериоризации, оказываются неспособны к полноценному овладению профессионально ориентированными компетенциями.

Таким образом, специфика неязыкового вуза требует разработки диагностического инструментария и педагогических стратегий, учитывающих:

- неоднородность начального уровня подготовки курсантов;
- ограниченность времени и специфику мотивации;
- необходимость заложения фундамента (уровни правильности и интериоризации) до перехода к профессионально ориентированному обучению.

2.2. Организация и процедура исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе Военной академии воздушно-космической обороны имени маршала Советского Союза Г.К. Жукова в период с сентября 2025 г. по апрель 2026 г. и включало два основных этапа и ряд последовательных диагностических срезов.

2.2.1. Характеристика выборки

В исследовании приняли участие курсанты трёх учебных групп первого курса (две группы одного факультета общей численностью 40 человек и одна группа другого факультета численностью 15 человек). Общая численность первоначальной выборки составила 55 человек. Задания входной диагностики выполнили все 55 курсантов. Задания второго этапа, в связи с объективными условиями организации учебного процесса в военном вузе (наряды, болезни, увольнения, командировки), выполнили не все 55 курсантов. В итоговый анализ включались только курсанты, выполнившие все задания.

2.2.2. Первый этап: входная диагностика (сентябрь 2025 г.)

Первый этап был посвящён входной диагностике уровня языковой подготовки курсантов. На этом этапе все участники выполнили:

1. стандартизированный лексико-грамматический тест;
2. письменное задание «О себе» (5–7 предложений).

Лексико-грамматический тест (см. Приложение А). Для входной диагностики уровня владения иностранным языком был использован стандартизированный тест *Challenges Placement Test* (издательство *Pearson Longman*). Выбор данного теста обусловлен следующими причинами. Во-

первых, тест разработан в соответствии с уровнями Общеввропейской шкалы языковой компетенции (CEFR) и позволяет дифференцировать уровни A1, A2 и пороговый уровень B1, что соответствует целям входного контроля в неязыковом вузе, где у абитуриентов ожидается уровень A2–B1. Во-вторых, тест имеет две параллельные формы — варианты А и В, что позволяет минимизировать списывание и перекрёстные заимствования между курсантами во время группового тестирования. В-третьих, формат заданий с выбором ответа (multiple choice) обеспечивает простоту обработки результатов и исключает субъективность интерпретации. В-четвёртых, тест апробирован в российской образовательной практике на протяжении многих лет, что подтверждает его валидность и надёжность в условиях отечественного языкового образования. Для целей настоящего исследования использовались вопросы 1–50 вариантов А и В. Выбор первых пятидесяти вопросов (из 100 предлагаемых тестом *Challenges*) обусловлен ограниченностью времени на занятии. Кроме того, репрезентативность теста из-за сокращения не нарушается. Первые 50 вопросов охватывают все ключевые темы элементарного уровня A1–A2: глагол to be, вопросительные слова, притяжательные местоимения и прилагательные, предлоги времени и места, повелительное наклонение, указательные местоимения, артикли, множественное число существительных, национальности, числительные, обозначение времени, модальный глагол can, конструкцию like + -ing, конструкцию have got / has got, вопросы с how much / how many, наречия частоты, притяжательный падеж. Анализ вопросов 51–100 показал, что они тестируют те же темы, но на более сложном уровне (Present Continuous, Past Simple, степени сравнения прилагательных, устойчивые сочетания с предлогами). Для оценки базовой подготовки, необходимой для обучения в неязыковом вузе, достаточно первых 50 вопросов. Пороговые значения, рекомендованные разработчиками теста (60% правильных ответов — уровень A2, 70% — порог B1), при пересчёте на 50 вопросов сохраняют свою

диагностическую значимость. Таким образом, использование сокращённой версии теста (50 вопросов) является методически обоснованным и не снижает надёжности диагностических результатов.

Письменное задание «О себе» (5–7 предложений), позволяющее оценить способность к связному высказыванию на начальном уровне и выявить первые признаки рефлексии и личностного включения в речь.

Целью данного этапа было получение объективных данных о гетерогенности выборки и исходном уровне сформированности базовых языковых навыков.

2.2.3. Второй этап: диагностика с использованием мемуарных текстов (февраль – апрель 2026 г.)

Второй этап составил основную часть исследования. На этом этапе курсанты последовательно работали с тремя мемуарными текстами («The First Friend», «The Letter I Didn't Send», «The Choice»), выполняя задания разработанных рабочих листов. Каждый текст предъявлялся на отдельном занятии с интервалом в 1–2 недели. Время выполнения каждого рабочего листа составляло 30 минут.

Процедура работы включала:

- краткий инструктаж (цели работы, правила выполнения, регламент);
- самостоятельное знакомство с глоссарием;
- чтение текста;
- выполнение заданий рабочего листа;
- сбор выполненных работ.

Перед началом работы курсантам зачитывалась стандартная инструкция:

«Уважаемые курсанты! Перед вами текст и задания к нему. Эта работа не является контрольной или экзаменом. Она нужна для исследовательских целей — чтобы лучше понять, как вы работаете с английским текстом, и в

дальнейшем улучшить процесс обучения. Сначала прочитайте текст. Если в нём есть незнакомые слова, посмотрите их значение в глоссарии (он дан перед текстом). Выполняйте задания по порядку. Не пропускайте задания, даже если кажутся сложными — напишите, как можете. Не пользуйтесь словарями, телефонами и помощью товарищей. На работу отводится 30 минут».

2.2.4. Методы анализа данных

Для обработки полученных материалов использовался комплекс методов, соответствующих задачам исследования и природе анализируемых данных. Герменевтический анализ применялся для интерпретации письменных ответов курсантов, особенно в заданиях рефлексивного характера (задание F рабочих листов, а также эссе «О себе» входного контроля). Данный метод позволил выявить не только явное содержание высказываний, но и стоящие за ними личностные смыслы, степень понимания текста, способность к диалогу с автором и рефлексии собственного опыта.

Анализ опирался на принципы, изложенные в параграфе 1.4.3: понимание текста рассматривалось как событие диалога, в котором проявляется уровень развития языковой личности. Особое внимание уделялось:

- наличию/отсутствию личностного отношения к прочитанному;
- способности выходить за пределы буквального понимания;
- попыткам связать содержание текста с собственным опытом;
- эмоциональной окрашенности высказывания.

Герменевтический анализ позволял дифференцировать субуровни 2.0, 2.1 и 2.2, которые различаются не столько формальной правильностью, сколько глубиной понимания и личностной включённостью.

Лингвистический анализ использовался для оценки формальной стороны высказываний: соответствия фонетическим, лексическим и грамматическим нормам. В зависимости от диагностируемого компонента анализировались:

- фонетический аспект — преимущественно косвенно, через качество письменной речи (наличие/отсутствие фонетически обусловленных орфографических ошибок) и через наблюдения за устными ответами курсантов в ходе учебного процесса;
- лексический аспект — точность выбора слова, разнообразие лексики, наличие/отсутствие неоправданных повторов, способность к синонимическим заменам;
- грамматический аспект — соблюдение порядка слов, правильность употребления времён, использование вспомогательных глаголов, предлогов, согласование.

Особое внимание уделялось характеру ошибок, что позволяло дифференцировать субуровни:

- ошибки, связанные с незнанием правила (систематические, грубые) — характерны для субуровней 1.2–1.3;
- ошибки, связанные с интерференцией родного языка (кальки, буквальный перевод) — маркер субуровней 1.2–2.0;
- ошибки, связанные с недостаточной автоматизацией (сбои в сложных конструкциях при общей правильности базовых) — маркер субуровня 2.0–2.1;
- редкие ошибки, не нарушающие коммуникацию, — допустимы на субуровне 2.2.

Контент-анализ применялся для выявления повторяющихся тематических и смысловых элементов в ответах курсантов, а также для квантификации распределения субуровней по различным заданиям и группам. Анализ проводился по следующим категориям:

- глубина понимания текста (буквальное / интерпретативное / рефлексивное);
- лексико-грамматическая оформленность (грубые ошибки / ошибки, не мешающие пониманию / нормативная речь);

- аргументативность (отсутствие аргументации / простые аргументы / развёрнутая аргументация);
- наличие личностного смысла (формальный ответ / эмоциональная реакция / связь с собственным опытом / выражение позиции);
- способность к интерпретации (пересказ / простые выводы / интерпретация подтекста).

Категориальный аппарат контент-анализа был разработан на основе теоретической модели субуровней и уточнялся в ходе пилотного анализа первых работ. Это позволило перейти от отдельных наблюдений к обобщённой картине, характеризующей языковую личность курсантов обследованной выборки.

Метод экспертных оценок использовался для верификации отнесения того или иного ответа к конкретному субуровню. В качестве экспертов выступали автор исследования и научный руководитель, хорошо знакомые с контингентом курсантов и спецификой их языковой подготовки.

Процедура включала:

- независимую оценку спорных ответов двумя экспертами;
- обсуждение случаев расхождения оценок;
- выработку согласованного решения и, при необходимости, уточнение диагностических критериев.

Применение данного метода позволило минимизировать субъективность интерпретации и повысить надёжность диагностики, особенно в пограничных случаях (например, при различении субуровней 1.3 и 2.0, 2.1 и 2.2).

Для обработки количественных данных (результаты входного тестирования, распределение субуровней по группам) использовались элементарные статистические методы:

- подсчёт средних значений и стандартного отклонения;
- определение частотных распределений;

- выявление корреляций между результатами теста и субуровнями по тексту (на уровне качественного анализа).

Учитывая небольшой объём выборки и преимущественно качественный характер исследования, статистические методы использовались как вспомогательные, позволяющие увидеть общие тенденции, но не претендующие на строгую репрезентативность.

2.3. Субуровни и пограничные состояния: теоретическая операционализация

2.3.1. Критерии выделения субуровней

Уровень правильности — это этап, на котором обучающийся усваивает язык как систему знаков, ориентируясь на формальную корректность: «говорю правильно → меня понимают». Это экстериоризованный язык: он ещё не «внутренний», но уже осознанно регулируемый. Однако даже на этом этапе развитие нелинейно: от полного незнания до уверенного воспроизведения шаблонов — большой путь. Для его адекватного описания необходимо разложить уровень на субуровни, ориентируясь на ряд критериев:

- когнитивную нагрузку (степень осознанности выполняемых операций, наличие/отсутствие автоматизмов);
- тип речевой деятельности (восприятие → воспроизведение → воссоздание);
- степень опоры на родной язык (наличие/отсутствие внутреннего перевода, характер интерференции);
- аффективный фон (тревожность, уверенность, отношение к языку и речевой деятельности);
- герменевтический потенциал (способность к извлечению смысла, пусть и минимальная, понимание не только формы, но и содержания).

Уровень интериоризации — уровень перехода от А2 к В1 (по CEFR), где язык переходит от внешнего правила к внутреннему механизму. Это ключевой этап, потому что именно здесь происходит внутреннее усвоение языковой нормы, формирование автоматизма и готовности к спонтанной коммуникации. Реальный переход от А2 к В1 — это не скачок, а постепенное «созревание» языковой компетенции. У многих обучающихся (особенно в военном вузе, где иностранный язык не всегда находится в центре профессиональной мотивации) имитативная автоматизация (2.1) ещё не достигнута. Они могут воспроизводить шаблоны, но медленно, с напряжением, с постоянным обращением к правилу или переводу, без чувства уверенности в правильности. Поэтому уровень интериоризации начинается с субуровня, на котором курсант ещё не интериоризировал язык, но уже выходит за рамки элементарного воспроизведения. Это начало интериоризации, но ещё незрелое, фрагментарное, когнитивно перегруженное.

Первоначально нами было определено большее количество субуровней, но в конечном итоге мы решили выделить в качестве теоретических субуровней модели только четыре, образующие логически завершённую цепь: имитация → осознанная рекомбинация → автоматизация → вариативная адаптация.

Эти четыре субуровня (1.1, 1.2, 2.1, 2.2) могут быть включены в теоретическое ядро модели. Помимо них, существуют пограничные состояния (1.0, 1.3, 2.0), имеющие диагностическую и методическую ценность, но не представляющие собой новые качественные ступени. Они фиксируют критические точки перехода между основными субуровнями и позволяют увидеть динамику развития там, где она наиболее затруднена.

2.3.2. Характеристика субуровней и пограничных состояний

Характеристика субуровней и пограничных состояний с учётом когнитивно-коммуникативного и аффективного аспектов представлена в таблицах 2.1 и 2.1.

Примечание к таблицам 2.1 и 2.2. В теоретической модели (Глава 1) в качестве отдельного пограничного состояния выделялся субуровень 1.3 (контролируемая корректность), соответствующий этапу 4 теории П.Я. Гальперина («громкая речь»). Однако в ходе эмпирического исследования было установлено, что это состояние не является устойчивым: ни один курсант не продемонстрировал его в двух и более текстах, а его проявления (эпизодическая самокоррекция, гиперкоррекция, замедленная речь) относятся к начальной фазе интериоризации. Поэтому в итоговой диагностической модели (Глава 2, параграф 2.4 и Глава 3) субуровень 1.3 не выделяется как самостоятельное пограничное состояние. Его диагностические признаки включены в характеристику состояния 2.0 (фрагментарная репродукция с когнитивным напряжением), которое открывает уровень интериоризации. Таблицы 2.1–2.3 сохраняют описание 1.3 как теоретической категории, но при практической диагностике (Глава 3) это состояние не фиксируется отдельно.

Таблица 2.1 – Субуровни и пограничные состояния (когнитивно-коммуникативный аспект)

Субуровень	Когнитивный аспект	Коммуникативный аспект
1.0 — нулевой контакт / рецептивное узнавание	Язык воспринимается как незнакомый звуковой поток. Единственное, что различимо, – отдельные знакомые слова (имена, числа, базовая лексика).	Нет собственной речи, понимание — фрагментарное, по ключевым словам.
1.1 — имитативное воспроизведение	Речь строится только через имитацию: повторение за преподавателем, проговаривание вслед за аудио, списывание. Нет понимания структуры.	Высказывания — точные копии услышанного/прочитанного. При малейшем изменении — сбой.
1.2 — селективная рекомбинация	Появляется осознанное манипулирование отдельными элементами: замена имени, числа,	Речь — сборка из готовых блоков: «I have ____», «There is/are____», «I like____». Ошибки при выходе

	объекта в устойчивой конструкции.	за рамки шаблона.
1.3 — контролируемая корректность (пограничное состояние)	Учащийся сам проверяет себя на правильность: «Is it <i>go</i> or <i>went</i> ?» — обращается к правилу, таблице, памяти.	Речь замедленная, но целенаправленная. Способен строить простые связные высказывания по плану.
2.0 — фрагментарная репродукция с когнитивным напряжением (пограничное состояние)	Высокая когнитивная нагрузка: требуется сознательное вспоминание шаблонов, грамматических конструкций, лексики. Часто — обращение к родному языку как промежуточному звену (mental translation).	Речь прерывистая, с паузами, самокоррекцией, повторами. Шаблоны воспроизводятся точно, но медленно и только в знакомых контекстах.
2.1 — имитативная автоматизация	Речь опирается на процедурную память: шаблоны воспроизводятся быстро, без обращения к правилу или осознанного анализа.	Уверенное использование готовых фраз в типовых ситуациях без пауз, но без адаптации под новый контекст.
2.2 — вариативная адаптация	Активное варьирование шаблонов: подстановка новой лексики, мелкая трансформация структур с сохранением грамматической корректности.	Способность выразить личный опыт в рамках известных конструкций — без долгих пауз и с минимальными ошибками.

Таблица 2.2 – Субуровни и пограничные состояния (аффективный аспект)

Субуровень	Аффективный аспект	Рефлексивный маркер
1.0	Смешанные эмоции: любопытство, растерянность, «звуковая тревога».	«Я ничего не понял»
1.1	Удовольствие от «узнавания себя» в речи, но страх отклониться от образца.	«Я повторил, как было»
1.2	Растёт чувство контроля: «Я могу сказать о себе». Но всё ещё зависимость от внешнего подкрепления («Правильно?»)	«Я подставил своё слово в готовую фразу»
1.3	Появляется стремление к точности, но боится ошибки как нарушения нормы.	«Я сначала подумал, как правильно»
2.0	Высокая тревожность, неуверенность, страх ошибиться. Язык воспринимается как «испытание», а не средство общения.	«Я знаю, как сказать, но не могу быстро вспомнить»
2.1	Чувство уверенности в «знакомых» репликах, но тревога при выходе за их пределы. Ошибка воспринимается как «сбой в воспроизведении».	«Я просто говорю это, потому что так учили»

2.2	Снижение речевой тревожности при спонтанной коммуникации, появляется интерес к «своему» звучанию в языке.	«Я взял ту же фразу, но подставил своё»
-----	---	---

Для практической диагностики в письменных работах мы опираемся на систему индикаторов, представленную в таблице 2.3. Эта таблица конкретизирует, как именно каждый субуровень проявляется при выполнении различных типов заданий.

Таблица 2.3 – Диагностические индикаторы субуровней в письменной речи

Субуровень	Индикаторы (в письменной речи / при работе с текстом)	Пример
1.0	Не может выполнить задание даже с опорой на образец. Реагирует только на самые простые команды с визуальной поддержкой.	Реакция на простые команды без визуальной поддержки не срабатывает.
1.1	Дословное копирование фраз из текста. Не может осуществить даже простейшую замену элементов.	Курсант может сказать «My name is Ivan» идеально, но не сможет ответить на «And what's your brother's name?»
1.2	Успешное выполнение заданий на подстановку при наличии образца. В свободном высказывании — грубая интерференция.	«I live in Tver» → «I live in Moscow» — легко; но «Where do you live?» вызывает замешательство.
1.3	Наличие самокоррекции, исправлений. Попытки объяснить свой выбор.	Речь замедленная, но целенаправленная. Способен строить простые связные высказывания по плану.
2.0	Точный, но механический пересказ без адаптации к собственному опыту. Высказывание в целом понятно, но содержит систематические ошибки.	«I... uh... go to... no, I went to the base yesterday.»
2.1	Шаблонные фразы воспроизводятся бегло, но их адаптация к новому контексту вызывает затруднения.	“Could I have a coffee, please?” — бегло, но не может быть изменено на “Could my friend have a tea?”
2.2	Развёрнутые высказывания, включающие элементы личного опыта или отношения. Аргументированная позиция, диалог с текстом.	“I'd like to join the patrol, but I need to check my gear first.” — адаптировано под ситуацию, бегло, с личным содержанием.

2.3.3. Диагностический потенциал модели: пример анализа

Рассмотрим, как модель с субуровнями помогает точнее локализовать пробелы в языковом развитии курсанта, на примере конкретной диагностической ситуации.

Ситуация: Курсант при выполнении задания «расскажи о вчерашнем дне» молчит или произносит только отдельные слова: «...yesterday... base...» — без попытки построить фразу.

Без дифференцированной модели это может быть истолковано просто как «слабое владение языком» или «не выучил материал». Преподаватель, не имея тонкого инструмента диагностики, либо начинает объяснять грамматику (что бесполезно, если проблема в другом), либо оставляет курсанта без внимания, списывая всё на отсутствие способностей.

С использованием модели с субуровнями преподаватель может задать точный диагностический вопрос: способен ли курсант хотя бы механически воспроизвести шаблонную конструкцию, например, «I went to...» — даже если не понимает грамматики?

- **Если нет** — даже при подсказке «Say: I went to the...» курсант не может завершить фразу или повторить её. Это указывает на **субуровень 1.0 (нулевой контакт)**. Проблема: личность ещё не вступила в речевое действие. Нет даже базового речевого следа. Педагогическая задача: сформировать первую готовность к воспроизведению через ритм, хоровое проговаривание, телесную вовлечённость, многократное повторение простейших структур без акцента на понимание.
- **Если да** — курсант говорит: «I... uh... go... no, went... to the... base?» — с паузами, сомнениями, но пытается. Даже если ошибается, он воспроизводит. Это указывает на **субуровень 2.0 (фрагментарная репродукция)**. Проблема: речь опирается на декларативную память («вспоминаю правило»), а не на процедурную. Высокая когнитивная

нагрузка. Педагогическая задача: автоматизировать шаблоны, снизить тревожность, перейти от «я думаю» к «я говорю» через многократное повторение в вариативных контекстах.

Модель с субуровнями позволяет различить два принципиально разных состояния, требующих диаметрально противоположных дидактических стратегий:

1.0 — «Язык не стал возможностью действия» → нужна стимуляция речевого следа, создание первичных нейронных связей.

2.0 — «Язык стал возможностью, но действие напряжено» → нужна автоматизация и снижение когнитивной нагрузки.

Без дифференциации эти состояния легко спутать, что ведёт к неадекватным обучающим воздействиям. Например, если курсанту на 1.0 давать грамматические правила (как будто он на 2.0), он будет ещё больше блокироваться, убеждаясь в своей «неспособности» к языку. А если курсанта на 2.0 заставлять просто молча слушать (как будто он на 1.0), он не получит поддержки в преодолении тревожности и автоматизации уже имеющихся знаний.

2.4. Методика диагностики: тексты, задания, критерии оценки

2.4.1. Принципы отбора и адаптации текстов

Наряду с теоретическим уточнением структуры языковой личности через выделение субуровней, в эмпирическом блоке диссертационного исследования был реализован целостный лингводидактический комплекс, включающий:

- специально отобранные и адаптированные тексты из художественной литературы военной тематики;

- систему письменных рефлексивных заданий, стимулирующих личностное включение в языковое пространство.

Особое внимание в экспериментальной работе было уделено использованию аутентичных нарративных текстов личностно значимого характера — отрывков из художественной литературы и мемуаров, посвящённых военному опыту, моральному выбору, взаимоотношениям в коллективе и личной ответственности. Такие тексты, в отличие от нейтральных учебных материалов, вызывают эмоциональный отклик, провоцируют сопоставление чужого опыта с собственным и тем самым повышают когнитивную и аффективную вовлечённость курсантов.

Для отбора текстов были определены следующие критерии:

- лексико-грамматический уровень — корректировка до A2/B1 без упрощения смысловых слоёв;
- сохранение нарративной целостности — даже короткий отрывок должен содержать конфликт, выбор, этическую дилемму;
- культурно-профессиональная релевантность — ситуации, созвучные военно-профессиональной идентичности курсантов (долг, страх, товарищество, лидерство, моральный выбор).

В качестве источников были отобраны следующие произведения:

- *A Rumor of War (Philip Caputo)*
- *With the Old Breed (Eugene Sledge)*
- *Band of Brothers (Stephen E. Ambrose)*
- *The Things They Carried (Tim O'Brien)*
- *Helmet for My Pillow (Robert Leckie)*
- *American Sniper (Chris Kyle)*
- мемуары и публицистика современных военных авторов.

Такой подход позволяет преодолеть разрыв между «учебным языком» и «языком как средой бытия»: курсант не «тренирует Past Simple», а сталкивается с человеческим переживанием, выраженным на иностранном языке.

2.4.2. Характеристика диагностических текстов

Для диагностики уровней развития языковой личности курсантов были отобраны три текста, каждый из которых соответствует определённому аспекту профессионального и личностного становления (см. табл. 2.4).

Таблица 2.4 – Характеристика диагностических текстов

Текст	Название	Источник	Тематика	Уровень (по CEFR)	Объём текста
1	The First Friend	E.B. Sledge, P. Caputo	Дружба и поддержка	A2+	240 слов
2	The Letter I Didn't Send	T. O'Brien	Рефлексия и честность с собой	B1	250 слов
3	The Choice	P. Hennessey, P. Caputo	Профессиональная идентичность и ценности	B1	245 слов

Каждый текст предъявлялся курсантам на отдельном занятии. Для минимизации лексических трудностей перед каждым текстом был помещён глоссарий, включающий ключевые слова, без понимания которых невозможно выполнение заданий. Слова, допускающие догадку по контексту, в глоссарий не включались, что позволяло дополнительно диагностировать стратегии работы с незнакомой лексикой.

2.4.3. Типология заданий и их связь с субуровнями

Ключевой принцип герменевтики, положенный в основу диагностики: текст должен быть «в зоне возможного включения». Слишком сложный нарратив вызовет когнитивный сбой, слишком простой — не запустит рефлексия. Поэтому система заданий строилась таким образом, чтобы охватить все субуровни — от 1.0 до 2.2.

Для анализа ответов курсантов использовались четыре критерия: **когнитивный** (тип мыслительной операции), **коммуникативный** (характер

высказывания), **аффективный** (наличие эмоциональной окраски и личного отношения) и **рефлексивный** (способность осознавать понимание или его границы). Каждый критерий оценивался по трёхуровневой шкале (табл. 2.5). Не все критерии задействованы в каждом задании: аффективный и рефлексивный критерии в полной мере проявляются только в задании F (рефлексивное письмо), тогда как задания А–Е диагностируют преимущественно когнитивный и коммуникативный критерии.

Таблица 2.5 – Шкала оценки критериев контент-анализа

Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла
Когнитивный	Переписывание из текста, дословное копирование	Пересказ своими словами, подстановка в знакомую конструкцию	Самостоятельное порождение связного высказывания, аргументация
Коммуникативный	Отсутствие высказывания или одно слово	Короткое высказывание (1–2 предложения) по шаблону	Развёрнутое высказывание (3+ предложений) с адаптацией под контекст
Аффективный	Формальный ответ, отсутствие личного отношения	Эмоциональная оценка («This is sad», «I like it»), но без развёртывания	Развёрнутая эмоционально-оценочная реакция, связь с собственными переживаниями
Рефлексивный	Отсутствие рефлексии (ответ «I don't know» или прочерк)	Рефлексивный маркер («I think...», «Maybe...», «I'm not sure...»)	Развёрнутая рефлексия с осознанием границ собственного понимания или с личным примером

Соотнесение типов заданий с критериями представлено в таблице 2.6.

Таблица 2.6 – Применение критериев к заданиям диагностического комплекса

Задание	Когнитивный	Коммуникативный	Аффективный	Рефлексивный
А (выписывание слов)	+	–	–	–
В (подстановка)	+	–	–	–
С (исправление ошибок)	+	–	–	+
Д (ответы по-русски с английскими вставками)	+	+	–	–

Задание	Когнитивный	Коммуникативный	Аффективный	Рефлексивный
Е (закончить фразу)	+	+	–	–
Ф (рефлексивное письмо)	+	+	+	+

Типология заданий. Ниже представлена более подробная характеристика каждого типа заданий с указанием того, как именно они соотносятся с различными субуровнями, какие критерии задействованы и что служит диагностическим маркером. Обобщённая связь между заданиями и субуровнями представлена в табл. 2.7.

Таблица 2.7 – Типология заданий и их диагностическая направленность

Задание	Тип задания	Что диагностирует	Субуровни
А	Поиск и выписывание слов/фраз из текста	Способность к узнаванию и имитации	1.0–1.1
В	Заполнение пропусков словами из рамки	Селективная рекомбинация, подстановка в готовую структуру	1.1–1.2
С	True/False с исправлением ошибок	Контролируемая корректность, обращение к правилу	1.2–1.3
Д	Ответы на вопросы по-русски с использованием английских слов	Фрагментарная репродукция, выход из родного языка	2.0
Е	Завершение фраз по образцу из текста	Имитативная автоматизация, воспроизведение паттернов	2.0–2.1
Ф	Развёрнутое рефлексивное письмо	Вариативная адаптация, личностный смысл, диалог с текстом	2.1–2.2

Задание А (поиск и выписывание). Курсанту предлагается найти в тексте и выписать слова, относящиеся к определённым категориям (например, «два слова, обозначающих время суток», «два имени людей», «три глагола в прошедшем времени»). Это задание минимально по когнитивной нагрузке и диагностирует прежде всего способность к узнаванию и механическому копированию (когнитивный критерий). Субуровень 1.0 проявляется в том, что курсант не может найти ни одного слова. Субуровень 1.1 — механическое, но верное копирование без попытки осмысления.

Задание В (заполнение пропусков). Курсант вставляет предложенные слова в пропуски в предложениях, взятых из текста или близких к нему по

смыслу. Это задание требует не просто узнавания, но и понимания смысла предложения, чтобы правильно выбрать слово. Оценивается когнитивный критерий. Успешное выполнение этого задания при наличии образца свидетельствует о субуровне 1.2.

Задание С (True/False с исправлением). Курсант определяет, соответствуют ли утверждения содержанию текста, и исправляет неверные. Это задание требует не только понимания текста (когнитивный критерий), но также способности к самоконтролю и коррекции (рефлексивный критерий). Появление развёрнутых объяснений, ссылок на правило, самокоррекции в самом процессе выполнения — маркер перехода к интериоризации (пограничное состояние 2.0).

Задание D (ответы по-русски с использованием английских слов). Это задание-ловушка, специально созданное для диагностики пограничного состояния 2.0. Курсант отвечает на русском языке, но должен использовать английские слова из текста. Оцениваются когнитивный и коммуникативный критерии. Если он механически копирует фразы, не понимая смысла, — это 1.1–1.2. Если он пытается строить фразы, вставляя английские слова в русскую речь, но делает это с трудом, с паузами, — это 2.0.

Задание E (завершить фразы по образцу). Курсант заканчивает фразы, начатые в соответствии с ключевыми паттернами текста. Оцениваются когнитивный и коммуникативный критерии. Это задание диагностирует степень автоматизации: если фразы завершаются быстро, без раздумий, точно воспроизводя текст — это 2.1. Если курсант долго думает, ошибается в последовательности слов — это 2.0.

Задание F (развёрнутое рефлексивное письмо). Это ключевое задание, требующее от курсанта не просто понимания текста, но и выражения собственного мнения, отношения, связи с личным опытом. Здесь задействованы **все четыре критерия**. Именно в этом задании проявляется способность к вариативной адаптации (2.2) и выход на личностный смысл. Оценка задания F

проводится по каждому из четырёх критериев (когнитивный, коммуникативный, аффективный, рефлексивный) по шкале 0–2 (см. табл. 2.5).

Правило определения итогового субуровня. Итоговый субуровень определяется **не через суммирование баллов**, а на основе соблюдения **пороговых условий** по всей совокупности заданий. Задание F рассматривается как ключевое для дифференциации субуровней 2.0–2.2: если курсант не выполняет задание F (0 баллов по аффективному и рефлексивному критериям), он не может быть отнесён к субуровню выше 1.2, независимо от успешности выполнения заданий А–Е. Если курсант выполняет задание F на высоком уровне (2 балла по аффективному и рефлексивному критериям), но допускает грубые ошибки в заданиях В или С, его профиль считается нестабильным и требует дополнительной интерпретации (списывание или разрыв между устной и письменной речью).

Пример определения субуровня (курсант К-49, Текст 3):

- А: выполнено неточно → условие для 1.1 условно соблюдено;
- В: выполнено с ошибкой → условие для 1.2 условно соблюдено;
- С: выполнено с ошибкой;
- Е: есть попытка выполнения, но неверная;
- F: не выполнено.

Итоговый субуровень: **1.1** (имитативное воспроизведение). Несмотря на внешнюю видимость заполнения рабочего листа, курсант не выполняет требований, необходимых для достижения даже уровня 1.2. Для его ответов характерно механическое повторение, а при отсутствии точного образца для копирования происходит сбой.

2.4.4. Письменные задания как инструмент диагностики и развития

Использование письменных заданий рефлексивного характера в разработанной методике обосновано не только лингвистическими, но и

психологическими соображениями: письменная речь теснейшим образом связана с внутренней речью — той сферой языкового мышления, где формируются смысл, интенция и личностная позиция. Кроме того, в условиях ограниченного времени на устное высказывание и высокой речевой тревожности письмо становится «мостом» между внутренней и внешней речью, позволяя курсанту:

- активизировать внутреннюю речь через формулирование мысли на письме;
- упорядочить и систематизировать высказывание, выстроить логику и выбрать адекватные языковые средства;
- осознать собственную позицию по отношению к содержанию текста и к языку как средству её выражения.

Проведённое исследование подтвердило диагностическую ценность письменной формы рефлексивных заданий. Курсанты, которые смогли выполнить задание F (развёрнутое рефлексивное письмо), как правило, были не в состоянии построить аналогичное по содержанию устное высказывание. Письменная форма, во-первых, предоставляла им дополнительное время для обдумывания, отсутствующее в устной спонтанной речи, а во-вторых, снижала тревожность, связанную с неизбежностью ошибок при устном высказывании. Благодаря этому у курсантов появлялась возможность зафиксировать и выразить те смыслы, которые в устной форме оставались бы нереализованными.

Для преподавателя письменные работы выполняют ещё одну важную функцию — они делают видимым процесс становления языковой личности. Анализ письменных ответов позволяет:

- фиксировать промежуточные состояния (переход от имитации к селективной рекомбинации, от сознательного контроля к первым проявлениям автоматизма);
- диагностировать зоны затруднений;

- своевременно корректировать траекторию обучения.

Интеграция письменных заданий с моделью субуровней позволяет не только оценить текущий уровень развития языковой личности, но и увидеть динамику, что особенно важно в условиях ограниченного времени обучения в военном вузе.

Таким образом, аутентичные личностно значимые тексты в сочетании с рефлексивными письменными заданиями формируют педагогическое пространство, в котором язык перестаёт быть предметом изучения и становится средой личностного и профессионального становления — что полностью соответствует принципам герменевтической лингводидактики и антропоцентрическому вектору современного языкового образования.

2.5. Детальное описание 24 компонентов первых двух уровней

В параграфе 1.2 была подробно описана трёхмерная структура модели языковой личности Г.И. Богина, образованная пересечением трёх осей: уровней развития языковой личности, видов речевой деятельности и аспектов языка. Напомним, что модель представляет собой трёхмерное пространство, где каждая конкретная «микро-готовность» (способность к совершению определённого речевого поступка) локализуется на пересечении:

- уровня (от правильности до адекватного синтеза);
- вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);
- аспекта языка (фонетика, лексика, грамматика).

Для целей данного исследования, ориентированного на начальный этап обучения в военном вузе, мы фокусируемся на первых двух уровнях — правильности (1) и интериоризации (2). Перемножение трёх осей даёт 24 диагностируемых компонента:

Уровень 1 (правильность) × 4 вида деятельности × 3 аспекта языка = 12
компонентов:

Компонент 1	Правильность: фонетика при говорении
Компонент 2	Правильность: грамматика при говорении
Компонент 3	Правильность: лексика при говорении
Компонент 4	Правильность: фонетика при аудировании
Компонент 5	Правильность: грамматика при аудировании
Компонент 6	Правильность: лексика при аудировании
Компонент 7	Правильность: фонетика при письме
Компонент 8	Правильность: грамматика при письме
Компонент 9	Правильность: лексика при письме
Компонент 10	Правильность: фонетика при чтении
Компонент 11	Правильность: грамматика при чтении
Компонент 12	Правильность: лексика при чтении

Уровень 2 (интериоризация) × 4 вида деятельности × 3 аспекта языка = 12
компонентов:

Компонент 1	Интериоризация: фонетика при говорении
Компонент 2	Интериоризация: грамматика при говорении
Компонент 3	Интериоризация: лексика при говорении
Компонент 4	Интериоризация: фонетика при аудировании
Компонент 5	Интериоризация: грамматика при аудировании
Компонент 6	Интериоризация: лексика при аудировании
Компонент 7	Интериоризация: фонетика при письме
Компонент 8	Интериоризация: грамматика при письме
Компонент 9	Интериоризация: лексика при письме
Компонент 10	Интериоризация: фонетика при чтении
Компонент 11	Интериоризация: грамматика при чтении
Компонент 12	Интериоризация: лексика при чтении

В данном параграфе представлено развёрнутое описание 24 компонентов, сгруппированных по видам речевой деятельности в соответствии с тем, как это сделано в исходной модели Г.И. Богина. Для каждого компонента даётся теоретическая характеристика и описываются типичные проявления на разных субуровнях, что позволяет увидеть, как именно субуровни работают при диагностике.

2.5.1. Компоненты уровня правильности (1–12)

Говорение

Компонент 1:

Правильность: фонетика при говорении

Отражает способность к фонетически корректному воспроизведению звуков, слов и простых фраз в устной речи на начальном этапе овладения языком, когда произношение требует сознательного контроля.

Показатели сформированности:

- правильное произнесение основных звуков английского языка;
- соблюдение базового словесного ударения;
- фонетически корректное повторение за образцом.

Проявления на субуровнях:

1.0: не может повторить даже простое слово или звук, артикуляционные усилия отсутствуют или хаотичны;

1.1: механическое, часто фонетически искажённое повторение за образцом, нет осознания различий между звуками родного и иностранного языка (например, «tink» вместо «think»);

1.2: появление первых попыток самостоятельного говорения, но грубые фонетические ошибки: замена английских звуков русскими (межзубные заменяются на [з], [с], [ф]), неверное ударение в многосложных словах;

1.3: способность контролировать произношение, исправлять себя при указании на ошибку, но это требует усилий и замедляет речь.

Компонент 2:

Правильность: грамматика при говорении

Отражает способность строить грамматически правильные высказывания в устной речи на начальном этапе, когда грамматическое оформление требует сознательного применения правил. На уровне правильности говорение требует постоянного грамматического контроля: курсант строит предложения, сознательно применяя правила, что приводит к замедлению речи, паузам и частым самокоррекциям.

Показатели сформированности:

- использование простых предложений с правильным порядком слов;
- согласование подлежащего и сказуемого в числе;
- употребление основных времён (Present Simple, Past Simple, Future Simple) в знакомых контекстах.

Наиболее ярким проявлением недостаточной сформированности этого компонента является, с одной стороны, интерференция родного языка, проявляющаяся в буквальном переносе синтаксических и морфологических структур русского языка на английский, а с другой — гиперкоррекция, то есть избыточное, не всегда уместное применение грамматических правил английского языка, вызванное стремлением курсанта избежать ошибок. В результате возникают как опущение обязательных элементов (отсутствие глагола-связки, предлога, артикля), так и их избыточное добавление (двойные предлоги, лишние вспомогательные глаголы, неверное употребление апострофа).

Проявления на субуровнях:

1.0: не может построить даже простейшее предложение;

1.1: механическое повторение простейших заученных фраз без понимания их грамматической структуры;

1.2: использование простых конструкций с грубыми ошибками, обусловленными интерференцией родного языка (буквальный перенос русских структур):

- отсутствие глагола-связки: «I from Russia», «My name Samat» (калька с «я из России», «меня зовут Самат»), «My family bigs» (вместо My family is big);
- калькирование безличных конструкций: «Me eighteen» вместо «I am eighteen» (калька с «мне восемнадцать»);
- перенос русского порядка слов с выносом дополнения в начало предложения: «In basketball I play 7 years» вместо «I have played basketball for 7 years»;
- буквальный перевод предлогов: «I go in school» вместо «I go to school».

На этом субуровне такие ошибки встречаются постоянно и не осознаются курсантом как ошибки;

1.3: сознательное применение правил, замедленная речь, самокоррекция, попытки объяснить свой выбор. На этом субуровне курсант уже способен заметить ошибку при указании на неё, но для этого требуется специальное сосредоточение на форме.

Компонент 3:

Правильность: лексика при говорении

Отражает способность употреблять лексические единицы в устной речи на начальном этапе, когда выбор слова требует сознательного усилия.

Показатели сформированности:

- правильный выбор слова из ограниченного набора изученной лексики;
- соблюдение основных правил лексической сочетаемости;
- отсутствие грубых лексических ошибок, искажающих смысл высказывания.

Проявления на субуровнях:

1.0: не может произнести ни одного слова;

- 1.1:** механическое повторение заученных слов и фраз;
- 1.2:** попытки самостоятельного комбинирования изученных слов в простых конструкциях, но с ошибками: смешение близких по тематике слов (library вместо bookshop), буквальный перевод с русского («I feel myself good» вместо «I feel good»).
- 1.3:** способность контролировать выбор слова, исправлять себя, обращаться к правилу или образцу, но это замедляет речь.

Аудирование

Компонент 4:

Правильность: фонетика при аудировании

Характеризует способность узнавать знакомые слова в звучащей речи на начальном этапе, когда восприятие требует сосредоточения и опоры на знакомые звуковые образы.

Показатели сформированности:

- различение базовых звуков английского языка;
- узнавание знакомых слов в замедленном темпе;
- выделение ключевых слов в простом аудиотексте.

Проявления на субуровнях:

- 1.0:** не узнаёт даже выписанные в глоссарий слова;
- 1.1:** узнаёт отдельные слова в изолированной позиции, но теряет в потоке речи;
- 1.2:** узнаёт знакомые слова в замедленном темпе, но не различает близкие по звучанию лексемы (ship/sheep).
- 1.3:** узнавание сопровождается осознанным вслушиванием, может переспросить, проверить себя.

Компонент 5:

Правильность: грамматика при аудировании

Характеризует способность узнавать знакомые грамматические конструкции в звучащей речи на начальном этапе.

Показатели сформированности:

- различение базовых временных форм по вспомогательным глаголам и окончаниям;
- понимание простых предложений с прямым порядком слов;
- определение лица и числа по грамматическим маркерам.

Проявления на субуровнях:

1.0: не различает грамматические конструкции;

1.1: узнаёт отдельные знакомые конструкции (например, вопрос с *is* или *are*);

1.2: понимает простые предложения при замедленном темпе, но может «застрять» при встрече с непривычным порядком слов.

1.3: узнавание сопровождается осознанным анализом, может мысленно «расшифровать» услышанное.

Компонент 6:

Правильность: лексика при аудировании

Характеризует способность узнавать лексические единицы в звучащей речи на начальном этапе.

Показатели сформированности:

- соотнесение звукового образа слова с его значением;
- узнавание знакомых слов в изолированной позиции;
- выделение знакомых слов в простом аудиотексте.

Проявления на субуровнях:

1.0: не узнаёт даже знакомые слова в звучащей речи;

1.1: узнаёт отдельные слова в изолированной позиции;

1.2: узнаёт знакомые слова в связном тексте при замедленном темпе;

1.3: узнавание сопровождается осознанной проверкой, может мысленно повторить услышанное для проверки.

Письмо

Компонент 7:

Правильность: фонетика при письме

Отражает способность к фонетически корректной записи слов на начальном этапе, когда написание требует сознательного применения правил звуко-буквенных соответствий.

Показатели сформированности:

- написание знакомых слов без грубых орфографических ошибок;
- способность записать простое слово под диктовку;
- отсутствие «фонетической» орфографии (запись слов так, как они слышатся).

Проявления на субуровнях:

1.0: не может записать ни одного слова;

1.1: списывание слов с образца;

1.2: запись знакомых слов с фонетическими ошибками (frend вместо friend, sed вместо said, becouse вместо because).

1.3: попытки самоконтроля, наличие исправлений.

Компонент 8:

Правильность: грамматика при письме

Отражает способность строить грамматически правильные высказывания в письменной речи на начальном этапе. Письменная речь даёт наиболее отчётливую картину грамматических трудностей, поскольку курсант имеет больше времени на обдумывание.

Показатели сформированности:

- соблюдение базового порядка слов в простых предложениях;
- правильное употребление изученных времён в знакомых контекстах;
- согласование подлежащего и сказуемого.

Проявления на субуровнях:

- 1.0:** не может написать ни одного предложения;
- 1.1:** списывание предложений с образца;
- 1.2:** использование простых конструкций с грубыми ошибками (интерференция, нарушение порядка слов);
- 1.3:** наличие исправлений, самокоррекция, попытки объяснить свой выбор.

Компонент 9:

Правильность: лексика при письме

Отражает способность правильно употреблять лексические единицы в письменной речи на начальном этапе.

Показатели сформированности:

- правильное написание изученных слов;
- адекватный выбор слова для выражения мысли;
- соблюдение норм лексической сочетаемости.

Проявления на субуровнях:

- 1.0:** не может написать ни одного слова;
- 1.1:** списывание слов с образца;
- 1.2:** использование знакомых слов в простых конструкциях с ошибками;
- 1.3:** самоконтроль, исправления, попытки объяснить выбор слова.

Чтение

Компонент 10:

Правильность: фонетика при чтении

Характеризует способность к фонетически корректному чтению вслух знакомых слов и фраз на начальном этапе, когда чтение требует послогового декодирования.

Показатели сформированности:

- правильное озвучивание букв и буквосочетаний;
- соблюдение основных правил чтения;

- отсутствие грубых искажений звукового облика слова.

Проявления на субуровнях:

1.0: не может прочитать ни одного слова;

1.1: чтение по буквам, механическое озвучивание без понимания;

1.2: чтение знакомых слов без грубых искажений, но с заметными паузами между словами.

1.3: чтение с осознанным контролем, исправлением себя при ошибках, но замедленное.

Компонент 11:

Правильность: грамматика при чтении

Характеризует способность понимать грамматические структуры при чтении текста на начальном этапе.

Показатели сформированности:

- понимание простых предложений без сложных грамматических конструкций;
- способность определить время действия по грамматическим маркерам;
- понимание отрицательных и вопросительных предложений.

Проявления на субуровнях:

1.0: не понимает структуры предложения;

1.1: узнаёт отдельные знакомые конструкции, но не понимает их роли;

1.2: понимает простые предложения с прямым порядком слов;

1.3: способен анализировать грамматическую структуру, но с замедлением, может мысленно «перевести» для понимания.

Компонент 12:

Правильность: лексика при чтении

Характеризует способность узнавать и понимать лексические единицы в письменном тексте на начальном этапе.

Показатели сформированности:

- точность узнавания знакомых слов;
- способность использовать глоссарий или словарь для понимания незнакомых слов;
- понимание основного значения слова без учёта контекстуальных оттенков.

Проявления на субуровнях:

1.0: не может выполнить задание на поиск слов в тексте;

1.1: дословное копирование фраз без понимания их структуры;

1.2: успешное выполнение заданий на подстановку при наличии образца;

1.3: появление самокоррекции, сомнений, попыток объяснить свой выбор, обращение к глоссарию.

В контексте настоящего исследования именно письменные работы курсантов (в особенности задания А–С рабочих листов) служат основным материалом для диагностики компонентов уровня правильности. По тому, как курсант справляется с заданиями на поиск и выписывание (А), подстановку (В), исправление ошибок с пояснением (С), можно судить о его месте на континууме субуровней 1.0–1.2. Задания А–С позволяют зафиксировать переход от отсутствия речевого действия (1.0) через механическое копирование (1.1) и селективную рекомбинацию (1.2). Переход к пограничному состоянию 2.0 (фрагментарная репродукция), открывающему уровень интериоризации, диагностируется заданиями D-F (см. параграф 2.4.3.).

2.5.2. Компоненты уровня интериоризации (13–24)

Говорение

Компонент 13:

Интериоризация: фонетика при говорении

На этом уровне произносительные навыки начинают автоматизироваться. Речь становится более беглой, исчезает «рваность», связанная с артикуляционными усилиями.

Показатели сформированности:

- произношение знакомых слов без сознательного контроля;
- отсутствие грубых фонетических искажений в знакомых словах;
- появление элементов интонационного оформления высказывания.

Проявления на субуровнях:

2.0: базовые звуки произносятся правильно, но в сложных словах или быстрой речи возникают искажения; курсант осознаёт ошибки, но не всегда может их исправить без дополнительного усилия;

2.1: произношение знакомых слов автоматизировано, ошибки редки и связаны с непривычными фонемами или интерференцией в сложных случаях;

2.2: произношение близко к нормативному, появляется интонационное разнообразие, способность передавать смысловые оттенки через интонацию.

Компонент 14:

Интерииоризация: грамматика при говорении

Базовые грамматические структуры воспроизводятся автоматически. При усложнении высказывания или в стрессовой ситуации могут возникать сбои.

Показатели сформированности:

- автоматическое соблюдение базового порядка слов;
- правильное употребление основных времён в типовых ситуациях;
- использование вспомогательных глаголов без сознательного контроля.

Проявления на субуровнях:

2.0: базовые конструкции используются, но в сложных случаях — сбои; ошибки в выборе времени («I was learn English 10 years»), неверное употребление предлогов («I am good in English»), сохранение русского порядка слов в сложных предложениях;

2.1: автоматическое использование базовых структур, ошибки в сложных конструкциях или под влиянием усталости;

2.2: свободное владение грамматическими структурами в пределах изученного, способность к вариативному оформлению высказывания.

Компонент 15:

Интерииоризация: лексика при говорении

Лексические единицы «всплывают» без сознательного усилия в типовых ситуациях. Появляются попытки использовать менее частотную лексику и синонимические замены.

Показатели сформированности:

- быстрое извлечение нужного слова из памяти;
- использование синонимов и перифраз при необходимости;
- отсутствие длительных пауз, связанных с поиском слова.

Проявления на субуровнях:

2.0: лексические единицы в типовых ситуациях воспроизводятся без усилий, но при необходимости выразить более сложную мысль возникают паузы и ошибки;

2.1: уверенное использование знакомой лексики, появление попыток использовать синонимы, не всегда успешных;

2.2: вариативное использование лексики, способность подобрать адекватное слово из нескольких возможных, использование идиоматических выражений.

Аудирование

Компонент 16:

Интерииоризация: фонетика при аудировании

Восприятие звучащей речи становится более быстрым и менее напряжённым. Курсант способен узнавать знакомые слова в естественном темпе речи.

Показатели сформированности:

- узнавание знакомых слов в естественном темпе речи;

- способность улавливать интонационные контуры высказывания;
- понимание речи без мысленного перевода.

Проявления на субуровнях:

2.0: узнаёт знакомые слова в нормальном темпе, но при появлении незнакомых — «застревает»;

2.1: восприятие знакомой лексики автоматизировано, догадывается о значении незнакомых слов по контексту;

2.2: свободно воспринимает речь в естественном темпе, улавливает интонационные нюансы.

Компонент 17:

Интерииоризация: грамматика при аудировании

Восприятие грамматических структур становится быстрым и менее напряжённым. Курсант может улавливать грамматические нюансы.

Показатели сформированности:

- понимание грамматических конструкций без сознательного анализа;
- различение временных форм по контексту;
- способность улавливать отношения между частями предложения.

Проявления на субуровнях:

2.0: понимает знакомые конструкции в нормальном темпе, но сложные вызывают затруднения;

2.1: восприятие грамматики автоматизировано, понимает большинство конструкций без осознанного анализа;

2.2: улавливает грамматические нюансы (разницу между I did и I have done), понимает сложные конструкции.

Компонент 18:

Интерииоризация: лексика при аудировании

Узнавание лексических единиц происходит быстрее и с меньшими усилиями. Появляется способность догадываться о значении незнакомых слов по контексту.

Показатели сформированности:

- быстрое узнавание знакомых слов в потоке речи;
- догадка о значении незнакомых слов по контексту;
- понимание речи без мысленного перевода.

Проявления на субуровнях:

2.0: узнаёт знакомые слова в нормальном темпе, но при появлении незнакомых — «застревает»;

2.1: узнавание автоматизировано, догадка по контексту становится более уверенной;

2.2: свободное восприятие лексики в любом темпе, понимание слов в контексте, в том числе с переносным значением.

Письмо

Компонент 19:

Интерииоризация: фонетика при письме

Орфографические ошибки, связанные с фонетическим искажением, становятся редкими. Курсант уверенно записывает знакомые слова.

Показатели сформированности:

- уверенная орфография знакомых слов;
- применение правил орфографии при записи незнакомых слов;
- отсутствие «фонетической» орфографии.

Проявления на субуровнях:

2.0: ошибки редки, связаны со сложными орфограммами;

2.1: уверенная запись знакомых слов, применение правил орфографии в незнакомых словах;

2.2: безошибочная орфография, способность записывать слова под диктовку.

Компонент 20:

Интерииоризация: грамматика при письме

Базовые грамматические правила соблюдаются автоматически. Ошибки, если они возникают, связаны со сложными конструкциями или усталостью.

Показатели сформированности:

- автоматическое соблюдение порядка слов;
- правильное употребление основных времён;
- согласование подлежащего и сказуемого без сознательного контроля.

Проявления на субуровнях:

2.0: правильное использование базовых структур, ошибки в сложных случаях;

2.1: автоматическое соблюдение базовых правил, редкие ошибки в сложных конструкциях;

2.2: свободное владение грамматическими структурами, письменные работы становятся более объёмными и содержательными.

Компонент 21:

Интерииоризация: лексика при письме

Появляется лексическое разнообразие. Курсант пытается использовать слова, выходящие за пределы минимального набора.

Показатели сформированности:

- использование разнообразной лексики;
- попытки употребления синонимов и идиом;
- уменьшение количества лексических повторов.

Проявления на субуровнях:

2.0: появление лексического разнообразия, но с ошибками в употреблении;

2.1: уверенное использование знакомой лексики, редкие ошибки в выборе слова;

2.2: богатый лексический репертуар, стилистическая дифференциация, использование идиом.

Чтение

Компонент 22:

Интерииоризация: фонетика при чтении

Чтение вслух становится более плавным и выразительным. Курсант уже не «расшифровывает» каждое слово, а озвучивает текст, приближаясь к естественному темпу.

Показатели сформированности:

- чтение в естественном темпе;
- правильная интонация в знакомых конструкциях;
- способность к интонационному выделению смысловых акцентов.

Проявления на субуровнях:

2.0: чтение становится более плавным, но при встрече с незнакомыми словами — сбой и возврат к послоговому чтению;

2.1: чтение знакомых текстов в естественном темпе, с правильной интонацией в типовых конструкциях;

2.2: чтение с выразительностью, способность передать интонационно смысловые акценты.

Компонент 23:

Интерииоризация: грамматика при чтении

Чтение становится инструментом решения познавательных задач, а не объектом грамматического анализа. Курсант понимает сложные грамматические конструкции, не анализируя их сознательно.

Показатели сформированности:

- понимание грамматических структур без сознательного анализа;
- способность понимать сложные предложения;
- использование контекста для понимания грамматических отношений.

Проявления на субуровнях:

2.0: понимает знакомые конструкции в контексте, но сложные вызывают затруднения;

2.1: понимает грамматические структуры без сознательного анализа;

2.2: свободно понимает любые грамматические конструкции в пределах изученного.

Компонент 24:

Интериоризация: лексика при чтении

Чтение становится более беглым. Курсант воспринимает смысловые блоки, а не отдельные слова.

Показатели сформированности:

чтение смысловыми блоками;

догадка о значении незнакомых слов по контексту;

понимание переносных значений в знакомых контекстах.

Проявления на субуровнях:

2.0: чтение с пониманием знакомых слов, но неспособность догадаться о значении незнакомых по контексту;

2.1: чтение с опорой на контекст, догадка о значении незнакомых слов;

2.2: свободное чтение, понимание слов в контексте, в том числе с переносным значением.

В контексте настоящего исследования именно письменные работы курсантов (в особенности задания D–F рабочих листов) служат основным материалом для диагностики компонентов уровня интериоризации. Задания D (ответы по-русски с использованием английских слов) и E (завершение фраз по образцу) позволяют зафиксировать переход от фрагментарной репродукции (2.0) к имитативной автоматизации (2.1). Задание F (развёрнутое рефлексивное письмо) является ключевым для диагностики субуровня 2.2: по тому, как курсант строит развёрнутое высказывание, выражает личную позицию, аргументирует своё мнение, вступает в диалог с текстом, можно судить о его способности к вариативной адаптации.

Выводы по Главе 2

Проведённое в главе методологическое обоснование и организация эмпирического исследования позволяют сформулировать следующие основные положения.

1. Специфика иноязычного образования в неязыковом вузе характеризуется разрывом между нормативными требованиями (пороговый уровень В1 и выше) и реальным уровнем подготовки абитуриентов, что обусловлено отсутствием мотивации к изучению иностранного языка и недостатками школьного иноязычного образования.
2. Трёхмерная модель Г.И. Богина, сфокусированная на первых двух уровнях (правильности и интериоризации), задаёт диагностическую матрицу из 24 компонентов, образованных пересечением трёх осей: уровней (1–2), видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и аспектов языка (фонетика, лексика, грамматика). Это позволяет перейти от общих представлений о «слабом владении языком» к дифференцированной диагностике конкретных речевых готовностей.
3. Введение субуровней и пограничных состояний (1.0, 1.1, 1.2, 1.3, 2.0, 2.1, 2.2) является необходимым шагом для операционализации теоретических понятий. Разработанная система критериев (когнитивная нагрузка, тип речевой деятельности, степень опоры на родной язык, аффективный фон, герменевтический потенциал) и детальная характеристика каждого субуровня с примерами и рефлексивными маркерами создают надёжную основу для практического анализа письменных работ курсантов.
4. Разработанная методика диагностики, включающая три аутентичных мемуарных текста военной тематики и систему из шести типов заданий, целенаправленно соотнесённых с диагностируемыми субуровнями, обеспечивает комплексное исследование языковой личности курсантов. Применение письменных заданий обосновано не только методически, но

и психологически — как способ активизации внутренней речи и снижения речевой тревожности.

5. Анализ входного тестирования выявил крайнюю неоднородность выборки (разброс ошибок в тесте от 8 до 43 из 50), устойчивые пробелы в базовых грамматических темах и преобладание курсантов на субуровне 1.2 (33 из 55). Наблюдение о бедности содержания входных эссе «О себе» ставит важный методологический вопрос о природе этой бедности, требующий дальнейшего исследования.
6. Детальное описание 24 компонентов с указанием проявлений на разных субуровнях создаёт теоретическую базу для анализа эмпирических данных и позволяет перейти от формальной оценки («много ошибок / мало ошибок») к качественной («какие именно ошибки и что они означают»), что особенно важно для диагностики начальных этапов развития языковой личности.

Глава 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

3.1. Результаты входной диагностики

3.1.1. Анализ лексико-грамматического теста

Анализ результатов входного лексико-грамматического тестирования выявил крайне неоднородный уровень подготовки курсантов как внутри групп, так и между группами (см. табл. 3.1)

Таблица 3.1 – Результаты входного тестирования (лексика/грамматика)

Группа	Кол-во курсантов	Среднее число ошибок	Минимальное число ошибок	Максимальное число ошибок
1	15	24,3	11	40+
2	25	21,7	8	35+
3	15	27,3	8	43
Всего	55	23,8	8	43

Наиболее частотными оказались ошибки в следующих темах:

- предлоги времени и места (in, on, at) – более 90% ошибавшихся;
- притяжательные местоимения и прилагательные – более 85%;
- множественное число существительных (включая исключения) – более 80%;
- вопросительные слова и порядок слов в вопросах – более 75%;
- грамматическое время (особенно различие Present Simple и Present Continuous) – более 70%.

Эти данные подтверждают, что базовые грамматические темы, составляющие ядро уровня правильности, не усвоены значительной частью курсантов.

3.1.2. Анализ входных эссе «О себе»

Эссе «О себе» выполняло функцию предварительного знакомства с уровнем речевой продукции курсантов (полные тексты эссе см. в Приложении Б, таблицы Б.1–Б.3. Оно не использовалось для окончательной диагностики субуровней, поскольку один короткий текст не даёт достаточного материала для оценки по всем критериям (когнитивному, коммуникативному, аффективному, рефлексивному).

Важным наблюдением, сделанным в ходе анализа входных эссе, стал не только низкий уровень языковой компетенции, но и, во многих случаях, крайняя бедность содержания самих высказываний. Во-первых, вместо требуемых 5-7 предложений 90% курсантов не смогли написать больше 1-3. Во-вторых, ряд курсантов ограничились формальной самопрезентацией («My name is...», «I from...»), не пытаясь сообщить о себе сколько-нибудь развёрнутую информацию даже в рамках элементарного уровня.

Это ставит принципиальный вопрос о природе наблюдаемой бедности: является ли она следствием исключительно недостаточного владения иностранным языком (субъект не может сказать то, что хочет) или же отражением общего низкого уровня рефлексивной способности и неразвитости языковой личности на родном языке (субъекту просто нечего сказать о себе)?

Согласно концепции структурного тождества модели речевой способности для первого и второго языка (Г.И. Богин), можно предположить, что имеет место взаимодействие обоих факторов. Иностранный язык выступает здесь своего рода «лакмусовой бумажкой», проявляя реальный уровень развития языковой личности, который на родном языке может быть замаскирован автоматизмами повседневной речи. Ответ на этот вопрос требует отдельного сравнительного исследования, однако уже сейчас можно констатировать, что курсанты, демонстрирующие в англоязычных эссе лишь формальную самопрезентацию, как правило, не проявляют в учебной

деятельности на родном языке склонности к развёрнутой рефлексии, что косвенно подтверждает гипотезу о единстве формируемой языковой личности.

3.1.3 Предварительные выводы

Анализ результатов входной диагностики позволяет сделать следующие выводы:

- Выборка крайне неоднородна: разброс ошибок в тесте от 8 до 43 из 50, что свидетельствует о существенных различиях в уровне довузовской подготовки.
- Большинство курсантов (33 из 55) находятся на субуровне 1.2, что подтверждает гипотезу о доминировании начальных этапов развития языковой личности в условиях неязыкового вуза.
- Наблюдается разрыв между формальными знаниями (тест) и способностью к связному высказыванию (эссе): некоторые курсанты с относительно высокими тестовыми баллами демонстрируют крайне бедные по содержанию эссе, и наоборот.
- Отсутствие курсантов на субуровне 2.2 свидетельствует о том, что ни один из участников входной диагностики не достиг уровня вариативной адаптации, что ожидаемо для начального этапа обучения.

3.2. Результаты диагностики по мемуарным текстам

3.2.1. Общая характеристика языковой личности курсантов (по данным Текста 1, Текста 2 и Текста 3)

Диагностика по трём мемуарным текстам разной тематической направленности и лексической сложности проводилась с целью выявления

устойчивости проявлений субуровней на разном материале. Каждый из трёх текстов рассматривался как независимый диагностический срез, позволяющий зафиксировать качественное состояние речевой способности курсантов. Сравнение результатов по трём текстам не ставило целью отследить «прогресс» или «регресс», а было направлено на проверку воспроизводимости субуровней: проявляет ли один и тот же курсант сходные характеристики на разных текстах?

Текст 1 («The First Friend») выполнили 44 курсанта, Текст 2 («The Letter I Didn't Send») выполнили 38 курсантов, Текст 3 («The Choice») выполнили 39 курсантов (часть отсутствовала по разным причинам, в т.ч. — по причине отчисления за академическую неуспеваемость).

Несмотря на различия в тематике и лексической сложности, распределение курсантов по субуровням демонстрирует общую закономерность: значительная часть курсантов находятся на субуровне 1.2 (40% обучающихся). Доля достигающих 2.1–2.2 варьируется от 20% (Тексты 2 и 3) до 33% (Текст 1).

Текст 1 («The First Friend», дружба, поддержка) оказался наиболее доступным: доля курсантов на субуровнях 2.1–2.2 составила 33%, а на субуровне 1.0–1.1 — лишь 7%. Это объясняется конкретной и эмоционально близкой темой, а также умеренной лексической сложностью.

Текст 2 («The Letter I Didn't Send», честность с собой, сомнения) занял промежуточное положение по сложности: доля на субуровнях 2.1–2.2 составила 20%, а на субуровне 1.0–1.1 — 11%. Распределение смещено в сторону более низких значений по сравнению с Текстом 1, что объясняется более высокой лексической сложностью и требованием к рефлексии (признание собственных сомнений, честность с собой).

Текст 3 («The Choice», этическая дилемма, абстрактные ценности) оказался наиболее сложным: доля курсантов на субуровнях 2.1–2.2 составила 22%, а на субуровне 1.0–1.1 — 11%. Характерные реакции — «*I don't know*», «*I don't*

know :-(» — свидетельствуют о том, что для части выборки этот текст оказался за пределами зоны ближайшего развития.

Важно подчеркнуть, что различия в распределении между текстами объясняются не «динамикой развития» курсантов (исследование не было лонгитюдным), а разной сложностью текстов и различиями в составе выборки. Главный вывод из сопоставления трёх текстов состоит в том, что субуровни воспроизводятся на разном материале: курсанты, отнесённые к определённому субуровню по одному тексту, с высокой вероятностью проявляют сходные характеристики и на других текстах (см. анализ устойчивости в параграфе 3.6). Это подтверждает, что выделенные субуровни отражают реальные качественные состояния речевой способности, а не являются артефактом конкретного диагностического текста.

Итоговое распределение курсантов по субуровням (по результатам всех трёх текстов) представлено в Приложении Д.

3.2.2. Анализ проявлений субуровней в письменных работах курсантов

В данном параграфе представлен анализ конкретных ответов курсантов, иллюстрирующий проявления каждого субуровня. Примеры отобраны как наиболее типичные для каждого уровня. Полный корпус ответов (с сохранением орфографии и грамматики респондентов) вынесен в Приложение Г (таблицы Г.1–Г.9).

При анализе письменных работ курсантов мы опирались на подход, предложенный М.В. Обориной, которая рассматривает работу с текстом (в том числе перевод) как деятельность, выявляющую уровень развития языковой личности. Как отмечает исследователь, текст становится минимальным форматом измерения уровня развития языковой личности, а при переводе с родного языка на иностранный наиболее отчётливо проявляются пробелы в сформированности низших уровней речевой способности (правильности и

интериоризации) [Оборина, 2019, с. 47–48]. Диагностические критерии (когнитивный, коммуникативный, аффективный, рефлексивный) и правила отнесения ответов к субуровням подробно описаны в параграфе 2.4.3, здесь же представлены лишь иллюстративные примеры.

Ниже приводятся наиболее яркие и типичные примеры для каждого субуровня.

Субуровень 1.0–1.1 (нулевой контакт и имитативное воспроизведение)

На этих субуровнях речь строится исключительно через имитацию, понимание текста фрагментарно, самостоятельные высказывания отсутствуют или сведены к механическому копированию.

Пример 1 (К-05, группа 1, Текст 1):

Задание А: выполнено частично

Задание В: подстановка выполнена

Задание С: исправления частичные (исправлено два предложения)

Задания D, E, F: не выполнены

Анализ: Курсант справляется только с заданиями на подстановку (В), вероятнее всего – благодаря данным в задании подсказкам на русском языке, но не может выполнить задания, требующие понимания и самостоятельного высказывания. Различает лишь базовую лексику, понимание — фрагментарное.

Пример 2 (К-36, группа 2, Текст 3):

Задание А: выписаны две фразы, частично с ошибками

Задание В: подстановка выполнена

Задания С, D, E, F: не выполнены

Анализ: Аналогичная картина: механическое выполнение простых заданий, отсутствие рефлексии.

Субуровень 1.2 (селективная рекомбинация)

На этом субуровне появляется осознанное манипулирование элементами в устойчивых конструкциях, но при выходе за рамки шаблона возникают ошибки.

Пример 3 (К-43, группа 3, Текст 2):

Задание А: ключевые фразы выписаны частично (нет №3)

Задание В: подстановка выполнена с ошибкой

Задание С: исправления выполнены, но кратко

Задания D, E, F: не выполнены

Анализ: Курсант выходит за рамки механического копирования, может обнаружить несовпадения с исходным текстом (задание С), но задания на продукцию речи и рефлексивные задания не выполняет.

Пограничное состояние 2.0 (фрагментарная репродукция)

На этом пограничном состоянии самоконтроль ситуативен, требует внешнего побуждения и не подкреплён твёрдым знанием грамматических правил, отсюда — относительно правильные фрагментарные ответы, но затруднения при оформлении собственных высказываний.

Пример 4 (К-15, группа 1, Текст 1):

Задание А: ключевые фразы выписаны

Задание В: подстановка выполнена

Задание С: не все фразы опознаны как неверные, исправление не выполнено

Задание D: вопросы, требующие рефлексии, вызвали затруднения (из трех — всего 2 ответа, при этом 1 - неверный)

Задание E: выполнено

Задание F: не выполнено

Анализ: Курсант справляется с заданиями на понимание и даже частично с заданием E, но допускает отдельные грамматические и орфографические ошибки, рефлексивное письмо отсутствует.

Субуровень 2.1 (имитативная автоматизация)

На этом субуровне шаблоны воспроизводятся быстро и уверенно, но их адаптация к новому контексту вызывает затруднения.

Пример 5 (К-33, группа 2, Текст 2):

Задание А: ключевые фразы выписаны верно

Задание В: подстановка выполнена

Задание С: одна из четырех фраз не опознана как неверная и, соответственно, не исправлена

Задание D: выполнено

Задание Е: выполнено

Задание F: «I am agree»

Анализ: Курсант уверенно выполняет задания не только уровня правильности, но и требующие рефлексии, однако на задании F ограничивается выражением личной позиции очень кратко, без аргументации.

Важно отметить, что некоторые курсанты, достигающие субуровня 2.1 и даже 2.2 (например, К-33, К-45), демонстрируют феномен, описанный Т.К. Цветковой как «беглая, но грязная речь» [Цветкова 2020, с.197]: они способны к развёрнутому связному высказыванию на английском языке, но допускают грубые грамматические ошибки, обусловленные отсутствием сформированной правильности. Это подтверждает, что в условиях неязыкового вуза беглость может опережать правильность, что требует особых методических стратегий (возврат к этапу формирования правильности).

Субуровень 2.2 (вариативная адаптация)

На этом субуровне курсант способен не только понимать текст, но и выражать личное отношение, аргументировать свою позицию, вступать в диалог с автором.

Пример 6 (К-45, группа 3, Текст 3):

Задания А-Е: выполнены

Задание F: «Every choice reflect our dreams, position about the world, intention to answer for you decisions. It shapes our character. Making see others our strength or weakness. So others can understand who we are indeed. In this point I agree with question».

Анализ: Курсант выражает согласие с автором, аргументирует, делает обобщение.

Пример 7 (К-44, группа 3, Текст 2):

Задание F: «Yes. To make a choise need courage, power and confidence. When you choise always remember tale about two wolfs. The first wolf is evil, he make us disgust, fool... But the second wolf shape in us trust, power, honour.»

Анализ: Курсант использует метафору (два волка) для иллюстрации своей мысли, показывает глубокое понимание темы. Рефлексивный маркер: «Мне понравилось, как это прозвучало — как будто я сам так думаю».

Пример 8 (К-26, группа 2, Текст 3):

Задание F: «Well, I am agree with statement. All choice shapes our character. It shows our real faces. And I can say that the choice wich shape my character is becoming in this academy. It's like a scar, it will be with me for whole my life. But I proud for it.»

Анализ: Очень сильный ответ, с личным опытом, метафорой («scar»), эмоциональной окраской. Грамматические ошибки есть, но они не мешают пониманию.

3.3. Типичные «застревания» и зоны ближайшего развития

3.3.1. Наиболее частотные трудности

Анализ письменных работ курсантов позволяет выделить следующие типичные трудности, характерные для разных субуровней.

На субуровне 1.2:

- интерференция родного языка (калькирование русских конструкций: «Me eighteen», «I from Russia»);
- неразличение грамматических времён;
- ошибки в употреблении предлогов и артиклей;

- трудности с пониманием текста при выходе за рамки знакомой лексики.

На субуровне 2.0:

- высокая когнитивная нагрузка при построении высказывания (паузы, самокоррекции);
- систематические ошибки, вызванные интерференцией, при общей понятности;
- неспособность к развёрнутой аргументации.

На субуровне 2.1:

- трудности с адаптацией шаблонов к новому контексту;
- ошибки в сложных грамматических конструкциях;
- рефлексия ограничена кратким согласием/несогласием без развёрнутой аргументации.

3.3.2. «Точки застревания»

Особого внимания заслуживают пограничные состояния, фиксирующие критические точки перехода:

Переход от 1.2 к 2.0 требует снижения когнитивной нагрузки и автоматизации шаблонов. Курсанты, «застрявшие» на этом переходе, могут выполнять задания на подстановку и даже исправлять ошибки (гиперкоррекция), но не способны к самостоятельному связному высказыванию на английском языке без опоры.

Переход от 2.0 к 2.1 требует развития процедурной памяти и накопления «многознания». Курсанты на этом этапе делают много ошибок, связанных с поиском нужного слова или конструкции, но уже пытаются выражать личное отношение.

Переход от 2.1 к 2.2 требует развития рефлексивной способности и готовности к личностному включению. Курсанты, достигшие этого уровня, не только используют язык, но и осознают его как средство самовыражения.

3.3.3. Зоны ближайшего развития

На основе анализа типичных трудностей можно определить зоны ближайшего развития для разных групп курсантов:

Таблица 3.2 — Зоны ближайшего развития и рекомендуемые виды работы

Текущий субуровень	Зона ближайшего развития	Рекомендуемые виды работы
1.2	Переход к 2.0 (начало интериоризации)	Активизация шаблонов в вариативных контекстах, работа с диалогами, снижение тревожности
2.0	Переход к имитативной автоматизации (2.1)	Многократное повторение в разных ситуациях, чтение и аудирование с последующим пересказом
2.1	Переход к вариативной адаптации (2.2)	Рефлексивные задания, требующие выражения личного отношения, работа с текстами, содержащими этическую дилемму

3.4. Уточнённая модель языковой личности с субуровнями (итоговая)

На основе теоретического анализа (Глава 1) и эмпирических данных (настоящая глава) предлагается уточнённая модель языковой личности, в которой первые два уровня (правильности и интериоризации) детализированы с выделением субуровней и пограничных состояний.

3.4.1. Структура уточнённой модели

Модель сохраняет исходную трёхмерную структуру Г.И. Богина (аспекты языка × виды речевой деятельности × уровни), но первые два уровня получают внутреннюю дифференциацию:

Уровень 1 (правильность):

1.0 – Нулевой контакт / рецептивное узнавание

1.1 – Имитативное воспроизведение

1.2 – Селективная рекомбинация

1.3 – Контролируемая корректность (пограничное состояние)

Уровень 2 (интериоризация):

2.0 – Фрагментарная репродукция с когнитивным напряжением (пограничное состояние)

2.1 – Имитативная автоматизация

2.2 – Вариативная адаптация

Примечание: первоначально выделенное пограничное состояние 1.3 (контролируемая корректность) в исследуемой выборке не проявилось.

Уровни 3–5 остаются без изменений (насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез), поскольку, согласно эмпирическим данным, курсанты неязыкового вуза на начальном этапе изучения иностранного языка редко поднимаются выше уровня 2.2.

3.4.2. Краткая характеристика субуровней

Кратко характеристика субуровней представлена в таблице 3.3:

Таблица 3.3 — Краткая характеристика субуровней

Субуровень	Характеристика	Диагностические индикаторы
1.0	Нулевой контакт, язык не стал возможностью действия	Не может повторить образец, не узнаёт знакомые слова
1.1	Имитативное воспроизведение	Дословное копирование, невозможность замены элементов
1.2	Селективная рекомбинация	Подстановка в готовую конструкцию, ошибки при выходе за рамки шаблона
2.0	Фрагментарная репродукция	Эпизодическая самокоррекция, гиперкоррекция, замедленная речь, наличие исправлений, паузы
2.1	Имитативная автоматизация	Быстрое воспроизведение шаблонов, трудности с адаптацией
2.2	Вариативная адаптация	Личностное включение, аргументация, диалог с текстом

3.4.3. Научная новизна уточнённой модели

Повышение диагностической точности. Вместо бинарной оценки «уровень правильности» или «уровень интериоризации» модель позволяет фиксировать промежуточные состояния, что особенно важно для начального этапа обучения.

Обоснование дифференцированных обучающих стратегий. Разные субуровни требуют разных типов методических воздействий (стимуляция речевого следа → автоматизация шаблонов → развитие рефлексии). Эмпирическая верификация. Предложенные субуровни получили подтверждение в ходе анализа письменных работ курсантов по трём текстам, что позволяет использовать их в практической диагностике.

3.5. Методические рекомендации по педагогическому сопровождению развития языковой личности

На основе проведённого исследования сформулированы практические рекомендации для преподавателей иностранного языка в неязыковых (военных) вузах.

3.5.1. Принципы отбора текстов и организация работы с письменными заданиями

Отбор текстов для письменных заданий в рамках уровневой модели обучения иностранному языку подчиняется трём основным принципам, которые обеспечивают не только доступность материала, но и его развивающий потенциал.

Первый принцип — соответствие субуровню. Текст должен находиться в «зоне возможного включения» (по аналогии с зоной ближайшего развития Л.С. Выготского). Слишком сложный текст вызовет когнитивный сбой и

фрустрацию, поскольку курсант не сможет опереться на имеющиеся языковые средства. Слишком простой текст, напротив, не запустит механизмы рефлексии и не создаст необходимости в языковом развитии. Оптимальный текст — такой, который требует от курсанта узнавания знакомых конструкций, их селективной рекомбинации и минимальной трансформации, но не перегружен незнакомой лексикой и грамматикой.

Второй принцип — профессиональная значимость. Тексты, связанные с военной тематикой (долг, честь, товарищество, моральный выбор, лидерство в экстремальной ситуации), повышают мотивацию курсантов и обеспечивают личностную резонансность. Профессионально значимое содержание создаёт естественный контекст для использования языка, снижает ощущение «учебной искусственности» и способствует переносу навыков в будущую профессиональную деятельность.

Третий принцип — герменевтический потенциал. Текст должен содержать «зазор» между предметным содержанием и личностным смыслом. Иными словами, он должен провоцировать интерпретацию, допускать неоднозначное прочтение и создавать возможность для диалога — как между курсантом и текстом, так и между курсантами в процессе обсуждения. Такой текст не может быть «закрыт» однозначным пересказом, он требует от курсанта личностного включения и аргументированной оценки событий или поступков героев.

Типы заданий, соответствующие каждому субуровню, представлены в Таблице 3.4. Задания выстроены по принципу нарастающей сложности: от узнавания и имитации (субуровни 1.0–1.1) к подстановке и рекомбинации (1.2), затем к контролируемой корректности и пересказу (2.0), трансформации и автоматизации (2.1) и, наконец, к рефлексивному письму и аргументации (2.2). Такая градация позволяет поэтапно формировать навыки письменной речи, не создавая разрыва между уровнем задания и реальными возможностями курсанта.

Таблица 3.4 — Типы заданий для разных субуровней

Субуровень	Типы заданий	Примеры
1.0–1.1	Узнавание, имитация, повторение	«Найди и выпиши», «Повтори за диктором»
1.2	Подстановка, рекомбинация	«Заполни пропуски», «Составь предложение по образцу»
2.0	Контролируемая корректность, пересказ	«Найди и исправь ошибку», «Объясни свой выбор», «Перескажи от лица героя»
2.1	Трансформация, автоматизация	«Замени детали под свой опыт»
2.2	Рефлексивное письмо, аргументация	«Почему герой поступил так?», «Сравни с собственным опытом», «Вырази своё мнение»

Организация работы с письменными заданиями строится на трёх дополнительных методических принципах.

Первый из них — использование письма как моста между внутренней и внешней речью. Письменная речь, в отличие от устной, снижает тревожность курсанта, поскольку даёт время на обдумывание, позволяет вернуться к написанному, исправить ошибку и зафиксировать мысль до того, как она будет «озвучена». Это особенно важно на начальных субуровнях (1.0–1.2), где страх ошибки блокирует любую речевую активность.

Второй принцип — введение рефлексивных маркеров. Вопросы типа «Что ты делал, чтобы сказать это правильно?», «Какое слово тебе было трудно вспомнить?», «Почему ты выбрал этот вариант?» помогают курсантам осознавать собственные стратегии работы с языковым материалом. Рефлексивные маркеры переводят процесс обучения из режима «автоматического выполнения» в режим осознанного контроля, что является необходимым условием для перехода на более высокие субуровни (2.0–2.2).

Третий принцип — создание ситуаций успеха. Даже минимальное продвижение (например, переход от субуровня 1.2 к 2.0 при выполнении конкретного задания) должно быть отмечено и поддержано преподавателем. Ситуация успеха формирует у курсанта позитивное отношение к дальнейшей

работе, снижает страх ошибки и создаёт мотивацию для преодоления следующих языковых барьеров.

Оценка письменных работ, в свою очередь, не должна сводиться к учёту только формальной правильности (орфографии, грамматики, пунктуации). В рамках предлагаемой уровневой модели целесообразно оценивать три дополнительных параметра:

- **глубину понимания текста** — от буквального (повторение фактов) через интерпретативное (понимание подтекста) к рефлексивному (соотнесение с собственным опытом);
- **наличие личностного смысла** — от формального ответа («правильно / неправильно») через эмоциональную реакцию («мне понравилось / не понравилось») к установлению связи с собственным опытом («в моей практике было похожее...»);
- **способность к аргументации** — от отсутствия аргументов через простые (односоставные) аргументы к развёрнутой аргументации с примерами и выводами.

Такой подход к оценке, как и описанные выше принципы отбора и организации работы с текстами, обеспечивает преемственность между субуровнями и создаёт условия для постепенного перехода от имитации к самостоятельному, рефлексивному владению языком.

3.5.2. Индивидуализация обучения на основе диагностики субуровней

Определив субуровень курсанта, преподаватель получает возможность выстроить индивидуальную или групповую траекторию работы, дифференцируя как содержание заданий, так и характер учебной деятельности. В зависимости от того, на каком субуровне находится курсант, акценты в обучении смещаются с накопления материала на его осмысленное использование и рефлекссию.

Для курсантов, находящихся на субуровнях 1.0–1.2, основное внимание уделяется накоплению языкового материала, имитации и многократному повторению. На этом этапе ключевую роль играют упражнения на узнавание, подстановку и рекомбинацию по образцу. Курсанты учатся опознавать знакомые конструкции в тексте, воспроизводить их с минимальными изменениями и постепенно наращивать объём активного словаря. Задачи, требующие самостоятельного порождения речи или интерпретации, на этом этапе не ставятся, поскольку когнитивная нагрузка должна быть минимальной, а основная цель — создание базы для последующего автоматизма.

Для курсантов, достигших субуровня 2.0, приоритетом становится автоматизация шаблонов и снижение когнитивной нагрузки при их использовании. На этом этапе курсант уже способен узнавать и воспроизводить конструкции, но их применение в речи остаётся замедленным и требует сознательного контроля. Задача преподавателя — перевести эти конструкции из зоны контролируемого использования в зону автоматизированного. Для этого используются вариативные упражнения, задания на пересказ с изменением лица или ситуации, исправление ошибок в готовых предложениях, а также упражнения на поиск лишнего элемента или группировку по смыслу. Основной принцип — достаточное количество повторений в варьирующихся контекстах без наращивания новой лексики или грамматики.

Для курсантов, достигших субуровней 2.1–2.2, акцент смещается в сторону стимулирования рефлексии, аргументации и личностного включения. На этом уровне курсант уже не просто воспроизводит или трансформирует образцы, но способен выражать собственное мнение, обосновывать его, сопоставлять с другими точками зрения и переносить освоенные конструкции в новые, непредсказуемые ситуации. Для этой категории курсантов эффективны тексты с этической дилеммой, задания на выражение собственной позиции («Согласен ли ты с решением героя? Почему?»), сравнение с собственным

опытом («Была ли у тебя похожая ситуация?»), а также мини-эссе и аргументированные ответы, требующие развёрнутой аргументации.

Таким образом, уровневая дифференциация позволяет не только адаптировать сложность заданий под возможности курсанта, но и постепенно переводить его от внешней опоры на образец к внутренней опоре на освоенные стратегии, а затем — к самостоятельному, рефлексивному владению языком.

3.6. Воспроизводимость субуровней на разных текстах

Для проверки гипотезы о существовании устойчивых субуровней был проведён анализ того, как одни и те же курсанты проявляют себя на разных текстах. Если субуровень является не случайным артефактом измерения, а отражением качественного состояния речевой способности, то курсант, отнесённый к определённому субуровню по одному тексту, должен демонстрировать сходные характеристики и на других текстах (с учётом разницы в сложности материала и личностной резонансности темы).

Для анализа были отобраны 25 курсантов, выполнивших все три диагностических текста. Полная таблица индивидуальных траекторий представлена в Приложении Д (таблица Д.1). Анализ показал, что устойчивое проявление одного и того же субуровня на всех трёх текстах — редкое явление. Подавляющее большинство курсантов демонстрирует «плавающие» показатели, которые, однако, остаются в пределах соседних субуровней (например, 1.2 ↔ 2.0, 2.0 ↔ 2.1, 2.1 ↔ 2.2). Это объясняется тремя основными факторами:

(а) разной трудностью текстов — Текст 1 (дружба) оказался наиболее доступным, Текст 2 (честность с собой) занял промежуточное положение, самым сложным оказался Текст 3 (этическая дилемма).

(б) разной личностной резонансностью — для некоторых курсантов (например, К-06) тема Текста 1 оказалась личностно значимой, что позволило

им «выстрелить» до 2.1, тогда как на других текстах они оставались на более низком уровне;

(в) погрешностями измерений — неизбежными при любом диагностическом инструментарии, особенно при работе с небольшими выборками.

Несмотря на вариативность, сам факт того, что большинство курсантов демонстрирует близкие, а не хаотичные результаты, подтверждает существование выделенных субуровней. Если бы субуровни были артефактом, распределение по текстам было бы случайным, чего не наблюдается.

В ходе исследования также было выявлено расхождение между устной активностью курсантов на занятиях и их реальным уровнем по данным письменной диагностики. Некоторые курсанты, демонстрировавшие ситуативную активность и способность давать «правильные» ответы в ходе фронтальной работы, при индивидуальной письменной диагностике не справились даже с заданиями А и В. Анализ ответов показал, что в ряде случаев наблюдалось частичное списывание (совпадение ответов с ответами более сильных курсантов), однако полного копирования не происходило. Это свидетельствует о том, что в условиях многолюдной группы преподаватель не всегда может адекватно оценить реальный уровень развития языковой личности курсанта, а разработанный диагностический комплекс в сочетании с контролем самостоятельности выполнения позволяет получить более достоверные данные.

3.7. Обобщённое описание языковой личности курсанта военного вуза (по данным эмпирического исследования)

На основе анализа письменных работ курсантов по трём диагностическим текстам, а также данных входного контроля, можно составить обобщённый портрет языковой личности курсанта неязыкового (военного) вуза на начальном этапе обучения. Описание приведено в таблицах 3.5 и 3.6 и строится по 24 компонентам, выделенным в Главе 2 (уровни правильности и интериоризации).

Прежде чем перейти к детальному описанию компонентов, важно подчеркнуть ключевую закономерность, выявленную в ходе анализа: большинство курсантов демонстрируют расхождение между относительной беглостью речи (способностью к связному высказыванию) и низким уровнем грамматической и фонетической правильности. Это наблюдение согласуется с положением, сформулированным Т.К. Цветковой. Как отмечает Т.К. Цветкова [Цветкова, 2020, с. 197], в условиях, когда правильность не была сформирована на начальных этапах, беглость речи может опережать правильность, что приводит к феномену “беглой, но грязной речи”. Наши данные подтверждают это наблюдение: даже курсанты, достигшие уровня интериоризации (2.0–2.2), допускают устойчивые грамматические и фонетические ошибки. Грамматическая «грязь» проявляется в интерференции родного языка (отсутствие артиклей, неправильный порядок слов, калькирование русских конструкций) и гиперкоррекции (двойные предлоги, избыточный *to be*). Фонетическая «грязь» — в замене английских звуков русскими аналогами, неверном ударении, искажении долготы гласных. Эти ошибки сохраняются и в беглой речи, поскольку в школьном обучении правильности (ни грамматической, ни фонетической) не уделялось достаточного внимания, а сформировавшиеся привычки оказались устойчивыми к коррекции.

Таблица 3.5 — Уровень 1 (правильность)

Компонент	Характерные проявления
1. Фонетика при говорении	Замена английских звуков русскими аналогами, неверное ударение в словах.
2. Грамматика при говорении	Грубые ошибки, обусловленные интерференцией: отсутствие глагола-связки («I from Russia»), калькирование безличных конструкций («Me eighteen»), перенос русского порядка слов («In basketball I play»).
3. Лексика при говорении	Использование ограниченного набора слов, смешение близких по тематике лексем.
4. Фонетика при аудировании	Узнаёт знакомые слова в замедленном темпе, но теряет в потоке речи. Не различает близкие по звучанию лексемы.
5. Грамматика при аудировании	Понимает простые предложения в замедленном темпе, но «застревает» при встрече с непривычным порядком слов.

6. Лексика при аудировании	Узнаёт знакомые слова в изолированной позиции и в связном тексте при замедленном темпе.
7. Фонетика при письме	Допускает орфографические ошибки, связанные с фонетическим искажением (<i>brover</i> вместо <i>brother</i> , <i>frend</i> вместо <i>friend</i> , <i>becouse</i> вместо <i>because</i> , <i>houm</i> вместо <i>home</i> , иногда весьма грубые: <i>defrend</i> вместо <i>different</i>).
8. Грамматика при письме	Использует простые конструкции с грубыми ошибками; в письменных работах присутствуют исправления, самокоррекция.
9. Лексика при письме	Использует знакомые слова в простых конструкциях; лексическое разнообразие минимально.
10. Фонетика при чтении	Слова читает так, как когда-то заучил. Достаточно простые и частотные слова произносит правильно. Слова с трудными буквосочетаниями (например, <i>guard</i> , <i>through</i> , <i>knight</i>) либо вызывают затруднения, либо читаются под воздействием интерференции — как пишется, так и читается (<i>guard*</i> — [g-u-a-r-d], <i>used</i> — ['ju:zid] вместо [ju:st]). Понятие об интонации не сформировано; знаки препинания при чтении не учитываются (отсутствуют паузы на запятых и точках, не различаются вопросительная и повествовательная интонация). Чтение замедленное, с заметными паузами между словами.
11. Грамматика при чтении	В лучшем случае (субуровень 1.2) понимает простые предложения с прямым порядком слов, сложные конструкции вызывают затруднения.
12. Лексика при чтении	На субуровнях 1.1–1.2 курсант узнаёт знакомые слова в изолированной позиции и в связном тексте. Однако незнакомые слова становятся непреодолимой преградой, поскольку слабое владение грамматикой не позволяет «схватить» всю конструкцию целиком и догадаться о значении незнакомого слова по контексту. Встретив незнакомое слово, курсант либо останавливается, либо пропускает его, теряя понимание всего предложения. При наличии образца (например, в задании В) успешно выполняет подстановку, но при самостоятельном чтении может использовать глоссарий.

Обобщённая характеристика уровня правильности:

Курсант владеет языком на элементарном уровне, способен узнавать и воспроизводить знакомые слова и простые конструкции, но допускает грубые ошибки, обусловленные интерференцией родного языка. Понимание текста и речи требует замедленного темпа и опоры на визуальные подсказки (глоссарий, образец). Рефлексивная способность практически отсутствует: курсант не

выполняет или выполняет формально задания, требующие развёрнутого высказывания о собственном опыте или отношении.

Таблица 3.6 — Уровень 2 (интериоризация)

Компонент	Характерные проявления
13. Фонетика при говорении	Сохраняются ошибки произношения (артикуляционная интерференция). Типичные примеры: замена межзубных [θ, ð] на [з, с, ф], неверное ударение, искажение долготы гласных. Это проявление “грязной” беглости: закосневшие привычки, не преодоленные в школе, сохраняются и в беглой речи.
14. Грамматика при говорении	Базовые конструкции используются, но в сложных случаях — сбои (ошибки в выборе времени, неверное употребление предлогов).
15. Лексика при говорении	При продуцировании собственных высказываний курсант постоянно сталкивается с проблемой лексической бедности, что выражается, в частности, в вопросах: «А как будет (то или иное слово) по-английски?» Отсутствует понимание того, что одно и то же понятие может быть выражено по-разному в зависимости от смысла, контекста и стиля речи. Это часто приводит к некорректному выбору лексических единиц (например, «I'll tell him a question» вместо «ask a question»). В типовых, многократно отработанных ситуациях лексика воспроизводится без усилий, при усложнении задачи (новая тема, нестандартный контекст) возникают паузы, поиск нужного слова, ошибки в выборе.
16. Фонетика при аудировании	Узнаёт знакомые слова в нормальном темпе, но при появлении незнакомых «застревает».
17. Грамматика при аудировании	Понимает знакомые конструкции в нормальном темпе; сложные вызывают затруднения.
18. Лексика при аудировании	Узнаёт знакомые слова в нормальном темпе; догадка по контексту неустойчива.
19. Фонетика при письме	Игнорирование фонетики в школьном курсе проявляется и на уровне интериоризации. Сложные буквосочетания передаются с ошибками: перестановка букв: shuold (вместо should); пропуск букв в сложных сочетаниях: beatiful (вместо beautiful). Орфографические ошибки не носят системного характера, но регулярно возникают в словах, которые не были многократно отработаны в письменной практике. В частотных, хорошо знакомых словах ошибки редки.
20. Грамматика при письме	Даже знание базовых грамматических правил не спасает от эпизодических ошибок. Типичные проявления: • отсутствие окончания -s как показателя 3-го лица

	единственного числа в глаголах («He go to school»); • нарушение порядка слов в вопросительных предложениях («What you read?» вместо «What do you read?»); • трудности с артиклями и предлогами (особенно в неочевидных случаях); • сложные грамматические конструкции не употребляются; единственная используемая сложная структура — придаточные причины с союзом because («I like it because it's interesting»). Базовые структуры (Present Simple, Past Simple, there is/there are, модальные глаголы) используются относительно правильно, но при усложнении задачи или потере концентрации ошибки возвращаются.
21. Лексика при письме	Появляется лексическое разнообразие, но с ошибками в употреблении.
22. Фонетика при чтении	Чтение становится более плавным; при встрече с незнакомыми словами — сбой и возврат к послоговому чтению.
23. Грамматика при чтении	Понимает знакомые конструкции в контексте; сложные вызывают затруднения.
24. Лексика при чтении	Читает с пониманием знакомых слов; догадка о значении незнакомых по контексту неустойчива.

Обобщённая характеристика уровня интериоризации:

Курсант способен понимать тексты на уровне А2–В1 и выражать свои мысли в письменной форме, но этот процесс требует значительных когнитивных усилий. Речь прерывиста, содержит паузы и самокоррекции. Базовые грамматические и лексические структуры в типовых ситуациях воспроизводятся без сознательного контроля, однако при усложнении задачи (незнакомая лексика, сложная грамматическая конструкция) возникают сбои, и курсант возвращается к более простым, часто ошибочным моделям. Рефлексивная способность проявляется эпизодически: курсант может выразить согласие или несогласие с автором, привести простую аргументацию, но развёрнутое рефлексивное высказывание даётся с трудом.

Итоговая характеристика

Таким образом, обобщённый портрет языковой личности курсанта военного вуза на начальном этапе обучения можно представить следующим образом:

Уровень правильности сформирован частично (субуровни 1.1–1.2).

Курсант узнаёт и воспроизводит знакомые слова и простые конструкции, но допускает грубые ошибки, обусловленные интерференцией родного языка. Понимание требует замедленного темпа и опоры на визуальные подсказки.

Уровень интериоризации находится на начальной стадии формирования (субуровни 2.0–2.1, редко 2.2). Курсант способен понимать тексты на уровне А2–В1 и выражать свои мысли, но этот процесс требует значительных когнитивных усилий. Речь прерывиста, содержит паузы и самокоррекции. Рефлексивная способность проявляется эпизодически.

Наиболее сформированными являются компоненты, связанные с чтением и письмом на уровне правильности (лексика при чтении, грамматика при письме). Это объясняется тем, что письменная речь даёт больше времени на обдумывание и самоконтроль.

Наименее сформированными являются компоненты, связанные с аудированием и говорением на уровне интериоризации. Это объясняется дефицитом практики устной речи и отсутствием естественной языковой среды.

Рефлексивная способность (задание F) остаётся самой трудной. Большинство курсантов либо не выполняют это задание вовсе, либо дают краткий, формальный ответ. Лишь около 16% курсантов (субуровень 2.2) способны к развёрнутому аргументированному высказыванию, выражающему личную позицию.

Выводы по Главе 3

1. В ходе эмпирического исследования на материале трёх диагностических текстов подтверждена гипотеза о существовании устойчивых субуровней внутри уровней правильности и интериоризации модели языковой личности Г.И. Богина. Выделенные субуровни (1.1, 1.2, 2.1, 2.2) и пограничные состояния (1.0, 1.3, 2.0) диагностируются в письменных работах курсантов и воспроизводятся на разном текстовом материале.
2. Подавляющее большинство курсантов демонстрирует «плавающие» показатели в пределах соседних субуровней (например, 1.2 ↔ 2.0, 2.0 ↔ 2.1, 2.1 ↔ 2.2). Это объясняется: (а) разной сложностью текстов, (б) разной личностной резонансностью темы, (в) неизбежными погрешностями измерений. Сам факт того, что результаты варьируются в пределах соседних, а не хаотичных уровней, подтверждает существование субуровней.
3. Среди всех субуровней наиболее многочисленным оказался субуровень 1.2 (37% курсантов). Характерно, что при выполнении заданий многие курсанты предпринимали попытки решать задания более высоких уровней (2.0–2.2), однако эти попытки в большинстве случаев не приводили к правильным результатам. Это свидетельствует о том, что правильность не была автоматизирована в период школьного обучения, что, соответственно, и затрудняет переход к субуровням 2.0–2.2 (уровень интериоризации), а следовательно — и к относительно свободному владению языком. Игнорирование необходимости формирования уровня правильности делает бесперспективными любые попытки «перепрыгнуть» к более высоким уровням (например, уровню насыщенности, что как раз и происходит при внедрении методик LSP и CLIL в неязыковых вузах), что подтверждается данными настоящего исследования.

4. Субуровень 2.2 (вариативная адаптация) продемонстрировали всего 6 курсантов: К-20, К-25, К-26, К-44, К-45, К-53. Это подтверждает, что высокий уровень вариативной адаптации достижим, но его стабильность требует сочетания языковой компетенции и личностной резонансности текста.
5. Выявлено устойчивое расхождение между беглостью речи (способностью к связному высказыванию) и низким уровнем грамматической и фонетической правильности даже у курсантов, достигших уровня интериоризации (2.0–2.2). Грамматическая «грязь» проявляется в интерференции (отсутствие артиклей, неправильный порядок слов, калькирование) и гиперкоррекции (двойные предлоги, избыточный *to be*). Фонетическая «грязь» — в замене английских звуков русскими аналогами, неверном ударении, искажении долготы гласных. Лексический аспект при этом может быть сформирован на разном уровне.
6. Анализ интерференции родного языка выявил закономерную смену типов ошибок по мере продвижения по субуровням: от грубых ошибок, связанных с переносом русских структур (1.1–1.2), через гиперкоррекцию и эпизодический контроль (2.0) к остаточным тонким ошибкам (2.1) и, наконец, к стилистическим калькам, уже не являющимся ошибками (2.2). Характер интерференции, включая фонетическое письмо (*defrend, smaile, becouse, frend*), может служить дополнительным диагностическим маркером.
7. Разработанный диагностический инструментарий (три текста военных мемуаров, типология заданий от А до Ф, критерии оценки по четырём параметрам) показал свою эффективность: все шесть типов заданий выполнимы для курсантов уровня А2–В1, а задания Е и Ф надёжно дифференцируют курсантов на субуровнях 2.0–2.2. Разработанная система позволяет выявить расхождение между устной активностью курсанта на занятиях и его реальным уровнем языковой личности.

8. Результаты исследования подтверждают, что модель Г.И. Богина может быть операционализирована и использована для диагностики начальных этапов овладения иностранным языком в неязыковом (военном) вузе. Предложенная детализация уровней правильности и интериоризации заполняет «слепую зону», ранее затруднявшую диагностику, и создаёт основу для разработки дифференцированных методических рекомендаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое диссертационное исследование, посвящённое теоретическому усовершенствованию и дидактической адаптации модели языковой личности Г.И. Богина для целей обучения иностранному языку в условиях неязыкового (военного) вуза, позволяет сформулировать следующие основные выводы.

Теоретические результаты исследования

Понятие «языковая личность» сформировалось в результате антропоцентрического поворота в лингвистике и имеет глубокие философско-лингвистические корни (В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ). Институционализация понятия в 1980–1990-е годы связана с работами Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова, предложивших первые теоретические модели. Для целей данного исследования, ориентированного на диагностику развития языковой личности в процессе обучения, наиболее продуктивной является динамическая модель Г.И. Богина.

Модель Г.И. Богина представляет собой трёхмерную структуру, образованную пересечением трёх осей: уровней развития языковой личности (правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез), видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и аспектов языка (фонетика, лексика, грамматика). Принципиальным для данного исследования является положение Г.И. Богина о структурном тождестве модели для первого и второго языка, что обосновывает её применение для диагностики иноязычной речевой способности.

Психологическим механизмом, обеспечивающим переход от уровня правильности к уровню интериоризации и далее к высшим уровням, является процесс интериоризации, развёрнутое описание которого дано в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Проецирование шести этапов, выделенных Гальпериным, на процесс овладения

иностранным языком позволяет обосновать выделение субуровней внутри первых двух уровней модели Богина. Важную роль в этом процессе играет формирование маркерной сети — сложной системы ассоциативных связей между языковыми единицами, обеспечивающей как накопление языкового опыта, так и его гибкую актуализацию в речи.

Анализ доминирующих в профессионально ориентированном образовании подходов (LSP, CLIL) с позиций модели Богина выявляет их системные ограничения применительно к начальному этапу обучения в неязыковом вузе: игнорирование необходимости последовательного прохождения всех уровней, недооценка роли уровня насыщенности («многознания»), редукция языка до инструмента.

На основе теоретического анализа и эмпирических данных предложена уточнённая модель языковой личности, в которой первые два уровня (правильности и интериоризации) детализированы с выделением четырёх субуровней (1.1, 1.2, 2.1, 2.2) и трёх пограничных состояний (1.0, 1.3, 2.0). Эта детализация позволяет повысить «разрешающую способность» диагностики и точнее определять зону ближайшего развития для каждого курсанта.

Эмпирические результаты исследования

Эмпирическое исследование, проведённое на базе военного вуза с участием 55 курсантов, подтвердило гипотезу о доминировании начальных уровней (1–2) развития языковой личности. Большинство курсантов на всех трёх диагностических текстах находятся на субуровнях 1.2–2.0 (селективная рекомбинация и фрагментарная репродукция), что ожидаемо для начального этапа обучения иностранному языку. Доля курсантов, достигающих субуровня 2.2 (вариативная адаптация), составила 11% и показала зависимость от тематики текста, что подтверждает чувствительность модели к личностной резонансности материала.

Анализ письменных работ курсантов по трём мемуарным текстам разной тематической направленности позволил эмпирически верифицировать

предложенную систему субуровней. Выявлены характерные проявления для каждого субуровня и пограничных состояний (1.0, 2.0), что подтверждает диагностическую ценность предложенной детализации. В ответах курсантов зафиксированы качественные различия между субуровнями, которые могут служить диагностическими индикаторами:

- субуровень 1.1 (имитация): механическое копирование, непонимание структуры, отсутствие рефлексии;
- субуровень 1.2 (селективная рекомбинация): осознанная подстановка элементов в готовую конструкцию, рефлексия отсутствует;
- пограничное состояние 2.0 (фрагментарная репродукция): самостоятельная продукция с когнитивным напряжением, ошибки, паузы, гиперкоррекция;
- субуровень 2.1 (имитативная автоматизация): беглое воспроизведение шаблонов, формальная рефлексия без развёрнутой аргументации;
- субуровень 2.2 (вариативная адаптация): личностно включённая рефлексия, аргументация, примеры из опыта, диалог с текстом.

На основе анализа ответов курсантов выделены типичные затруднения (так называемые «точки застревания»), характерные для различных субуровней: затруднения при переходе от работы с шаблоном к самостоятельной продукции (субуровень 1.2), затруднения, связанные с когнитивным напряжением при попытке развёрнутого высказывания (субуровень 2.0), а также затруднения в добавлении личностного содержания и аргументации (субуровень 2.1). Для каждой группы затруднений определены зоны ближайшего развития и типы заданий, что создаёт основу для проектирования дифференцированных траекторий обучения.

Сопоставительный анализ результатов по трём диагностическим текстам показал воспроизводимость субуровней на разном материале: курсанты, отнесённые к одному субуровню по одному тексту, с высокой вероятностью

проявляют сходные характеристики и на других текстах. В то же время выявлено влияние сложности и тематики текста на проявляемый субуровень, что требует учёта этого фактора при интерпретации данных и организации диагностики (использование нескольких текстов разной тематической направленности).

Разработаны методические рекомендации по педагогическому сопровождению формирования языковой личности на начальных этапах, включающие принципы отбора текстов, типологию заданий для разных субуровней, критерии оценки, ориентированные на смысловую глубину, а также стратегии индивидуализации обучения на основе диагностики субуровней.

Подтверждение положений, выносимых на защиту

Проведённое исследование полностью подтвердило положения, выносимые на защиту:

1. Уточнённая пятиуровневая модель языковой личности Г.И. Богина, дополненная субуровнями (1.1, 1.2, 2.1, 2.2) и пограничными состояниями (1.0, 1.3, 2.0) на первых двух уровнях, повышает дифференцированность и диагностическую точность модели, позволяя описывать промежуточные этапы становления речевой способности у обучающихся неязыковых вузов.
2. Герменевтический подход, интегрированный с моделью языковой личности, обеспечивает теоретико-методологическую основу для рассмотрения иностранного языка не как инструмента коммуникации, а как среды личностного и смыслового становления, что соответствует требованиям новой национальной образовательной модели.
3. Эмпирически подтверждено, что в условиях обучения в военном вузе курсанты преимущественно функционируют на базовых (1–2) уровнях языковой личности. На субуровнях 1.1 и 1.2 их речевая деятельность характеризуется механическим воспроизведением шаблонов и отсутствием рефлексии; на субуровнях 2.0–2.1 появляются элементы

самостоятельной продукции и формальной рефлексии, но сохраняется высокое когнитивное напряжение; лишь отдельные курсанты (6 человек, 11%) достигают субуровня 2.2, предполагающего развёрнутую аргументацию и личностное включение.

4. Разработанный комплекс диагностических и методических материалов, включающий подбор нарративных и профессионально ориентированных текстов военных мемуаров, типологию заданий для разных субуровней и критерии оценки, ориентированные на смысловую глубину и личностную вовлечённость, обеспечивает практическую применимость результатов исследования для диагностики начальных этапов овладения иностранным языком в неязыковом (военном) вузе.

Перспективы дальнейших исследований

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется:

- Расширение субуровневой структуры на 3–5 уровни модели языковой личности, что позволит проследить траектории развития языковой личности на более высоких этапах овладения языком.
- Сравнительный анализ рефлексивных высказываний курсантов на родном и иностранном языке, который позволил бы дифференцировать влияние двух факторов: собственно уровня владения иностранным языком и общего уровня развития языковой личности (способности к рефлексии, самораскрытию, построению развёрнутого высказывания).
- Апробация уточнённой модели в других профессиональных вузах (инженерных, медицинских, технологических) для проверки её универсальности и адаптации к разным профессиональным контекстам.
- Разработка цифровых диагностических инструментов на основе предложенной структуры субуровней, позволяющих автоматизировать обработку данных и использовать их для массовой диагностики.
- Исследование связи между развитием языковой личности и формированием профессиональной идентичности у студентов, что

позволит интегрировать языковое образование в общий процесс профессионального становления.

Таким образом, диссертационное исследование вносит вклад в теорию и методику обучения иностранным языкам, обеспечивая методологическую и практическую поддержку новой национальной образовательной парадигмы в условиях вызовов современности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова И.Е., Ананьина А.В., Шерехова О.М., Шишмолина Е.П. Аудиторный билингвизм. Моделирование иноязычного пространства в лингвистическом вузе. – СПб. : Лань, 2019. – 221 с.
2. Ажеж К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. Б.П. Нарумова ; отв. ред. В.Д. Мазо. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2008. – 304 с.
3. Андриевская С.А. Экспериментальное исследование дискурсивной обусловленности языкового сознания профессиональной языковой личности военного специалиста в академическом военно-образовательном дискурсе (на материале ключевых слов жанра «инструкция») : дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2025. – 210 с.
4. Антропьянская Л.Н. Мотивационные аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 94–112.
5. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 895 с.
6. Барсукова Е.В. Языковая личность как категория исторической культурологии: на материале «Архива князя Воронцова» : дис. ... канд. культурологии. – Саранск, 2007. – 229 с.
7. Барышников Н.В. Диалог культур как миф в лингводидактике и культура диалога в межкультурной коммуникативной практике // Взаимодействие языков и культур: от диалога до полилога : коллективная монография / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. – М., 2021. – С. 277–308.
8. Барышников Н.В. Межкультурная и межэтническая коммуникация в новых цивилизационных условиях // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2024. – № 3 (55). – С. 165–177. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-i-mezhetnicheskaya-kommunikatsiya-v-novyh-tsivilizatsionnyh-usloviyah> (дата обращения: 06.04.2026).
9. Барышников Н.В. Язык и культура в лингводидактическом контексте // Межкультурная коммуникация: теория и практика : сборник научных трудов XVII Международной научно-практической конференции "Лингвистические и культурологические традиции и инновации", Томск, 11-13 октября 2017 г. – Томск : Изд-во ТПУ, 2017. – С. 12–17.

10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
11. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. – Минск : Вышэйшая школа, 1974. – 334 с.
12. Биболетова М.З., Трубенева Н.Н. Иностранный язык. Реализация требований ФГОС основного общего образования : методическое пособие для учителя / под ред. И.Н. Добротиной. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 103 с.
13. Блинова С.Г., Цветкова Т.К. Проблема формирования билингвального сознания в лингвистике и лингводидактике // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 4 (41). – С. 34–39.
14. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1984. – 31 с.
15. Богин Г.И. Обретение способности понимать : работы разных лет. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2009. – Т. 1. – 156 с.
16. Богин Г.И. Противоречия в процессе формирования речевой способности : учеб. пособие. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1977. – 91 с.
17. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
18. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека : учеб. пособие. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1975. – 106 с.
19. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 2. – 377 с.
20. Бубнова И.А. Эволюция русской языковой личности // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2015. – № 3 (19). – С. 34–42. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-russkoy-yazykovoy-lichnosti> (дата обращения: 08.04.2026).
21. Бубнова И.А. Языковая личность как продукт культурно-исторического развития общества: современные тренды // Политическая лингвистика. – 2026. – № 1. – С. 19–28.
22. Буковский С.Л. Креативно ориентированная методика обучения устному профессиональному общению на занятиях по иностранным языкам в

- неязыковом вузе (экономический профиль) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 200 с.
23. Буковский С.Л. Основы креативного обучения устному иноязычному общению: теория, технология и система упражнений : монография. – М. : Прометей, 2023. – 234 с.
24. Буковский С.Л. Теория и практика креативно-экзистенциального обучения иноязычному общению в неязыковом вузе : монография. – М. : Прометей, 2021. – 152 с.
25. Буковский С.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе (на материале технического профиля) : учебное пособие. – М. : Прометей, 2019. – 180 с.
26. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
27. Васильев Д.В. Функционально-стилевые черты русского армейского дискурса // Русский язык: исторические судьбы и современность : доклады участников II Международного конгресса русистов-исследователей, Москва, 18–21 марта 2004 г. – М. : Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2004. – URL: <https://www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/abstracts/?id=16&type=doc> (дата обращения: 24.11.2025).
28. Вафеев Р.А., Игушев Е.А. Лингвометодические основы современных требований к обучению иностранным языкам // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 5. – С. 98–102.
29. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 186–187.
30. Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. – М. : Наука, 1980. – 360 с.
31. Воркачёв С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
32. Воробьёв В.В. Языковая личность в лингвокультурологии // Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Уфа, 20 нояб. 2011 г. – Уфа, 2011. – С. 234–237.

33. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М. : Национальное образование, 2016. – 367 с.
34. Гаврилова О.В. Вторичная языковая личность — результат обучения иностранным языкам // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2016. – С. 1990–1993.
35. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
36. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 149 с.
37. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–32.
38. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
39. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления : сборник переводов / под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – С. 112–129.
40. Голубенко Е.А. Этническое своеобразие языковой личности военнослужащих (на материале британского и американского вариантов английского языка) : дис. ... канд. филол. наук. – М., 2026. – 210 с.
41. Голев Н.Д., Татаринцева Е.Н. Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение : монография. – Барнаул : БГПУ, 2006. – 435 с.
42. Голев Н.Д., Шпильная Н.Н. Лингвогносеологический уровень языковой личности: типовые варианты реализации // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 25. – С. 134–147.
43. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.
44. Гусева М.А. Гендерные и социолингвистические характеристики языковой личности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2008. – № 1 (1) : в 2-х ч. – Ч. II. – С. 25–30.
45. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – Благовещенск : БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

46. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 291 с.
47. Желнова Е.С. Подходы к изучению межъязыковой интерференции в работах отечественных и зарубежных учёных // Цифровая наука. – 2020. – № 9. – С. 59–73.
48. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
49. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
50. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество : избранные труды. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.
51. Зеленская В.В. Репрезентативная сущность языковой личности в коммуникативном аспекте реализаций : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2000. – 32 с.
52. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с.
53. Золотова, Н. О. Принцип опоры при овладении иноязычным словом учебным билингвом / Н. О. Золотова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2026. – № 2(89). – С. 35-41.
54. Зыкова И.В. О личности: лингвокультурологические заметки 1 // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред. кол.: М.Л. Ковшова, В.В. Красных, А.И. Изотов, И.В. Зыкова. – М. : МАКС Пресс, 2013. – Вып. 46. – С. 22–34.
55. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2010. – № 3 (4). – С. 24–32.
56. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2000. – 508 с.
57. Кабанова О.Я. Теория П.Я. Гальперина — перестройке содержания учебных предметов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 113–122.
58. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 52 с.
59. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. – М. : Смысл, 2013. – 399 с.

60. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
61. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. стереотип. – М. : ЛЕНАНД, 2023. – 264 с.
62. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение. Теория и практика. – М. : Русский язык, 1992. – 254 с.
63. Китайгородская Г.А. Метод активизации возможностей личности и коллектива. – М., 2001. – 186 с.
64. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 175 с.
65. Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Международная юбилейная сессия, посвященная 100-летию со дня рождения акад. В.В. Виноградова : тезисы докладов. – М., 1995. – С. 322–323.
66. Конотоп А.В., Климова О.Ю., Фасоля А.А. Модель лингво-гуманитарной подготовки военных специалистов в высших учебных заведениях // Человеческий капитал. – 2022. – № 7 (163). – С. 139–149.
67. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история: Проблема языкового изменения. – 3-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 208 с.
68. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). – М. : Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
69. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
70. Крюкова Н.Ф. Когнитивная и герменевтическая ситуации в художественном дискурсе // Языковое бытие человека и этноса. – 2017. – № 19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-i-germenevticheskaya-situatsii-v-hudozhestvennom-diskurse> (дата обращения: 08.04.2026).
71. Крюкова Н.Ф. Рефлексивное мышление как лингво-герменевтическая компетенция // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. – 2012. – № 10. – Вып. 2. – С. 65–69.
72. Крюкова Н.Ф. Антропологическое содержание лингвистических идей Г.И. Богина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2016. – Вып. 36. – С. 164–169.

73. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 144–238.
74. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения речевого высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967. – С. 6–16.
75. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. – М. : Смысл, 2016. – 528 с.
76. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : ЛЕНАНД, 2023. – 216 с.
77. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.
78. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 38 с.
79. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
80. Лингводидактический энциклопедический словарь / под ред. А.Н. Щукина. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. – 746 с.
81. Логинова Е.А. Изучение иностранного языка в неязыковых вузах: проблемы и их решения // VI Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» : сборник тезисов выступлений и докладов участников форума. – Рязань : Академия ФСИН России, 2023. – С. 269–275.
82. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 464 с.
83. Лысенко Н.Е. Развитие языковой личности при обучении русскому и иностранному языкам в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Орёл, 2006. – 253 с.
84. Львова Ю.А., Оборина М.В. Генезис концепции языковой личности и терминологическая неоднозначность в работах Г.И. Богина 1970–80-х годов // Понимание и рефлексия в России : Междунар. науч.-практ. конф. (Тверь, 29–30 ноября 2019 г.). – Тверь : ТвГУ, 2020. – С. 145–174.
85. Львова Ю.А., Оборина М.В. От языковой компетенции к языковой личности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2020. – № 2. – С. 53–59.

86. Мамонтова Н.А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания (на материале начального этапа обучения английскому языку русскоязычных учащихся) : дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010. – 210 с.
87. Марусенко М.А. Эволюция мировой системы языков в эпоху постмодерна: языковые последствия глобализации. – М. : ВКН, 2015а. – 496 с.
88. Марусенко М.А. Языки и национальная идентичность: современные вызовы национальному единству и территориальной целостности. – М. : Научно-политическая книга, 2015б. – 575 с.
89. Марусенко М.А., Марусенко Н.М. Образовательная языковая политика в современном мире : монография : в 2 т. – М. : ИНФРА-М, 2024. – Т. 1. – 387 с.; Т. 2. – 330 с.
90. Марусенко М.А., Марусенко Н.М. Языковые идеологии и американский языковой империализм. – М. : ИНФРА-М, 2025. – 240 с.
91. Маслова В.А. Языковая личность и речевой портрет: теория и ее преломление в модели региональной личности поэта // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира : сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции. – М. : БИБКМ, 2017. – Вып. 8. – С. 122–130. – URL: <https://rucont.ru/efd/635396> (дата обращения: 08.04.2026).
92. Минский М. Фреймы для представления знаний / пер. с англ. О.Н. Гринбаума ; под ред. Ф.М. Кулакова. – М. : Энергия, 1979. – 151 с.
93. Момотова Ю.Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – № 2-3. – С. 99–106.
94. Мохова О.Л., Мерзликина Н.И., Терёшина В.Ю., Санникова О.А. Внедрение инновационных методов обучения английскому языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2-1 (76). – С. 120–128. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-innovatsionnyh-metodov-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovyh-vuzah-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 08.04.2026).
95. Мохнач Л.В. Современные методики преподавания английского языка в неязыковом вузе // Филологический аспект : международный научно-

- практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. – 2025. – № 5 (34). – С. 12–18.
96. Нерознак В.П. Лингвистическая персоналия: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод : сб. науч. тр. – М., 1996. – Вып. 426. – С. 112–116.
97. Никитина Е.С. Рефлексия и понимание в обучении // Понимание и рефлексия в России : тезисы докладов на международной научно-практической конференции. – Тверь, 2019. – С. 93–96.
98. Об изучении языков в организациях, осуществляющих образовательную деятельность : письмо Минпросвещения России от 04.12.2019 № 04-1375. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
99. Оборина М.В. Об инструментальности понятия языковой личности // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 3 (41). – С. 38–51.
100. Олянич А.В. Презентационные стратегии в военно-политическом дискурсе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2003–2004. – № 3. – С. 119–126.
101. Павлычева Е.Д., Сорокина Э.А. О некоторых лингвистических явлениях в портрете языковой личности политика // Вестник Московского государственного областного университета. – 2022. – № 4. – С. 23–30.
102. Пономаренко Е.П. Особенности формирования языковой личности студента в рамках иноязычной подготовки в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8, № 28. – С. 33–41.
103. Пономаренко Е.П. Формирование языковой личности студентов бакалавриата технического университета на основе методики рефлексивного обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2022. – 263 с.
104. Поселенова А.В. Языковая личность: проблемы теории и типологии // Филология, языкознание, дидактика: теория и методика исследований : сб. науч. тр. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; науч. ред. Т.А. Знаменская. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2010. – С. 151–160.
105. Потебня А.А. Мысль и язык. – М. : Слово и миф, 1989. – 200 с.

106. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М. : ИКАР, 1997. – 224 с.
107. Пузырев А.В. Языковая личность в плане субстратного подхода // Опыты целостно-системных подходов к языковой и неязыковой реальности : сборник статей. – Пенза : ПГПУ имени В.Г. Белинского, 2002. – С. 45–52.
108. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. – Л. : Просвещение, 1975. – 312 с.
109. Ружицкий И.В., Потёмкина Е.В. Проблема формирования билингвальной личности в лингводидактике // Мир русского слова. – 2013. – № 2. – С. 81–90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-bilingvalnoy-lichnosti-v-lingvodidaktike> (дата обращения: 08.04.2026).
110. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М. : Лабиринт, 2004. – 317 с.
111. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. под ред. А.Е. Кибрика. – М. : Прогресс : Изд. группа Универс, 1993. – 654 с.
112. Сиротинина О.Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград ; Саратов, 1998. – С. 3–9.
113. Скубиёва Е.Н., Шпильная Н.Н. Модель языковой личности как носителя диалогической языковой способности // Филология и человек. – 2022. – № 1. – С. 37–52.
114. Стаурская Н.В. Построение структуры языковой личности на основе ее компонентных полей // Общество. Наука. Возрождение. – 2011. – № 5 (101). – С. 89–94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-struktury-yazykovoy-lichnosti-na-osnove-ee-komponentnyh-poley> (дата обращения: 08.04.2026).
115. Степанова Ю.В. Языковая личность и аспекты ее изучения // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Филология. – 2012. – № 1. – С. 186–192.
116. Суворова С.Л., Плёсина В.М. Проблема формирования вторичной языковой личности в современной методической теории и практике // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 3. – С. 86–92.

117. Сухих С.А. Личность в коммуникативном процессе. – Краснодар : Изд-во Юж. ин-та менеджмента, 2004. – 155 с.
118. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М., 2000. – 262 с.
119. Тюпа В.И. Анализ художественного текста. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
120. Уланов А.В. Коммуникативные стратегии в военном дискурсе // Язык и культура. – 2014. – № 4 (28). – С. 99–108.
121. Фахрутдинова Д.Р. Структурирование жанрового пространства военного институционального дискурса // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 150, № 2. – С. 259–266.
122. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утверждён приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
123. Фурманова В.П., Щеглова И.Н. Формирование культурно-языковой личности обучающихся в преподавании иностранных языков на основе развития межкультурной компетенции : учебное пособие. – Саранск : Изд-во МГУ им. Н.П. Огарёва, 2017. – 253 с.
124. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М. : ИРЯ РАН, 1995. – С. 277–285.
125. Халеева И.И. Основы теории обучению пониманию иноязычной речи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1990. – 38 с.
126. Цветкова Т.К. Овладение иностранным языком. Уточнение понятия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 4 (837). – С. 193–202.
127. Шабес В.Я. Событие и текст. – М. : Высш. школа, 1989. – 175 с.
128. Шабес В.Я. Соотношение когнитивного и коммуникативного компонентов в речемыслительной деятельности. Событие и текст : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1990. – 32 с.
129. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995. – С. 213–223.

130. Шаховский В.И. Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2018. – № 1. – С. 56–68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-matritsa-emotsionalno-kommunikativnoy-lichnosti> (дата обращения: 08.04.2026).
131. Шашок Л.А. Характерные особенности военного дискурса (на материале работ отечественных лингвистов) // Политическая лингвистика. – 2018. – № 6 (72). – С. 116–119.
132. Шевченко М.А., Митчелл Л.А., Горобцов Е.В. Совершенствование лингвистической подготовки в системе военного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 86–96.
133. Юсупова Т.С. Структурные особенности военного дискурса // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – Т. 11, № 4 (4). – С. 1055–1057.
134. Янь Кай. Лингвокультурологический метод в формировании билингвальной культурно-языковой личности (к постановке проблемы) // МНКО. – 2024. – № 2 (105). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-metod-v-formirovanii-bilingvalnoy-kulturno-yazykovoy-lichnosti-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 06.04.2026).
135. Ambrose S.E. Band of Brothers. – New York : Simon & Schuster, 1993. – 335 p.
136. Bierwisch M. Essays in the psychology of language. – Berlin : Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, 1983. – 307 s.
137. Caputo P. A Rumor of War. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1977. – 346 p.
138. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge, Mass. : The M.I.T. Press, 1965. – 251 p.
139. Gardner R.C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. – London : Arnold, 1985. – XIV, 208 p.
140. Hennessey P. The Junior Officers' Reading Club: Killing Time and Fighting Wars. – London : Penguin Books, 2010. – 310 p.
141. Kramsch C. The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – xii, 231 p.

142. Kyle C., McEwen S., DeFelice J. American Sniper. – М. : ЭКСМО, 2015. – 377 с.
143. Lambert W.E. A Social Psychology of Bilingualism // Journal of Social Issues. – 1967. – Vol. 23, No. 2. – P. 91–109. – DOI: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x.
144. Leckie R. Helmet for My Pillow. – М. : Центрполиграф, 2005. – 365 с.
145. Norton B. Identity and Language Learning: Extending the Conversation. – Bristol ; Blue Ridge Summit : Multilingual Matters, 2013. – 216 p.
146. O'Brien T. The Things They Carried. – Boston : Houghton Mifflin, 1990. – 233 p.
147. Sledge E.B. With the Old Breed: At Peleliu and Okinawa. – New York : Oxford University Press, 1990. – 336 p.
148. Widdowson H.G. Learning Purpose and Language Use. – Oxford ; New York : Oxford University Press, 1983. – vi, 122 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Входной тест для диагностики уровня владения иностранным языком

Challenges Placement Test (Pearson Longham)

Вопросы 1–50 (варианты А и В)

Вариант А

1. He ... my friend.

- a) am b) is c) are d) be

2. We ... English.

- a) isn't b) not c) aren't d) don't

3. ... they English?

- a) Do b) Is c) Are d) Be

4. A: Are you a student? B: Yes, I ...

- a) are b) is c) be d) am

5. A ... your name? B: Maria.

- a) What's b) Who's c) Is it d) What call

6. A ... is that man? B: My father.

- a) Who b) Whom c) What d) Which

7. A ... are you? B: Ten.

- a) How b) What age c) How much d) How old

8. A ... girls are here? B: Eight.

- a) How much b) How many c) Which d) What

9. It's ... house.

- a) they b) them c) theirs d) their

10. ... are friends.

- a) We b) He c) Our d) Them

11. My rabbit is white... name is Snowy.

- a) It's b) It c) Its d) It is

12. ... car is black.

- a) Theirs b) They c) Them d) Their

13. They like ...

- a) we b) us c) our d) ours

14. The party is ... Monday.

- | | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| a) to | b) on | c) in | d) at |
|-------|-------|-------|-------|
15. They are ... London.
- | | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| a) to | b) on | c) by | d) in |
|-------|-------|-------|-------|
16. I go to bed ... 10 o'clock.
- | | | | |
|-------|--------|-------|-------|
| a) in | b) for | c) at | d) to |
|-------|--------|-------|-------|
17. His birthday is ... March.
- | | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| a) on | b) to | c) in | d) at |
|-------|-------|-------|-------|
18. Susan is ... home.
- | | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| a) to | b) at | c) in | d) by |
|-------|-------|-------|-------|
19. ... down!
- | | | | |
|--------|--------|------------|-----------|
| a) Sit | b) Sat | c) Sitting | d) To sit |
|--------|--------|------------|-----------|
20. ... talk!
- | | | | |
|----------|--------|-------|-----------|
| a) Don't | b) Not | c) No | d) Didn't |
|----------|--------|-------|-----------|
21. Come here and look at ... painting.
- | | | | |
|----------|---------|----------|---------|
| a) those | b) that | c) these | d) this |
|----------|---------|----------|---------|
22. Who are ... boys over there?
- | | | | |
|----------|---------|----------|---------|
| a) these | b) this | c) those | d) that |
|----------|---------|----------|---------|
23. Mrs Brown is ... teacher.
- | | | | |
|------|-------|------|--------|
| a) – | b) an | c) a | d) any |
|------|-------|------|--------|
24. Here is ... apple for you.
- | | | | |
|-------|------|------|--------|
| a) an | b) a | c) – | d) any |
|-------|------|------|--------|
25. New York is in ... United States of America.
- | | | | |
|--------|------|-------|------|
| a) the | b) – | c) an | d) a |
|--------|------|-------|------|
26. This is a photo of our two dogs. My dog is ... old dog near the tree.
- | | | | |
|-------|------|------|--------|
| a) an | b) – | c) a | d) the |
|-------|------|------|--------|
27. A: Where's dad? B: In ... garden.
- | | | | |
|--------|------|------|--------|
| a) one | b) a | c) – | d) the |
|--------|------|------|--------|
28. Three ...
- | | | | |
|--------|---------|----------|----------|
| a) box | b) boxs | c) boxes | d) boxes |
|--------|---------|----------|----------|
29. Two ...
- | | | | |
|----------|----------|-----------|-----------|
| a) woman | b) women | c) womans | d) womens |
|----------|----------|-----------|-----------|
30. Four ...
- | | | | |
|---------|----------|---------|----------|
| a) foot | b) foots | c) feet | d) feets |
|---------|----------|---------|----------|
31. She is ...
- | | | | |
|------------|------------|-----------|------------|
| a) Britain | b) England | c) the UK | d) British |
|------------|------------|-----------|------------|
32. Is it hot in ... ?

- a) Greece b) Greek c) the Greece d) Greeks
33. He is ...
- a) tall b) long c) up d) high
34. There's a big blackboard in our ...
- a) bedroom b) kitchen c) garden d) classroom
35. $3 + 2 = \dots$
- a) five b) fifth c) five d) fifty
36. (1st) first, (2nd) second, (3rd) ... , (4th) fourth
- a) three b) third c) thirteen d) thirteenth
37. It's (10.30) ...
- a) thirty past ten b) thirty to eleven c) half past ten d) half to eleven
38. It's (1.45) ...
- a) quarter past one b) fifteen to two c) forty-five past one d) quarter to two
39. It's (2.40) ...
- a) forty past two b) twenty to three c) twenty past two d) forty to three
40. A: How are you? B: ...
- a) Thank you. b) Fine, thanks. c) How are you? d) I'm Maria.
41. A: Can he sing? B: No, he ...
- a) can't b) isn't c) not d) doesn't
42. They can ...
- a) dancing b) to dance c) dance d) danced
43. We like ...
- a) walk b) to walking c) walking d) walked
44. Can he ride ... bicycle.
- a) the b) a c) – d) on
45. I've got ... headache.
- a) a b) an c) – d) the
46. A: ... is it? B: It's five euros.
- a) How many b) How c) What cost d) How much
47. A: What ... ? B: They're doctors.
- a) do they b) are they doing c) do they do d) they do
48. A: ... do you watch TV? B: Every evening.
- a) How much b) How often c) How many d) Why
49. A: ... bag is this? B: It's my bag.

- | | | | |
|---------|--------|----------|----------|
| a) Whom | b) Who | c) Which | d) Whose |
|---------|--------|----------|----------|
50. I ... a computer.
- | | | | |
|----------------|-------------|--------------|----------|
| a) haven't got | b) not have | c) don't got | d) don't |
|----------------|-------------|--------------|----------|

Вариант В

1. I ... a student.
- | | | | |
|-------|-------|--------|-------|
| a) is | b) am | c) are | d) be |
|-------|-------|--------|-------|
2. A: Are they students? B: No, they ...
- | | | | |
|--------|----------|-----------|--------|
| a) not | b) isn't | c) aren't | d) are |
|--------|----------|-----------|--------|
3. ... Maria your friend?
- | | | | |
|-------|--------|-------|--------|
| a) Be | b) Are | c) Is | d) Can |
|-------|--------|-------|--------|
4. We ... French.
- | | | | |
|----------|--------|-------|-----------|
| a) isn't | b) not | c) no | d) aren't |
|----------|--------|-------|-----------|
5. A: ... is Mrs Smith? B: My English teacher.
- | | | | |
|--------|----------|--------|---------|
| a) Who | b) Where | c) How | d) Whom |
|--------|----------|--------|---------|
6. A: ... is your brother? B: Sixteen.
- | | | | |
|------------|---------|-------------|-------------|
| a) How old | b) When | c) What age | d) How much |
|------------|---------|-------------|-------------|
7. A: ... are they from? B: London.
- | | | | |
|---------|---------|--------|----------|
| a) When | b) What | c) Who | d) Where |
|---------|---------|--------|----------|
8. A: ... is your birthday? B: It's today.
- | | | | |
|---------|---------|------------|--------------|
| a) What | b) When | c) How old | d) What time |
|---------|---------|------------|--------------|
9. A: Where are ...?
- | | | | |
|----------|---------|-------|---------|
| a) their | b) them | c) us | d) they |
|----------|---------|-------|---------|
10. You can phone ... this evening.
- | | | | |
|-------|---------|-------|------|
| a) me | b) mine | c) my | d) I |
|-------|---------|-------|------|
11. ... are at school.
- | | | | |
|------|--------|-------|-------|
| a) I | b) She | c) We | d) It |
|------|--------|-------|-------|
12. They're ... friends.
- | | | | |
|--------|---------|-----------|--------|
| a) she | b) hers | c) theirs | d) her |
|--------|---------|-----------|--------|
13. The cat likes ... milk.
- | | | | |
|-------|--------|----------|---------|
| a) it | b) its | c) it is | d) it's |
|-------|--------|----------|---------|
14. The book is ... the table.
- | | | | |
|---------|-------|-------|---------|
| a) next | b) on | c) up | d) over |
|---------|-------|-------|---------|
15. I watch TV ... the evening.
- | | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| a) on | b) at | c) of | d) in |
|-------|-------|-------|-------|
16. My birthday is ... Saturday.

- a) at b) in c) on d) for
17. We have a holiday ... August.
- a) by b) on c) in d) to
18. They are ... France.
- a) on b) in c) for d) to
19. ... run!
- a) Don't b) Not c) Doesn't d) Not to
20. ... at John!
- a) Look b) Looking c) Looked d) To look
21. A: Come here! What are ...? B: They're my socks.
- a) this b) that c) those d) these
22. Pass me ... book over there, please.
- a) this b) those c) that d) these
23. Mr Smith is ... old man. He's 99.
- a) a b) – c) an d) the
24. She's got ... new bicycle.
- a) a b) – c) the d) an
25. A: Where's Sue? B: In ... kitchen.
- a) the b) a c) one d) –
26. This is a photo of our two dogs. My dog is ... dog near the tree.
- a) one b) – c) a d) the
27. Are you from ... United Kingdom?
- a) a b) an c) – d) the
28. Three ...
- a) boy b) boys c) boys d) bois
29. Five ...
- a) class b) classes c) classes d) clases
30. Two ...
- a) childs b) childrens c) children d) child
31. He is from ...
- a) the Ireland b) Ireland c) Irish d) Ireland
32. My friend is ...
- a) Italian b) Italy c) Italians d) Italia
33. Her wardrobe is in her ...
- a) bedroom b) classroom c) kitchen d) garden
34. She is ...

- a) wide b) weight c) weigh d) fat
35. $7 + 7 = \dots$
- a) fourteen b) four c) forty d) fourth
36. (4th) fourth, (5th) ... (6th) sixth, (7th) seventh
- a) five b) fifth c) fifth d) fifth
37. It's (3.15) ...
- a) fifteen past three b) three and quarter c) quarter past three d) quarter to three
38. It's (2.55) ...
- a) fifty-five to three b) five to two c) fifty-five past two d) five to three
39. It's (1.30) ...
- a) thirty past one b) half past one c) half past two d) one and thirty
40. A: Hi, I'm Sue. What's your name? B: My name's Kate. A: ...
- a) Yes, please. b) Nice to meet you. c) Yes, it is. d) No, thanks.
41. I can't ...
- a) swim b) to swim c) swimming d) to swimming
42. A: Can you dance? B: Yes, I ...
- a) do b) dance c) can d) am
43. I like ... tennis.
- a) played b) to playing c) playing d) play
44. What's ... weather like today?
- a) a b) the c) – d) some
45. Can you play ... chess?
- a) – b) the c) a d) at
46. A: ... is your favourite colour? B: Blue.
- a) Why b) How c) Where d) What
47. A: ... do you play football? B: Never.
- a) How much b) How many c) How often d) How
48. A: ... pen is this? B: It's John's.
- a) Who b) Whose c) What d) Which
49. A: ... is it? B: 500 euros.
- a) Which b) How often c) How many d) How much
50. John ... a motorbike.
- a) has got b) have got c) get d) getting

Ключи к тесту

Вариант А

1-b, 2-с, 3-с, 4-d, 5-a, 6-a, 7-d, 8-b, 9-d, 10-a, 11-с, 12-d, 13-b, 14-b, 15-d, 16-с, 17-с, 18-b, 19-a, 20-a, 21-d, 22-с, 23-с, 24-a, 25-a, 26-d, 27-d, 28-с, 29-b, 30-с, 31-d, 32-a, 33-a, 34-d, 35-a, 36-b, 37-с, 38-d, 39-b, 40-b, 41-a, 42-с, 43-с, 44-b, 45-a, 46-d, 47-с, 48-b, 49-d, 50-a.

Вариант В

1-b, 2-с, 3-с, 4-d, 5-a, 6-a, 7-d, 8-b, 9-d, 10-a, 11-с, 12-d, 13-b, 14-b, 15-d, 16-с, 17-с, 18-b, 19-a, 20-a, 21-d, 22-с, 23-с, 24-a, 25-a, 26-d, 27-d, 28-b, 29-b, 30-с, 31-b, 32-a, 33-a, 34-d, 35-a, 36-b, 37-с, 38-d, 39-b, 40-b, 41-a, 42-с, 43-с, 44-b, 45-a, 46-d, 47-с, 48-b, 49-d, 50-a.

Результаты входной диагностики

Таблица Б-1

№	Курсант	Группа	Вариант	Ошибки	Эссе о себе
1	К-1	1	В	2, 4, 7, 8, 10-13, 15, 16, 28-32, 34, 36-39, 42-45, 47, 50	Hello, my name is Samat. I from Russia. Russia is beautiful. My birthday 10 august, 21 old. Bye.
2	К-2	1	А	2, 4, 6-9, 11-14, 22-29, 31, 33, 35, 37-41, 43, 45-48, 50	My name is Ruslan. I love is sport. I big family (mother, sister, brother, father).
3	К-3	1	В	2, 4, 6-9, 13-18, 20, 21, 23, 24, 27, 29-31, 34, 36-39, 41, 43-50	My name is Kirill. I am play hockey. I have big family, mother, brothe, sister and father. My birthday is at February, twenty-three. I from to Nizhniy Novgorod.
4	К-4	1	А	2, 6, 7, 10-16, 20-22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 41, 42, 45-50	My name is Igor.
5	К-5	1	А	2, 6, 7, 9, 11-14, 17, 18, 20, 22-25, 33, 34, 36-42, 44-50	I am Andrey. My home is Feodosia.
6	К-6	1	В	3, 4, 6, 10, 13, 15-18, 21, 23, 25-30, 33, 34, 36-39, 41, 43, 45-47, 49, 50	Hello, my name Ilya, I want be millytori in Russia. I live in Irkutsk city. In shool I don`t like English teather, and English work. I can speack English, but my English very bedder. I love sports and leasen mysick, work and sleep.
7	К-7	1	В	2, 4, 5, 8-12, 14, 17, 18, 21-24, 26, 29, 30, 32-34, 37-39, 41-43, 45-48, 50	My name is Islam. I from Respublik of Ingushetia.
8	К-8	1	В	7, 9, 12, 13, 15, 17, 18, 20-27, 29, 30, 33, 34, 36-39, 41, 43, 44, 46, 47, 49	I`m Maxim. Me seventhin eye. I lived in my dreem city Gryazi
9	К-9	1		2, 3, 7-9, 12, 14, 15, 18, 21-26, 29-31, 33, 34, 37-39, 42, 45, 47, 48, 50	Hello, I`m Kondratev Gleb Konstantinovich. I from the Russia, in city Tver. I like sport. My hobby is music. I love my family.
10	К-10	1	А	2, 11, 12, 18, 22, 26, 28, 30, 32, 37, 39, 45, 47	I like sport — light athletic and ski.
11	К-11	1	А	2, 3, 6, 8, 9, 11-14, 18, 26-30, 32, 33, 36-39, 41-46, 49, 50	My name Zhenya, me 17 old yers. I live is Rossia, in Voronesh. I like basketbol. My family is friendly.
12	К-12	1	А	2, 9, 11-15, 18, 24, 26, 29, 30, 37-39, 42-50	I`m Mikrukov Yuri, I from Russia. I`m student academy «БА ВКО»

№	Курсант	Группа	Вариант	Ошибки	Эссе о себе
13	К-13	1	А	3, 7, 9, 11-14, 17, 18, 20-26, 28, 32, 35, 38, 39, 42-44, 47-50	-
14	К-14	1		2, 3, 7-9, 12, 14, 15, 18, 21-26, 29, 30, 32, 33, 37-39, 41, 42, 45, 47, 49, 50	My name is Igor. I`m 17 old. I`m have mom dad sister grandma. I like ride a motorcycle and play a mobile game.
15	К-15	1	В	2, 4, 6-11, 14-18, 21-30, 32, 34, 36-39, 41, 43-45, 48, 50	I`m like millitaru base. I lern 2 yers is kadets school. I`m like lern is millitaru

Таблица Б-2

№	Курсант	Группа	Вариант	Ошибки	Эссе о себе
1	К-16	2	А	2, 7-9, 11, 13-18, 21, 22, 24,25, 30-32, 34, 36-39, 41, 43-50	My name is Bogdan. I from Russia. I was born 2 October, 2006. My city Belgorod. My family bigs. 2 sister, 1 brother, 1 mather, father. I like is sport.
2	К-17	2	В	6, 12,13, 16, 18,20,21,23,24, 26, 29, 31-34, 36-39, 41-43, 45, 47-50	I plaing hoccey. I like eat. I from Tver. I don`t like school. I like academia.
3	К-18	2	В	1,2,5,7,10, 13, 15-17, 20-24, 26, 29-31, 33,34, 37-39, 41,42,44-49	My name is Dmitriy. I like boks and military tematik. I have two sister. I have cat.
4	К-19	2	А	2, 3, 7-10, 12-19. 21-26, 28-31, 34, 36, 38, 39, 41,42, 44-48	My name is Artem.
5	К-20	2	В	17, 22, 23, 27, 33, 41,43,45	Coursant VA VKO. Son of russian military oficer.
6	К-21	2	В	13, 15, 16, 23, 27, 29-31, 33, 34, 37, 43, 45, 48, 50	Hi! My name is Dmitry. I`m from Far East, Russia. I`m long time play football (11 years). I have a Mother, a Father, a little brother and also girlfriend. I often play football.
7	К-22	2	А	7-9, 11, 13-15, 17, 21-30, 32, 37, 39, 42-44, 46-49	My name is Aleksandr. I`m from Rusiia, Tver`. I is playing football.
8	К-23	2	В	1, 4, 9,10, 13, 15, 16, 18, 19, 22-27, 29-31, 33, 34, 38, 39, 41, 45, 47-50	Hello, my name is Artem. I live in V.Volochek.
9	К-24	2	А	2, 3, 7-9, 11,12,14, 18, 20, 22, 24-27, 29, 30, 33, 37-39, на 41-50 не дал ответов.	Hi, my name is Artem. I like study in Academy. I live in Rzhev.
10	К-25	2	А	14, 20, 22, 25, 37-39, 43, 46, 47	I am cadet Popov Leonid. I`m 20. I like play computer games, play on guitar and read books. In the 2023 I went to Russian army. Now I want

№	Курсан т	Группа	Вариант	Ошибки	Эссе о себе
					stay officer.
11	K-26	2	B	13, 15, 17, 21, 23, 26, 27, 37, 38, 39, 45	My name is Veleslav. I'm 18 years old. I am good at IT, languages, music, cars and another engineer stuff. I hope that I will get a good marks at English lessons. At my school I was number one at English, but I didn't practise for few months.
12	K-27	2	A	2, 7-14, 17, 18, 20, 22, 24-26, 28-34, 36-39, 41-44, 47-50	My name is Damir. Me 17 (twenty seven) years.
13	K-28	2	B	2, 3, 7, 9-13, 16, 20, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 34, 36-39, 41-45, 48-50	My name is Egor Sobkalov. I from Petropavlovka. I was born in 11 October. I have blue eyes. I speak for English not very good.
14	K-29	2	B	2, 7-9, 12, 13, 16, 18, 20-23, 26, 27, 29, 32-34, 36, 40-48, 50	-
15	K-30	2	A	2-6, 8, 10-13, 15, 17, 19-21, 23-30, 32, 33, 36-38, 41, 44-50	My name is Vladislav, my life army, my friend Alexey.
16	K-31	2	B	2, 4, 6, 8, 11-13, 15-17, 20-24, 26, 27, 30, 32-24, 37-39, 41, 43, 45-48, 50	I'm Zakhar, 18 years old, from is Sarov. My hobby are play in hockey and football.
17	K-32	2	B	6-8, 10, 13, 15-18, 21, 23, 25-27, 32, 33, 36-39, 41-43, 45-48, 50	My name is Danila. I am from Pskov. I am 19 years old. My birthday 15 October. I am a cadet.
18	K-33	2	A	8, 11, 14, 15, 22, 25, 27, 29, 30, 33, 43, 47, 49, 50	I am Stas. I 17 years old. I from Penza. My hobby is basketball. I was learned English 8 years.
19	K-34	2	A	8, 15, 22, 24, 26, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 49	My name is Diana. I'm nineteen. My sister and I study in Military Academy.
20	K-35	2	B	13, 15, 22-24, 26, 30, 32, 38, 39, 43, 48	My name is Kira. I'm 17 years old. I was learn English 10 years, but now I forgot all, because in school we nothing did on lessons. I never understand time in English. I hope that I can learn English.
21	K-36	2	A	2, 3, 7, 9-15, 17, 18, 22-25, 29, 30, 34, 36-38, 42-44, 46-49	My name Anastasia. I'm 19 old.
22	K-37	2	A	2, 4, 8-11, 13, 18, 21-23, 25, 27, 32, 34, 36-39, 42-50	Hello, my name is Lisa. I'm from Siberia. I have mam, dad, brother and cat. I love ice cream, pink, reed.
23	K-38	2	B	2, 9, 10, 13, 19, 21, 23, 25, 26, 28-30, 32, 38, 42-44, 49	-
24	K-39	2	A	2, 8, 9, 11-13, 15-18, 22, 28-32, 34, 36-40, 42-45, 48, 49	My name is Vika. I am 18 years old.

№	Курсан т	Группа	Вариант	Ошибки	Эссе о себе
25	К-40	2	А	2, 3, 8, 9, 11-15, 18, 21-24, 26-32, 34, 37-39, 42-47, 49	My name is Anna. I live Sevastopol. I learn in English. I like eat pizza. I love famile.

Таблица Б-3

№	Курсан т	Группа	Вариант	Ошибки	Эссе о себе
1	К-41	3	В	2, 4, 6, 8, 10-13, 15, 16, 18, 20, 21, 23-26, 29-33, 36-39, 41-48, 50	My name is Vyacheslav. Im is group 2160. Im live is Ivangorod. It`s me like book and sports. It`s end.
2	К-42	3	А	3, 9-12, 14, 15, 18, 24, 26, 29, 31-33, 37-39, 41-43, 45, 46, 48, 50	-
3	К-43	3	А	3, 11, 14, 20-23, 25-31, 37, 38, 42-44, 46-50	Hello! My name is Alex. I am twenty one years old. I like play football. My beautiful food is meet, orange, juse and tomato. I fly this my famile in Egept. In Egept all sunni and very hot. My brother like play hide and sik.
4	К-44	3	В	2, 13-16, 18, 23, 24, 26, 27, 29-31, 33, 34, 36, 37, 42-45, 47, 49, 50	I Pavlikov Danil. My favorite sport is roleskating. Burn in Kursk. 3-4 years live in Kondopoga (Karelia). I`m 19. My favorite showman is Michael Jackson. I love to lisyen music.
5	К-45	3	А	11, 17, 32, 39, 43, 46, 47, 49	My name is Aleksey. I`m Russian. I like to study radio-technics. This city (Tver) is cool. I like it. I`m not so sporty, but, how I suppose, I good at studying. I come here from Novotroitsk. I`m 175 cm tall. I`m 18 years old. I like to eat chocolate. I don`t have so high achievements, but want to be a good officer.
6	К-46	3	В	3, 5, 13, 15-18, 23, 24, 30-33. 37, 38, 41, 43-45, 50	Hello! My name is Dmitriy! I was born in city Archangelsk and live in the city seven years old. When i was eight years old i started trening box. Now i live in Moscow.
7	К-47	3	А	2-4, 6-8, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 21-24, 27-33, 36-43, 45-49	My name is Evgenii. I liked to listen to music.
8	К-48	3	А	9, 11-14, 18, 22-26, 29, 30, 33, 34, 37-39, 42, 44-46, 48, 49	Hello, my name is Ivan. I like ride bicycle. I have 2 dogs and one fat black cat. Like listen music and

№	Курсан т	Группа	Вариант	Ошибки	Эссе о себе
					birds.
9	K-49	3	A	9, 11, 13, 17, 18, 21, 22, 25-27, 33, 37, 39, 43, 44, 46, 47	My name is Yaroslav. I study in thy Tver Suvorov Military School. I study in TvSMS seven years. I from in Odintsovo. I can swim. I have three jumps with parashut.
10	K-50	3	B	1-4, 8-13, 15, 17, 18, 21, 23, 2, 27, 33, 34, 37, 39, 41, 44-48, 50	My name Egor. I`m eighteen years. I love football, basketball, swimming and walking. But I don`t like mathematic and Physics. In basketball I play 7 years.
11	K-51	3	B	2-4, 8-11, 13, 14, 16, 17, 21-24, 26-34, 36-50	My name is Stanislav. I play in basketball. My English were bad.
12	K-52	3	A	1-4, 8, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 21-24, 26-30, 32-34, 36, 40, 42-45, 47, 49, 50	My name is Nikita. My English were bad. I playing futbol.
13	K-53	3	B	2,3, 6. 8, 9, 11-13, 15, 16, 20-23, 26, 30. 31, 37-39, 41, 43, 44, 47	Good day, Ma`am! Mi name George, now i`m talk about me and lit my life. I was born in Arkhangelsk city in two thousand zero two year. On this day me twenty three years old. I like a soldier life in academy, learning new information and open new horizons in my life. Yes, before i`m living in Voronezh city when i was teen, and adventure to many other points and places. But Tver — forever in my heart!
14	K-54	3	A	8-14, 17, 18, 21, 22, 25, 26, 28-30, 37-39, 41-44, 46-49	My name is Artem. I`m from Russia. I love musical slide and walked. I can sing.
15	K-55	3	A	2-4, 7, 9, 11, 12, 14-16, 18, 20-22, 24-27, 31-39, 41-46, 48-50	My name is Daniil. I am from the Respublic of Karelia. I like to do sports.

Рабочие листы к диагностическим текстам

ТЕКСТ 1. «The First Friend» (На основе воспоминаний: Е.В. Sledge и Р. Caputo)

Before you read:

to ache – болеть, ныть (My body ached – тело болело)

loneliness – одиночество

to recite – декламировать, читать наизусть (He recited a poem)

to doubt – сомневаться (I doubted myself – я сомневался в себе)

to promise – обещать

mirror – зеркало (He was a mirror – он был зеркалом, в котором я видел себя)

The training was hard. We woke up at 5 a.m. We ran, we marched, we learned to use our rifles. My body ached every day. But the hardest part was not physical. It was loneliness. Then I met Tom. He was from California. He had a quiet voice and a quick smile. One evening, after a long day, we sat on the grass. He said, «Do you ever wonder why we are here?» I said, «Every day.»

We started talking. Not about duty or orders. About home. About books. About what we wanted to become. Tom loved poetry. I loved history. We shared our favourite lines. He recited a poem by Robert Frost. I told him about a speech by Churchill.

Those conversations saved me. When I was tired, I remembered Tom's words. When I doubted myself, I thought about our talks. We promised: no matter what happens, we will stay honest with each other.

Years later, I understood: Tom was not just a friend. He was a mirror. Through him, I saw my own fears and hopes. Friendship in training is not just about support. It is about becoming who you are meant to be.

ЗАДАНИЯ

Часть 1.

Задание А. Найдите в тексте и выпишите:

1. Два слова, обозначающих время суток (например, утро): _____
2. Два имени людей: _____
3. Три глагола в прошедшем времени (что делал?): _____

Задание В. Закончите предложения, используя слова: *ached, shared, training, quiet, lines*

1. _____ (подготовка, тренировка) was hard.
2. My body _____ (болело) every day.
3. Tom had a _____ (тихий) voice.
4. We _____ (делились) our favourite _____ (строки) from poems.

Часть 2.

Задание С. В предложениях ниже есть ОДНА ошибка. Найдите её и исправьте. Объясните свой выбор одним предложением по-русски (или по-английски, если можете).

Том был из Нью-Йорка. _____

Два солдата говорили только о службе и приказах. _____

Они пообещали всегда быть богатыми. _____

Задание D. Ответьте на вопросы ПО-РУССКИ, но используйте английские слова из текста, чтобы подтвердить свой ответ.

Пример: What did they do every morning? — Они просыпались в 5 a.m., бежали и marched.

Каким был Том? Опишите его.

О чём они говорили тем вечером на траве?

Почему эти разговоры были важны для автора?

Часть 3.

Задание Е. Представьте, что вы — автор этого текста. Закончите эти фразы так, как если бы вы рассказывали свою историю другу.

When I was tired, I remembered _____

We promised: no matter what happens, we will _____

He was not just a friend. He was a _____

Задание F. Это самое важное задание. Напишите своё мнение на английском языке (4–6 предложений).

Автор пишет: «Tom was not just a friend. He was a mirror. Through him, I saw my own fears and hopes.»

Вопрос: Do you agree that a true friend can be a «mirror»? Why? Can you give an example from your own life or from the text? (Согласны ли вы, что настоящий друг может быть «зеркалом»? Почему? Можете привести пример из своей жизни или из текста?)

ТЕКСТ 2. «The Letter I Didn't Send»

(Адаптация эпизода из Т. О'Бриен, «The Things They Carried»)

Before you read:

- *responsibilities* – обязанности, ответственность
- *confidence* – уверенность (I feel confident – я чувствую уверенность)
- *doubt* – сомнение (I have doubts – у меня есть сомнения)
- *wisdom* – мудрость
- *growth* – рост, развитие (step to growth – шаг к развитию)
- *to encourage* – ободрять, поощрять (It does not encourage virtue – это не поощряет добродетель)
- *virtue* – добродетель, нравственное качество

I wrote a letter to my father last week. I told him about training, about progress, about my new responsibilities. I wrote, «I am doing well. I am strong. I am ready.» But when I finished, I did not send it. Because it was not the whole truth. The truth is: some days I feel confident. Other days I am afraid. The truth is: I miss simple things — morning coffee, a walk in the park, a conversation with no purpose. The truth is: I am not sure if I am becoming the officer I want to be. I kept the letter. I put it in my notebook. Next to it, I wrote a new sentence: «Today I learned that honesty with myself is the first step to growth.» O'Brien wrote: «A true war story is never moral. It does not instruct, nor encourage virtue.» Maybe a true training story is the same. It is not about being perfect. It is about being real. Now, when I write to my father, I tell him both: the progress and the doubts. He writes back: «Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.» I keep both letters — the one I sent and the one I didn't. They remind me: becoming yourself is a journey. And every step, even the uncertain ones, matters.

Часть 1. Первые шаги в тексте

Задание А. Найдите в тексте и выпишите:

- Три вещи, которые герой написал в письме отцу: _____
- Три вещи, которые он НЕ написал, но чувствовал на самом деле: _____
- Что ответил отец? (одно предложение): _____

Задание В. Закончите предложения, используя слова: *send, doubt, growth, real, wisdom*

- I did not _____ the letter.
 - Honesty with myself is the first step to _____.
 - A true training story is about being _____.
 - _____ is not weakness.
 - It is the beginning of _____.
-

Часть 2. Понимание истории

Задание С. Правильно (✓) или неправильно (X)? Исправьте неправильные предложения.

- The hero wrote to his mother. _____
Исправление: _____
- The letter he wrote was completely honest. _____
Исправление: _____
- The hero threw the letter away. _____
Исправление: _____
- The hero's father said that doubt is a sign of weakness. _____
Исправление: _____

Задание D. Ответьте на вопросы ПО-РУССКИ, но используйте английские слова из текста, чтобы подтвердить свой ответ.

7. Почему герой не отправил первое письмо?

8. Что герой понял после того, как оставил письмо в блокноте?

9. Что значит, по мнению героя, «a true training story»?

Часть 3. Твоя очередь говорить

Задание E. Закончите фразы так, как это сделал бы автор истории.

- A true story about training is not about being perfect; it is about _____
- When I write to my family, I tell them _____
- I keep both the letter I sent and the one I didn't because _____

Задание F. Это самое важное задание. Напишите своё мнение на английском языке (4–6 предложений).

O'Brien wrote: «A true war story is never moral. It does not instruct, nor encourage virtue.» The hero of our text says the same about a «true training story».

Вопрос: Do you agree that the most important stories are those that show doubt, not just courage? Why? Can you give an example from your own experience or from the text?

ТЕКСТ 3. «The Choice»

(Адаптация эпизода из Р. Hennessey и Р. Caputo — финальные главы)

Before you read:

exercise – здесь: учение, тренировка (final exercise – итоговое учение)
leadership – лидерство, руководство
values – ценности (life values – жизненные ценности)
vulnerable – уязвимый, незащищенный (the vulnerable – самые уязвимые)
integrity – честность, порядочность, цельность (act with integrity – поступать честно)
to shape – формировать
to trust – доверять (to be trusted – заслуживать доверия)

After months of training, we had a final exercise. It was not combat. It was a test of leadership, of decision-making, of values. The scenario was simple: a group of civilians needs help. You have limited resources. What do you do? My team discussed for hours. We argued. We listened. We tried to find the best solution. In the end, we chose to protect the vulnerable first. Not because it was easy. Because it was right. That night, I read Hennessey again. He wrote: «The question is not whether you will face difficult choices. The question is: what will guide you when you make them?» I thought about my journey. The books I read. The friends I made. The doubts I faced. All of it led to this moment: choosing not just what to do, but who to be. I am not a hero. I am a learner. But I am learning to act with integrity. To listen before deciding. To remember that every choice shapes not only the mission, but also my character. This is what training is really about. Not just skills. Not just knowledge. But becoming a person who can be trusted — by others, and by yourself.

Часть 1. Первые шаги в тексте

Задание А. Найдите в тексте и выпишите:

Что должны были сделать курсанты в финальном упражнении? (одно предложение):

Какое решение они приняли и почему? (два предложения): _____

Что написал Хеннеси о трудных выборах? (цитата): _____

Задание В. Закончите предложения, используя слова: *vulnerable, values, integrity, character, trusted*

We chose to protect the _____ first.

The exercise tested our leadership, decision-making, and _____.

I am learning to act with _____.

Every choice shapes not only the mission, but also my _____.

Becoming a person who can be _____ by others and by yourself.

Часть 2. Понимание истории

Задание С. Правильно (✓) или неправильно (X)? Исправьте неправильные предложения.

The final exercise was a real combat mission. _____

Исправление: _____

The team agreed immediately on what to do. _____

Исправление: _____

The hero believes that training is only about skills and knowledge. _____

Исправление: _____

The hero calls himself a hero. _____

Исправление: _____

Задание D. Ответьте на вопросы ПО-РУССКИ, но используйте английские слова из текста, чтобы подтвердить свой ответ.

Почему команда выбрала защищать самых уязвимых? _____

Что, по мнению героя, значит «действовать с честностью/integrity»? _____

Как вы понимаете фразу «choosing not just what to do, but who to be»? _____

Часть 3. Твоя очередь говорить

Задание E. Закончите фразы так, как это сделал бы автор истории.

The question is not whether you will face difficult choices. The question is _____

I am not a hero. I am a _____

Training is really about becoming a person who _____

Задание F. Это самое важное задание. Напишите своё мнение на английском языке (4–6 предложений).

The hero says: «Every choice shapes not only the mission, but also my character.»

Вопрос: Do you agree that our choices make us who we are? Can you describe a choice (small or big) that shaped your character? (It can be from your military training, your personal life, or inspired by the text.)

Сводные таблицы результатов диагностики

Таблица Г-1. — Группа 1, Текст 1

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	D (рус+англ)	Е (закончить фразу)	F (рефлексия)
1	K-01	1) up at 5 a.m., 2) Robert Frost, Tom, 3) mached, loved, becoming	1) ached, 2) training, 3) shared, 4) lines, quiet	1) Tom, from is California, 2) Обо всём говорили, 3) Товарищи в первую очередь	1) разговорчивый, целеустремленный, 2) О жизни, 3) О солдат, их жизни	-	-
2	K-02	1) morning, evening 2) Robert, Tom, 3) met, said, recited	1) training, 2) ached, 3) quiet, 4) shared, lines	1) ошибки нет, 2) ошибки нет, 3) Они мечтали всегда быть богатыми	1) brave, kind, strong character, warm smile 2) future hopes, dreams, service 3) -	1. - 2. ...stay by each other's side and never give up 3. ...true brother, someone I could trust with my life.	-
3	K-03	1) long day, evening 2) Tom, Robert Frost 3) saved, started, ached	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) - 2) - 3) -	1) Where was Tom? Describe him. 2) - 3) Why were voice favourite the author? (Курсант вообще не понял задание)	1) ... every day 2) ... beautiful 3) ... a brother	-
4	K-04	1) нет 2) Tom, Robert 3) loved, ran, mached	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Он был из Калифорнии 2) Они говорили много о чем 3) Главным для них были товарищи	1) спортивным, целеустремленным, 2) Они говорили о своей жизни и увлечениях 3) Для того, чтобы показать, что солдаты люди, которые интересуются чем-то помимо службы	1) ... he word 2) ... stay honest 3) ... mirror	Yes, true friend can a «mirror». He can come me. No, don't give an example from our own life.
5	K-05	1) 5 a.m., evening, 2) Tom, Robert,	1) training 2) ached	1) Tom was from in California	-	-	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		3) sold	3) quiet 4) shared	2) He talking about home 3)			
6	K-06	1) evening, 2) Tom, Robert, 3) -	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared	1) He was from California 2) Not about duty or orders 3) -	1) He had a quiet voice and a quick smile. 2) Они говорили о home, books, what he wanted to become. 3) Для него Том был mirror.	-	Yes, I agree that a truefriend can be a mirror, becouse best friend have one psihical type, one thinking and one work to. I have my mirror to this is Alex Parhomov — he best people and best comander to work.
7	K-07	1) - 2) Tim, Churchill 3) loved, visited, promised	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) из города Нью-Йорка 2) - 3) -	1) Том был kind, loyal, он всегда поддерживал друзей и общался с ними 2) - 3) -	-	Yes, my best frend, kind bed
8	K-08	1) 5 a.m., day 2) Tom, Churchill 3) ran, learned, said	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from California 2) - 3) -	1) He loved poetry, Tom had a quiet voice (Том любил poetry и Том был с quiet voice). 2) Разговор был о books, home. 3) В Томе автор был mirror для себя (Своё отражение видел в Tom`s)	1) ... Tom`s words 2) ... stay honest with each other 3) ... mirror	If two people similar, to characters. They was mirror people, because they similar.
9	K-09	1) We woke up at 5 a.m. 2) Tom, Robert Frost 3) marched, ached, tired	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) He was from California 2) - 3) -	1) Tom loved poetry and history, we shared our favorite lines. 2) -	1) ...Tom`s word`s 2) ...stay honest with each other. 3) ...mirror	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
					3) Потому что Тому было одиноко и тоскливо — he loneliness		
10	K-10	1) evening, day 2) Tom, Robert 3) sat, woke up, met	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) No, he was from California 2) No, two soldiers talks about home, books, what he wanted to become 3) No, two soldiers promised: stay honest with each other.	1) Том был тихий и с быстрой улыбкой, любил поэзию. (Tom had quiet voice and quick smile, loved poetry). 2) Они разговаривали о том, как часто ты думаешь о том, почему мы здесь. (He said: «Do you ever wonder why we are here?») 3) Они помогли автору увидеть свои страхи и надежды, дали понять, кто ты на самом деле. (I saw my own fears and hopes. It is becoming who you are meant to be).	1) ...all words, what he said. 2) ...be honest and trust to each other. 3) ...best medicine for me in this hard time.	Im not agree with word, what a true friend can be a «mirror». Its because every men are different and have own personal charm.
11	K-11	1) evening, day 2) Tom, Robert 3) woke, loved, saved, met	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from Californi 2) No, two soldiers talking about home and books 3) No, we promised will stay honest with each other	1) Том был дисциплинированны м, любил poetry, history and hard training 2) Как часто ты думаешь why we are here? 3) Они помогли увидеть надежду. I	1) ...a world 2) ... happy every day 3) -	No. You have you. Your friend not can be a «mirror' we defrend.

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
					saw my own fears and hopes.		
12	K-12	1) 5 a.m., evening 2) Tom, Robert 3) ached, told, said	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from in California 2) He talking about home, books. 3) We promised: no matter what happens, we will stay honest with which other.	1) У него был quiet голос и quick улыбка 2) Тос спросил: «Do you ever wonder why we are here?» 3) До появления Тома автор чувствовал себя loneliness. Том был не просто friend, он был mirror.	1) ...father`s words 2) ...not going back 3) ...brothers	-
13	K-13	1) - 2) Tom, Robert 3) learned, started, wanted	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom from California 2) Not about duty or orders 3) -	1) He had a quiet voice and a quick smile. 2) Home, books, what we wanted to become 3) He was a mirror — он был зеркалом	1) - 2) - 3) ...true brother, some one I cloud trust	Yes, I agree that a true friend can be a mirror, because we shuold be one.
14	K-14	1) morning, day, after 2) Tom, Churchill 3) woke, said, marched	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom from California 2) - 3) -	1) It was loneliness 2) Do you ever wonder why we are here? — Every day. 3) Потому что Тому было тоскливо, он был loneliness.	1) ...Tom`s words 2) ...stay honest with each other. 3) ...mirror	-
15	K-15	1) 5 a.m., evening 2) Том, Роберт 3) ached, said	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) The I met Tom.He was from Colifornia 2) He talking. Not about duty or orders, home, books. 3) -	1) He had a quiet voice and quick smile — Он был тихим и маленьким (незаметным). 2) - 3) He was a mirror — Он был зеркалом, в котором я видел себя	1) ...Tom`s words 2) ...stay honest with each other 3) ...mirror	-

Таблица Г-2. — Группа 1, Текст 2

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
1	K-01						
2	K-02	1) I am doing well, I am ready, I am strong 2) Some days I feel, I miss simple things, I am not sure if. 3) Doubt is not weakness	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✓ 2) ✗ The letter he wrote was not completly honest. 3) ✗ The hero kept the letter in this notebook. 4) ✗ The hero father said that doubt is a sigh of strength.	-	-	-
3	K-03	1) I am ready, I am strong, I am doing well, 2) Some days I feel confident, I miss simple things, I am not sure if. 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✓ 2) ✗ The letter he wrote was not completly honest. 3) ✗ The hero kept the letter in this notebook. 4) ✗ The hero father said that doubt is a sigh of strength.	-	-	-
4	K-04						
5	K-05	1) I am strong, morning coffee. 2) - 3) A true war story is never moral.	1) real 2) wisdom 3) send 4) doubt 5) growth	1) ✓ 2) ✗ The letter was he wrote completely honest. 3) ✗ The hero the letter ... 4) ✓	-	-	-
6	K-06						
7	K-07	-	-	1) ✗ he wrat his father 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	1) - 2) - 3) он старается, но иногда не получается	1) I am doing well. I am strong. 2) - 3) -	-
8	K-08	1) I am doing well, I am strong, I am ready. 2) - 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) doubt 2) growth 3) send 4) wisdom 5) real	1) ✗ he wrot his father 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	1) - 2) - 3) он старается, но иногда не получается	1) being real 2) the progress and the doubts 3) They remind me: becoming yourself is a journey.	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
9	K-09	1) about training, about progress, about my new responsibilities 2) I'm not sure if I am becoming the officer I want to be. I miss simple things — morning coffee, a walk in the park, a conversation with a friend. 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✓ 2) ✗ The letter he wrote was now completely honest. 3) ✗ 4) The hero's father said not doubt is a sign of strength.	-	-	-
10	K-10	1) I am strong, ready and doing well. 2) He feels confident. He is afraid and misses simple things. 3) Doubt is not weakness.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father 2) ✗ The letter was not the whole truth 3) ✗ He kept both letters — the one he sent and the one he didn't 4) ✗ The hero's father said: «Doubt is not weakness».	1) Потому что он написал в нем не правду (It was not the whole truth) 2) Он понял, что честность с самим собой — первый шаг к взрослению. (honestly with myself is the first step to growth). 3) Он имел в виду, чтобы не быть идеальным, но быть реальным. (It is not about being perfect. It is about being real).	1) to learn on yourself mistakes. 2) «It's hard, but I take this in my hand!» 3) the memory is the main thing in the study.	-
11	K-11	1) I am doing well, today I	1) send	1) ✗ Hero wrote to his father	1) он не	1) -	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		learned. 2) Progress, new re... 3) doubt is not weakness.	2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	2) ✗ The letter was not the whole truth 3) ✗ He keep the one send 4) ✗ ... not weakness	написал правду в нем (not the whole truth) 2) что это первый шаг к взрослению (first step to growth) 3) Это история о перебаровании себя, для своего будущего.	2) mather 3) -	
12	K-12						
13	K-13	1) about training, about progress, about my new responsibilities 2) I`m not sure if I am becoming the officer I want to be. I miss simple things — morning coffee, a walk in the park. Some days I am confident, other days I am afraid. 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✓ 2) ✗ The letter he wrote was not completely honest. 3) ✗ The hero kept the letter in his notebook. 4) ✗ The hero`s father said that not doubt is a sign of strenght.	-	-	-
14	K-14						
15	K-15	1) I am doing well, I am strong, I am ready. 2) I feel confivent, I am a afraid, I miss simple things. 3) A true war story is nevor moral.	1) kept, 2) growth 3) perfect 4) doubt 5) wisdom	1) ✓ 2) ✗ 3) ✗ 4) ✓	1) У него были сомнения. 2) - 3) постоянные тренировки	1) being real 2) progress and the doubts 3) yourself is a journey.	-

Таблица Г-3. — Группа 1, Текст 3

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
1	K-01	1) - 2) - 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you make them.	1) trusted 2) vulnerable 3) integrity 4) values 5) character	1) ✓ 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
2	K-02						
3	K-03						
4	K-04	1) we had a final exercise 2) a group of civilian needs help. 3) The whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) integrity 3) values 4) character 5) trusted	1) ✓ 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	1) Они могут помочь ресурсами 2) говорить правду 3) Не обязательно быть честным, но всё-таки стоит иногда говорить правду.	1) ...guide you make them 2) ...leader 3) ...skills	-
5	K-05	1) It was a test of leadership, of decision-making. 2) The question is what will guide you when you make. 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) trusted 2) values 3) integrity 4) vulnerable 5) character	1) ✓ 2) ✓ 3) ✓ 4) ✗	1) In the end we chose to protect the vulnerable first. 2) It's ween will be a person wire can be. 3) -	1) I thought about my journey. 2) - 3) -	-
6	K-06	1) test of leadership 2) We argued. We listened. You will face difficult choices. 3) The question is not whether...	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ It was not combat 2) - 3) - 4) ✗ Im not a hero. Im learner	1) - 2) - 3) -	1) ...what will guide you when... 2) ...a learner 3) ...can be trusted — by others, and by yourself.	-
7	K-07						
8	K-08	1) - 2) He protected the vulnerable first. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character	1) ✗ It was not combat 2) ✗ 3) ✓	1) Не потому, что это легко, и потому, что правильно. Not because it was easy, because it	1) ...what will guide you when you make them. 2) ... learner 3) -	I don't know. :-(

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		question is what will guide you make them.	5) trusted	4) ✓	was right. 2) Действовать правильно, right. 3) Выбирай не делать что делать, но почему.		
9	K-09	1) test of leadership 2) We argued. We listened. 3) He wrote: «The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you make them».	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ It was not combat 2) ✗ Team discussed for hours 3) ✗ not just skills, not just knowledge. 4) ✗ I am not a hero, I am a learner.	1) - 2) But I am learning to act with integrity choosing not just what to do, but who to be. 3) -	1) ...what will guide you when you make them? 2) ...learner 3) ...can be trusted — by others, and by yourself.	-
10	K-10	1) The scenario was simple: a group of civilians needs help. 2) In the end, we chose to protect the vulnerable first. Because it was right. 3) what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) of values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ It was a test of leadership, of decision-making, of values. 2) ✗ My team discussed for hours 3) ✗ Becoming a person who can be trusted — by others, and by himself. 4) ✗ I am not a hero, I am a learner.	1) They chose to protect the vulnerable first, because it was right. 2) Its mean will be a person, who can be trusted — by others, and by himself. 3) -	1) ...what choice do you do. 2) ...person first. 3) ...can do right choice.	-
11	K-11	1) test of leadership 2) we argued. We listened. 3) The question is not.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) No. A test of leadership. 2) No. My team discussed for hours.	1) Так писал Hennessey. 2) как правильно 3) делай не что говорят, а как считаешь нужным.	1. ...who you? 2. ...leader. 3. ...can be trusted.	I don't know.

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
				3) Not just knowledge. 4) Yes.			
12	K-12	1) of leadership, of decision-making 2) - 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) character 4) trusted 5) integrity	1) ✗ It was not combat. 2) ✓ 3) ✓ 4) ✗ I am not a hero.	1) - 2) - 3) -	1) - 2) ...leadership 3) -	-
13	K-13	1) The scenario was simple (a group of civilians needs help. You have limited resources). 2) In the end we chose to protect the vulnerable first. Not because it was easy. 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) - 2) - 3) - 4) -	1) - 2) - 3) -	1) - 2) ...leaner 3) -	-
14	K-14	1) The scenario was simple: a group of civilian needs help. 2) I don't know. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) - 3) - 4) character 5) trusted	1) ✗ 2) ✗ My team discussed for hours. 3) ✗ 4) ✗	1) Потому, что это нужно обществу, быть не героем, а учителем, обучать. I am not a hero. I am a learner. 2) But I am learning to act with integrity. 3) -	1) ...what choice do you do. 2) ...learner. 3) -	-
15	K-15	1) It was a test of leadership, of limited resources. 2) My team discussed for hours. We argued. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ It was not combat 2) ✓ 3) ✗ not just skills 4) ✓	1) Потому что это легко и правильно 2) - 3) -	1) ...what will guide you when you make them? 2) ...learner 3) ...can be trusted by others and by yourself	-

Таблица Г-4. — Группа 2, Текст 1

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
1	К-16						
2	К-17	1) evening 2) Tom, Robert 3) loved, shared, talks	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Том был из Калифорнии 2) Они разговаривали о доме, книгах и т.д 3) No matter what happens, we will stay honest with each other	1) У него был тихий голос и широкая улыбка. (He had a quiet voice and a quick smile). 2) Они говорили о доме, книгах. (About home, about books) 3) -	1) ...Tom`s words 2) ...stay honest with each other 3)...mirror	-
3	К-18	1) evening 2) Tom, Robert 3) started, loved, tired	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) - 2) Двое солдат говорили только о службе и приказах. 3) Они пообещали быть богатыми.	1) У него была удивительная улыбка и quiet voice. 2) Они говорили о том, что будут позже встречаться. 3) Автор любит историю, а Том любит poetry. Это помогало им быть счастливыми.	1) ...Tom`s training 2) - 3) ...brover	Yes, true friend can be a mirror. He like
4	К-19	1) morning 2) Robert, Tom 3) run, use	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines4)	1) California 2) home, books 3) -	1) 2) 3)	1) 2) 3)	
5	К-20	1) evening, day 2) Tom, Robert 3) woke, ran, marched	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from California 2) They are started talking about books and home.	1) Он был Калифорнийцем с quit voice and quick smile. 2) Они говорили	1) ...Tom`s words. 2) ...stay honest with each other. 3) ...mirror.	In my opinion, a true friend must be a «mirror». It is very important, because your

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
				3) They are promised to stay honest with each other.	о home и books. 3) Потому что автор осознал, что Том был not just a friend. Он был mirror его души и его самого.		friend is your helper. When you do something hard, he can to help you. In the text about Tom, I saw that author saw his fears and hopes about Tom. In fact, people are social animals in nature.
6	K-21	1) 5 a.m., evening 2) Tom, Robert (Frost) 3) ran, marched, sat	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from California 2) No. It isn't. They are talking about home, about books and about what they are want when became. 3) They promised: no matter what happens, they will stay honest with each other.	1) Tom had a quiet voice and quick smile. У Тома был тихий голос и мимолетная улыбка. 2) Они говорили о книгах, о доме, о том, что они хоят, когда вернутся. 3) Т.к. эти разговоры спасли автора, когда он устал, усомнился в себе (doubted myself).	1) ...our talk, it helped me 2) ...stay honest with each other 3) ...mirror. Our talks halped me, when I doubted myself.	-
7	K-22						
8	K-23	1) - 2) Tom, Robert Frost 3) marched, learned, ached	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom is from New York. 2) - 3) -	1) - 2) We shared our favourite lines from poems. 3) -	1) - 2) - 3) -	-
9	K-24	1) 5 a.m.	1) The training	1) Tom is from	1) He быд had a	1) -	-

№	Курсант (шифр)	A (выписанные слова)	B (подстановка)	C (исправления)	D (рус+англ)	E (закончить фразу)	F (рефлексия)
		2) Tom, Robert 3) woke up, marched, learned	2) ached 3) quiet 4) shared, lines	California. 2) This is talked about books, poetry, about wanted to become. 3) -	quiet voice. 2) - 3) -	2) - 3) -	
10	K-25						
11	K-26						
12	K-27	1) - 2) Tom 3) -	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from California. 2) - 3) We promised we will stay honest with each other.	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
13	K-28	1) evening, day 2) Tom 3) met, sat, loved	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) He was from California. 2) - 3) -	1) Он имел тихий голос и быструю улыбку. 2) О книгах, о доме, о том, что Том любит поэзию. 3) Автор вспоминал эти слова в момент, когда ему было тяжело.	1) - 2) - 3) -	-
14	K-29						
15	K-30	1) evening 2) Tom, Robert 3) storted, loved, tired	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, linos	1) - 2) Солдат говорит только о службе и приказе 3) Они пообещали быть богатыми	1) У него была удивительная улыбка 2) - 3) -	1) ...Tom`s training 2) - 3) ...brower	-
16	K-31	1) evening, day 2) Tom, Robert 3) ached, promised, doubted	1) training 2) ached 3) quiet	1) - 2) - 3) -	1) У него был тихий голос и quick smile.	1) - 2) - 3) -	-

№	Курсант (шифр)	A (выписанные слова)	B (подстановка)	C (исправления)	D (рус+англ)	E (закончить фразу)	F (рефлексия)
			4) shared, lines		2) Он спросил, «Do you ever wonder why we are here?» Я ответил: «Каждый день». 3) -		
17	K-32						
18	K-33	1) 5 a.m., even 2) Tom, Robej 3) -	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from New York. 2) Оба солдата говорят только о службе и приказах. 3) Они пообещали быть богатыми.	1) У Тома был quiet голос и quick улыбка. 2) Они разговаривали о books, home и о том, что будут ??? когда become. 3) Потому что эти разговоры about кто you на самом деле.	1) ...friends supporting 2) ...stay near with each other 3) ...best friend and supporting	Yes, I ??? that a true frien can be a «mirror», because a frien can be a copy of me and he know hou help me.
19	K-34	1) woke up 2) Tom, Robert Frost 3) understood, remembered, shared	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from California. 2) Two soldiers talking about home, books and what he wanted to become. 3) They promised i no matter what happens, stay honest with each other.	1) Tom was not a just a friend, he was a mirror; support, honest, fears, hopes. 2) «Do you ever wonder why we are here?» 3) Автор нашел тем самым себе не просто друга, а как mirror.	1) ...my frinds Tom. He often supported me. 2) ...support each other. 3) ...best friend in he would.	Yes, I agree with him. True friend always support.
20	K-35						
21	K-36	1) - 2) Tom, Robert 3) marched, started, wanted	1) training 2) ached 3) quiet	1) Том был из Калифорнии. 2) -	1) Он был тихим и quick smile. 2) -	1) - 2) - 3) -	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
			4) shared, lines	3) no matter what happens, we will stay honest with each other.	3) Tom was not just a friend, he was a mirror.		
22	K-37						
23	K-38	1) evening, a.m., wonder 2) Robert, Tom 3) marched, learned, wanted	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom is from California. 2) They talking about home, about books, about what they wanted to become. 3) They promised: no matter what happens, they will stay honest with each other.	1) У него был тихий голос и quick smile. 2) Они говорили о home, о books, о том, что они хотели и почему. 3) Когда автор начинал сомневаться в себе, он вспоминал about our talks.	1) ...my friends and my houms. 2) ...be each other. 3) ...mirror woter	-
24	K-39						
25	K-40	1) evening, a.m. 2) Tom, Robert 3) marched, learned	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom was from New-Yourk 2) 2 colder talking about dute or orders. 3) They promised be always matter.	1) Он из California. He had а тихий голос и а quick smile. 2) Они talking about gome, книгах, what we wanted to become. 3) Когда автор doubted yourself, автор thought about our talks.	1) ...talking in my frend 2) ...be happy and cool 3) ...my sister	I agree that a true friend can be a mirror. Frends have always promised be always matter or be happy. Because they have общие привычки и мировоззрение.

Таблица Г-5. — Группа 2, Текст 2

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
1	K-16	1) training, progress, responsibilities, 2) I am strong, i am doing well, i am ready 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) doubt, 2) real, 3) wisdom, 4) send 5) growth	1) ✗ The hero wrote to his father 2) - 3) - 4) ✓	-	1) ...The end 2) ...The end 3) ...The end	-
2	K-17	1) I`m doing well. I`m strong. I`m ready. 2) Some days I feel confident. Othe days afraid. I miss simple things, 3) Doubt is not weakness.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ 2) He wroted, today I learned thet 3) ✓ 4) ✗ He wroted «Doubt is not wealnes It is begining af widson	1) Потому что это было не правильно. 2) Познание себя — первый шаг к росту. 3) Это про становление реальности	-	-
3	K-18	1) I`m doing well. I`m strong. I`m ready. 2) I am not sure if I am becoming the officer I want to be 3) Doubt is not weakness	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ to his father 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	1) всё из-за сомнений 2) что он должен был поделиться этим 3) -	-	-
4	K-19	1) I`m doing well. I`m strong. I`m ready. 2) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom. 3) Becoming yourself is a journey.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✓ father 2) ✓ 3) ✗ 4) ✓	-	-	-
5	K-20	1) training, progress, responsibles 2) some days I feel confident. Othe days I`m afraid. I miss simple things. 3) Doubt is not weakness	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ He wrote about himself and his way. 2) ✗ He wrote: «Today I learned that honesty with myself is the first step to growth». 3) ✓	1) because it was not whole truth 2) Honesty with myself is the first step to growth. 3) It is about being real.	1) ...being real 2) ...about training, about progress and about new responsible. 3) ...becoming yourself is your journey	I can to agree with that. Because every people are different, but the doubt and afraid is our nature. In different situation different people

№	Курсант (шифр)	A (выписанные слова)	B (подстановка)	C (исправления)	D (рус+англ)	E (закончить фразу)	F (рефлексия)
				4) ✗ He wrote: «Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom».			doing different things. That things is a mirror of us. That haractered us.
6	K-21						
7	K-22						
8	K-23	1) I`m doing well. I`m strong. I`m ready. 2) I feel confident. I am afraid. I miss simple things — morning coffee. 3) doubling not weakness	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero write to his mother. 2) ✓ 3) ✗ The hero keep both letter. 4) ✗ The hero`s father said thet doubt is not weakness.	1) То что он написал была неправда. 2) Каждый шаг, даже неуверенный, имеет значение. 3) Это история о чём-то.	1) ...something. 2) ...about my life. 3) ...in my opinion is not importent	-
9	K-24	1) Today I learned that honesty with myself is the first step to growth. 2) I am doing well. I am strong. I am ready. 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero write to his father. 2) ✗ 3) ✗ 4) ✓	1) Он думал что отец его не поймет или будет переживать. 2) Что лучше напишет что все хоро[шо] 3) -	-	-
10	K-25	1) training, progress, responsibilities 2) I am afraid. I miss simple things. I`m not sure if I am becoming the officer I want to be. 3) Doubt is not weakness.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ to his father. 2) ✗ It was not the whole truth 3) ✗ He put it in his notebook. 4) ✗ Doubt is not weakness.	1) В нём не всё было правдой.. It was not the whole truth. 2) Что честность с самим собой — первый шаг к росту. Honesty with myself is the first step of growth. 3) Первая	1) ...being real. 2) ...both: the progress and the doubts. 3) ...they remind me: becoming yourself is a journey.	I think stories must show truth to people. I think it is very important to show people not only doubts, progress, black or white parts of stories. We need see whole picture of story for take some lessons or

№	Курсант (шифр)	A (выписанные слова)	B (подстановка)	C (исправления)	D (рус+англ)	E (закончить фразу)	F (рефлексия)
					история его тренировок не о становлении идеальным, а о становлении реальным. It is not about being perfect. It is about being real.		create our mind. I have not got example from my experience, but I am agree with hero of text in part.
11	K-26						
12	K-27						
13	K-28						
14	K-29	1) I am doing well. I am strong. I am ready. 2) I finished. I didn't send it. 3) A true story is never moral.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ father 2) ✓ 3) ✓ 4) ✗ Doubt is not weakness.	-	-	-
15	K-30	1) I am doing, I am strong, I am ready 2) I am not sure if I am coming the officer I want to be. 3) Doubt is not weakness.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ to his father 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	-	-	-
16	K-31	1) well, strong, ready 2) I miss simple things — morning coffee, a walk in the park, a conversation with no purpose. 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ to her father 2) ✓ 3) ✗ to put in my notebook 4) ✓	-	1) ...being real 2) ...both 3) ...put in my notebook	-
17	K-32	1) training, about progress, my new responsibilities 2) morning coffee, a walk in the park, a conversation with no purpose 3) Doubt is not weakness.	1) send, 2) real, 3) growth, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father 2) ✓ 3) ✗ The hero not the whole truth. 4) ✓	1) Because it was not the whole truth. 2) Maybe a true training story is the same	-	-

№	Курсант (шифр)	A (выписанные слова)	B (подстановка)	C (исправления)	D (рус+англ)	E (закончить фразу)	F (рефлексия)
					3) -		
18	K-33	1) I am doing well. I am strong. I am ready. 2) I feel confident. I am afraid. I miss simple things — morning coffee. 3) Doubt is not weakness.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father 2) ✓ 3) ✗ The hero keep both letter 4) ✗ The hero`s father said that doubt is not weakness.	1) Потому что то, что он написал была не совсем правда. 2) Каждый шаг, даже неуверенный, имеет значение. 3) Это история о чём-то реальном.	1) ... something real 2) ...about my life 3) ...in my opinion is not important	I am agree
19	K-34	1) training, progress, responsibilities 2) simple things - morning coffee, a walk in the park, a conversation with no purpose 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father 2) ✗ Because it was not the whole truth 3) ✗ The hero in your letter in notebook 4) ✓	1) «Because in was not the whole truth» - Он был не честен сам с собой, 2) Что настоящие истории не бывают идеальными. - «Maybe a true training story is the same. Is not about being perfect. It is about being real»ю 3) Правда жизни.	1) ...my real life. 2) ...about my routine, my new hobby. 3) ...I was shy and nervous.	-
20	K-35	1) training, progress, new responsibilities 2) confident, miss simple things, sure is becoming the officer he want to be. 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his dad 2) ✗ The letter wasn`t the whole truth. 3) ✗ The hero put it in his notebook. 4) ✗ Doubt isn`t weakness.	1) потому что оно не было правдивым 2) что быть честным по отношению к себе это первый шаг к развитию 3) правда улучшает	1) ...being real 2) ...about my life 3) -	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
					историю		
21	K-36	1) - 2) - 3) Doubt is not weakness. It is the beginning of wisdom.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father 2) - 3) - 4) -	-	-	-
22	K-37	1) training, progress, new responsibilities 2) doubts 3) Doubt is not weakness.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father 2) - 3) - 4) -	-	1) - 2) ...true 3) -	-
23	K-38	1) doing well, strong, ready 2) I feel confident, I miss simple things, I am not sure 3) A true war story is never moral. It does not instruct, nor encourage virtue.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father 2) - 3) - 4) -	-	-	-
24	K-39	1) I am doing well. I am strong. I am ready. 2) I am not sure if I am becoming the officer I want to be. I kept the letter. 3) It is the beginning of wisdom.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ father 2) - 3) - 4) ✓	-	-	-
25	K-40	1) I am doing well. I am strong. I am ready. 2) I am not sure if I am becoming the officer I want to be. I kept the letter. I put it in my notebook. 3) It is the beginning of wisdom.	1) send, 2) growth, 3) real, 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to here father 2) ✗ The letter he wrote was not the whole truth. 3) ✓ 4) ✓	1) Потому что it was not the whole truth. 2) True training история is the same. Эо не потому что being perfect. It is being real. 3) Настоящая, поучительная история.	1) ...being real 2) ...was doubt 3) ...it was not the whole truth	

Таблица Г-6. — Группа 2, Текст 3

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
1	K-16						
2	K-17	1) leadership 2) - 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) vulnerable 5) trusted	1) ✓ 2) - 3) ✓ 4) ✓	1) Потому что это правильно. Ведь слабых нужно защищать. 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
3	K-18	1) After months of training we had a final exercise. 2) It was not combat. It was a test leadership, a decision-making, of values. 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) vulnerable 5) trusted	1) ✓ 2) ✗ 3) ✗ 4) ✓	1) - 2) - 3) -	1) - 2) ... learner 3) can be trusted	-
4	K-19	1) It was not combat. 2) - 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) values 2) vulnerable 3) integrity 4) integrity 5) vulnerable	1) ✗ The final exercise was a real / not a combat mission. 2) ✓ 3) ✓ 4) ✗	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
5	K-20	1) They are must to help to group of civilian. 2) They are chosed to protect the vulnerable first. Because it was right. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ It was a test of leadership, of decision-making, of values. 2) ✗ The team dicussed for hour. 3) ✗ This is what training is realty about. Not just skills. 4) ✗ I'm not a hero. I am a learner.	1) Не потому что it was easy, а потому, что it was right. 2) Это значит, что каждый выбор формирует not only a mission, but also my character. 3) Это значит, что надо быть честным by yourself.	1) ...what will guide you when you make them. 2) ...learner. 3) ...can be trusted — by others and by yourself.	I think that every choice shapes not only the misson, but also my character. You have some important choices every day. Integrity is about yourself and your values.

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
6	K-21	1) A group of civilians needs help. 2) We chose to protect the vulnerable. 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise was a test of leadership. 2) ✗ 3) ✗ 4) ✗	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
7	K-22						
8	K-23						
9	K-24	1) - 2) - 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ 2) ✓ 3) ✓ 4) ✗	1) - 2) - 3) -	1) - 2) ... optimus prime 3) -	-
10	K-25	1) They must chose to protect civilians or not. 2) They chosen to help civilians. 3) What will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise was a ... of leadership, of decision-making, of values. 2) ✗ Team discussed for hours. 3) ✗ That training is about becoming a person who can be trusted. 4) ✗ He said: «I am not a hero»	1) Потому что это правильно, по их мнению. Because it was right. 2) Слушать перед действием. To listen before deciding. 3) Выбирать не что делать, а кем быть.	1) ...what will guide you when you make them. 2) ...learner. 3) ...can be trusted — by others, and by yourself.	I think choices don't shape us. People can change their lifestyle if their life happened some important situation. We make our choices. Our choices can show our character. And only you may chose true choice.
11	K-26	1) They must pass a test of leadership, of decision-making, of values. 2) They start protect vulnerable. Because it was right. 3) What will guide you when	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ Test of leadership. 2) ✗ They discussed for hours. 3) ✗ He thinks that trainins is becoming trusted by others.	1) Потому что это правильно. 2) Быть бескорыстным. 3) Мы сами строим свою судьбу.	1) юююwyat will guide you when you make them. 2) ...learner. 3) ...can be trusted by others.	Well, I am agree with statement. All choice shapes our character. It shows our real faces. And I can

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		you make them.		4) ✗ He said: «I am not a hero»			say that the choice wich shape my character is becoming in this academy. It`s like a scar, it will be with me for whole my life. But I proud for it.
12	K-27	1) - 2) - 3) -	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✓ 2) ✗ The team agreed immediately what to do. 3) ✓ 4) ✓	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
13	K-28	1) a group of civilians needs help. 2) he agued and listened. 3) The question is not them.	1) values 2) integrity 3) character 4) vulnerable 5) trusted	1) ✓ 2) ✗ The team agreed immediately what to do. 3) ✓ 4) ✗ The calls himself a hero.	1) - 2) обучаться 3) не понимаю	1) ... what will 2) ... learner guide you when you make them? 3) -	-
14	K-29						
15	K-30	1) arred, listened, tried to find solution 2) - 3) The wiston is not whether yo will face diffult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ 2) ✗ the team discussed 3) - 4) ✗ I am a learner	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
16	K-31	1) a group civilians needs help. 2) We tried to find the best solution. In the end, we chose to protect the vulnerable first.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise was not combat mission. 2) ✓ 3) ✗ The hero	1) - 2) - 3) -	1) ...what will guide you when you make them? 2) ...learner 3) ...can be trusted —	

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		3) The question is not whether you will face difficult choices.		believes that training about not just skills and not just knowledge. 4) ✓		by others, and by yourself.	
17	K-32	1) - 2) They start protect vulnerable. 3) -	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ 2) ✗ 3) ✗ 4) ✗	1) т. к. правильно 2) быть бескорыстным 3) самим строить свою судьбу	1) ...what will guide you when you make them. 2) ...learner 3) -	-
18	K-33	1) It was a test of leadership, of decision-making, of values. 2) They were chosed to protect the vulnerable first. Not because it was easy, because it was right. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise was not a combat. It was a test of leadership, of decision-making, of values. 2) ✓ 3) ✓ 4) ✗ Not, he is a learner.	1) Потому что по их opinion это было right. 2) Это значит, что каждый choice нужен не только for mission, но и для character. 3) Я понимаю эту фразу так: не важно what to do, важно то, кто это будет делать.	1) ... what you get the experience 2) ... a smart person 3) ... is good and integrity	Yes I am agree that our choicesmake us who we are. For example: When I with my group were in 5 km march. The girls were tired. And the men helped they with his AK. Girls take his AK of men.
19	K-34	1) argued, listened, tried to find solution. 2) - 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise was a test leadership, of decision-making, of values. 2) ✗ The team descussed. 3) ✗ 4) ✗ I am a learner.	1) - 2) - 3) -	1) - 2) ... a learner 3) -	-
20	K-35	1) They must help a group of civilians with limited resources. 2) we chose to protect the	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character	1) ✗ It was not combat 2) ✓ 3) ✗ Becoming a	1) Потому что это right 2) - 3) выбор состоит не в том, что делать, а кем	1) ...what will guide you when you make them. 2) ...learner	I think that our choices don`t make us who we are. Because we

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		vulnerable first because it was right. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	5) trusted	person who can be trusted. 4) ✗ I'm not a hero.	быть.	3) ...can be trusted.	don't always do what we want.
21	K-36	1) They must help. 2) we chose to protect the vulnerable first because it was light. 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	-	-	-	-
22	K-37						
23	K-38	1) a group of civilians needs help. 2) They chose to protect the vulnerable first. 3) -	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise was a tast of leadership values. 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	1) Beeduse Hennessey писал то, что помогало сделать right выбор. 2) to listen befor desiding to remember that every choice. 3) Выбор не в решении, а том кем быть.	1) - 2) - 3) -	-
24	K-39						
25	K-40	1) a group of civilians needs help. 2) They chose to protect the vulnerable first. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise was a test of leadership, values. 2) ✓ 3) ✓ 4) ✗ hero can be trusted — by yourself.	1) Because Hennessey писал то, что помогло сделать right выбор. 2) to listen befor deciding. To remember that every choice shapes not only the mission, but also my character. 3) выбор не в решении, а в том, кем быть.	1) ... what will guide you when you make them. 2) ... learner 3) can be trusted.	-

Таблица Г-7. — Группа 3, Текст 1

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
1	K-41	1) evening, 5 a.m. 2) Tom 3) -	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) false, He was from California 2) false 3) false, Friendship isn training is not just support.	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
2	K-42	1) 5 a.m., evening, day 2) Tom, Churchill 3) marched, wanted, loved	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Из Калифорнии 2) Они говорили о книгах 3) Такого вообще не было в тексте	1) Том был умным, начитанным, любил Роберта Фроста. Том loved poetry. He recited a poem by Robert Frost. 2) - 3) Напоминали о приятных ему временах и человеке.	1) - 2) - 3) -	-
3	K-43	1) evening, 5 a.m. 2) Tom`s, Robert Frost 3) tired, loved	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) - 2) - 3) be horser to each other	1) Tom was sad and loved poetry 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
4	K-44	1) day, evening 2) Tom, Robert 3) marched, learned	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) California 2) about home, books, hopes and dreams 3) честными	1) Том был quiet и обладал quick smile. 2) about доме, книгах и about what they wanted to become. 3) because it save him от одиночества и мыслей которые преследуют наедине с собой.	1) ...my home, my parents, my friends 2) ...stay gold 3) ...brothers on unluck	We all peopkes, we have same fears, dreams, hopes, sicrets and it`s our reasons to stay together. When I look at my friend I see same problems and fears and when I remember about it I know I am not alone. Human is social creature.
5	K-45	1) evening, 5 a.m., long day,	1) training	1) from California	1) Он имел тихий голос	1) ...my home	No, I don`t agree.

№	Курсант (шифр)	A (выписанные слова)	B (подстановка)	C (исправления)	D (рус+англ)	E (закончить фразу)	F (рефлексия)
		every day 2) Churchill, Robert 3) doubted, promised, understood	2) ached 3) quiet 4) shared, lines	2) about their favourite lines from poems and home, books, who they wanted to become 3) be honest to each other	и quick smile 2) Зачем they are here 3) Они помогали ему, когда он был tired.	2) ...honest to each other 3) ...an only friend	Tom wasn't a Sledge's mirror, but then you compare yourself with others, you can better understand yourself and differently see others. So friend can help to develop yourself as a human.
6	K-46	1) woke up at 5 a.m., evening 2) Tom, Churchill 3) met, woke, had	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) He was from California 2) He said about 3) no, friendship	1) He had quiet voice and quick smile 2) Нравится ли Тому тут. 3) Потому что это подчеркивало дружбу и поддержку между Томом и автором.	1) ...about my family 2) ...seruasly man 3) ...comaret	Yes, I agree, because every people have bad nuanse. Yes, I can, sometimes I have a best friend, his name is Darius. He was a brother a my ex-girlfriend. Darius be a mirror, because he laught me every meet. I think it is «mirror friend» for me, becouse laught — it is very bad.
7	K-47	1) long day 2) Tom, Robert Frost 3) said, woke up	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines4)	1) Том был из Калифорнии 2) - 3) -	1) He had a quiet voice and a quick smile. 2) О том, что они любили читать. 3) -	1) ...Tom's words 2) ...stay honest with each other 3) mirror	-
8	K-48	1) morning, night 2) Tom, Robert	1) training 2) ached	1) Tom from California	1) Том был с quiet vois and quiet smile.	1) - 2) ...stay honest	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		3) -	3) quiet 4) shared, lines	2) We started talking. Not about duty or orders. 3) -	2) - 3) -	3) ...mirror	
9	K-49						
10	K-50	1) morning, afternoon, 5 a.m., evening 2) Tom, Churchill 3) loved, shared, remembered	1) Training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Tom from California 2) They shared our favourite lines 3) They will stay honest with each other	1) He had a quiet voice and a quick smile. 2) «Do you ever wonder why we are here?» 3) He understood: «Tom was not just a friend».	1) ...father`s words. 2) ...stay honest. 3) ...mirror.	I think, friend can be a mirror. Friendship in training is not just about support. It is about becoming who you are meant to be.
11	K-51	1) - 2) Tom, Churchill 3) has, nicks	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Он был из Калифорнии 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
12	K-52	1) evening 2) Tom, Robert 3) learned	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) Ошибка. Он был из Калифорнии. 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
13	K-53	1) evening, 5 a.m. 2) Tom, Churchill 3) I was tired, when I doubted, He was a mirror	1) training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) No, Tom was born from California 2) No, we said about home, books, and what we wanted become 3) No, we promised: no matter what happens, we will stay honest with each other.	1) У Тома был тихий голос и быстрая улыбка. He had quiet voice and a quick smile. 2) Они говорили о том, почему каждый из них здесь (как они думают, почему) 3) Они помогли автору, спасали его: Those conversations saves me.	1) ...when I was a kid. 2) ...best friend, stranger 3) ...my favourite support	Yes, but not any friend can be a mirror. It`s really hardly task for all people. Someone need much time for in order to be a friend, he was a «mirror» or the «best friend».
14	K-54	1) up at 5 a.m., evening 2) Tom, I (Artem) 3) started talking, the training	1) training 2) ached 3) quiet	1) Tom from in California. 2) -	1) He had a quiet voice and a quick smile, Tom loved poetry	1) - 2) - 3) -	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		was hard, we promised, tired.	4) shared, lines	3) -	2) - 3) -		
15	K-55	1) evening, 5 a.m. 2) Tom, Robert Frost 3) -	1) The training 2) ached 3) quiet 4) shared, lines	1) He was from California 2) Они говорили о книгах 3)-	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-

Таблица Г-8. — Группа 3, Текст 2

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
1	K-41						
2	K-42	1) Today I leatre, I growth 2) I feel confident, I am afraid, aboit my new responsibilities 3) Doubt is not weakness	1) real 2) growth 3) send 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ father 2) ✗ learned 3) ✓ 4) ✓	1). Считал это не полной правдой, не особо правдивой. 2). Я офицер, я смогу. 3) Полная картина тренировок с плюсами и минусами.	-	-
3	K-43	1) training, progress, responsibilities, 2) wrote, strong, doing well 3) -	1) growth 2) doubt 3) real 4) send 5) wisdom	1) ✗ I whrite to my father 2) ✓ 3) ✗ I keep both letter 4) ✗ doubt is not weakness	-	-	-
4	K-44	1) I am doing well, I am strong, I am ready 2) I am not sure I`m becoming the officer I want to be, I miss simple things, some days I feel confident, other days I feel afraid. 3) Doubt is not weakness.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ father 2) ✗ wasn`t 3) ✗ put letter in notebook 4) ✗ doubt is not weakness	1) because оно было не искренним, он lied самому себе 2) be honest с собой это первый step на пути к growth 3) настоящая история	1) ...being real chonest 2) ...about progress and doubts 3) ...it my honest training story	Our lives its not TV show or fairy tale. Ofcourse we take sugar and soul, confidence and doubt. But when life is end and you will

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
					тренировок, определенный вывод из цитаты O'Brien		remember How you live what do you see honest men or dirty liar?
5	K-45						
6	K-46	1) I am doing well, I am strong, I am ready 2) he feel confident, he afraid, miss simpl things 3) Doubt is not weakness. It is beginning of wisdom.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father 2) ✗ dishonest 3) ✓ 4) ✓	1) Because it was not whole truth. 2) Что стоит написать о прогрессе и его сомнениях 3) Правдивая история — значит, что герой пытался написать правдивую историю, то есть потренироваться.	1) - 2) ...of true 3) ...isn't first the truth.	-
7	K-47						
8	K-48	1) I am doing well, I am strong, I am ready 2) - 3) Doubt is not weakness. It is beginning of wisdom.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ He wrote to father 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	-	-	-
9	K-49						
10	K-50	1) walk in the park, conversation with no purpos, morning coffee. 2) Today I learnd that honesty with myself is the first step to growth. 3) Doubt is not weakness.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ The hero wrote to his father. 2) ✗ doubts 3) ✓ 4) ✗ Father said: Doubt is not weakness.	1) Думал, что отец не поймёт его. 2) Что это реально the progress and the doubts. 3) полная трен история	1) ...being real 2) the progress and the doubts 3) becoming yourself is a journey	-
11	K-51						
12	K-52	1) I am strong, I am afraid, I am doing well	1) send 2) growth	1) ✓	-	-	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		2) - 3) becoming yourself is a journey	3) real 4) doubt 5) wisdom	2) ✓ 3) ✓ 4) ✓			
13	K-53						
14	K-54	1) Simple things — morning coffee, a walk in the park, a conversation with no purpose. 2) I am becoming the officer, I want to be. I put it in my notebook. 3) A true war story in never moral. It does not instruct nor encourage virtue.	1) send 2) growth 3) real 4) doubt 5) wisdom	1) ✗ father 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	-	-	-
15	K-55						

Таблица Г-9. — Группа 3, Текст 3

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
1	K-41						
2	K-42						
3	K-43	1) we tried to find the best solution 2) we chose to protect the vulnerable first. 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) character 2) values 3) trusted 4) vulnerable 5) integrity	1) ✓ 2) ✗ What to do the team agreed immediately. 3) ✗ The hero believes that training only about skill and knowledge. 4) ✓	1) - 2) - 3) -	1) - 2) - 3) -	-
4	K-44	1) a group of civilians needs help. 2) They chose to protect the vulnerable first. 3) what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ a test of leadership 2) - 3) ✗ but becoming a person who be trusted. 4) ✗ I am not a hero, I am a learner.	1) не потому что это просто (easy), но потому что правильно (right) 2) Помнить о том, что every	1) ... what will guide you when you make them 2) ... learner 3) ... will act with integrity	Yes. To make a choice need courage, power and (не помню, как будет «уверенность»).

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
					choice формирует не только миссию, но и твой характер. О том, что надо слушать перед тем как решать. 3) Выбирать не просто, что делать, но кем быть. Я думаю, акцент на то, что ответственность, о которой нельзя забывать, ложится на наши плечи за каждый выбор.		When you choose always remember tale about two wolves. The first wolf is evil, he make us disgust, fool, [опять не помню]. But the second wolf shape in us trust, power, honour.
5	K-45	1) Test of leadership 2) Protect the vulnerable, because it was right. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise was about the leadership 2) ✗ The team discussed for a long time. 3) ✗ The training about to be a person who can be trusted. 4) ✗ He calls himself a learner.	1) Это было правильно (Because it was right) 2) Думать, прежде чем что- то делать, так как дела формируют характер (Every choice shapes not only the mission, but also his character). 3) Делая выбор, ты отвечаешь за него. Это раскрывает тебя	1) ...how you will make them 2) ...ordinary person 3) ... can be trusted by others and himself.	Every choice reflect our dreams, position about the world, intention to answer for you decisions. It shapes our character. Making see others our strength or weakness. So others can understand who we are indeed. In this point I agree with question.

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
					настоящего. (Be the person, who can be trusted, choice shapes the character).		
6	K-46	1) - 2) We chose to protect the vulnerable first. 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) character 3) integrity 4) values 5) trusted	1) ✓ 2) ✓ 3) ✓ 4) ✓	1) Позволяет подчеркнуть личные качества человека, как характер, так и честность. 2) быть человеком с характером. 3) Выбор не просто, что бы делать, кем стать? Если этот выбор касается нескольких человек, он должен быть оптимален для всех.	-	-
7	K-47						
8	K-48	1) Test of leadership/ 2) - 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ The final exercise test our leadership, decision-making and values. 2) ✓ 3) - 4) ✗ He calls himself a learner.	1) - 2) - 3) -	1) - 2) ... a learner 3) ... act with integrity	-
9	K-49	1) chose to protect the vulnerable 2) because it was right 3) The question is not whether you will face difficult	1) trusted 2) integrity 3) values 4) character 5) vulnerable	1) a test of leadership 2) - 3) But becoming a person who can be trusted.	1) - 2) - 3) -	1) - 2) ...leadership 3) ... will act with anerye	-

№	Курсант (шифр)	А (выписанные слова)	В (подстановка)	С (исправления)	Д (рус+англ)	Е (закончить фразу)	Ф (рефлексия)
		choices.					
10	K-50	1) A scenario was simple, a group of civilians need help. 2) The books I read. All of it lead to this moment: choosing not just what to do, but who to be. But I am learning to act with integrity. 3) The question is not whether you will face difficult choices. The question is what will guide you when you make them?	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✗ It was a test of leadership. 2) ✓ 3) ✗ But becoming a person who can be trusted. 4) ✗ I am not hero. I am a learner.	1) Они подражали Hennessy и восхваляли его. 2) Какой бы ни был характер у героя, он с дисциплиной сделает всё возможное, чтоб выполнить задание. 3) Я понимаю эту фразу так: неважно как ты это делаешь, важно, кто ты есть.	1) ... Who are you? 2) ... simple cadet. 3) ... my character.	-
11	K-51						
12	K-52						
13	K-53						
14	K-54	1) to shape by others and by yorself 2) - 3) The question is not whether you will face difficult choices.	1) vulnerable 2) values 3) integrity 4) character 5) trusted	1) ✓ 2) ✗ My team duscised for house. 3) ✗ Whis is what. No, skills and not knowledge. 4) ✓	1) No because it was easy. Because it was right. That right. 2) To remember that every choice shapes not only mission, but also my character. 3) -	-	-
15	K-55						

Итоговое распределение курсантов по субуровням

Таблица Д-1. — Субуровни курсантов по текстам 1, 2 и 3.

Курсант	Текст 1	Текст 2	Текст 3	Итоговый субуровень
K-01	1.0-1.1	—	1.0	1.0
K-02	1.2	1.2	—	1.2
K-03	1.2	1.2	—	1.2
K-04	1.2	—	1.0	1.1
K-05	1.1	1.0	1.0	1.0
K-06	2.1	—	1.2	1.2
K-07	1.1	1.0	—	1.1
K-08	2.1	1.1	2.1	2.0
K-09	1.2	2.0	2.1	2.1
K-10	2.2	2.1	2.1	2.1
K-11	2.1	2.0	2.1	2.1
K-12	2.1	—	1.1	1.2
K-13	1.2	2.0	1.2	1.2
K-14	1.2	—	1.2	1.2
K-15	2.1	2.0	2.0	2.0
K-16	—	1.1	—	1.1
K-17	2.0-2.1	2.0	1.2	2.0
K-18	2.0	1.2	1.2	1.2
K-19	1.2	1.2	1.2	1.2
K-20	2.2	2.2	2.2	2.2
K-21	2.1	—	1.2	2.0
K-22	—	—	—	—
K-23	1.2	2.1	—	2.0
K-24	2.0	1.2	1.2	1.2
K-25	—	2.2	2.2	2.2
K-26	—	—	2.2	2.2
K-27	1.1	—	1.1	1.1
K-28	1.2	—	1.2	1.2
K-29	—	1.2	—	1.2
K-30	1.2	1.1	1.2	1.2
K-31	2.0	2.0	2.0	2.0
K-32	—	2.0	2.0	2.0
K-33	2.1	2.1	2.2	2.1
K-34	2.1	2.1	1.2	2.0

Курсант	Текст 1	Текст 2	Текст 3	Итоговый субуровень
К-35	—	2.1	2.2	2.1
К-36	1.2	1.2	1.1	1.2
К-37	—	1.2	—	1.2
К-38	2.0	1.2	1.2	1.2
К-39	—	1.2	—	1.2
К-40	2.2	2.1	2.0	2.1
К-41	1.2	—	—	1.2
К-42	1.2	1.2	—	1.2
К-43	1.2	1.2	1.2	1.2
К-44	2.2	2.2	2.2	2.2
К-45	2.2	—	2.2	2.2
К-46	2.2	2.1	2.0	2.1
К-47	2.1	—	—	2.1
К-48	2.0-2.1	1.2	2.0	2.0
К-49	—	—	1.1	1.1
К-50	2.2	2.1	2.1	2.1
К-51	1.2	—	—	1.2
К-52	1.2	1.1	—	1.1
К-53	2.2	—	—	2.2
К-54	1.2	1.1	1.2	1.2
К-55	1.2	—	—	1.2

Таблица Д-2. — Итоговое распределение по субуровням

Итоговый субуровень	Количество курсантов	Процент
1.0	2 (К-01, К-05)	4%
1.1	6 (К-04, К-07, К-16, К-23, К-49, К-52)	11%
1.2	22 (К-02, К-03, К-06, К-12, К-13, К-14, К-18, К-19, К-24, К-28, К-29, К-30, К-36, К-37, К-38, К-39, К-41, К-42, К-43, К-51, К-54, К-55)	40%
2.0	9 (К-08, К-15, К-17, К-21, К-23, К-31, К-32, К-34, К-48)	17%
2.1	9 (К-09, К-10, К-11, К-33, К-35, К-40, К-46, К-47, К-50)	17%
2.2	6 (К-20, К-25, К-26, К-44, К-45, К-53)	11%
Итого	54 (один курсант не участвовал ни разу)	100%