ISSN 2500-3488

МГЛУ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

1

выпуск (850)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2024

ISSN 2500-3488

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION
FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY»

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

1 Issue (850)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2024

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 1 (850)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА
доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абдуллин А. И.	доктор юридических наук, профессор (КФУ)
Алейникова Д. В.	кандидат педагогических наук (МГЛУ)
Афанасьев С. Ф.	доктор юридических наук, профессор (СГЮА)
Быков А. К.	доктор педагогических наук, профессор (Военный университет)
Василевская Л. Ю.	доктор юридических наук (МГЮА)
Василишин И. И.	кандидат юридических наук, доцент (МГЛУ)
Вислова А. Д.	доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник (Кабардино-Балкарский научный центр РАН)
Воронин М. Ю.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Габов А. В.	член-корреспондент РАН, доктор юридических наук Институт государства и права РАН
Гальскова Н. Д.	доктор педагогических наук, профессор (МГОУ)
Денисенко С. И.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Дмитриева Л. Г.	доктор психологических наук, доцент (БашГУ)
Казакова В. А.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Калинина Н. В.	доктор психологических наук, доцент, профессор (РГУ им. А. Н. Косыгина)
Карпинский К. В.	доктор психологических наук, профессор (ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь)
Коняхин В. П.	доктор юридических наук, профессор (КубГу)
Лебедева Н. В.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Миронова О. И.	доктор психологических наук, доцент (НИУ ВШЭ)
Пашукова Т. И.	доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)
Петручак Л. А.	академик РАЕН, доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Полякова Т. Ю.	доктор педагогических наук, доцент (МАДИ)
Подпругина В. В.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Решетова Т. Я.	доктор психологических наук, профессор (МГЛУ)
Рыблова А. Н.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Сидоренков А. В.	доктор психологических наук, профессор (ЮФУ)
Слесарев В. Л.	доктор юридических наук, профессор (Исследовательский Центр частного права имени С. С. Алексеева при Президенте Российской Федерации)
Соколова А. С.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Троицкая Е. А.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Фролова Г. М.	кандидат педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Харламова Н. С.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Холиков И. В.	доктор юридических наук, профессор (Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ)
Хребтова Т. П.	кандидат юридических наук (МГЛУ)
Шестерякова И. В.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Юркина Л. В.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Яроцкая Л. В.	доктор педагогических наук, доцент (МИФИ)

VESTNIK
OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 1 (850)

Published by the decision of the Academic Council
Moscow State Linguistic University

Editor-in-chief
N. F. KORIAKOVTSEVA
Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

EDITORIAL BOARD

Abdullin A.I.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (KPFU)
Aleynikova D. V.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Afanasiev S. F.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (SSLA)
Bykov A.K.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (Military University)
Vasilevskaya L. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSAL)
Vasilishin I. I.	PhD in Law (MSLU)
Vislova A. D.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (Kabardin-Balkar Scientific Center of Russian Academy of Sciences)
Voronin M. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Gabov A. V.	Correspondent Member of Russian Academy of Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (ISL of the Russian Academy of Sciences)
Galskova N. D.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Denisenko S. I.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Dmitrieva L. G.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (BSU)
Kazakova V. A.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Kalinina N. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (RSU named after A. N. Kosygin)
Karpinskii K. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (Yanka Kupala State University of Grodno, the Republic of Belarus)
Konyakhin V. P.	Doctor of Law, Professor (Dr. habil) (KUBSU)
Lebedeva N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Mironova O. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (HSE University)
Pashukova T. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (MSLU)
Petruchak L. A.	Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Polyakova T. Yu.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MADI)
Podprughina V. V.	PhD in Psychology (MSLU)
Reshetova T. Ya.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (MSLU)
Ryblova A. N.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Sidorenkov A. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (SFU)
Slesarev V. L.	Doctor of Law (Dr. habil) (The Private Law Research Centre under the President of the Russian Federation named after S. S. Alekseev)
Sokolova A. S.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Troitskaya E. A.	PhD in Psychology (MSLU)
Frolova G. M.	PhD in Pedagogy, Professor (MSLU)
Kharlamova N. S.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Kholikov I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Khrebtova T. P.	PhD in Law (MSLU)
Shesteryakova I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Yurkina L. V.	PhD (Pedagogy), Associate Prof. (MSLU)
Yarotskaya L. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MEPhI)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Междисциплинарность как основа построения современного школьного учебника иностранного языка в системе развивающего обучения
АРИЯН М. А. 9

Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения
БАРЫШНИКОВ Н. В. 16

Лингводидактический потенциал проекта «Слово года» для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов лингвистического вуза
ВЕЛИКОЛУГ Л. В. 24

Учебный предмет «иностранный язык» как объект изучения методики: история и современность
ГАЛЬСКОВА Н. Д. 30

Подготовка будущих преподавателей иностранного языка к работе в условиях обучающей виртуальной среды (на примере учебного пособия)
ГОРОЖАНОВ А. И. 38

Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролюбова). Часть 1. Начало XX века – 60-е годы
КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф., ДЕМИНА Д. А. 44

Лингводидактические основы конструирования профессионально ориентированного языкового портфолио для студентов гуманитарных факультетов
ПЕНКИНА М. В. 52

Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков к организации учебно-исследовательской деятельности школьников
ПЕРЕВЁРТКИНА М. С., КОНСТАНТИНОВА С. И. 59

А. А. Миролюбов и развитие методики преподавания иностранных языков во второй половине XX столетия
ПОЛЯКОВА Т. Ю. 66

Подготовка преподавателя иностранных языков к самоуправлению профессиональной деятельностью в многонациональном Российском государстве
РЫБЛОВА А. Н. 72

Лингводидактические основы обучения переводческой деятельности гуманитариев непереводческих специальностей
САФОНОВА В. В. 78

СОДЕРЖАНИЕ

Лингводидактическая многомерность цифрового образовательного пространства в дистанционном обучении иностранным языкам
СОЛОВЬЁВА О. А. 86

Реализация современных принципов обучения на занятиях по иностранному языку
ФРОЛОВА Г. М. 93

Проектная деятельность в иноязычном обучении в социально-политической области
ХАРЛАМОВА Н. С., МАНГОВА О. Б. 98

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Методы сетевого моделирования структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык
БАРМИН А. В., ВЕЛИЧКОВСКИЙ Б. Б. 105

Особенности смысложизненных ориентаций у лиц юношеского возраста с выраженной аутоагрессией
БУСЛАЕВА Е. Л. 111

Влияние социальной рекламы на отношение к табакокурению у подростков
ТРОИЦКАЯ Е. А. 118

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отдельные вопросы государственного регулирования процедур легитимации правового статуса и деятельности субъектов предпринимательства
ВАСИЛИШИН И. И. 126

Российская коррупция от Древней Руси до петровских времен
ИНШАКОВ С. М., КАЗАКОВА В. А. 131

PEDAGOGICAL STUDIES

Interdisciplinarity as the Basis for Constructing a Modern School Textbook of a Foreign Language in the System of Developmental Education
ARIYAN M. A. 9

Methodology of Teaching Foreign Languages in the Context of Modern Realities: Problems and Solutions
BARYSHNIKOV N. V. 16

The Linguodidactic Potential of the "Word of the Year" Project for the Formation of the Intercultural Communicative Competence of Linguistic University Students
VELIKOLUG L. V. 24

The Academic Subject "Foreign Language" as an Object of Studying Methodology: history and modernity
GALSKOVA N. D. 30

Educating Future Foreign Language Teachers for Working in a Virtual Learning Environment (the example of a course book)
GOROZHANOV A. I. 38

Traditions and Prospecs of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective: the Beginning of the XX c. – the 60s (in memory of A. A. Mirolubov)
KORYAKOVTSEVA N. F., DEMINA D. A. 44

Linguodidactic Fundamentals of Designing a Professionally Oriented Language Portfolio for Students in the Humanities
PENKINA M. V. 52

Research Management for Pre-service Foreign Language Teachers: Supervision of School Research Projects
PEREVERTKINA M. S., KONSTANTINOVA S. I. 59

A. A. Mirolubov and the Development of Foreign Language Teaching Methods in the Second Part of the 20th Century
POLYAKOVA T. YU. 66

Preparing Foreign Language Teachers for Self-Management of Professional Activity in Multinational Russian State
RYBLOVA A. N. 72

CONTENTS

Linguodidactic Fundamentals of TeachingTranslation to the Humanities Students of Non-Translation Specialties
SAFONOVA V. V. 78

Linguodidactic Dimensions of Digital Educational Environment in Distance Learning of Foreign Languages
SOLOVYOVA O. A. 86

Applying Foreign Language Teaching Principles in the Foreign Language Classroom
FROLOVA G. M. 93

Project Activity in Foreign Language Education in Political Sciences
KHARLAMOVA N. S., MANGOVA O. B. 98

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Methods for Network Modeling the Structure of Semantic Memory of Foreign Language Learners
BARMIN A. V., VELICHKOVSKY B. B. 105

Distinctive Aspects of Life-Meaning Orientations of Adolescents with Severe Autoaggression
BUSLAEVA E. L. 111

The Influence of Social Advertising on the Attitude to Tobacco Smoking of Adolescents
TROITSKAYA E. A. 118

LEGAL STUDIES

Certain Issues of State Regulation of Procedures for Legitimizing the Legal Status and Activities of Business Entities
VASILISHIN I. I. 126

Russian Corruption from Ancient Russia to Peter the Great Times
INSHAKOV S. M., KAZAKOVA V. A. 131

Научная статья
УДК 372.881.1:373.51

CC BY

Междисциплинарность как основа построения современного школьного учебника иностранного языка в системе развивающего обучения

М. А. Ариян

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия
fenkot603@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления реализации принципа междисциплинарности в учебнике по иностранному языку. Акцент делается на *тематической синхронизации* учебника по иностранному языку с учебниками по другим дисциплинам. Перечисляются действия, выполнение которых обеспечивает синхронизацию. Междисциплинарная интеграция позволяет видеть связи и отношения между различными процессами и явлениями, совершенствовать умения творчески применять полученные знания.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, междисциплинарный учебник, синергетический эффект, тематическая синхронизация, критическое мышление, нравственное развитие

Для цитирования: Ариян М. А. Междисциплинарность как основа построения современного школьного учебника иностранного языка в системе развивающего обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 9–15.

Original article

Interdisciplinarity as the Basis for Constructing a Modern School Textbook of a Foreign Language in the System of Developmental Education

Margarita A. Ariyan

Nizhny Novgorod linguistics university, Nizhny Novgorod, Russia
fenkot603@yandex.ru

Abstract. The article discusses the main directions of implementing the principle of interdisciplinarity in a foreign language textbook. The emphasis is on thematic synchronization of a foreign language textbook with textbooks in other disciplines; actions are listed, the implementation of which ensures synchronization. Interdisciplinary integration allows to see links and interrelation between different processes and phenomena, improve skills to apply acquired knowledge creatively.

Keywords: interdisciplinary integration, interdisciplinary textbook, synergistic effect, thematic synchronization, critical thinking, moral development

For citation: Ariyan, M. A. (2024). Interdisciplinarity as the basis for constructing a modern school textbook of a foreign language in the system of developmental education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 9–15.

ВВЕДЕНИЕ

Теория учебника как основного средства обучения, компонента системы обучения учебной дисциплине [Бим, 1977], материализованного носителя содержания образования и одновременно организатора процесса усвоения этого содержания учащимися [Лернер, 1991] имеет богатую историю и в настоящее время продолжает развиваться, претерпевая существенные изменения [Хуторской, 2005; Мазунова, Хасанова, 2010; Якушев, 2014; Тарева, Тарев, 2014; Васильченко, Ломакина, 2021]. В современных условиях создание качественного учебника определяется взаимодействием множества факторов, что, в свою очередь, обусловливает «синергетику» создания и функционирования учебника [Мильруд, 2005]. Являясь «ядром» системы обучения, учебник призван обеспечить реализацию конкретных целей обучения и привести учащихся к вполне определенным результатам [Гальскова, 2018]. Уточненные требования к результатам освоения основной образовательной программы в целом (личностные, метапредметные и предметные) и роль в их достижении каждой учебной дисциплины обозначены в приказе Министерства просвещения РФ[1]. Достижение обозначенных результатов во многом зависит от качества учебных материалов. К ним относится, в частности, учебник по иностранному языку.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методологическую основу статьи составляют исследования в области системного подхода к изучению педагогических явлений (П. К. Анохин, И. Л. Бим, О. В. Коршунова), коммуникативно-деятельностного подхода (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова,Ю. В. Громыко, А. А. Леонтьев, Р. П. Мильруд, А. А. Миролюбов), положений методологии научного исследования (И. Л. Бим, М. В. Кларин, В. В. Краевский).

Применялись следующие методы исследования: теоретический анализ отечественной и зарубежной научной психолого-педагогической и методической литературы; сравнительный анализ методических подходов и технологий; педагогическое наблюдение, беседы и интервью с педагогами, анализ методической документации.

[1] Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 « О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерациот 17 мая 2012 г. № 413

ТЕОРИЯ УЧЕБНИКА. НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Проблема учебника иностранного языка для школы и вуза рассматривалась в трудах многих отечественных и зарубежных ученых [Бим, 2002, 2010; Мильруд, 2005; Harbi, 2017]. Анализ современной научной литературы по означенной проблеме свидетельствует о динамичном развитии теории учебника иностранного языка. В исследованиях последних лет затронуты важные проблемы, связанные с возможностями учебника иностранного языка как средства развития инновационной языковой личности студента [Яроцкая, 2018], с ролью учебника (УМК) в моделировании современной информационно-образовательной среды [Биболетова, Трубанёва, 2018], с анализом учебников и определением критериев их оценки [Santos, 2017], интеграции мультимедийных средств в образовательное пространство и др.

Определяя структуру и содержание школьного учебника, авторы реализуют тот или иной концептуальный подход к обучению иностранным языкам. Они ориентируются на цели образования, сформулированные в государственных нормативных документах, технологические возможности государства на текущий период времени, а также на потребности общества и личности.

Принятая в научном сообществе модель реализации образовательной деятельности (образовательная парадигма) предполагает, что независимо от концепции того или иного автора, современный учебник иностранного языка выполняет целый ряд важных *функции*: коммуникативную, информационную, организационно-управленческую, воспитательную, развивающую, технологическую, социокультурную, мотивирующую, контролирующую. Реализация всех названных функций регламентируется множеством *факторов*, важнейшие из которых обусловлены необходимостью учета особенностей развития языка и актуальных тенденций в педагогических науках: учета потребностей различных типов учащихся; использования современных технологий и мультимедийных ресурсов; учета различных стилей учения, возможности использовать разные учебные стратегии; интеграции в учебник новых междисциплинарных знаний и др.

Синергетика множества факторов, однако, не гарантирует достижения искомого результата. Поэтому научный поиск в области теории учебника иностранного языка и «учебниковедения» (Р. П. Мильруд), под которым понимается разработка и реализация концепции учебника, экспериментальная проверка учебных материалов, их внедрение в практику преподавания в условиях

меняющейся политической и экономической ситуации в стране не прекращается.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ УЧЕБНИК ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Вопросы, связанные с реализацией междисциплинарного подхода в школьном и вузовском преподавании иностранных языков, рассматривались в целом ряде научных публикаций [Попова, 2010; Попова, 2022; Степанова, 2014; Пипейкина, 2020]. Отмечается, что междисциплинарные связи обеспечивают целостность современного образовательного процесса в школе и в вузе и являются эффективным средством совершенствования способов и приемов обучения иностранному языку. В различных исследованиях рассматривались концептуальные положения междисциплинарной парадигмы, но не обозначались междисциплинарные компоненты учебника. Также не решалось, каким образом междисциплинарный учебник в условиях выхода РФ из системы западных стандартов образования может способствовать достижению результатов, обозначенных в ФГОС.

В условиях смены ценностных ориентиров, пересмотра педагогических концепций и связанных с этими процессами уточнением целевых установок преподавателя иностранного языка требуется по-новому взглянуть на содержание учебника и способы его усвоения. Представляется продуктивной тенденция к усилению междисциплинарности в той степени, которая позволит говорить о междисциплинарном учебнике иностранного языка. Под последним понимается учебное пособие, которое интегрирует элементы различных предметных областей в процессе изучения иностранного языка и тем самым не только обеспечивает совершенствование иноязычных речевых навыков и умений, но также получение знаний и углубление понимания в области иных областей знания: истории, географии, культуры, искусства и др. Междисциплинарная интеграция на основе иностранного языка требует согласованных действий учителей иностранного языка и других учебных дисциплин и может затрагивать как содержание уроков, так и внеурочную деятельность.

НАПРАВЛЕНИЯ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

Реализация принципа междисциплинарности осуществляется по различным *направлениям*:

1) интеграция содержания. В учебных текстах и заданиях учебника иностранного языка используются материалы из различных областей знаний;
2) совершенствование универсальных учебных действий, которые требуются для усвоения любого знания. Предлагаются задания для формирования умения извлекать смыслы из прочитанного текста, догадываться о значении непонятных слов и т. п.;
3) контекстуальное обучение. Предлагаются упражнения и коммуникативные задания, которые требуют применения речевых навыков и умений в различных контекстах, применительно к различному предметному содержанию;
4) интеграция технологий. Используются онлайн ресурсы и приложения, которые объединяют материалы из разных предметных областей. Например, существуют приложения и веб-сайты, которые предлагают интерактивные задания, объединяющие иностранный язык, историю, литературу, географию.

Важным условием реализации принципа междисциплинарности является *тематическая синхронизация* учебника иностранного языка с учебниками истории, литературы, географии и пр. Она предполагает выполнение ряда действий. К ним относится анализ содержания учебников иностранного языка, истории, географии, литературы и др. для определения общих тем. Например, в учебнике «Английский язык» для 11-го класса школ с углубленным изучением английского языка, лицеев и гимназий (профильный уровень) раздел второй называется «Город и его архитектура». При обсуждении данной темы можно опираться на учебник и использовать соответствующую информацию, например, одна из преобладающих тем учебника географии – расположение и особенности различных городов; учебника истории – как возникали города и менялся их исторический облик с течением времени, обществознания – современный город как социальная среда обитания, биологии – экология городов; основ безопасности жизнедеятельности – безопасность городов; искусства – архитектура городов как художественное явление.

- Продуктивно также планирование совместных уроков. Разрабатываются поурочные планы на основе курсовых и тематических планов двух или нескольких предметов, которые объединяют материалы из учебников по различным дисциплинам. Например, можно спланировать урок иностранного языка, на котором учащиеся читают отрывок из

литературного произведения англоязычного автора, а затем обсуждают исторический, географический и социальный контекст, в котором произведение было создано.
- Целесообразно использование мультимедийных ресурсов. Они помогают визуализировать и понимать связи между различными дисциплинами.
- Рекомендуется также обсуждение во время уроков внутренней связи между учебными предметами. К данному типу учебных заданий относится анализ и обсуждение того, как материалы из разных учебников взаимодействуют и влияют друг на друга. Предлагается выбрать общую тему, которую можно изучать одновременно в учебниках иностранного языка, истории, литературы, географии и др. Задания должны быть сбалансированы таким образом, чтобы они расширяли знания и развивали необходимые навыки и умения во всех предметных областях.

Тематическая синхронизация учебников должна быть гибкой и адаптированной к нуждам и целям учащихся. Такой подход потребует дополнительного времени и ресурсов для планирования и организации уроков, но существенно повысит мотивацию к изучению различных дисциплин, включая иностранный язык, и позволит придать обучению развивающий характер.

ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНУЮ ОСНОВУ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Приведенные ниже задания потребуют от учащихся применения знаний из различных предметных областей:

- осуществить сравнительный анализ и описание на иностранном языке исторических документов, упоминающихся в учебнике истории;
- создать виртуальные туры или интерактивные презентации, в которых учащиеся прокомментируют на иностранном языке исторические события, литературные произведения или пояснят, чем знамениты те или иные географические места;
- создать исторический комикс на иностранном языке, где исторические события и персонажи объединены с литературными персонажами и «привязаны» к определенным географическим местам;
- создать видеоролик, в котором объединить исторические события, используя иностранный язык и иллюстрации из учебника истории;
- написать рецензию на иноязычную книгу или фильм, включающую анализ литературных, исторических и / или географических аспектов произведения;
- провести исследование о культурных, исторических или географических аспектах стран изучаемого языка, используя информацию из учебников по иностранному языку, истории, литературе, географии, обществознанию, биологии или др.; включение страноведческой и лингвострановедческой информации в учебные материалы является важным средством междисциплинарной интеграции; такая информация может органично вплетаться в канву урока – в виде текстов для самостоятельной работы, докладов, рефератов, сочинений;
- разработать проектное задание, которое потребуют интеграции материала из разных учебников; междисциплинарный проект может быть определен как один из вариантов обучения в сотрудничестве;
- разработать и провести совместные мероприятия, в которых учащиеся из разных классов объединяют свои усилия для решения учебных задач или проведения исследований. Например, целесообразно организовать языковой фестиваль, на котором учащиеся представляют иностранный язык через исторические, литературные и географические его аспекты. Многопрофильный подход к иностранному языку способствует созданию стимулирующей и поддерживающей образовательной среды, где учащиеся могут творчески использовать связи между различными предметами.

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО УЧЕБНИКА

Педагогическое наблюдение и беседы с учителями ряда средних школ Нижнего Новгорода показали, что в практике преподавания иностранных языков эффективно использование адаптированных иноязычных текстов, содержащих дополнительную информацию по различным дисциплинам школьного курса. Это позволяет учитывать интересы и склонности учащихся, повышает престиж изучаемого иностранного языка как средства получения дополнительной информации из интересующих школьников областей.

Таким образом, междисциплинарный учебник способствует интеграции знаний из различных дисциплин, помогает формированию комплексного глубокого понимания предмета, что создает

благоприятные условия для *развития* учащихся, поскольку позволяет:

- увидеть связи между различными концепциями и теориями, понять, как различные дисциплины взаимодействуют друг с другом, способствует развитию системного мышления;
- проанализировать и оценить информацию из различных источников (это требует критического мышления, способности отличать факты от мнений, оценивать источники на достоверность и надежность);
- рассмотреть проблему с разных точек зрения и увидеть ее в контексте различных дисциплин (это создает условия для развития творческого мышления и способности мыслить гибко);
- используя междисциплинарный учебник, который содержит практические примеры, кейсы или проекты, увидеть возможности применения полученных знаний на практике. В формате обычного урока школьники учатся анализировать сложные проблемы, находить решения, работать в команде и применять знания в различных контекстах.

Роль междисциплинарного учебника в нравственном развитии школьников также невозможно недооценивать. В учебнике может содержаться информация о различных аспектах нравственности и этики в разных областях знания. В условиях комплексного подхода и сотрудничества между учителями разных учебных дисциплин учащиеся узнают, как этические нормы различались в разные исторические периоды и как их смену отражали литературные произведения того или иного периода времени. Обсуждая нравственно заостренные проблемные задания, школьники учатся применять нравственные принципы во всех сферах жизни, принимать этические решения на основе анализа различных точек зрения и аргументов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, междисциплинарный подход к организации учебного процесса в школе, реализованный в учебнике иностранного языка, позволяет учащимся одновременно с овладением иностранным языком расширять знания в других предметных областях, а также приобретать необходимые каждому познавательные умения.

Учебник как главный проводник идей междисциплинарности в учебном процессе обеспечивает условия для развития теоретического, критического, творческого мышления, духовно-нравственного развития личности, делает возможным целостное и, следовательно, более гармоничное и адекватное восприятие мира учащимся.

Реализация описанного выше подхода потребует значительных усилий со стороны ученых по созданию междисциплинарного учебника, а также тесного сотрудничества учителей-предметников по разработке специальных рабочих программ, сценариев уроков, творческих заданий, проблемных ситуаций и проектов. Однако эти усилия многократно окупятся. Возможность использовать знания, полученные из различных областей, для решения комплексных задач на иностранном языке создает условия, при которых каждый ученик, независимо от сферы преобладающих интересов и склонностей, обретет смысл и мотив своего пребывания на уроке иностранного языка.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977.
2. Лернер И. Я. О дидактических основаниях построения учебника // Проблемы школьного учебника: материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников». 1991. с. 18-26.
3. Мазунова Л. К., Хасанова Р. Ф. Принципы создания современного учебника по иностранному языку // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. Вып. 4. С. 831–834.
4. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. 2005. Вып. 4. С. 10–18.
5. Якушев М. В. Типологические особенности учебника как вида учебного издания // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. Вып. 3 (60). С. 308–314.
6. Тарева Е. Г., Тарев Б. В. Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания иностранных языков в вузе. 2014. Вып. 3 (17).С. 364–373.
7. Васильченко Н. В., Ломакина Т. Ю. Современная технология обучения иностранному языку: проектирование и опыт. М.: Инфра-М, 2021.
8. Мильруд Р. П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? // Иностранные языки в школе. 2005. Вып. 8. С. 12–18.
9. Гальскова Н. Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятия и особенности // Иностранные языки в школе. 2018. Вып. 5. С. 2–12.
10. Бим И. Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2002. Вып. 3. С. 3–8.

11. Бим И. Л.Содержание обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография. 2010. С. 31–34.
12. Harbi A. Evaluation Study for Secondary Stage EFL Textbook: EFL Teachers' Perspectives // English Language Teaching. 2017. Vol. 10. №3. С. 26–35.
13. Яроцкая Л. В. Учебник иностранного языка в курсе магистратуры. Проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 5 (813). С. 86–99.
14. Биболетова М. З., Трубанёва Н. Н. Роль учебно-методического комплекта по иностранному языкув моделировании современной информационно-образовательной среды // Ценности и смыслы. 2018. Вып. 5 (57). С. 111–127.
15. Santos L. M. Evaluation of a Foreign Language Textbook Used in the Greater Boston Region: An Evaluation of a Japanese as a Foreign Language Textbook // International Research in Education. 2017. Vol. 5. № 1. С. 152–164.
16. Попова Н. В. Современный статус междисциплинарного учебника по иностранному языку для студентов неязыкового вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2010. Вып. 1. С. 132–138.
17. Попова Н. В. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку: монография. СПб.: Политех-Пресс, 2022.
18. Степанова М. М. Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры // Молодой ученый. 2014. Вып. 4 (63). С. 1244–1246.
19. Пипейкина А. А. Возможности использования межпредметных связей с иностранным языком на уроках литературы // Молодой ученый. 2020. Вып. 254 (315). С. 417–420.

REFERENCES

1. Bim, I. L. (1977). Metodikaobucheniyainostrannymyazykamkaknaukaiproblemyshkolnogouchebnika = Methods of teaching foreign languages as a science and problems of a school textbook. Moscow: Russkiy yazyk. (In Russ.)
2. Lerner, I. Ya. (1991). O didakticheskih osnovaniyah postroeni yauchebnika = On the didactic foundations of the textbook construction. In Problemy shkol'nogo uchebnika: Problemy shkol'nogo uchebnika: materialy Vsesoyuznoj konferencii "Teoriya i praktika sozdaniya shkol'nykh uchebnikov". (In Russ.)
3. Mazunova, L. K., Hasanova, R. F. (2010). Principy sozdaniya sovremennogo uchebnika po inostrannomu yazyku = Principles of creating a modern foreign language textbook. Vestnik of Bashkir University, 15(4), 831–834. (In Russ.)
4. Hutorskoy, A. V. (2005). Mestouchebnika v didakticheskoj sisteme = The place of the textbook in the didactic system. Pedagogika, 4, 10–18. (In Russ.)
5. Yakushev, M. V. (2014). Typological features of the textbook as a kind of educational publications. Scientific notes of the Orel State University, 4(60), 308–315. (In Russ.)
6. Tareva, E. G., Tarev, B. V. (2014). Innovative potential of educational traditions: an open-type textbook of a foreign language learning. Questions of methodology of teaching foreign languages at a university, 3(17), 364–373. (In Russ.)
7. Vasilchenko, N. V., Lomakina, T. Yu. (2005). Sovremennaya tehnologiya obucheniya inostrannomu yazyku: proektirovanie i opyt = Modern technology of teaching a foreign language: design and experience. Moscow: Infra-M. (In Russ.)
8. Milrud, R. P. (2005). Uchebnik inostrannogo yazyka: sinergetika zhanrailienergetika avtora? = A foreign language textbook: the synergetics of the genre or the energy of the author? Foreign languages at school, 8, 12–18. (In Russ.)
9. Galskova, N. D. (2018). Modern system of foreign language teaching. Foreign languages at school, 5, 2-12. (In Russ.)
10. Bim, I. L. (2002). Nekotorye iskhodnye polozheniya teorii uchebnika inostrannogo yazyka= Some initial aspects of the theory of a foreign language textbook. Foreign languages at school, 3. (In Russ.) (pp. 3–8)
11. Bim, I. L. (2010). Soderzhanie obucheniya inostrannym yazykam = Content of teaching foreign languages. In Metodika obucheniya inostrannim yazykam: traditsii i sovremennost (pp. 31–34): collective monograph. (In Russ.)
12. Harbi, A. (2017). Evaluation Study for Secondary Stage EFL Textbook: EFL Teachers' Perspectives. English Language Teaching, 10(3), 26–35.
13. Yarotskaya, L. V. (2018). Foreign language textbook in Master's course. Problems and solutions. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 5(813), 86–99. (In Russ.)
14. Biboletova, M. Z., Trubanyova, N. N. (2018). The role of a foreign language teaching kit in modeling the modern information and educational environment. Values and meanings, 5(57), 111–127. (In Russ.)
15. Santos, L. M. (2017). Evaluation of a Foreign Language Textbook Used in the Greater Boston Region: An Evaluation of a Japanese as a Foreign Language Textbook. International Research in Education, 5(1), 152–164.
16. Popova, N. V. (2010). Sovremennyj status mezhdisciplinarnogo uchebnika po inostrannomu yazyku dlya studentov neyazykovogo vuza = The modern status of an interdisciplinary textbook on a foreign language for students of

a non-linguistic university. Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki, 1, 132–138. (In Russ.)
17. Popova, N. V. (2022). Mezhdistsiplinarniy podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku = Interdisciplinary approach to foreign language teaching: monograph. St.Petersburg: Politeh-Press. (In Russ.)
18. Stepanova, M. M. (2014). Stepanova M. M. Inostrannyj yazyk kak sredstvo mezhdisciplinarnoj integracii: ot shkoly do magistratury = A foreign language as a means of interdisciplinary integration: from school to master's degree. Molodoy uchoniy, 4(63), 1244–1246. (In Russ.)
19. Pipeykina, A. A. (2020). The possibilities of using interdisciplinary connections with a foreign language in literature lessons. Molodoy ucheniy, 254(315), 417–420. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ариян Маргарита Анастасовна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии
Высшей школы лингвистики, педагогики и психологии
Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ariyan Margarita Anastasovna
Doctor of Pedagogy, Professor
Professor at the Department of Methodology of Foreign Languages Teaching, Pedagogy and Psychology
Higher School of Linguistics, Pedagogics and Psychology
Nizhny Novgorod State Linguistics University

Статья поступила в редакцию	20.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	10.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Дискуссионная статья
УДК 37.016:811

Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения

Н. В. Барышников

Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия
baryshnikov@pgu.ru

Аннотация: В статье решаются актуальные проблемы отечественной методики обучения иностранным языкам, в том числе неадекватная трактовка компетентностного подхода к обучению иностранным языкам, мифологизация методических постулатов обучения иностранным языкам, недостаточная взаимосвязь методической науки и образовательной практики обучения иностранным языкам. Решаются вопросы влияния на развитие гуманитарных наук на примерах лингводидактики таких явлений, как нарушение научной этики, научная недобросовестность, публикационная активность.

Ключевые слова: абсолютизация компетентностного подхода, методические мифы, дистантность методической науки и практики обучения иностранным языкам, научная этика, публикационная активность

Для цитирования: Барышников Н. В. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 16–23.

Discussion article

Methodology of Teaching Foreign Languages in the Context of Modern Realities: Problems and Solutions

Nikolay V. Baryshnikov

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia
baryshnikov@pgu.ru

Abstract. Current problems of the methodology of teaching foreign languages in Russia are analyzed, including: misinterpretation of the competence approach regarding teaching foreign languages, mythologization of foreign language teaching principles, insufficient correlation between methodological science and educational practice of teaching foreign languages. The issues of the influence on the development of human sciences are discussed and examplified by the linguodidactics of such phenomena as violation of scientific ethics, scientific dishonesty, publication activity.

Keywords: idealisation of the competence approach, methodological myths, incongruity between methodological science and practice of teaching foreign languages, scientific ethics, publication activity

For citation: Baryshnikov, N. V. (2024). Methodology of teaching foreign languages in the context of modern realities: problems and solutions Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 16–23.

ВВЕДЕНИЕ

Отечественная методика обучения иностранным языкам – важнейшая отрасль педагогической науки, главным достижением которой правомерно считается разработка и теоретическое обоснование уникальной системы обучения иностранному языку, не имеющей аналогов в мировой образовательной практике.

Академик А. А. Миролюбов внес значительный вклад в становление и развитие методики обучения иностранным языкам как науки. Исследовав ее историю, ученый делает вывод, что к концу 60-х годов прошлого столетия «положение о методике как педагогической науки становится общепризнанным» [Миролюбов, 2002, с. 312].

Отечественная методика обучения иностранному языку (ИЯ), преодолев трудноразрешимые противоречия, стала одной из авторитетных отраслей педагогической науки.

Несмотря на очевидные достижения отечественной лингводидактики в теоретической и практической методике накопилось немало проблем, препятствующих ее динамическому развитию. Анализ методической литературы, изучение и обобщение образовательной практики обучения иностранным языкам свидетельствуют о том, что некоторые методические установки и постулаты нуждаются в теоретическом переосмыслении, уточнении и конкретизации.

Цель данной статьи – рассмотрение некоторых проблем методики обучения ИЯ, обусловленных современными социокультурными и образовательными реалиями, среди которых наиболее существенными являются:

- абсолютизация компетентностного подхода к обучению ИЯ;
- мифологизация отдельных методических постулатов обучения ИЯ;
- недостаточная взаимосвязь методической науки и образовательной практики обучения ИЯ.

Одна из исследовательских задач данной работы – это выявление влияния нарушений научной этики, недобросовестности в науке, публикационной активности научно-педагогических работников на характер и результативность исследований в области методики обучения ИЯ.

ПРОБЛЕМА НЕОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Компетентностный подход является, как известно, магистральным направлением развития системы образования в целом и методики обучения иностранным языкам, в частности. Его правомерно квалифицировать теоретически обоснованным и практически жизнеспособным. Важно при этом не аргументировать его как единственно возможный. Об имевшей место «абсолютизации» компетентностного подхода И. А. Зимняя писала еще несколько лет назад [Зимняя, 2016]. Но и сегодня имеются основания утверждать, что компетентностный подход к обучению иностранным языкам если не абсолютизируется, то, по крайней мере, интерпретируется как уникальный и универсальный. Означенной тенденцией объясняется приоритет исследованиям в области обучения иностранным языкам исключительно компетентностно ориентированного направления.

С большой долей вероятности можно предположить, что именно компетентностный подход сыграл решающую роль в определении не реализабельной цели обучения ИЯ в общеобразовательных учреждениях основного общего образования, обозначенной как формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Более того, сформулированная цель является неизменной для обучающихся начальной и основной школы. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является также целью обучения ИЯ студентов-лингвистов вузов.

Абсолютизация компетентностного подхода в методике обучения иностранным языкам послужила основанием для мультиплицирования видов иноязычных компетенций, которыми должны овладеть изучающие иностранный язык. Только за последние несколько лет в диссертационных исследованиях в виде компонентов иноязычной коммуникативной компетенции представлена дюжина компетенций, в том числе: конвергентная, проектировочная, фоностилистическая, дискурсивная, лингвокультуроведческая, фонологическая, информационная, межкультурная, диалоговая, самообразовательная, учебно-познавательная, рефлексивная, терминологическая, социопрагматическая [Барышников, 2021]. Упомянутые виды компетенций теоретически обоснованы авторами в рамках выполненных исследований, однако, в образовательной практике обучения ИЯ они вряд ли могут быть сформированы ввиду нескольких причин. Во-первых, многие из упомянутых компетенций не имеют прямого отношения к овладению ИЯ, во-вторых, они не входят в перечень компетенций, формирование которых предусмотрено ФГОС, в-третьих, в используемых в обучении иностранным языкам учебниках отсутствуют соответствующие типы и виды упражнений. Наконец, формирование многих из упомянутых

компетенций проблематично, поскольку даже опытные преподаватели иностранного языка высказывают сомнения в том, что они сами владеют компетенциями, о которых идет речь.

Вместе с тем нельзя не заметить, что многие аспекты компетентностного подхода к обучению ИЯ разработаны недостаточно, а некоторые из них остаются вне поля внимания лингводидактов. В частности, до сего времени не исследованы этапы формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Не выявлены роль и место языковых и речевых автоматизмов (навыков) в компонентном составе иноязычной коммуникативной компетенции.

Изложенное свидетельствует об остроте проблемы абсолютизации компетентностного подхода к обучению иностранному языку, продуктивными вариантами решения которой представляются следующие:

- целенаправленное исследование проблем формирования иноязычных компетенций у обучающихся в контексте полипарадигмальности;
- классификация видов иноязычной коммуникативной компетенции и конкретизация компонентного состава каждого из них;
- определение реально достижимой цели преподавания учебного предмета «Иностранный язык» в образовательных организациях основного общего образования.

ПРОБЛЕМА МИФОЛОГИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСТУЛАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мифологизация в данном контексте означает образование методического мифа как недостоверного сказания или недостоверного факта. «Вобрав в себя множество исследовательских парадигм, – утверждает П. Н. Барышников, – миф перестал представлять собой что-то целостное и однозначное. Обладая универсальной природой, он заполняет собой культурные лакуны в различных отраслях человеческой деятельности» [Барышников, 2010, с. 15].

Мифологемы как результат процесса мифологизации заполняют лингводидактические лакуны, образовавшиеся по различным причинам, среди которых наибольшее распространение получили: диалог культур, межкультурное обучение иностранному языку, иноязычное образование, иноязычная культура.

Несмотря на то что «диалог культур» как метафоричное словосочетание объективно не имеет никакого отношения к преподаванию иностранных языков в отечественной лингводидактике, данное понятие превратилось в универсальную терминологическую единицу. Диалог культур интерпретируется и как концепция обучения, и как подход к обучению, и как принцип обучения, и как технология обучения ИЯ. В результате свободного терминообразования и вольных трактовок «диалог культур» трансформировался в лингводидактическую мифологему.

Процесс обучения ИЯ в средней школе, как, впрочем, и в других типах образовательных учреждений, осуществляется в монокультурной, в интегрированном смысле, среде. Учитель и обучающиеся являются представителями одной культуры. Следовательно, диалог культур, обучение ИЯ в контексте диалога культур – это метафоризированные терминологические единицы, не отражающие сущность образовательной практики. А процесс овладения обучающимися иноязычными компетенциями, в том числе социокультурной в школьном кабинете иностранного языка реализуется вне контакта с культурой страны изучаемого языка. На уроке они знакомятся с отдельными культурными фактами заочно, опосредованно. И данное обстоятельство имеет принципиальное значение для адекватной оценки диалога культур и межкультурного обучения ИЯ в лингводидактическом измерении.

Мифологемы «диалог культур», «межкультурное обучение иностранным языкам» и пр. являются результатом смещения семантических полей в теоретических основах лингводидактики, когда методические понятия, а чаще всего метафоризированные термины, по меткому замечанию П. Н. Барышникова, «наполняются мифологическим содержанием» [Барышников, 2010, с. 128].

Мифы и мифологемы, очевидно, не добавляют авторитета методической науке. В этой связи одна из важнейших задач новой лингводидактики заключается в том, чтобы остановить смещение семантических полей в ее теоретических основах, упредить наполнение мифологическим содержанием методических терминов, которыми ежедневно оперируют в своей профессиональной деятельности учителя иностранных языков.

Наиболее приемлемыми вариантами решений данной задачи представляются следующие:

- ориентация процесса обучения ИЯ на развитие умения обучающихся говорить на изучаемом языке о своей культуре; соответственно приоритетом в обучении ИЯ должна быть их родная культура;
- разработка принципов и стратегий ознакомления обучающихся с культурными фактами страны изучаемого языка на

основе мудрого высказывания Махатмы Ганди: «Хочу, чтобы ветры культур разных стран свободно веяли вокруг моего дома. Но я не желаю, чтобы какой-либо из них сбивал меня с ног»;
- демифологизация отдельных теоретических постулатов методики обучения иностранным языкам.

ПРОБЛЕМА НЕДОСТАТОЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная проблема не нова, однако она не поддается искоренению в течение весьма длительного периода времени. Несмотря на многократные попытки разрешения данной проблемы, взаимодействие методической науки и практики обучения иностранным языкам до сего времени нельзя считать гармоничным, они продолжают существовать как бы в параллельных мирах [Барышников, 2022].

Озабоченность по поводу отстраненности педагогической науки от образовательной практики высказывал председатель ВАК при Минобрнауки РФ В. М. Филиппов несколько лет тому назад в интервью «УГ»: «Я никогда ни разу не слышал, чтобы педагоги говорили про педагогическую науку или диссертации, которые помогли бы им в учебном процессе, в решении каких-то методических задач. Во-первых, учителям ничего не известно про защищенные диссертации. А во-вторых, они им просто не нужны в их практике, потому что зачастую исследуют совершенно неактуальные проблемы» [прив по: Положевец, 2016, с. 18].

Как очевидно, с тех пор существенных изменений не произошло, о чем свидетельствуют результаты мониторинга защищенных диссертаций за последние десять лет, которые анализировала на общем собрании членов Российской академии образования по итогам 2022 года О. Ю. Васильева. Приведем лишь некоторые цифры из доклада президента РАО.

За последние десять лет (2012–2022) по специальности 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания защищено 1934 диссертации, из которых 183 докторские и 1751 – кандидатские. Обращает на себя внимание следующий факт: по методике преподавания иностранных языков защищено наибольшее количество диссертаций – 223, в то время как по методике преподавания географии – всего 3 диссертации [Мелешко, 2016]. О. Ю. Васильева подчеркнула, что многие диссертации выполняются не по самым актуальным проблемам. Данная тенденция в известной мере относится и к диссертационным работам по методике обучения иностранным языкам.

Выбор не самых актуальных тем диссертационных исследований по методике обучения иностранным языкам обусловлен рядом объективных и субъективных факторов, одним из которых, несомненно, является недостаточная связь методической науки с практикой обучения иностранным языкам.

Для гармонизации взаимодействия методической науки и образовательной практики существенное значение имеет отношение учителей к науке. Известно, что особого тяготения к достижениям методической науки учителя-практики не испытывают. Для большинства из них характерно если не ярко выраженное негативное, то, по крайней мере, индифферентное отношение к научно-методическим теоретическим изысканиям. Подобное отношение объясняется полным методическим обеспечением учителя, не стимулирующим его к научно-методическому поиску, к обращению к научной литературе.

Преподавание иностранного языка осуществляется на основе учебно-методических комплектов (УМК), которые являются вполне самодостаточным обучающим средством. Обучаемые обеспечены книгой для учащихся (учебником), у обучающего в руках книга для учителя, в которой подробно изложены поурочные методические рекомендации авторов УМК. По большому счету учителю больше ничего и не требуется для организации стандартного образовательного процесса. Более того, по наблюдениям некоторых авторов, учителя нового поколения вместо чтения методической литературы «предпочитают просмотр обучающих видео об "инновационных" методах обучения иностранному языку, авторами которых нередко являются дельцы от методики, раскручивающие свои блоги за счет рекламных технологий» [Арутюнян, 2023, с. 98–99]. Подобные формы приобретения и совершенствования методического мастерства представляются крайне сомнительными. Они не только вредны, но и опасны тем, что могут привести новое поколение учителей иностранных языков к методическому верхоглядству, к некритическому отношению к их уровню методического мастерства.

Еще опаснее методическая безграмотность учителя, которая заслуживает отдельного рассмотрения. В данном контексте важно отметить, что проявление методической безграмотности является следствием отстраненности методики обучения иностранным языкам от практики, а учителей-практиков от методической науки.

Взаимодействие методической науки и практики не может быть осуществлено само по себе, оно должно быть организованным и управляемым, поэтому необходим орган управления, обеспечивающий эффективное взаимодействие лингводидактики и практики обучения иностранным языкам. Таким органом управления является Федеральное Министерство просвещения, определяющее образовательную политику и требования ФГОС ООО.

Триада «методическая наука – органы управления образованием – учитель иностранного языка» представляет собой формулу гармонизации методической науки и образовательной практики.

Современная лингводидактика, как и другие отрасли гуманитарного научного знания, подвержена влиянию тенденций глобального характера. В данном контексте затронуты две из них, а именно, нарушение научной этики, недобросовестность в науке и публикационная активность научно-педагогических работников.

ПРОБЛЕМА НАУЧНОЙ ЭТИКИ И ДОБРОСОВЕСТНОГО ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время проблемы научной этики и недобросовестности проведения научных исследований приобретают исключительную актуальность в мировом масштабе, ввиду того что последние полвека число случаев неэтичного поведения исследователей увеличилось, а в последние десятилетия увеличилось в особой степени, как отмечают М. Шомшор, директор Института научной информации (JSJ), и Н. Кадери, главный редактор базы данных научного цитирования Web of Science. Нарушение научной этики, направленное на достижение внешне впечатляющих количественных результатов и «налета престижа», как правило, осуществляется такими манипулятивными приемами, как «фабрикация, фальсификация и плагиат» [Szomszor, Quaderi, 2020]. Для отечественной методической науки нарушение научной этики, недобросовестность в проведении научных исследований – тема весьма деликатная и еще не привычная. Однако как бы это ни было трудно и дискомфортно, говорить о ней необходимо, поскольку она непосредственным образом касается и научного престижа методики обучения иностранным языкам, и ее результативности, и репутационной ответственности исследователей нового поколения.

Объективное рассмотрение проблем выполнения научных исследований по методике обучения иностранным языкам с позиций нарушения научной этики, использования манипулятивных приемов типа фабрикации, фальсификации и некорректного цитирования (плагиата) свидетельствует о том, что подобные явления имеют место.

Признаки нарушения научной этики и проявления недобросовестности проведения научно-методических исследований обнаруживаются при анализе исследовательских глав диссертаций по методике обучения иностранным языкам. В них преобладает завуалированное изложение сути обучающего эксперимента, с недостаточной ясностью формулируются различия методики обучения в экспериментальных и контрольных группах.

Как признак наличия нарушения научной этики и научной недобросовестности может быть интерпретирован упомянутый количественный показатель защищенных диссертаций по специальности 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) за последние 10 лет. Значительное число диссертаций может свидетельствовать не только о высоком уровне развития той или иной отрасли науки, но и о росте числа обладателей диплома кандидата наук.

Что касается вариантов решения данной проблемы, прежде всего следует подчеркнуть следующее: соблюдение научной этики в ходе подготовки научных исследований – это дело совести и добропорядочности каждого автора.

Для сокращения количества научно-квалификационных работ (диссертаций) представляется целесообразным исключить из аккредитационных критериев образовательных учреждений высшего образования показатель процента остепененности научно-педагогических работников (НПР). Чтобы соответствовать этому критерию, диссертации пишут все преподаватели, независимо от их способностей к научно-исследовательской работе.

Известно также, что многие преподаватели, не имеющие ученой степени, являются мастерами педагогического труда, достигают серьезных результатов в профессиональной подготовке студентов, в то время как остепененные преподаватели кафедр, далеко не всегда преуспевают в преподавании. Поэтому критерий «процент остепененности НПР университетов» не оказывает существенного влияния на качество высшего образования, но стимулирует рост числа диссертаций, выполняемых не в интересах науки, что согласуется с мнением В. М. Филиппова: «Люди научились делать диссертации, а не науку» [прив. по: Положевец, 2016, с. 18].

ПРОБЛЕМА ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ, СНИЖАЮЩЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Публикационная активность, не имеющая никакого отношения к результативности научно-исследовательской деятельности, стала настоящим бедствием для преподавателей учреждений высшего образования.

Требованием публикационной активности как критерия успешности научной деятельности и индикатором соответствия научно-педагогических работников занимаемой ими должности (профессор, доцент, преподаватель) нанесен значительный ущерб науке и исследователям, так как показателем научно-исследовательской деятельности оказалось не создание нового научного знания, а число опубликованных статей.

Особенно тяжелый урон нанесен новому поколению исследователей, для которых публикационная активность во многих случаях обернулась резкой сменой ценностных ориентиров в научно-исследовательской деятельности. На практике она, к сожалению, нередко подменяется скорописью заданного нормативными требованиями количества статей.

И. Т. Касавин наглядно и доказательно продемонстрировал обратную сторону публикационной активности, а именно, снижение качества научных исследований, распыление научного потенциала исполнителей исследовательских проектов, вследствие чего сложилась ситуация, когда количество публикаций исчисляется в тысячах, а их научная ценность измеряется в единицах. Аргументируя публикационную активность как смерть автора, а внешнее принуждение к публикации считая несильным и неэффективным, академик задается резонным вопросом, «который фактически запрещен современной политикой в отношении науки и образования. Не стоит ли, напротив, снизить уровень публикационной активности?», ибо «моральным грехом, – заключает философ, – представляется наукоподобный текст, написанный с отвращением к самому себе, под давлением, без моральной мотивации, превращающий и автора, и читателя в зомби» [Касавин, 2022, с. 15].

Таким образом, публикационная активность НПР нацелена на количественные показатели в официальных отчетах, а не на результативность научных исследований, поэтому данную проблему необходимо обсуждать всему профессиональному сообществу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье рассмотрены три актуальные лингводидактические проблемы, в том числе абсолютизация компетентностного подхода к обучению ИЯ, методические мифологемы, дистантность методической науки и образовательной практики. Всё вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- преимущественная монопарадигмальность современной методической науки, связанная с намеренным или ненамеренным приоритетом компетентностного подхода к обучению ИЯ, сужает исследовательское поле лингводидактики;
- абсолютизация компетентностного подхода в теории оказывает негативное влияние на формулировки требований образовательного стандарта, в том числе и на определение не достижимой цели обучения предмету «Иностранный язык» – формирование иноязычной коммуникативной компетенции;
- теоретические мифологемы в методической науке препятствуют ее динамическому развитию в новых направлениях, обусловленных современными социокультурными и образовательными реалиями, а также дезорганизуют работу учителей-практиков;
- дистантность методической науки и практики обучения ИЯ снижает уровени практико-ориентированности научно-методических исследований и научно-теоретического обоснования образовательной практики;
- гармонизация взаимосвязи методической науки и практики обучения ИЯ является важнейшим условием укрепления авторитета отечественной лингводидактики и приобщения учительского корпуса к освоению закономерностей овладения обучающимися иноязычными компетенциями как теоретической базы совершенствования методического мастерства учителя и развития его методического творчества.

Краткое рассмотрение общих проблем научно-исследовательской деятельности, в том числе нарушение научной этики, недобросовестность в науке, публикационная активность применительно к отечественной методике обучения ИЯ убеждает в том, что они нуждаются во всестороннем анализе и публичном обсуждении, а их замалчивание способствует увеличению числа случаев проявления научной недобросовестности и фальсификации методической науки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени, Инфра-М, 2002.
2. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. Вып. 8. С. 20–26.
3. Барышников Н. В. Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 1 (838). С. 63–74.
4. Барышников П. Н. Миф и метафора. Лингвофилософский подход. СПб.: Алетейя, 2010.
5. Барышников Н. В. Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как науки // Иностранные языки в школе. 2022. Вып. 2. С. 4–12.
6. Положевец П. Интервью с В. Филипповым: Люди научились делать диссертации, а не науку // Учительская газета. 2016. № 1. С. 18 (10602). URL: https://ug.ru/lyudi-nauchilis-delat-dissertaczii-a-ne-nauku/
7. Мелешко В. Тема для дискуссии: Ольга Васильева отчиталась о проделанной работе // Учительская газета. 2023. № 7. URL: https://ug.ru/464237-2/
8. Арутюнян А. М. Анализ практики обучения иностранным языкам как средство совершенствования методического мастерства учителя // Новая лингводидактика: сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» («Лемпертовские чтения – XXV»). Пятигорск: ПГУ, 2023. С. 97–105
9. Szomszor M., Quaderi N. Global Research Report. Research Integrity: Understanding our shared responsibility for a sustainable scholarly ecosystem // Clarivate. 2020. URL: https://clarivate.com/lp/research-integrity-understanding-our-shared-responsibility-for-a-sustainable-scholarly-ecosystem-2.
10. Касавин И. Т. Публикация как смерть автора // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2022. Т. 5. Вып. 3. С. 6–16.

REFERENCES

1. Mirolyubov, A. A. (2002). Istoriya otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam = History of the national methodology of teaching foreign languages. Moscow: STUPENI, INFRA-M. (In Russ.)
2. Zimnaya, I. A. (2006). Kompetentnostnyj podhod: kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij aspekt) = Competence approach: what is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect). Higher education today, 8, 20–26. (In Russ.)
3. Baryshnikov, N. V. (2021). Some aspects of reinnovation of foreign language teaching concept. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 1(838), 63–74. (In Russ.)
4. Baryshnikov, P. N. (2010). Mif i metafora. Lingvofilosofskij podhod = Myth and metaphor. Linguophilosophical approach. St. Petersburg: Aleteya. (In Russ.)
5. Baryshnikov, N. V. (2022). Nasushchnye problemy metodiki obucheniya inostrannym yazykam kak nauki = Pressing problems of foreign language teaching methods as a science. Inostrannye yazyki v shkole , 2, 4-12. (In Russ.)
6. Polozhevets, P. (2016). Interv'yu s V. Filippovym: Lyudi nauchilis' delat' dissertacii, a ne nauku = Interview with V. Fillipov: People have learned to do dissertations, not science. UG, 1. https://ug.ru/lyudi-nauchilis-delat-dissertaczii-a-ne-nauku (In Russ.)
7. Meleshko, V. (2023). Tema dlya diskussii: Ol'ga Vasil'eva otchitalas' o prodelannoj rabote. Topic for discussion: Olga Vasilyeva reported on the work done. UG, 7. https://ug.ru/464237-2 (In Russ.)
8. Arutyunyan, A. M. (2023). Analiz praktiki obucheniya inostrannym yazykam kak sredstvo sovershenstvovaniya metodicheskogo masterstva uchitelya = Analysis of the practice of teaching foreign languages as a means of improving the methodological skills of a teacher. Novaya lingvodidaktika (pp. 97–105): cbornik statej po materialam nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Neolingvodidaktika kak velenie vremeni: cel', principy, strategii obucheniya i vektory razvitiYA» («Lempertovskie chteniya – XXV»). Pyatigorsk: Pyatigorsk State University. (In Russ.)
9. Szomszor M., Quaderi N. (2020). Global Research Report. Research Integrity: Understanding our shared responsibility for a sustainable scholarly ecosystem. Clarivate. https://clarivate.com/lp/research-integrity-understanding-our-shared-responsibility-for-a-sustainable-scholarly-ecosystem-2.

10. Kasavin, I. T. (2022). Publication as the death of the author. The Digital Scholar: Philosopher's Lab , 5(3), 6-16. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Барышников Николай Васильевич
доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Baryshnikov Nikolay Vasilyevich
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies of Education and Upbringing of Pyatigorsk State University

Статья поступила в редакцию	08.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	20.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378

Лингводидактический потенциал проекта «Слово года» для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов лингвистического вуза

Л. В. Великолуг

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,
kaplichlarissa@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность вовлечения студентов лингвистических специальностей в социолингвистический проект «*Слово года*» с целью повышения уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, прежде всего, за счет развития лексических навыков как компонента социолингвистической и социокультурной компетенций. Участие в проекте позволит обучающимся более эффективно усваивать единицы с национально-культурным содержанием, что имеет большое значение для речевого общения между представителями разных культур. Такой подход к обучению способствует развитию когнитивно-рефлексивного мышления обучаемых позволяет своевременно собирать информацию об актуальных неологических процессах в изучаемых языках и совершенствовать методы и приемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: слово года, лексема года, рекуррентная лексика, ключевой концепт, неологизм, лексические навыки, лингводидактический потенциал

Для цитирования: Великолуг Л.В. Лингводидактический потенциал проекта «Слово года» для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов лингвистического вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 24–29.

Original article

The Linguodidactic Potential of the “Word of the Year” Project for the Formation of the Intercultural Communicative Competence of Linguistic University Students

Larisa V. Velikolug

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,
kaplichlarissa@mail.ru

Abstract. The aim of the article is to prove that engaging students in the sociolinguistic research project “Word of the Year” can increase the level of their intercultural communicative competence, primarily through the development of lexical skills as a component of sociolinguistic and sociocultural competencies including national-cultural content, which is important for verbal communication between representatives of different cultures. Involving linguistic, sociolinguistic and sociocultural competences, this approach to learning contributes to the development of cognitive-reflexive thinking of students, allows them to collect and analyze information about neological processes in languages promptly and from relevant sources, and helps to upgrade and develop teaching activities and learning techniques.

Keywords: word of the year, lexeme of the year, recurrent lexis, key concept, neologism, lexical skills, linguodidactic potential

For citation: Velikolug, L. V. (2024). The linguodidactic potential of the “Word of the Year” project for the formation of the intercultural communicative competence of linguistic university students. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 24–29.

ВВЕДЕНИЕ

Проект «Слово года» – социолингвистическое явление, ежегодная акция, проводимая с целью выбора наиболее актуальных слов года – продолжает набирать популярность, поскольку слова года отражают ключевую ситуацию года, характеризуют различные знаковые события определенного периода, произошедшие в политике, экономике, культурной жизни общества и затронувшие большую часть носителей того или иного языка [Сперанская, 2021]. Слова года остаются в лексиконе и в общении или, если событие, описываемое данным словом, перестает существовать, исчезают из повседневного общения, а лексические единицы сохраняются только в текстах. Актуальные языковые единицы, характеризующие ключевую ситуацию, т. е. отражающие социально значимые культурные понятия в сознании большинства представителей языкового сообщества в данный период времени, называют рекуррентной лексикой [Титкова, 2014]. Среди таких единиц языка могут оказаться и неологизмы, и уже существующие в языке слова. Лексемы года, ставшие популярными и знаковыми, отбираются определенными лингвистическими сообществами, например, такими как государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина и экспертный совет лингвистов, культурологов, филологов, входящих в жюри конкурса «Слово года», инициированного филологом М. Н. Эпштейном. В зарубежных кампаниях по выбору слова года часто задействованы словари, крупные медийные компании, издательства и т. д. Нередко к этой кампании подключаются СМИ, например российская газета «Комсомольская правда».

Несомненно, логичным и полезным было бы участие в таком проекте лингвистических вузов, факультетов и кафедр, профессионально занимающихся теоретическими и практическими вопросами развития языка, которые связаны с лингвокогнитивным моделированием современной картины мира в сознании человека, живущего в полиязычном пространстве, поскольку в словах, являющихся маркерами эпохи, фиксируется современное состояние концептосферы национального языка и национальной лингвокультуры.

Особый интерес данный проект представляет для лингвистов-практиков, например, переводчиков, так как последним приходится постоянно сталкиваться с рекуррентной лексикой в профессиональной деятельности. Именно неологизмы являются источником стресса для переводчика, так как не всегда возможно передать значение неологизма, прибегая к существующим способам перевода. Кроме того, перевод рекуррентной, особенно новообразованной единицы не гарантирует полного понимания. Требуется описание культурного понятия во взаимосвязи с социальным событием и с учетом отношения носителей языка к обозначаемому понятию и значимым для них аспектам жизни общества [Титкова, 2014; Зуева, Колоскова, 2021].

Целесообразным и перспективным является вовлечение в эту работу и студентов-лингвистов. Участие последних в проекте «Слово года» или скорее «Слова года» – это возможность научиться тому, чем лингвисты-профессионалы овладевают, как правило, уже во время работы, а именно: научиться оценивать текущую лингвокультурную ситуацию, прагматический потенциал языковой единицы и высказывания, делать оптимальный выбор актуальных концептов и вербализующих их лексем, сравнивать свой выбор с выбором представителей других, в том числе иноязычных лингвистических сообществ, вырабатывать привычку следить за употреблением рекуррентной лексики, причем на двух или более языках восполняя недостающие звенья изучаемой лингвокультуры в ее реальном проявлении, «живом» речемышлении. При этом наиболее эффективно происходит формирование иноязычных лексических навыков: слова быстро запоминаются, так как обучение является высоко мотивированным – студенты активно вовлечены в анализ лексики, обсуждая актуальные новостные тексты. Иными словами, студент становится активным субъектом учебной деятельности, осознающим и определяющим задачи образовательного процесса и нацеленным на создание личностно значимого образовательного продукта.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «СЛОВО ГОДА»

Преподавателей, безусловно, интересует лингводидактическая ценность и потенциал обсуждаемой проектной деятельности и соответствующего языкового материала для формирования межкультурной коммуникативной компетенции вторичной языковой личности. В данном случае речь идет непосредственно о лексической компетенции обучаемого, являющейся частью лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, неразрывно связана с социолингвистической, социокультурной, дискурсивной компетенциями и предполагает формирование лексических навыков. Лингводидактический потенциал в целом определяется как возможности использования аутентичных материалов на изучаемом

языке в процессе изучения и преподавания языка [Азимов, Щукин, 2009]. Таким образом, в нашем случае лингводидактический потенциал проектной деятельности как метода обучения заключается в выявлении способов привлечения аутентичного материала в конкретных условиях обучения рекуррентной лексике.

В последние годы проектная деятельность активно интегрируется в учебный процесс, так как является эффективным методом обучения и средством развития исследовательских и практических навыков, познавательного интереса и творческого мышления обучающихся, инструментом познания мира. Кроме того, современные технологии обучения иностранным языкам основаны на принципах индивидуализации, дифференциации и автономизации обучения, которые могут быть максимально реализованы именно в проектной работе, поскольку проектное обучение носит личностно-ориентированный, проблемно-поисковый и практико-ориентированный характер, учитывает потребности и предпочтения обучающихся, требует от последних самостоятельности и ответственности. Не вызывает сомнений целесообразность применения элементов проектной методики в решении задач формирования лексической компетенции, в особенности, в отношении рекуррентной лексики, которая и оказывается в центре внимания проекта «Слово года». В проекте задействована лишь самая атуальная рекуррентная лексика, отражающая ключевые ситуации, вызвавшие большой отклик в обществе. Безусловно, учебная ситуация позволяет расширить рамки проекта, что делает возможным заострить внимание на материале, актуальном для студентов, и в то же время вникнуть в проблемы, получившие широкий общественный резонанс.

Внедрение новых компонентов обучения связано не только с уточнением содержания обучения и отбором материала, но и с развитием адекватных средств обучения, что является предпосылкой эффективного процесса обучения иностранному языку. Как уже отмечалось выше, обучению межкультурному общению на основе рекуррентной лексики сегодня уделяется пристальное внимание, так как освоение именно этого пласта лексики позволяет погрузиться в многомерное образовательное пространство – не только семантическое, но и культурно-историческое, аксиологическое, семиотическое, медийное. При этом из-за мобильности и разнотипности рекуррентной лексики возникают объективные сложности в обучении [Титкова, 2014], что затрудняет и делает бесполезным создание «долгоиграющих» учебных материалов — учебников и пособий для подвижной части этого регистра лексики, например, новообразованной лексики. Поэтому проект представляется одним из эффективных способов работы с данной группой лексики и продуктивным методом обучения лингвокультуре в целом, так как проектная деятельность также подвижна, носит характер сотрудничества, не навязывает заранее отобранный материал, как принято в знаниецентристкой модели обучения, рассчитанной на получение готовых знаний, и позволяет вносить коррективы, рефлескировать, сравнивать, оценивать себя и других, получать оценку своей деятельности, а главное – создавать наполненный личностным смыслом продукт – языковое знание – в учебном процессе, в котором события реальной жизни воспринимаются как общий жизненный опыт. И наконец, эта работа самым непосредственным образом связана с использованием аутентичных материалов, так как стимулирует взаимодействие с аутентичными текстами в актуальных ситуациях общения, что является важным условием, определяющим лингводидактический потенциал данного вида учебной деятельности.

В национальных проектах «Слово года» лексемы выбираются носителями языка. В учебной ситуации студенты анализируют речь носителей языка из различных аутентичных источников, погружаясь в подлинную языковую среду. Разумеется, можно прочитать о том, что выбрали носители, но смысл проектной работы как раз и заключается в том, чтобы провести собственное исследование и сравнить свой выбор с выбором других экспертов. Студенты переводческих специальностей, работающие с родным и иностранным языками, изучают родноязычные и иноязычные аутентичные источники, решают важную для них задачу передачи значения лексической единицы на языке перевода. Основными источниками информации являются публицистические тексты из газет и журналов, аутентичные аудио- и видеоматериалы из интернет-ресурсов – новости, научно-популярные передачи, телевизионные передачи, видеоблоги и подкасты, онлайн словари, в которых часто предлагается изучить слова дня или слова недели. Примечательно, что в учебном процессе есть аспект «Язык СМИ», в рамках которого обсуждаются последние новости и изучаются аналитические публицистические материалы. Кроме того, на занятиях по практике перевода студенты также имеют дело с актуальными аутентичными материалами. Все эти материалы являются источником как «регулярно всплывающей» рекуррентной лексики, например, по темам «Выборы» и «Состояние и охрана окружающей среды», так и лексики, отражающей актуальные события, носящие временный характер.

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В кампанию по выбору слов года были вовлечены студенты 3-го курса переводческого факультета. Думается, это оптимальный выбор: уже есть значительный лингвистический опыт, но нет большой нагрузки студентов- выпускников. Проектная деятельность осуществлялась в рамках практического курса иностранного (английского) языка, поэтому обсуждение проходило на английском языке. Если лексема встречалась в русскоязычных аутентичных материалах, студенты предлагали эквиваленты на английском языке. Количество рубрик было нами видоизменено и расширено в соответствии со спецификой учебной деятельности и профессиональной компетенции данной категории студентов. Наиболее употребляемые лексические единицы года можно отнести к следующим типам дискурса: общественно- и военно-политическому, академическому, культурному, молодежному и интернет-дискурсу [Зуева, Колоскова, 2021]. Поэтому лексемы выбирались по следующим рубрикам-категориям: *общественно значимые слова года, слова года МГЛУ, слова года студенческой группы, слова года студента, академические слова года, неологизмы и протологизмы года, макаронизмы года, имена года, топонимы года, акронимы года, выражения года*. Из перечня очевидно, что слова могут переходить из рубрики в рубрику, например, макаронизм может быть словом студенческой группы или отдельно взятого студента. Такой расширенный перечень, не претендуя на единственно возможный, был сделан намеренно, чтобы помочь вспомнить источник происхождения слова года и не упустить ключевую лексему. 10 групп (около 100 студентов) представили результаты своих внутренних опросов и обсуждений в группе. Получился такой список из ключевых, по мнению большинства студентов, слов 2023 года:

1) общественно значимая лексика года: война / war; конфликт / conflict; спецоперация / special operation; эскалация/ escalation; информационная война / information warfare; кризис / crisis; красные линии/ red lines; потери / losses, casualties, fatalities; дрон/ drone; коптер / quadcopter; фейк / fake news; переговоры / talks, negotiations; выборы / election и др.;
2) академические слова года («слова года МГЛУ», «слова года студента»): перевод / transaltion; слово / word; лексика /lexis, vocabulary; дедлайн (срок выполнения) / deadline; стресс / stress; экзамен / exam; вокабуляр / vocabulary; коллокация / collocation;
3) топонимы года: Украина / Ukraine; Донбасс / Donbass; Китай / China; Тайвань / Taiwan; Ближний Восток / the Middle East; Сектор Газа / Gaza Strip;
4) неологизмы года: шринкфляция / shrinkflation, криптовалюта / cryptocurrency; тиктокер / TikToker, фудблогер / food blogger и др.;
5) акронимы года: СВО / SMO, ЧВК / PMC, ЛГБТ / LGBT;
6) макаронизмы года (иностранные слова и выражения, в основном англицизмы, в неизмененном виде внесенные в русскую речь): кринж (*Cf.* Cringe), краш (*Cf.* crush), газлайтинг (*Cf.* gaslighting), вайб (*Cf.* vibe), буллинг (*Cf.* bullying), чилл (*Cf.* chill), муд (*Cf.* mood).

В каждой группе были также слова из второго изучаемого иностранного языка. «Модных» рекуррентных протологизмов в общем списке, к сожалению, не оказалось, хотя несомненно студенты-лингвисты, обладая лингвокреативным мышлением, постоянно занимаются словотворчеством, и протологизмы, часто понятные только одногруппникам, безусловно, существуют. Результаты позволяют сделать вывод от том, что несмотря на отрыв от традиционных для среднего и старшего поколения СМИ – ТВ, радио и газет, – студенты прекрасно ориентируются в ключевых ситуациях текущего года, отражающих современную картину мира. Как видно, некоторые слова являются постоянно употребляемыми, например, слово *перевод/ translation* обречено быть в списке самых употребляемых для студентов-переводчиков. Другие лексемы, например, относящиеся к военно-политическому и молодежному дискурсу, более подвижны. Кроме того, на каждом занятии обсуждаются слова недели по версии англоязычных словарей. Интересно, что, например, американский словарь *Merriam-Webster Dictionary* публикует слова и словосочетания недели, связанные с наиболее резонансными событиями недели и с наибольшим количеством раз поиска. Так, слово *hurricane* (ураган) связано с соответствующим произошедшим природным катаклизмом; *gridlock* (пробка, затруднительное положение) – с пробкой на дорогах Нью-Йорка во время сессии Генеральной Ассамблеи и законодательным тупиком в конгрессе. Британский онлайн словарь *Cambridge Dictionary online* в качестве слов недели предлагает в основном неологизмы. Такие слова, как, например, *goundhogging, ghostlighting, resenteeism, rustout, haycation* пока не имеют устойчивых эквивалентов в русском языке, поэтому семантизация и перевод этих слов вызывают настоящий «спортивный» интерес. Возможно, какие-то лексемы из этих словарей смогут претендовать

на статус слов года, и нам также важно и интересно отследить их судьбу. Некоторым из них, наиболее ярким и запоминающимся, студенты могут отдать предпочтение, выбирая свои слова года.

Выбранные слова соответствуют принципу частотности или употребительности и частично – принципу тематической ценности, опять же в силу превалирования определенных тем в данный период времени. Что касается принципов сочетаемости, семантической и словообразовательной ценности, многозначности, стилистистической неограниченности и других, некоторые лексемы, например, окказионализмы или индивидуально-авторские неологизмы им явно не соответствуют, а значит, формально не подлежат включению в список активного лексического минимума. Что касается пассивного словаря, который необходимо понимать на слух и при чтении, эта лексика может иметь определенную ценность для переводчика, которому необходимо как минимум распознать слово в потоке речи и постараться найти эквивалент в родном языке.

Лингводидактический интерес представляет не столько сам список выбранных слов, сколько процесс обсуждения рекуррентной лексики в течение учебного семестра. Задание привести примеры рекуррентной лексики, сделать комментарий, проиллюстрировать употребление ключевых слов и выражений в контексте события является постоянным, при этом работа с рекуррентной лексикой происходит «рекуррентно», т. е. мы циклично повторяем определенную лексику и добавляем новую. Студенты делают небольшие презентации, приводя актуальные примеры речевых ситуаций, комментируют последние, обсуждают связанное с данной лексической единицей событие, отвечая на вопросы друг друга, высказывая свое отношение, поясняя свою точку зрения, тренируя, таким образом, и подготовленную, и спонтанную продуктивную речь.

Лексические единицы обсуждаются на пересечении англоязычного и русскоязычного лингвокультурных пространств, т. е. на том самом знаменитом перекрестке лингвокультур, где и происходит когнитивное, социокультурное и коммуникатвное развитие обучающихся. Студенты обсуждают русскоязычную рекуррентную лексику на иностранном языке, переводя ключевые русскоязычные слова на английский язык, и здесь же выясняют, что рекуррентно для одной лингвокультуры или для обеих или нескольких. Оценивают, насколько интернациональны слова года, каково количество сопадений. Например, в разгар пандемии совпадений по понятным причинам было намного больше, так как проблема носила глобальный характер. Естественно, что есть слова-символы года, имеющие национальные особенности. Так, в западных, в частности англоязычных лингвокультурах превалируют темы экологической безопасности, изменения климата и экономического кризиса.

Обсуждая неологизмы, студенты анализируют и модели словообразования английского языка, прежде всего популярную сегодня контаминацию, которая стремительно проникает в русский язык. Зачастую контаминированное слово как разновидность окказионального неологизма не имеет устойчивого перевода (например, ghostlighting, frolleague), и тогда студенты включаются в лингвистический турнир, предлагая свои варианты перевода языковой игры с элементами контаминации.

Если лексические единицы академического и общественно-политического дискурсов являются постоянным объектом изучения, то молодежный и интернет-дискурс не всегда удается включить в университетскую программу, и поэтому анализ соответствующей лексики находит живой отклик в студенческой аудитории. Студенты с удовольствием выступают в роли менторов и тьюторов, объясняя значение новых англицизмов в русском языке, окказионализмов и коллоквиализмов преподавателю, как правило, недостаточно хорошо владеющему этими лексемами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проект «Лексика года» имеет многовекторный лингводидактический потенциал. *Стилистический и прагматический* аспекты этого потенциала связаны с коммуникативным воздействием и коммуникативной позицией участников общения, отражающей отношение коммуникантов к явлениям окружающей действительности, проявляющееся в речевой ситуации и в конкретном речевом событии. Употребление лексической единицы в функциональных целях в определенных контекстах, связанных с той или иной сферой деятельности, может сделать ее рекуррентной, т. е. устойчивой, идиоматичной, экспрессивной и регулярно воспроизводимой, что соответствует критериям отбора лексического материала.

Лингвокультурологический аспект связан с тем, что рекуррентная лексика отражает лингвокультурные концепты, ценностные доминанты лингвокультурного сообщества в данный период времени, составляющие основу лингвокультурологической компетенции изучающего иностранный язык.

Дискурсивный потенциал заключается в том, что, обсуждая слова дня, недели, месяца, года, студенты учатся анализировать коммуникативную ситуацию и намерение говорящего и создавать

собственные высказывания, комментируя использование ключевых слов, предлагая свой анализ контекста высказывания.

Очевиден и *деривационный потенциал* прежде всего новообразованной рекуррентной лексики, который проявляется особенно ярко в окказионализмах, например, окказиональных контаминантах, и является основой для формирования словообразовательной компетенции. Деривационный потенциал непосредственно связан с когнитивно-дискурсивной интерпретацией картины мира. Сформированность деривационного компонента языковой способности коммуникантов определяет коммуникативное качество текстов и является необходимым условием совершенствования тактик общения.

Проявляя себя на разных уровнях языковой системы, описанная выше проектная деятельность предоставляет дополнительные перспективные лингводидактические возможности, расширяющие границы лингвокультурного сознания формируемой вторичной языковой личности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сперанская А. Н. «Слово года» и «ключевая ситуация»: о пополнении актуального лексикона // Коммуникативные исследования. 2021. Т. 8. № 1. С. 102–114.
2. Титкова О. И. Обучение межкультурной иноязычной коммуникации на основе рекуррентной лексики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. Вып. 14 (700). С. 185–194.
3. Зуева В. В., Колоскова О. А. Языковая картина мира сквозь призму слов-символов 2020 года (на материале английского и русского языков) // Российский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 6. С. 414—423.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.

REFERENCES

1. Speranskaya, A. N. (2021). “Word of the Year” and “Key Situation”: on expanding the current vocabulary. Communication Studies, 8(1), 102–114. (In Russ.)
2. Titkova, O. I. (2014). Teaching and learning cross-cultural communication on the basis of recurrent lexis. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 14(700), 185–194. (In Russ.)
3. Zueva, V. V., Koloskova, O. A. (2021). Yazy`kovaya kartina mira skvoz` prizmu slov-simvolov 2020 goda (na materiale anglijskogo i russkogo yazy`kov) = The linguistic picture of the world through the prism of words-symbols of 2020. Liberal Arts in Russia, 10(6), 414–423. (In Russ.)
4. Azimov, E`. G., Shhukin, A. N. (2009). Novy`j slovar` metodicheskix terminov ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazy`kam) = New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language training). Moscow: Ikar. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Великолуг Лариса Викторовна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры английского языка переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Velikolug Larisa Viktorovna

PhD (Pedagogy)
Associate Professor at the Department of the English Language
the Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	02.08.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	17.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378

Учебный предмет «иностранный язык» как объект изучения методики: история и современность

Н. Д. Гальскова

Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия
galskova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты разнофакторного анализа учебного предмета «иностранный язык» как одного из важных исследовательских объектов методики обучения. Показана специфика данной учебной дисциплины в исторической и актуальной проекциях, обоснованы ценностные смыслы иностранного языка, обусловливающие место данной дисциплины в системе образования и его общеобразовательную ценность. Продемонстрирована динамика целевых приоритетов учебного предмета в соотнесении с общественно-историческим и научным контекстом его бытования.

Ключевые слова: иностранный язык, система образования в области иностранных языков, образовательный потенциал иностранного языка, ценностный аспект иностранного языка

Для цитирования: Гальскова Наталья Дмитриевна. Учебный предмет «иностранный язык» как объект изучения методики: история и современность // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 30–37.

Original article

The Academic Subject “Foreign Language” as an Object of Studying Methodology: History and Modernity

Natalya D. Galskova

State University of Education, Mytishchi, Russia
galskova@mail.ru

Abstract: The article provides a multifactorial analysis of the educational subject “Foreign language” as one of the important research objects of the methodology of teaching foreign languages. The specificity of this subject is shown both in diachrony and synchrony. The value aspects of a foreign language are substantiated as well as the status and role of the subject in the system of linguistic education and its general educational value is explained. The dynamics of the target priorities of the educational subject in relation to the socio-historical and scientific context of its existence is shown.

Keywords: foreign language, linguistic education system, educational resource of a foreign language, value aspect of a foreign language

For citation: Galskova, N. D. (2024). The academic subject “foreign language” as an object of studying methodology: history and modernity. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 30–37.

ВВЕДЕНИЕ

В контексте дидактики учебный предмет «иностранный язык», как, впрочем, и любой другой предмет, выступает в качестве основной структурной единицы учебного процесса и представляет собой целостную часть содержания образования, отобранную и структурированную в соответствии с теоретическими (общедидактическими и общеметодическими) основаниями и выполняющую определенные функции в процессе обучения [Иванова, Осмоловская, 2011]. Этот учебный предмет выступает в исследованиях А. А. Миролюбова [Миролюбов, 1973; Миролюбов, 1997; Миролюбов, 2002; Миролюбов, 2010] в качестве одного из значимых объектов изучения методикой.

Погружаясь в историю отечественной методической мысли с конца XIX века вплоть до 80-х годов прошлого столетия, ученый демонстрирует, что любые изменения, которые происходят в методике, воплощаются непосредственно в учебном предмете, точнее, во входящих в него идеальных подсистемах. Под ними подразумевается совокупность взаимосвязанных друг с другом знаний о целях, содержании, методах обучения во взаимодействии с самой методикой, которые делают актуальным познание истории и актуального состояния учебного предмета как «источника» обогащения багажа научно-методических знаний о лингвообразовательной действительности и о лингвообразовательных закономерностях. Данное обстоятельство в определенной мере объясняет цель настоящей статьи: проведение многофакторного анализа специфических признаков данной учебной дисциплины и ее объектных характеристик как важного элемента общей системы образования и системы обучения иностранным языкам.

СПЕЦИФИКА «ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА» КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДРУГИМ УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Рассматриваемый учебный предмет содержит особо значимую составляющую общественно-исторического опыта человечества, а именно использование человеком неродного для него языка в качестве средства общения (взаимодействия и взаимопонимания) с носителями данного языка и инструмента познания чужой и родной культур. В методике всегда подчеркивалось, что приобщение обучающихся (на определенном уровне) к этому опыту как «некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления» [Щерба, 1947, с. 11] и определяет отличие учебной дисциплины «иностранный язык» от других предметов. Этот отличительный признак выражается в направленности данной дисциплины не на усвоение языковых знаний и не на науку о языке, а на «практическое овладение языком, т. е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива» [там же, с. 11]. Однако данный признак не является релевантным, если речь идет об учебном предмете «родной язык», с которым, как известно, у иностранного языка сложные и противоречивые отношения. Они проявляются в наличии у предметов языкового цикла не только общих, но и отличительных свойств.

Общность обусловлена, в первую очередь, тем, что в обоих предметах именно язык составляет их ведущий содержательный компонент. Это значит, что объект усвоения в том и другом случаях принципиально одинаков, не говоря уже о том, что процесс усвоения этого объекта протекает по одним и тем же психологическим и психолингвистическим фундаментальным законам, независимым от конкретного языка. Заметим, что данное обстоятельство служит основанием для проектирования интегративных программ и занятий и даже для разработки единого подхода к обучению предметам языкового цикла [Леонтьев и др., 1990].

Сходство между этими предметами усматривается в их общей направленности на «формирование системы коммуникации, освоение языковых средств общения» [Гез и др., 1982, с. 38] и в тех функциях, которые иностранный и родной языки выполняют в учебном процессе: они выступают одновременно и как цель, и как средство обучения [Миролюбов, 2010].

В то же время у учебного предмета «иностранный язык» есть свои отличительные признаки. Они обусловлены тем, что в его рамках доминирующей является коммуникативная цель, в то время как в процессе обучения родному языку речь идет не о формировании у обучающихся новой языковой системы коммуникации, а о «совершенствовании умений и навыков устной речи и обучении письму и чтению», а также умений «точно выбирать средства передачи информации» [Миролюбов, Рахманов, Цетлин, 1967, с. 13]. Различие наблюдается и в области выполняемых языками функций. Так, в ходе овладения ребенком родным языком реализуется предметно-коммуникативная функция языка, а в процессе обучения иностранному языку преобладает коммуникативная функция [Миролюбов, 2010]. Это значит, что в первом случае язык выступает как средство не только общения, но и познания ребенком окружающего его мира, в то время как во втором – иностранный язык является

преимущественно важным инструментом взаимодействия (коммуникации) обучающегося с внешним миром.

Однако наиболее значимые, на наш взгляд, отличия предметов языкового цикла лежат в области процессов усвоения ребенком родным языком и овладения обучающимся неродным для него языком в учебных условиях. А. А. Миролюбов так характеризует эту разность: «…При изучении родного языка он усваивается неосознанно, а правила и осознание способов выражения мыслей как бы вносятся уже после освоения, хотя и не на высоком уровне обобщения. В иностранном языке учащийся осознает способы выражения мысли и на этой основе овладевает элементами общения» [Миролюбов, 2010, с. 15].

Неодинаковыми являются также условия протекания этих процессов. Как отмечает А. С. Маркосян, если усвоение родного языка происходит «через практическое общение в языковой среде (языковой общности или малой группе, например, семье), которое может (но не обязательно должно) дополняться специальным изучением (например, в школе)», то овладение человеком иностранным языком всегда проходит «через специальное изучение языка, которое в дальнейшем, особенно при попадании в языковую среду, может привести к формированию практического общения на языке» [Маркосян, 2004, с. 108].

Следовательно, для учебного предмета «родной язык» характерен путь от *усвоения* ребенком языка к *владению* им этим языком, а для иностранного языка – от его *изучения* к *овладению* обучающимся этим языком. Отметим, что логика этого перехода обусловливает отличительные признаки предметов языкового цикла, которые чаще всего отмечаются учеными, а именно: «различная плотность общения на языке, измеряемая количеством коммуникативных контактов и объемом высказываний в каждом из них» [Зимняя, 1991 с. 28], «разный социальный, когнитивный и речевой опыт обучающихся» [Миролюбов, Рахманов, Цетлин, 1967, с. 14], разный уровень мотивации к использованию языка в качестве средства взаимодействия в обществе и в образовательных условиях, разный характер и уровень управления названными выше процессами [Гальскова, Гез, 2004], и др.

Однако полагаем, вряд ли правильно абсолютизировать эти различия. Разумеется, родной язык изучается ребенком, когда он, уже владея им практически, приходит в школу, но в процессе усвоения этого языка в общении с его носителями достаточно часто встречаются элементы обучения в виде исправлений, подсказок и др. В отношении иностранного языка складывается иная картина: человек овладевает им, как правило, в условиях его изучения (учебных условиях) и вне аутентичного языкового контекста, но эти условия могут быть максимально приближены к ситуациям неуправляемого усвоения языка (создание аутентичных ситуаций общения, высокая мотивация в практическом использовании языка как инструмента общения и познания, в том числе в виртуальном пространстве, высокий уровень содержательных аспектов обучения языку в противовес языковым, и др.). Образовательная практика доказывает важность осознания и учета различий между управляемым и неуправляемым типом освоения иностранного языка в учебном процессе. Имеется в виду приближение учебного процесса по основным параметрам к условиям усвоения языка в естественной языковой среде его бытования [Гальскова, Гез, 2004, с. 47–48]. Естественная методика усвоения языка в настоящее время с достаточной долей успешности осуществляется с помощью, например, современных интерактивных и продуктивных технологий обучения иностранным языкам.

Подводя итог, всем имеющимся в методике подходам к анализу специфических характеристик учебного предмета «иностранный язык», можно установить, что эта специфика трактуется как отражение его связи с другими дисциплинами и, прежде всего, с родным языком по следующим основаниям: цель – функция – процесс усвоения – процесс изучения – процесс овладения. Обращение к ним позволяет, как правило, уточнять организационно-технологическую сущность учебного предмета «иностранный язык». Однако наряду с этим исследование данного объекта методики должно проводиться в более широкой плоскости, т. е. выходить за пределы собственно психологических и психолингвистических особенностей обучения иностранным языкам в социальную область. В ней начинают оказывать влияние на учебный предмет, по меньшей мере, три группы факторов: во-первых, это объективные вызовы, адресуемые предмету каждым историческим этапом общественного развития, т.е. так называемые социальные факторы; во-вторых, это социально-педагогические факторы, т. е. государственная образовательная политика, образовательная концепция, условия обучения; и в-третьих, это так называемые методические или научные факторы, т. е. уровень развития теории и практики обучения иностранным языкам и смежных с методикой наук [Гальскова, 1999]. Между этими факторами, конечно, трудно провести четкую границу, они взаимосвязаны и взаимообусловлены, но именно учебный предмет, находясь в точке пересечения этих трех факторных групп, увязывает их в крепкий узел.

Анализ связей учебного предмета и факторных обстоятельств показывает, что на судьбу, роль и статус учебного предмета в образовательной системе реально воздействуют два «ценностных аспекта» [Бим, 1992, с. 11]. Ими наделен иностранный язык. Они носят изменяемый характер, который зависит от различных факторных групп исторической жизни иностранного языка.

Первый аспект – это положение иностранного языка как средства общения и познания в современном мире и социальной среде общества, в межгосударственных и международных отношениях, в культурном и научно-техническом развитии общества. Второй аспект – это дидактический потенциал языка, которым он обладает в воспитании, образовании и развитии личности обучающегося. Акцентуация того или иного ценностного аспекта иностранного языка определяет две генеральные линии в изучении методики рассматриваемого учебного предмета, а именно: 1) обоснование его роли и места в общей системе образования и 2) выявление его специфического образовательного значения, которое может служить основанием для его включения в данную систему.

РОЛЬ И МЕСТО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ретроспективный анализ интересующего нас объекта, проведенный А. А. Миролюбовым в его исследованиях «не с узко методических, а с более широких педагогических позиций», как характеризовал свой методический поиск сам ученый [Миролюбов, 2002, с. 71], позволяет увидеть, что роль и место учебного предмета в системе образования (первый «ценностный аспект» языка) определяются, прежде всего, социальными требованиями общества и / или государства по отношению к иностранным языкам вообще и конкретному языку в частности, т.е. к иностранному языку как средству социального взаимодействия в пределах страны и вне ее, а также к уровню и качеству подготовки граждан по иностранным языкам в конкретный исторический период, т. е. к иностранному языку как учебной дисциплине.

Совокупность этих явно или неявно предъявленных извне (обществом и государством) требований к методике обучению иностранному языку принято называть социальным заказом. Его социальными детерминантами являются идеология, политика, экономические и технологические потребности и возможности государства, традиции и регламенты общественного сознания, принятая в обществе и образовании ценностно-смысловая система отношений. Они имеют особую значимость для учебного предмета, так как дают ответы на нижеследующие вопросы. – Нужно ли включать в систему образования иностранный язык как учебный предмет? Если нужно, то какой иностранный язык должен изучаться институционально? В чем заключается практическая ценность учебного предмета: устная речь или чтение, знание грамматических правил или культуры страны изучаемого языка? Именно поэтому данные социальные детерминанты можно назвать пусковыми, или триггерными. В своем единстве они образуют так называемую социокультурную среду (в широком понимании: социально-экономические, социально-культурные и другие особенности) жизнедеятельности лингвистической системы в каждую историческую эпоху ее развития, а, следовательно, и жизнедеятельности учебного предмета «иностранный язык». Можно сказать, что этот предмет, будучи одним из элементов данной системы, постоянно испытывает на себе действие «пусковых детерминантов», приводящих к трансформациям и изменениям в социокультурной среде его бытования.

Среди социальных детерминантов особой силой обладают политика государства и принятые им идеологические установки, поскольку именно «они определяют, состоится ли вообще обучение иностранному языку» [Edmondson и др., 1993, с. 26]. Как показывают исследования А. А. Миролюбова, политика и идеология придают первому ценностному аспекту иностранного языка так называемый волновой («синусоидальный») характер. На гребне волны иностранный язык и как средство коммуникативного взаимодействия, и как учебная дисциплина находятся в периоде открытости политики государства внешнему миру. И напротив, изменение политического вектора в сторону изоляции или так называемые «псевдоидеологические» (в терминологии А. А. Миролюбова) причины, равно как и деструктивные процессы и явления, наблюдаемые в политической и идеологических сферах общества, делают положение иностранных языков в системе образования менее устойчивым. И если заглянуть в книгу «жизни» учебного предмета «иностранный язык», написанную А. А. Миролюбовым, то можно увидеть, как эти состояния периодически сменяют друг друга. Они отражаются, например, на количестве учебных часов, отводимых учебным планом на изучение языка, пороговом уровне начала изучения иностранного языка в школе, на требованиях к результатам обучения иностранным языкам на разных образовательных этапах, и др.

Особо значимо наблюдение, сделанное А. А. Миролютбовым: благоприятная социокультурная среда системы распространения и изучения

иностранных языков требует «большой и углубленной научно-исследовательской работы методистов и учителей иностранных языков» [Миролюбов, 1997, с. 98], что, в свою очередь, стимулирует развитие методики как науки, обусловливает высокий рост исследований в этой научной области и, следовательно, благотворное влияние методических факторов на учебный предмет. Последние факторы оказывают влияние преимущественно на концептуальную сущность учебного предмета, которая проявляется, в первую очередь, в области целеполагания. Так, анализ данного объекта, проведенный в исторической и актуальной проекциях, свидетельствует об эволюции его стратегической направленности: от лингвистической или языковой (рубеж XIX–XX вв.) к речевой (начало – 60-е гг. XX в.) и коммуникативной (60–90-е гг. XX в.), от них – к когнитивной (90-е гг. XX в. – 20-е гг. XXI в.) и в настоящее время – социальной (личностной), требующей, в свою очередь, широкого использования содержания и технологий обучения иностранным языкам с ярко выраженными деятельностной, личностно ориентированной и аксиологической доминантами.

Очевидно, что политические, экономические и научные факторы могут создавать благоприятную или неблагоприятную социокультурную среду для иностранных языков. Однако успешность функционирования системы обучения им в этой среде и, следовательно, прочность их позиции в качестве учебного предмета находятся под воздействием также социально-педагогических факторов, т. е. государственной образовательной политики и общеобразовательной концепции. В совокупности всё это определяет образовательные резервы учебного предмета.

СПЕЦИФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Социальный заказ общества и государства на обучение иностранным языкам, о котором было сказано выше, воздействует на учебный предмет опосредованно через педагогические категории и смыслы, традиции и ритуалы педагогического сознания. Опосредованность объясняется тем, что данный предмет как одна из подсистем общей системы образования должен в полной мере соответствовать основным тенденциям образовательной политики государства на каждом историческом этапе его развития.

Социально-педагогические факторы дают ответы на нижеследующие вопросы. Зачем должен изучаться учебный предмет «иностранный язык»? В чем состоит его образовательное значение в общем контексте образовательной политики? Что является оправданием для включения данной учебной дисциплины в общее содержание школьного и вузовского образования?

Очевидно, что ответы на эти вопросы надо искать во втором ценностном аспекте иностранного языка, делающем значимым его положение в системе образования. В данном случае речь должна идти о разумном соотношении прагматической (практической) и общеобразовательной составляющих учебного предмета. Если первая из них связана с формированием у обучающихся соответствующих знаний, навыков и умений, то вторая – с обоснованием общеобразовательной значимости этого учебного предмета.

Исследуя особенности учебного предмета «иностранный язык», А. А. Миролюбов убедительно показывает, что в отечественной методике наблюдается различное отношение специалистов к общеобразовательному потенциалу данного предмета: от чрезмерной теоретизации в рамках переводных и сознательно-сопоставительного методов до акцентуации, с середины прошлого века, практической ценности изучения языков в рамках сознательно-практического метода. Если оценивать состояние вопроса в новейшую историю методики, то можно утверждать, что начиная с 90-х годов прошлого столетия наблюдается ее постепенный отказ от узкопрагматического понимания дидактической ценности учебного предмета в пользу его развивающих аспектов, соотносимых с формированием у изучающего иностранный язык компетентностей, способностей и личностных качеств средствами учебной дисциплины.

Надо сказать, что вопрос об образовательном потенциале иностранного языка как учебной дисциплине особенно остро дискутировался на рубеже 40–50-х годов прошлого столетия. Когнитивные споры ученых и педагогов по этому поводу закончились общим признанием того, что «…практическая полезность вообще не является еще достаточным стимулом для успеха предмета в школе <…>, поэтому и там, где практическая полезность очевидна, очень важна все же общеобразовательная ценность предмета» [Щерба, 1947, с. 35]. Поэтому с данного периода времени общеобразовательное значение учебного предмета увязывается с выдвижением иностранного языка в качестве естественного эталона для сравнения с родным языком и, следовательно, лучшего осознания учащимися своего мышления, системы родного языка, богатства его выразительных свойств. Параллельное обучение родному и неродному языку также способствует осознанию того, что

существуют лингвистические феномены, которые являются как общими для родного и иностранного языков, так и специфическими, присущими только родному или только иностранному языку. Вышеозначенная образовательная методика показывает, что в иностранном языке существуют иные, нежели в родном, способы выражения мысли, другие связи между языковой формой и значением.

В последующем, как сообщает методика, происходит расширение границ осознания общеобразовательных возможностей иностранного языка как учебной дисциплины. Его изучение позволяет совершенствовать сложившиеся у обучающегося на базе родного языка такие мыслительные операции и умения, как:

а) наблюдение, сопоставление, сравнение и обобщение (например, классификация языкового материала по определенным признакам, выявление этих признаков для лучшего усвоения материала и др.);
б) анализ (например, выделение из предложения отдельных слов, расчленение последних на звуки в целях более глубокого овладения ими; работа над грамматическими явлениями языка, особенно над синтаксисоми др.) и синтез (например, составление из изолированных слов предложений, образование из простых предложений сложных и др.) языковых явлений;
в) абстрактное мышление (например, абстрагирование от конкретных значений слов, фраз);
г) логика (например, логичное построение своих высказываний), логичное мышление и др.

Наряду с этим процесс изучения иностранного языка сопряжен с совершенствованием таких психических функций человека, как внимание, память, мышление, восприятие и др., т. е. психических механизмов, которые позволяют изучающему язык порождать устные и письменные высказывания, понимать содержание письменных и звучащих текстов на любом языке, в том числе на иностранном. С этой точки зрения можно говорить об иностранном языке как инструменте образования и развития человека, изучающего этот язык.

В настоящее время общеобразовательное значение предмета не сводится только к осознанию обучающимся своего мышления, лучшего понимания им своего родного языка, к развитию его логического мышления и речемыслительных способностей. Процесс изучения человеком нового для него языка сопряжен с познанием культуры страны изучаемого языка, ее народа. (Изучение иноязычного лингвокультурного опыта, в свою очередь, невозможно без его последовательного сопоставления с лингвокультурным опытом, сформированным на основе родного языка.)

Всё перечисленное делает неизбежным усиление когнитивной составляющей обучения иностранным языкам. Следовательно, расширяя границы мировосприятия и мироощущения обучающихся, учебный предмет «иностранный язык» призван способствовать лучшему пониманию ими особенностей не только чужой, но и своей родной культуры и своего народа, осознанию своей самобытности.

Таким образом, учебный предмет «иностранный язык» несомненно, обладает большим потенциалом для формирования личности обучающегося, его готовности жить и работать в меняющемся мире, умения перерабатывать информацию и принимать необходимые решения и, самое главное, способности к различным формам общения и социальным преобразованиям. Осознание важности и перспективности данного взгляда на иностранные языки со стороны всех субъектов лингвообразовательного процесса делает их (языков) положение в образовательной системе достаточно устойчивым.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учебная дисциплина «иностранный язык» представляет собой специфический объект исследования методической науки, требующий к себе межпредметного подхода. Специфика этой дисциплины определяется особенностями социального (в широком понимании) окружения и научного контекста, в которых усваивается эта дисциплина в институционально организованных условиях вне языковой среды, т.е. вне пределов страны изучаемого языка. Познание этой специфики находится в секторе все более интенсивного пересечения в учебном предмете специфического и общеобразовательного, социального и личностного аспектов, требующих своего дальнейшего осмысления с точки зрения как потребностей и возможностей социума, так и истории развития методической науки и ее актуального состояния.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011.
2. Миролюбов А. А. История методики обучения иностранным языкам в СССР: автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М., 1973.

3. Миролюбов А. А. Перспектива развития содержания обучения иностранным языкам // Российская общеобразовательная школа: Проблемы и перспективы: сборник статей. 1997. С. 93–98.
4. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени, Инфра-М, 2002.
5. Миролюбов А. А. Иностранный язык как учебный предмет – объект изучения методики // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография. 2010. С. 13–16.
6. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: АПН РСФСР, 1947.
7. Леонтьев А. А., Ленская Е. А., Розанова Е. Д. Единый подход к предметам языкового цикла // Иностранные языки в школе. 1990. Вып. 5. С. 26–35.
8. Гез Н. И. [и др.] Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбова, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. Москва: Высшая школа, 1982.
9. Миролюбов А. А., Рахманов И. В., Цетлин В. С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1967.
10. Маркосян А. С. Очерк теории овладения вторым языком. М.: Психология, 2004.
11. Зимняя И. И. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
12. Гальскова Н. Д., Гез И. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2004.
13. Гальскова Н. Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам (система школьного образования): автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1999.
14. Бим И. Л. Место иностранного языка в системе общего среднего образования // Глядя в будущее : Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17–21 октября 1989. 1992. С. 9–18.
15. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. S.: Francke Verlag, 1993.

REFERENCES

1. Ivanova, E. O., Osmolovskaya, I. M. (2011). Teoriya obucheniya v informacionnom obshchestve = Theory of learning in the information society. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
2. Mirolyubov, A. A. (1973). Istoriya metodiki obucheniya inostrannym yazykam v SSSR = History of methods of teaching foreign languages in the USSR: abstract of Senior Doctorate in Pedagogy. (In Russ.)
3. Mirolyubov, A. A. (1997). Perspektiva razvitiya soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam = Prospects for the development of foreign language teaching content. In Rossijskaya obshheobrazovatel`naya shkola : Problemy` i perspektivy` (pp. 93–98): the digest of articles. (In Russ.)
4. Mirolyubov, A. A. (2002). Istoriya otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam = History of domestic methods of teaching foreign languages. Moscow: Stupeni, Infra-M. (In Russ.)
5. Mirolyubov, A. A. (2010). Inostrannyj yazyk kak uchebnyj predmet – ob"ekt izucheniya metodiki = A foreign language as an academic subject is an object of study methodology. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost' (pp. 13–16): collective monograph. (In Russ.)
6. Shherba, L. V. (1947). Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole. Obshchie voprosy metodiki = Teaching foreign languages in high school. General questions of methodology. Moscow: APN RSFSR. (In Russ.)
7. Leont`ev, A. A, Lenskaya, E. A., Rozanova, E. D. (1990). Edinyj podhod k predmetam yazykovogo cikla = A unified approach to the subjects of the language cycle. Inostranny`e yazy`ki v shkole, 5, 26–35. (In Russ.)
8. Gez, N. I., Lyaxoviczkogo, M. V., Mirolyubova, A. A., Folomkina, S. K., Shatilov, S. F. (1982). Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole = Methods of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Vy`sshaya shkola. (In Russ.)
9. Mirolyubov, A. A., Raxmanov, I. V., Cetlin, V. S. (1967). Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole = General methods of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
10. Markosyan, A. S. (2004). Ocherk teorii ovladeniya vtorym yazykom = Outline of Second Language Acquisition Theory. Moscow: Psixologiya. (In Russ.)
11. Zimnyaya, I. I. (1991). Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole = Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)

12. Galskova, N. D., Gez, I. I. (2004). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika = Theory of teaching foreign languages: language didactics and methodology. Moscow: Academia. (In Russ.)
13. Galskova, N. D. (1999). Teoreticheskie osnovy obrazovatel'noj politiki v oblasti podgotovki uchashchihsya po inostrannym yazykam (sistema shkol'nogo obrazovaniya) = Theoretical foundations of educational policy in the field of training students in foreign languages (school education system): abstract of Senior Doctorate in Pedagogy. (In Russ.)
14. Bim, I. L. (1992). Mesto inostrannogo yazyka v sisteme obshchego srednego obrazovaniya = The place of a foreign language in the system of general secondary education. Glyadya v budushchee (pp. 9–18): Pervyj sovetsko-amerikanskij simpozium po teoreticheskim problemam prepodavaniya i izucheniya inostrannyh yazykov, octobre, 17–21, 1989. (In Russ.)
15. Edmondson, W., House, J. (1993). Einführung in die Sprachlehrforschung. S.: Francke Verlag.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гальскова Наталья Дмитриевна
доктор педагогических наук
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
Государственного университета просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Galskova Natalya Dmitrievna
Doctor of Pedagogy (Dr. habil)
Professor at the Foreign Language Teaching Department, State University of Education

Статья поступила в редакцию	15.10.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	25.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.4

Подготовка будущих преподавателей иностранного языка к работе в условиях обучающей виртуальной среды (на примере учебного пособия)

А. И. Горожанов

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
a_gorozhanov@linguanet.ru

Аннотация. В статье ставится проблема обучения будущих бакалавров лингвистики – преподавателей иностранного языка, обсуждается работа с современными программными средствами и дистанционными образовательными технологиями в рамках дисциплины «Цифровая трансформация в профессиональной деятельности». Материал исследования составляет совокупность передовых методик, технологий и приемов обучения, из которых в результате были выбраны наиболее подходящие для написания учебного пособия по указанной дисциплине.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, обучающая виртуальная среда, лингвистика, иностранные языки, методика обучения иностранным языкам, современные информационно-коммуникационные технологии, LMS Moodle

Для цитирования: Горожанов А. И. Подготовка будущих преподавателей иностранного языка к работе в условиях обучающей виртуальной среды (на примере учебного пособия) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 38–43.

Original article

Educating Future Foreign Language Teachers for Working in a Virtual Learning Environment (the example of a course book)

Alexey I. Gorozhanov

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,
a_gorozhanov@linguanet.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching future bachelors of linguistics – foreign language teachers – to work with modern software and distance learning technologies within the framework of the discipline "Digital transformation in professional activity". The research material can be defined as a set of advanced techniques, technologies and teaching methods, from which, as a result, suitable ones for organizing the teaching material for the specified discipline were selected.

Keywords: ICT competence, virtual learning environment, linguistics, foreign languages, methods of teaching foreign languages, modern information and communication technologies, LMS Moodle

For citation: Gorozhanov, A. I. (2024). Educating future foreign language teachers for working in a virtual learning environment (the example of a course book). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 38–43.

ВВЕДЕНИЕ

Обучение будущих преподавателей – это процесс, успех которого определяет успех развития общества и государства в перспективе нескольких поколений, поэтому вопрос содержания педагогического образования был и остается актуальным для тех, кто готовит молодые кадры высшей школы.

Потребность в уверенном владении современными информационно-коммуникационными технологиями как в общем смысле, так и в контексте своей профессии, а также постоянное развитие этих технологий побуждает разработчиков учебно-методических материалов для обучающихся педагогических направлений совершенствовать принципы формирования у будущих специалистов необходимых ИКТ-компетенций.

В настоящей работе ставится проблема содержания обучения студентов направления подготовки 45.03.02 Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») в рамках дисциплины «Цифровая трансформация в профессиональной деятельности», которая в настоящее время читается на 3-м курсе бакалавриата на протяжении одного семестра.

Иллюстративным материалом нашего исследования служит учебное пособие «Информационно-коммуникационные технологии в практике преподавателя иностранного языка», выпущенное в 2023 году третьим, переработанным и дополненным изданием; оно как готовый интеллектуальный «продукт» доказывает практическую ценность проведенной работы [Горожанов, Гусейнова, Писарик, 2023].

Основными методами исследования являются анализ (в ходе обзора предметно-специальной литературы по проблеме) и синтез (при формулировании принципов обучения). Дополнительно привлекается метод моделирования (в части построения схем для демонстрации постулируемых положений и визуализации взаимосвязей между описываемыми явлениями).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Исходной точкой в процессе формирования принципов отбора учебного материала для учебника или учебного пособия является понимание предметной области дисциплины, для которой они предназначены.

С этой целью с помощью кругов Эйлера нами было построено схематическое изображение, которое демонстрирует область на пересечении педагогики, лингвистики и информатики. Она, в свою очередь, и является предметом обсуждения на занятиях (см. рис. 1):

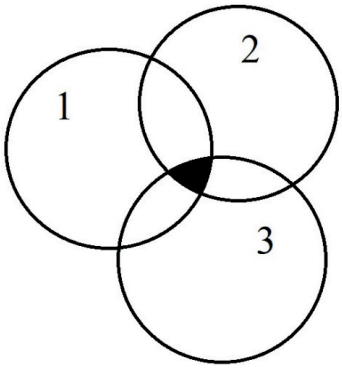


Рис. 1. Представление изучаемой предметной области как пересечения трех равновеликих кругов Эйлера (1 – лингвистика, 2 – педагогика, 3 – информатика)

Здесь равенство кругов подчеркивает, что все три области являются важными и ни одной из них нельзя пренебречь, сведя ее роль к простому «обслуживанию» других. В то же время уже на начальном этапе формулируется главный принцип, которым, по нашему мнению, должен руководствоваться преподаватель – принцип ***главенства методики над технологией***.

Эта схема приводится в предисловии к учебному пособию и удобна также и тем, что может проиллюстрировать взаимодействие парных компонентов: на пересечении лингвистики (1) и педагогики (2) лежит область методики обучения иностранным языкам/лингводидактики; на пересечении лингвистики (1) и информатики (3) расположена область компьютерной лингвистики; область пересечения педагогики (2) и информатики (3) представляет собой методику обучения информатике [Горожанов, Гусейнова, Писарик, 2023].

Иными словами, в ходе изучения дисциплины студентам с помощью авторов учебного пособия предстоит найти ответы на вопросы «Что необходимо знать и уметь, чтобы эффективно и методически грамотно применять информационно-коммуникационные технологии на занятиях по иностранному языку?» и «Какие это должны быть технологии?», принимая за константу принцип главенства методики в том смысле, что никакое одиночное технологическое решение не может принуждать к изменениям теоретических основ обучения, хотя общие тенденции развития технологий и их современные возможности могут и должны быть учтены при разработке специальных методов, например, для обучения иностранным языкам в условиях виртуального пространства [Горожанов, 2018].

Обзор актуальной научной и учебной литературы позволяет заключить, что авторы учебников и учебных пособий по интересующей нас теме в общем случае фокусируются на а) истории компьютерной техники, б) изучении текущих популярных программных продуктов и в) формировании у обучающихся широкого видения процессов развития технологий (см., например, [Комалова, 2022; Потапова, 2021; Назаренко, 2013; Ibáñez, Vermeulen, 2021; Donath et al., 2020; Garcia-Fossa et al., 2020]).

Нами было принято решение в пользу «интегрального» подхода, т. е. попытки сочетания в рамках одного учебного издания всех указанных аспектов: исторического, технологического и прогностического, но с той особенностью, что любое описываемое явление, событие или технология должны подлежать оценке с точки зрения методической целесообразности. Таким образом, методика обучения иностранным языкам выполняет функцию некоего «сквозного аспекта» повествования. Кроме того, вместо изучения произвольного набора образцов программного обеспечения мы предпочли сфокусироваться только на «эталонных» продуктах, которые формируют тренд в своем сегменте (например, среди систем управления обучением к таковым мы относим LMS Moodle).

Изучение работ ученых и инженеров в сфере обучения иностранным языкам с компьютерной поддержкой в 50-е и 60-е гг. XX века. – теоретические положения CALL (Computer-Assisted Language Learning), проект PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) и др. – формирует у обучающихся понимание того, что основные *методические* принципы работы систем управления обучением, были заложены еще тогда и не претерпели кардинальных изменений до нашего времени. Технологический прорыв, который выразился в увеличении скорости работы компьютеров и возможностях быстрой передачи гигантских объемов данных на расстоянии, практически никак не повлиял на процессы формирования видов речевой деятельности, но явился критическим для реализации дистанционного обучения, которое в своей перспективе приближается по многим параметрам к традиционному очному [Горожанов, Гусейнова, Писарик, 2023].

Итак, второй принцип сформулируем как принцип ***понимания исторических предпосылок возникновения, современных возможностей и вектора развития информационно-коммуникационных технологий***.

Руководствуясь этим принципом и формируя у себя понимание заключенной в нем триады, становится возможным оценить перспективность той или иной технологии для разработки на ее базе электронных учебных материалов. Например, одно время многие разработчики активно использовали Flash Player для составления различного вида анимационных изображений учебного назначения, включая тесты. Однако с 2021 года эта технология прекратила свое существование, и использование уже сделанных программных продуктов в настоящее время стало практически невозможным. Те разработчики, которые сделали выбор в пользу более универсальной технологии – решений на основе HTML, напротив, не испытали никаких трудностей.

Третий принцип назовем принципом ***стремления быть не только пользователем, но и создателем технологий***. Согласно этому принципу будущий преподаватель может выбрать гибкий путь развития: от изучения программирования с целью самостоятельного написания программного кода до формирования системного мышления. Это поможет будущему преподавателю участвовать в процессе разработки программных продуктов учебного назначения (либо управлять этим процессом), неизменно руководствуясь принципом главенства методики над технологией.

СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

В текущем варианте учебное пособие состоит из девяти основных разделов, списка литературы и трех приложений. Раздел один и раздел два посвящены темам истории компьютерной техники и процессу внедрения компьютерных систем в сферу образования. Остановимся на этих разделах подробнее, так как они призваны заложить концептуальные основы понимания взаимодействия в рамках системы «компьютер – сфера образования».

Исторический период охватывает XVII–XX века, начиная со «считающих весов» Вильгельма Шиккарда (1623) и завершая компьютерами Apple II (1977) [Горожанов, Гусейнова, Писарик, 2023]. Каждое изобретение рассматривается как важное звено цепи, имеющее предпосылки в прошлом и перспективу в будущем.

Делается вывод о том, что в 80-е годы XX века человечество получило массовый удобный мультимедийный персональный компьютер, который мог быстро оперировать огромными объемами информации. С появлением сетей, в первую очередь, Интернета, и удобных универсальных веб-браузеров компьютер стал средством коммуникации и доступа к базам данных, включая университетские библиотеки и архивы [там же, с. 14].

Процесс внедрения компьютерных систем в сферу образования начинается, по нашему

мнению, с момента физического появления компьютеров в образовательных организациях примерно в третьей четверти XX века. Концептуально мы разделяем все взаимоотношения информатики и педагогики на две области:

а) обучение с помощью компьютера, где цель – работа на компьютере, например обучение информатике;

б) обучение посредством компьютера тому, что не связано напрямую с компьютером, например, чтению на родном языке, иностранном языке и т. д.

В первом случае компьютер является и предметом исследования, и его целью, и средством достижения цели. Однако во втором случае необходимо точно определить место и роль компьютера в педагогической деятельности. Нужно понять, является ли он только средством обучения, которое можно заменить чем-то другим, не меняя характера производимой работы, или он – качественно новое средство обучения, от которого, как бы это не было спорно, нельзя отказаться в современных условиях [там же, с. 16].

В разделе два рассказывается о различных образовательных проектах и явлениях (PLATO, TICCIT, WebCT, MOOC и пр.), приводится их анализ с точки зрения влияния на современные системы управления обучением. В завершении раздела авторы отмечают, что пройдя трудный путь от первых механических устройств до компьютеров, человечество вступило в нынешний век, вооруженное мощной вычислительной техникой, которая позволяет влиять на все сферы жизни нашего общества. Ведущие университеты мира, имея в своем распоряжении высокопроизводительные компьютеры, активно используют их для сложных вычислений и моделирования и организации процессов, в том числе и для реализации дистанционных образовательных программ. Вместе с тем тотальная цифровизация всех сфер жизни, включая образование, заходит так далеко, что появляется риск нарушения «конвенционального социального взаимодействия, которое может привести к утере навыков межличностного общения» [Гусейнова, 2020, с. 114]. Именно поэтому необходим взвешенный подход, согласно которому мы объединяем такие фундаментальные категории, как «образование» и «цифровизация». Главным критерием, определяющим степень цифровизации образования, должен быть критерий целесообразности. Другими словами, новые технологии должны применяться там, где это уместно, и в такой степени, в какой это необходимо [Горожанов, Гусейнова, Писарик, 2023,с. 20].

Последующие разделы отведены целому ряду тем.

Раздел 3. Современные LMS и проблема качества дистанционного обучения (дается краткий обзор современных систем управления обучением, обсуждается вариант массового обучения при низком качестве и вариант индивидуального обучения при высоком качестве, но с невозможностью масштабирования) [там же, с. 22–27].

Раздел 4. Структура LMS Moodle (рассматриваются ключевые компоненты и функции, а также базовые учебные модули с позиции их методической ценности, приводятся примеры из педагогической практики авторов) [там же, с. 28–39];

Раздел 5. Представление LMS Moodle как набора методических инструментов и подсистем (подробно рассматриваются подсистемы LMS Moodle, даются рекомендации по максимально эффективному использованию их возможностей) [там же, с. 40–47].

Раздел 6. Алгоритмы организации самостоятельной работы обучающихся в LMS Moodle (подробно и с развернутыми примерами описываются линейный алгоритм Б. Ф. Скиннера, разветвленный алгоритм Н. Кроудера, адаптивный алгоритм Г. Паска) [там же, с. 48–58].

Раздел 7. Онлайн-курс как многоплановая структура (представлена авторская технология разработки онлайн-курса как последовательность разработки «планов» или «слоёв» с последующим установлением связи между ними) [там же, с. 59–62].

Раздел 8. Лингвистический корпус как инструмент составления заданий по иностранному языку (кратко освещаются такие проблемы и явления, как «построение лингвистического корпуса», «базы данных», «корпусный менеджер», «поисковый запрос» и пр., приводятся примеры разработок авторов) [там же, с. 63–76].

Раздел 9. Профессионально ориентированное программирование для решения лингвистических задач (тезисно излагается концепция профессионально ориентированного программирования, предлагается туториал для приобретения базовых навыков программирования на Python) [там же, с. 77–114].

Авторы уделили большое внимание теоретическому обоснованию и практическому подкреплению материалов учебного пособия, что сказалось на объеме списка литературы – 109 наименований, в том числе 70 на английском языке.

Приложение 1 содержит тематический англо-русско-немецкий глоссарий по изучаемой проблематике; в приложении 2 приводятся базовые сведения о языке расширяемой разметки XML, который очень полезен, кроме прочего, для проведения корпусных исследований; приложение 3 посвящено языку гипертекстовой разметки HTML – основе визуального представления информации в Интернете [Горожанов, Гусейнова, Писарик, 2023].

Таким образом, в фокусе изложения находятся теоретические проблемы (методическая целесообразность, вопросы классификации, системность, преемственность идей), а также описания «эталонных» продуктов и инструментов (LMS Moodle, XML, HTML, CSS, Python). Материал подкрепляется собственными примерами авторов или примерами из лучших мировых практик.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показывает практика, от дисциплины «Цифровая трансформация в профессиональной деятельности» студенты, называя ее между собой «Информатика», изначально ожидают либо абстракций (перевода чисел из десятичной в двоичную систему счисления), либо узкой конкретики (как пользоваться тем или иным мобильным приложением), а значительная часть аудитории вовсе не очень хорошо представляет, в чем заключается деятельность современного преподавателя иностранного языка.

Представленное учебное пособие – это попытка помочь обучающимся понять, что проблема применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности есть проблема, в первую очередь, глубоко теоретическая, методическая, философская, а затем уже техническая. Именно поэтому нами формулируются и активно пропагандируются принципы главенства методики над технологией, понимания исторических предпосылок возникновения, современных возможностей и вектора развития информационно-коммуникационных технологий и стремления быть не только пользователем, но и создателем этих технологий.

В качестве перспективной работы над материалами учебного пособия мы видим их расширение за счет дополнения уже имеющихся разделов актуальными данными, например, полученными в ходе экспериментальной деятельности лаборатории фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования по темам применения дистанционного обучения и корпусной лингвистики. Далее рациональным представляется написание новых разделов по таким направлениям, как «автоматизированная дидактизация языкового материала», «обработка естественного языка и обучение иностранному языку» и т. п.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Горожанов А. И., Гусейнова И. А., Писарик О. И. Информационно-коммуникационные технологии в практике преподавателя иностранного языка: учебное пособие для студентов лингвистических направлений подготовки и специальностей. 3-е изд. Казань: Бук, 2023.
2. Горожанов А. И. Формирование обучающей виртуальной среды в контексте новых информационных технологий: дис. … д-ра филол. наук. М., 2018.
3. Комалова Л. Р. Современный ландшафт компьютерной лингвистики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. Вып. 6 (861). С. 40–47.
4. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика: учебное пособие. 7-е изд. М.: URSS, 2021.
5. Назаренко А. Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М.: МГУ, 2013.
6. Ibáñez Moreno A., Vermeulen A. A comparative analysis of a mobile app to practise oral skills: in classroom or self-directed use? // Journal of universal computer science. 2021. Vol. 27. № 5. P. 472–484.
7. Donath L., Mircea G., Rozman T. E-Learning Platforms as Leverage for Education for Sustainable Development // European Journal of Sustainable Development. 2020. Vol. 9. № 2. P. 1–19.
8. Garcia-Fossa F., Gaal V., Jesus M. B. de. PyScratch: An ease of use tool for analysis of scratch assays // Computer methods and programs in biomedicine. 2020. Vol. 193. DOI: 10.1016/j.cmpb.2020.105476
9. Гусейнова И. А. Цифровизация и ее моделируемые последствия (на примере социокультурного взаимодействия в институциональной коммуникации) // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2020. Вып. 4 (26). С. 89–117.

REFERENCES

1. Gorozhanov, A. I., Guseynova, I. A., Pisarik, O. I. (2023). Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v praktike prepodavatelya inostrannogo yazyka = Information and communication technologies in the practice of a foreign language teacher: work book for students of linguistic educational directions and specialties. 3d ed. Kazan: Buk. (In Russ.)
2. Gorozhanov, A. I. (2018). Formirovanie obuchayushchei virtual'noi sredy v kontekste novykh informatsionnykh tekhnologii = Formation of a Learning Virtual Environment in the Context of New Information Technologies: Senior Doctorate in Philology. Moscow. (In Russ.)
3. Komalova, L. R. (2022). Modern landscape of computational linguistics. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 6(861), 40–47. (In Russ.)
4. Potapova, R. K. (2021). Novye informatsionnye tekhnologii i lingvistika = New information technology and linguistics: work book. 7th ed. Moscow: URSS. (In Russ.)
5. Nazarenko, A. L. (2013). Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v lingvodidaktike: distantsionnoe obuchenie = Information and communication technologies in linguodidactics: distance learning. Moscow: MSU. (In Russ.)
6. Ibáñez Moreno, A., Vermeulen, A. (2021). A comparative analysis of a mobile app to practise oral skills: in classroom or self-directed use? Journal of universal computer science, 27(5), 472–484.
7. Donath, L., Mircea, G., Rozman, T. (2020). E-Learning Platforms as Leverage for Education for Sustainable Development. European Journal of Sustainable Development, 9(2), 1–19.
8. Garcia-Fossa, F., Gaal, V., Jesus, M. B. de. (2020). PyScratch: An ease of use tool for analysis of scratch assays. Computer methods and programs in biomedicine, 193. 10.1016/j.cmpb.2020.105476
9. Guseynova, I. A. (2020). Digitalization and its simulated consequence (based on sociocultural interaction in institutional communication). Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science, 4(26), 89–117. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Горожанов Алексей Иванович
доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры грамматики и истории немецкого языка факультета немецкого языка
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gorozhanov Alexey Ivanovich
Doctor of Philology, Associate Professor
Professor at the Department of German Language Grammar and History
Faculty for German Language, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	14.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	15.10.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.81

Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролюбова)

Часть 1. Начало XX века – 60-е годы

Н. Ф. Коряковцева[1], Д. А. Демина[2]

[1,2]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
[1]*koryakovtseva@mail.ru,* [2]*dasha_k@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается история развития отечественной методической науки в период с начала XX века до конца 60-х годов; этот период определяется как последовательное зарождение и становление российского сознательно-сопоставительного метода обучения иностранному языку; дается характеристика системного подхода на основе преемственности традиций российской науки и культуры; подчеркивается самостоятельный путь развития отечественной методической теории как методологии обучения иностранному языку в мировом контексте.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, отечественная методика, история развития, самостоятельный путь развития

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф., Демина Д. А. Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А.А.Миролюбова). Часть 1. Начало XX в. – 60-е гг. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 44–51.

Original article

Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov)

Part 1. The Beginning of the XX c. – the 60s

Nataliya F. Koryakovtseva[1], Darya A. Demina[2]

[1,2]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
[1]*koryakovtseva@mail.ru,* [2]*dasha_k@mail.ru*

Abstract. The article gives a historic survey of the development of foreign language teaching theory in Russia considering the period of the beginning of the XX c. up to the 60s; this period is defined as the generation and successive development of the Russian conscious-comparative method of teaching foreign languages; the author outlines the systemic approach based on the continuity of tradition in Russian science and culture, emphasizing the independent route of the Russian theory as the foreign language teaching methodology in the global context

Keywords: foreign language teaching, Russian methodology, history of development, independent route

For citation: Koryakovtseva, N. F., Demina, D. A. (2024). Traditions and prospects of the development of Russian foreign language teaching theory from the historical perspective (in memory of A. A. Mirolubov). Part 1. The beginning of the XX c. – the 60s. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 44–51.

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы истории отечественной методики обучения иностранным языкам (ИЯ) нашли отражение, как известно, в работах И. А. Грузинской, И. В. Рахманова, А. А. Миролюбова, А. Н. Щукина и ряда других российских ученых. Наиболее полное, системное описание и объективный анализ динамики отечественной методики обучения ИЯ и языкового образования в целом представлены в исследовании А. А. Миролюбова. В традициях российской историографии определяющим в анализе методической науки является системный подход с учетом социальных, лингвистических, психолого-педагогических, и других факторов, обусловливающих ее развитие.

«Отечественная методика обучения иностранным языкам прошла большой и сложный путь, накопила богатейший материал, вошедший в мировую науку», – подчеркивал А. А. Миролюбов. «Незнание истории нередко приводило к возрождению ранее отвергнутых методических направлений или неправильной трактовки отдельных периодов развития методики» [Миролюбов, 2002, с. 3].

Основные периоды развития отечественной методики обучения ИЯ А. А. Миролюбов связывает, как известно, с историческими этапами российской и советской школы и образования в целом – с 1864 года (реформа образования в России) по 1991 год, т. е. до начала распада СССР, выделяя 90-е годы как особый этап [Миролюбов, 2002]. Проводя сегодня ретроспективный анализ отечественной методики обучения ИЯ, попытаемся кратко обозначить основные вехи и динамику ее развития в мировом контексте по таким ключевым аспектам, как: образ языка как объекта обучения и овладения; статус методики как научной теории, объект и предмет науки; концептуальные подходы к обучению ИЯ (оставляя, к сожалению, за скобками многие другие вопросы). Российская методика обучения ИЯ во взаимосвязи с развитием мировой науки шла собственным самостоятельным путем на методологической основе российской науки и культуры, российской традиции гуманистического развивающего образования.

Основываясь на принятой в российской историографии периодизации, можно выделить следующие этапные вехи развития отечественной методической науки:

1) формирование предпосылок отечественного сознательно-сопоставительного подхода к обучению ИЯ – рубеж XIX–XX веков и начало XX века;
2) зарождение сознательно-сопоставительного подхода – 30–40-е годы;
3) становление сознательно-сопоставительного метода – послевоенные 40–60-е годы;
4) формирование предпосылок и зарождение отечественной коммуникативно направленной методики – 70-е годы;
5) становление отечественного коммуникативного метода – 80-е годы;
6) развитие отечественной лингводидактики – 90-е – начало 2000-х годов.

В данной статье в рамках обозначенной периодизации рассматриваются 1–3-й периоды[1].

ЭТАПНЫЕ ВЕХИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Первый период можно охарактеризовать как этап формирования предпосылок для выделения методики как самостоятельной науки и становления собственно российского подхода к обучению ИЯ.

Методологические основы собственно российского подхода к обучению ИЯ были заложены на рубеже XIX–XX и в начале XX века в работах передовых русских исследователей в области психологического направления русского языкознания – А. А. Потебни, Ф. Ф. Фортунатова, И. А. Бодуэна де Куртенэ – и в рамках теории педагогической антропологии К. Д. Ушинского. В этот период, как отмечает И. В. Рахманов, в российской науке в рамках языкознания сложились предпосылки для выделения теории обучения ИЯ как самостоятельной области исследования, что надолго определило ее трактовку как прикладной области лингвистики [Рахманов, 1972].

Как показывают исследования, «история русского языкознания в этот период обладает собственными закономерностями, оригинальными теориями выдающихся языковедов со своими национальными традициями» [Березин, 1979, с. 3]. Задолго до западноевропейских ученых русские лингвисты заложили основы психологического, а позднее социологического направления, опираясь на изучение живого языка в развитии; поднимали такие методологические проблемы языкознания, как связь языка и мышления, роль языка в познании, разделение языка и речи, взаимосвязь общественной индивидуально-психологической природы языка, психолого-социальные и культурно-социальные аспекты языка и речи. Постановка этих концептуальных проблем социальной природы языка во многом заложила основы трактовки «образа языка» (по определению

[1] Последующие периоды рассматриваются в продолжении статьи в следующем номере журнала.

Ю. Н. Караулова) как объекта изучения и освоения в отечественной науке в XX веке, что непосредственно отражалось и в передовых теориях обучения языку.

Развитие российского психологического направления в лингвистической теории совпадает с особым этапом в развитии психологии – экспериментальной, педагогической, психологии обучения ИЯ. Вместе с тем развитие поведенческой психологии (рефлексологии в России и бихейвиоризма в Америке), по сути, явилось, по определению С. Л. Рубинштейна, «кризисом в психологии» [Рубинштейн, 1989]. «Поведенческая психология, выдвинув поведение как предмет исследования, с особенной остротой выявила кризис центрального понятия всей современной психологии – понятия сознания» [там же, с. 77].

В то же время К. Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания» был одним из первых исследователей, заложивших основы антропологического подхода к изучению психологии и педагогики. Как подчеркивает С. Л. Рубинштейн, в психологии К. Д. Ушинский «обосновывал рассмотрение всех сторон психики человека в целостно-личностном, а не узкофункциональном плане и утверждал, что психические процессы выступают не как «механизмы» лишь (в отличие от трактовки западной экспериментальной функциональной психологии), а в качестве деятельности человека, обладая своей содержательной характеристикой. В русле антропологии педагогической человек рассматривался им не как биологическая особь с предопределенными его организации неизменными свойствами, а как предмет воспитания, в ходе которого он формируется и развивается. Развитие человека, по К. Д. Ушинскому, включено в процесс его воспитания, в ходе этого воспитания он выступает как субъект, а не только как объект воспитательной деятельности учителя» [Рубинштейн, 1989, с. 94].

Несмотря на влияние западноевропейской методической теории и идей прямого метода, отечественная неофициальная методика не приняла ключевые положения прямого метода об отношении к родному языку и об имманентном, интуитивном усвоении иностранного языка. В качестве ведущих методических принципов обучения ИЯ выделяются *признание роли родного языка и осознанное усвоение нового языка в сопоставлении с родным*. С позиции роли родного языка уже в начале XX века мы встречаем обоснование сознательно-сопоставительного подхода к изучению ИЯ в работах Л. В. Щербы, который определял родной язык как «термин для сравнения», что, по сути, предопределило и межкультурный подход к обучению ИЯ. Не отрицая практического значения иностранного языка, Л. В. Щерба подчеркивает, прежде всего, его общеобразовательную ценность и филологическую направленность обучения. Наряду с этим Л. В. Щерба предостерегает от узко прагматической направленности обучения [Щерба, 1974, с. 51]. Эта позиция подкрепляется и теорией педагогической антропологии К. Д. Ушинского в русле гуманистического, подхода к развитию личности учащегося, «целостно-личностного, а не узкофункционального» [Ушинский, 1948, с. 31].

Таким образом, на рубеже XIX–XX веков передовые российские ученые, в отличие от представителей официальной педагогической России, намечают отечественный (самостоятельный) путь развития методической теории на основе ведущего принципа сознательного обучения, в результате чего закладываются основы российского варианта смешанного метода (по мнению И. В. Рахманова). Формируется методология сознательно-сопоставительного изучения ИЯ, гуманистического, антропоцентрического подхода к развитию учащегося (вслед за теорией К. Д. Ушинского) и обучению ИЯ в опоре на осознанное его усвоение в сравнении с родным языком (вслед за теорией Л. В. Щербы).

Второй период можно обозначить как этап зарождения методики обучения ИЯ как самостоятельной науки и отечественного сознательно-сопоставительного метода.

20-е годы прошлого столетия для российского образования, включая и преподавание ИЯ, – это, как известно, этап построения «новой школы», поиска новых педагогических решений. Несмотря на определенные «извращения» (по И. А. Грузинской) в организации учебного процесса по ИЯ, в этот период закладывается целостная система преподавания ИЯ – школа – вуз – курсовое обучение и на основе сохранения собственно российских традиций в языкознании и образовании складываются условия для становления методики обучения ИЯ как самостоятельной науки [Грузинская, 1938]. Как отмечает А. А. Миролюбов, «методисты приступили к определению методики как науки, в известной мере расходясь во взглядах» [Миролюбов, 2002, с. 110]. С одной стороны, методика рассматривается как прикладная лингвистика на том основании, что основные принципы обучения ИЯ формируются на основе лингвистики. С другой стороны, методика преподавания ИЯ в общедидактическом аспекте рассматривается как частная дидактика. В таком понимании предмет методики определялся как «процесс сообщения знаний языка, т. е. процесс выработки определенных языковых умений и передача суммы знаний об изучаемом языке» [Миролюбов, 2002, с. 110].

Разработка лингвистических теорий в 20-е годы это в целом продолжение психологического направления, заложенного в начале столетия и обоснование его концептуальных положений: социальная природа языка, связь языка и мышления, понятие «психологической коммуникации» (А. А. Шахматов), взаимосвязь языка и речи, понятие речевой деятельности – «язык как деятельность человека» (Л. В. Щерба), языковая система и основные характеристики языка как объекта изучения. Эти положения оказывают непосредственное влияние на разработку отечественного подхода к обучению ИЯ.

Поиски новых педагогических форм приводят к обоснованию использования зарубежного прямого метода, который в 20-е годы представлялся наиболее продуктивным в практике преподавания живого языка. Тем не менее это собственно русский вариант прямого метода с учетом опоры на родной язык. Для русского варианта прямого метода было характерно сравнение иностранного языка с родным. Оставаясь в рамках прямого метода, русский вариант обучения ИЯ в тот период все в большей степени отходит от его ортодоксальных канонов, в рамках русского варианта намечаются черты сравнительно-сопоставительного подхода. К концу 20-х годов идеи сознательно-сопоставительного изучения ИЯ все больше проникают в педагогическую среду. Они сформулированы в работах Л. В. Щербы – о пути от переводного к беспереводному владению языком, от сознательного к бессознательному, а также об общеобразовательном и широком филологическом, а не узко прагматическом значении изучения ИЯ.

Важным этапом развития отечественной методики становится *период 30-х годов – до 1941 года*. С точки зрения методической теории данный период можно охарактеризовать как *формирование предпосылок и концептуальных основ сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ*. Методическая теория зарождается в опоре на развитие социологического направления в отечественной лингвистике (сформировавшегося задолго до зарубежного), культурно-исторической теории высших психических функций Л. С. Выготского, на исследования в области связи языка и мышления, сознания и психики человека, речевой деятельности в работах Л. С. Выготского и его учеников – А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, П. И. Зинченко, Д. Б. Эльконина и др. В последующие годы они составили отечественную психологическую школу, крупнейшую в России и мире.

В рассматриваемый период формируется, как известно, социологическое направление в лингвистике, которое связывается, прежде всего, с социолингвистической школой Ф. де Соссюра и А. Мейе. Между тем в российском языкознании язык традиционно рассматривался как явление социальное, неразрывно связанное с обществом. Уже в 20–30-е годы в отечественном языкознании сформировалась трактовка языка с позиции деятельности человека, обусловленной культурно-социальными факторами. Л. В. Щерба в своих работах, связанных с преподаванием иностранных языков, рассматривал язык в тесной связи с мышлением «как средство коммуникации», как «отражение системы понятий данного человеческого коллектива» [Щерба, 1974, с. 33]. Обоснование социальной природы речевой деятельности и ее связи с языковой системой, выделение видов речевой деятельности (говорение и понимание) в трудах Л. В. Щербы, по существу, заложило основы разработки в дальнейшем теории речевой деятельности и сознательно-сопоставительного направления (метода) в обучении иностранным языкам. В дидактическом аспекте всё это позволило обосновать «образ языка» как объекта освоения с точки зрения направленности на развитие у изучающего язык (как родной, так и иностранный) речевой деятельности и способности к общению.

В отечественной психолого-педагогической школе 30–40-х годов укрепляется и приобретает главенствующее значение сознательный подход не только применительно к усвоению знаний, но и к формированию умений и навыков. Концепция Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, гипотеза о роли «зоны ближайшего развития» (особое понятие, введенное им в психологию) является основополагающей и обосновывает концепцию развивающего обучения [Выготский, 1996].

Таким образом, ***период с 30-х годов по 1941 год*** характеризуется значительным развитием теории и методики обучения иностранным языкам, что выразилось в таких результатах, как:

- отказ от прямого метода в системе обучения ИЯ;
- разработка русского варианта комбинированного (смешанного) метода как системы обучения иностранным языкам для разных условий в соответствии с требованиями отечественного образования;
- попытки определить существенные характеристики метода в связи со смежными науками.

Несмотря на уже упоминавшееся отставание практики от передовых научных идей, в отечественной теории обучения ИЯ получили обоснование ключевые положения сознательного и сравнительно-сопоставительного обучения иностранным

языкам, что фактически уже в этот период создало предпосылки и заложило основы отечественного сознательно-сопоставительного метода.

Период послевоенных 40–60-х годов – это этап разработки фундаментальных положений и реализации отечественного сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ.

В области методической теории данный период характеризуется расширением исследовательского поля в связи с развитием и интерпретацией данных смежных наук – лингвистики, психологии, педагогики и становлением психолингвистики. Происходит уточнение объекта исследования в методике – обучение речевой деятельности. Наряду с этим в области педагогики конкретизируется понятие дидактики как теории обучения. В силу этого в 50-е годы формируется понимание методики обучения ИЯ как частной дидактики.

По мнению А.А.Миролюбова, «период с 1946 по 1959 гг. был периодом достаточно интенсивных научных поисков, экспериментальных и практических исследований, в результате которых начала складываться самобытная отечественная методика – *сознательно-сопоставительный метод обучения ИЯ*» [Миролюбов, 2002, с. 209]. Развитие отечественной методики в данный период представлено в работах И. В. Рахманова, З. М. Цветковой, В. Д. Аракина, Б. Д. Лемперта, И. Д. Салистры, В. С. Цетлин и др.

Обобщая вклад отечественных исследований в обоснование сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ и, в первую очередь, работ Л. В. Щербы, который является общепризнанным основателем этого направления в преподавании иностранного языка, основные лингвистические позиции можно суммировать следующим образом:

1) понимание языка как средства социально обусловленного речевого общения (коммуникации) и как средства какого-либо вида социальной деятельности;
2) различение видов речевой деятельности – говорения (активного) и понимания (пассивного);
3) обоснование положения о параллельном и взаимосвязанном обучении чтению и устной речи как видам речевой деятельности;
4) обоснование осознанного подхода к овладению единицами языка и речи, сознательного усвоения языка;
5) особая роль родного языка как «термина для сравнения» в процессе осознанного изучения иностранного языка.

Особое значение для преподавания иностранных языков имеет постановка вопроса о двуязычии и выделение понятий «естественного» и «искусственного» двуязычия. Л. В. Щерба пишет: «Родной язык и иностранный образуют тесно связанную пару предметов, являясь филологической основой всего образования, и не мыслимы один без другого» [Щерба, 1974, с. 59].

Психолого-педагогические основы сознательно-сопоставительного метода восходят, как уже отмечалось, к гуманистическим традициям русской педагогической (К. Д. Ушинский) и психологической (В. М. Бехтерева, И. М. Сеченов) научной мысли, которые получили свое развитие в работах Л. С. Выготского и его последователей. Вопросы о роли языка и мышления, осмысления, понимания в познании, формирования сознания, традиционно являются ключевыми для психолого-педагогического обоснования методов обучения иностранным языкам. Традиционно отечественные психологи подчеркивали ведущую роль сознательного подхода к освоению знаний и действий, роль понимания и осмысления в формировании умений и навыков. Роль осознанного понимания и осмысления при овладении действиями и деятельностью в целом, в том числе и речевой, подчеркивал А. Н. Леонтьев в рамках разработанной им теории деятельности. В процессе «сознательного и намеренного усвоения иностранного языка» важным фактором, по Л. С. Выготскому, является также и роль родного языка как «языкового посредника» и опоры, обеспеченной уровнем развития родного языка [Выготский, 1996]. П. П. Блонский намечает «шаги мышления», которые более детально интерпретированы С. Л. Рубинштейном и определены им как фазы на основе осознанного усвоения иностранного языка [Рубинштейн, 1989]. В качестве способа организации сознательного обучения в отечественных психолого-педагогических исследованиях в 60-е годы разрабатывается теория формирования умственных действий (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин). В основу теории умственных действий, пути их образования, осознания и организации, применительно к обучению ИЯ был положен принцип «через сознательное овладение языком к бессознательному» [Выготский, 1996].

В 60-е годы начинает свое развитие отечественная психолингвистика (В. М. Верещагин, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия). В отличие от зарубежной психолингвистики, которая, как отмечает А. А. Леонтьев, формировалась на стыке структурной лингвистики, трансформационной грамматики и бихейвиористической теории, отечественная психолингвистика основывалась на российской школе социолингвистики и психологической научной школе, обосновывающей социальную природу языка как деятельности, природу мышления и сознания [Леонтьев, 1967].

В 60-е годы особый интерес в рамках лингвистических исследований с точки зрения обучения ИЯ вызывали *вопросы двуязычия* (*билингвизма*), которые, как уже упоминалось, затрагивались и в работах Л. В. Щербы. В исследованиях лингвистов и психолингвистов в рассматриваемый период проблема двуязычия (билингвизма) поднимается в связи с изучением природы языкового мышления (Н. А. Слюсарева), взаимосвязи кодов родного и неродного языков в процессе мышления (Г. В. Колшанский), психологической и методической характеристики двуязычия (Е. М. Верещагин). На стыке междисциплинарных исследований природы мышления в рамках двуязычия новая научная область «психолингвистика» обосновывает универсальность, «общечеловеческий характер» мышления билингва и ставит проблему обучения способам формулирования и выражения мыслей средствами нового языка (вторичного кода), а не обучения мышлению на иностранном языке (по Б. В. Беляеву). Данная трактовка природы двуязычия в контексте проблемы языка и мышления подчеркивала важность принципа осознанного овладения неродным языком. По сути, задолго до зарубежной теории отечественная психолингвистика рассматривает вопросы овладения неродным языком и исследует закономерности усвоения и изучения иностранного языка и культуры. В зарубежной прикладной лингвистике теория изучения и овладения языком появляется позже.

В конце 60-х годов в методической теории, по мнению А. А. Миролюбова, окончательно сформировался отечественный сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам; укрепляются и получают дальнейшее развитие его концептуальные положения [Миролюбов, 1998]. На основе современных данных лингвистических и психолого-педагогических исследований, а также начинающей свое развитие в этот период отечественной психолингвистики создаются предпосылки для разработки в рамках сознательно-сопоставительного метода «речедеятельностной» или коммуникативной направленности, т. е. отечественного коммуникативного метода и психолого-педагогического обоснования осознанного подхода к овладению изучаемым языком как средством общения и социальной деятельности (в концепции развивающего обучения Л. С. Выготского и его научной школы). Основные положения сознательно-сопоставительного метода и в целом методики обучения иностранным языкам в 50–60-е годы были сформулированы главным образом для общеобразовательной школы [Миролюбов, Рахманов, Цетлин, 1967].

В то же время 60-е годы – это период дискуссий, связанных с сознательно-сопоставительной методикой, а также с разработкой так называемых новых подходов к обучению ИЯ (А. П. Старков), программированного обучения (В. А. Артемов), с методической интерпретацией новых данных лингвистических, психолингвистических и психолого-педагогических исследований, в частности положений кибернетики о языковой коммуникации (Э. П. Шубин). Принципиально важными для обсуждения, как мы знаем, были:

1) положения о «специальном характере мышления на ИЯ» в условиях билингвизма (по Б. В. Беляеву и А. П. Старкову) или универсальном характере мышления;
2) принципы «активного метода» А. П. Старкова, а также «сознательно-практического метода» Б. В. Беляева.

По определению А. А. Миролюбова, «несмотря на различия в позициях, в целом предложения об изменении существующей в данный период методики были заимствованы из прямых методов и использованы некритически» [Миролюбов, 2002, с. 285].

Не останавливаясь подробно на вопросах дискуссии, отметим, что, несмотря на официальный курс в отношении воронежского методического течения «Реформа», в области передовой научной мысли были сохранены методологические основы российского сознательного подхода к обучению ИЯ. Они противостояли воронежскому методическому течению «Реформа» и так называемому активному методу, который, по сути, копировал концепции новых прямых и аудиолингвального методов. В отличие от предлагаемого «активного метода» российский сознательный подход к обучению ИЯ базировался на фундаментальной концепции универсальности мышления и необходимости на осознанной основе формировать умения выражать понятия и формулировать мысли средствами иного языка (Е. М. Верещагин, Г. В. Колшанский, А. А. Леонтьев, Н. А. Слюсарева). Отказ от новых прямых и аудиолингвального методов в рассматриваемый период был методологически обусловлен. Основы отечественной методической теории были заложены развитием социальной концепции языка, теории речевой деятельности и психолингвистическими исследованиями закономерностей овладения языком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ отечественной методической теории в рассматриваемый период (начало – 60-е гг. XX в.) свидетельствует о том, что научная мысль развивалась в целом на основе преемственности глубоких

традиций российской науки и культуры – фундаментальных методологических позиций исследования «человеческого измерения», гуманистического развивающего образования, с учетом взаимосвязанных данных лингвистических, психолого-педагогических и других смежных наук, определяющих концептуальные позиции теории и методики обучения ИЯ.

Отечественные лингвистические и психолингвистические теории социальной природы языка, связи языка и мышления, взаимосвязи языка и речи, трактовка языка как социально обусловленной деятельности легли в основу и обусловили становление самобытного отечественного сознательно-сопоставительного подхода к обучению ИЯ и методики как научной области, а также во многом опередили развитие зарубежной прикладной лингвистики и оказали влияние на зарубежную теорию обучения ИЯ. Идеи гуманистической педагогики, заложенные в педагогической антропологии К. Д. Ушинского и развитие отечественной психологической науки, в том числе, педагогической психологии в работах Л. С. Выготского и его последователей, предопределили в отечественной методике подход к обучению ИЯ как к средству личностного развития учащегося в практическом и общеобразовательном плане. Данный методологический подход позволил противостоять идеям зарубежной прагматической педагогики, бихейвиористской теории и концепциям новых прямых и аудиолингвального методов обучения ИЯ.

Сформировавшийся отечественный сознательно-сопоставительный метод не только доказал свою эффективность в различных образовательных контекстах, но и заложил предпосылки для развития деятельностного и коммуникативного подхода к обучению неродному языку.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени, ИНФРА, 2002.
2. Рахманов И. В. [и др.]. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в Х1Х–ХХ вв. / И. В. Рахманов, С. К. Фоломкина, Н. И. Гез, И. И. Зимняя, А. Я. Шайкевич. Москва: Просвещение, 1972.
3. Березин Ф. М. История русского языкознания: учебное пособие для филологических специальностей. М.: Высшая школа, 1979.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: АПН РСФСР, 1947.
6. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка. М.: Учпедгиз, 1938.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996.
8. Миролюбов А. А., Рахманов И. В., Цетлин В. С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1967.
9. Леонтьев А. А. Психолингвистика. Ленинград: Наука, 1967.
10. Миролюбов А. А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. М.: МКО Институт общего среднего образования,1998.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Собрание сочинений: в 11 т. М., Л.: АПН РСФСР, 1948. Т. 1. Предисловие.

REFERENCES

1. Mirolubov, A. A. (2002). Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam = History of Russian Foreign Language Teaching Methods. Moscow: Stupeni, INFRA. (In Russ.)
2. Rakhmanov, I. V., Folomkina, S. K., Gez, N. I., Zimnyaya, I. I., Shajkevich, A. Ya. (1972). Osnovniye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazikov v XIX–XX vv. = Main Approaches to Methods of Foreign Language Teaching in XIX–XX c. Moscow: Prosvescheniye. (In Russ.)
3. Berezin, F. M. (1979). Istoriya russkogo yazykoznaniya = History of Russian Linguistics: Text-book for Philological Spesialities. Moscow: Vysshaya Shkola. (In Russ.)
4. Rubinshtein, S. L. (1989). Osnovy obschey psikhologii = General Psychology: in 2 vols. (vol. 1). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
5. Scherba, L. V. (1947). Prepodavaniye inostrannykh yazykov v sredney shkole = Teaching Foreign Languages in Secondary School. Moscow: APN RSFR. (In Russ.)

6. Gruzinskaya, I. A. (1938). Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka = Methods of Foreign Language Teaching. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.)
7. Vygotski, L. S. (1996). Myshleniye I rech. Psykhologicheskiye issledovaniya = Thought and Speech. Psychological Investigations. Moscow: Labirint. (In Russ.)
8. Mirolyubov, A. A., Rakhmanov, I. V., Cetlin, V. S. (1967). Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole = General methods of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
9. Leontiev, A. A. (1967). Psykholinguistika = Psycholinguistics. Leningrad: Nauka. (In Russ.)
10. Mirolubov, A. A. (1998). Soznatelno-sopostavitelniy metod obucheniya inostrannym yazykam = Conscious-comparative Method of Foreign Language Teaching. Moscow: MKO Institut obschego srednego obrazovaniya. (In Russ.)
11. Ushynski, K. D. (1948). Chelovek kak predmet vospitaniya = Man as a subject of education. In Collection of Works (vol. 1. Introduction): in 11 vols. Moscow, Leningrad: APN RSFR. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Коряковцева Наталия Фёдоровна
доктор педагогических наук профессор
профессор кафедры лингводидактики Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

Демина Дарья Аркадьевна
кандидат педагогических наук, доцент
директор центра поддержки инклюзивного образования
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Koryakovtseva Nataliya Fedorovna
Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor
Professor at the Foreign Language Teaching Department
The Maurice Torez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Demina Darya Arkad'evna
PhD (Pedagogy), Assistant Professor
Head of Inclusive Education Support Center, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	10.10.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	05.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.146

Лингводидактические основы конструирования профессионально ориентированного языкового портфолио для студентов гуманитарных факультетов

М. В. Пенкина

МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия
penkina@inbox.ru

Аннотация. В рамках настоящей статьи автором представлены основы методического конструирования профессионально ориентированного языкового портфолио для студентов, обучающихся в магистратуре на гуманитарных факультетах. Автор подчеркивает необходимость варьирования содержательного наполнения языкового портфолио в зависимости от образовательного контекста, в котором оно будет использоваться. В исследовании акцент сделан на выявлении отличительных особенностей формата языкового портфолио, которое может использоваться со студентами внешней и интегрированной магистратуры.

Ключевые слова: внутривузовский самоконтроль, профессионально ориентированное языковое портфолио, межкультурные коммуникативные умения

Для цитирования: Пенкина М. В. Лингводидактические основы конструирования профессионально ориентированного языкового портфолио для студентов гуманитарных факультетов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 52–58.

Original article

Linguodidactic Fundamentals of Designing a Professionally Oriented Language Portfolio for Students in the Humanities

Maria V. Penkina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
penkina@inbox.ru

Abstract. This paper looks at some methodological fundamentals of designing a professionally oriented language portfolio for Master's Degree students of Humanities. The author emphasizes the importance of adapting the content of the professional language portfolio to the specific educational context in which it will be utilised. The research focuses on identifying some distinctive features of the professionally oriented language portfolio format that can be used by students pursuing integrated and external Master's Degree programmes.

Keywords: intramural self-assessment, professionally oriented language portfolio, intercultural communication skills

For citation: Penkina, M. V. (2024). Linguodidactic fundamentals of designing a professionally oriented language portfolio for students in the Humanities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 52–58.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время преподавателям российской высшей школы необходимо решить достаточно сложную задачу, а именно подготовить квалифицированных специалистов, которые не только готовы, но и способны эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии на иностранных языках. Для того чтобы решить эту задачу, представляется необходимым внести существенные качественные изменения не только в содержание обучения иностранным языкам в вузе, но и в средства оценивания студенческих образовательных результатов. Проводить данную работу целесообразно с учетом требований, представленных в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения, профессиональных стандартах, а также с учетом обновленных дескрипторов, отраженных в общеевропейских рамочных рекомендациях по языковому образованию и в сопутствующих им материалах, для определения уровня владения тем или иным иностранным языком[1].

Методический интерес к вопросам использования языкового портфеля возник еще в 90-е годы предыдущего столетия в рамках проекта «Европейский языковой портфель» по линии Совета Европы. С 1998 года его начали активно внедрять в систему образования и апробировать в различных странах мира. Так, в начале нового тысячелетия группой экспертов Московского государственного лингвистического университета были разработаны и успешно внедрены в систему российского образования языковые портфели для учащихся начальной, средней и старшей школы. Также был разработан и языковой портфель, ориентированный на студентов языковых вузов, в частности, на будущих преподавателей иностранного языка и будущих переводчиков.

После появления языкового портфеля для филологов вузовские преподаватели и исследователи стали активно внедрять его как один из инструментов оценивания и самооценивания иноязычной коммуникативной компетенции студентов, обучающихся как в языковых, так и в неязыковых вузах и факультетах. При этом представители научно-методического сообщества неоднократно отмечали, что он способствует не только развитию профессиональной мотивации, но и совершенствованию рефлексивных умений студентов, а также умений целеполагания и проектирования собственной образовательной траектории и траектории своего профессионально-коммуникативного развития [Миролюбов, 2010; Батунова, Воног, Яроцкая, 2018; Коряковцева, 2017; Коряковцева, 2018].

За последнее время уже опубликовано значительное количество научно-методических статей, посвященных вопросам создания и использования языкового портфолио в вузе. Однако, несмотря на это, к большому сожалению, в них до сих пор отсутствует единство в понимании проблемы методически целесообразного и адекватного определения структурных компонентов и содержательного наполнения профессионально ориентированных языковых портфолио для студентов-гуманитариев, обучающихся в магистратуре. В данных работах не учитывается и наличие общего и специфического в процессе профессионально-коммуникативной подготовки студентов в условиях обучения в интегрированной и внешней магистратуре в рамках различных профилей или направленностей.

До сих пор встречаются однотипные научные труды, в которых исследователи-методисты безуспешно пытаются представить модели языковых портфолио на теоретическом уровне. Они достаточно поверхностно анализируют терминологическое содержание понятия «языковое портфолио», перечисляют лишь его типы и функции, а также провозглашают необходимость внедрения электронного портфолио как банка образовательных достижений в систему вузовского языкового образования. При этом в их работах рассматриваются лишь электронные платформы, на которых возможно разместить портфолио в сети «Интернет» [Бернадинер, Заславская, 2023; Глузман, 2023; Ефанова, 2022; Григоренко, 2020]. К сожалению, в данных работах принципы методического конструирования содержания профессионально ориентированного языкового портфолио, направленного не только на контроль, но и на развитие и совершенствование межкультурных коммуникативных умений (как вербальных, так и невербальных) у студентов-магистрантов гуманитарных направлений и профилей подготовки, находятся вне рамок специального анализа. Более того, авторы данных исследований до сих пор опираются на общеизвестные виды речевой деятельности (аудирование, чтение, устную и письменную речь), демонстрируя дескрипторы оценивания иноязычной коммуникативной компетенции; при этом они игнорируют наличие общеевропейских исследований, в которых была признана и методически подтверждена необходимость ориентироваться при оценивании

[1]Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / Council of Europe. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020; Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice / ed. by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti, B. Ruschoff; Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022.

уровня владения иностранным языком на такие коммуникативные виды деятельности, как рецепция, продукция, интеракция и медиация[1].

Исходя из вышесказанного, автор настоящей статьи предлагает рассмотреть основы методического конструирования профессионально ориентированного языкового портфолио для студентов-гуманитариев интегрированной и внешней магистратуры. В рамках поставленной цели исследования актуализируются вопросы содержательного наполнения языкового портфолио, которые целесообразно решать в контексте компетентностного, коммуникативно-деятельностного и социокультурного подходов к оцениванию профессионально-коммуникативной готовности и способности обучающихся к участию в межкультурном иноязычном общении.

ВОПРОСЫ ОТБОРА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО

При методическом конструировании профессионально ориентированного языкового портфолио и особенно при создании профессионально-языковой биографии, содержащей дескрипторы оценивания готовности и способности студентов магистратуры участвовать в иноязычном межкультурном общении в различных сферах, необходимо ориентироваться не только на требования, представленные в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования нового поколения. Ограничиваться ими не целесообразно, поскольку выделенные в данных нормативных документах универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции (как планируемые результаты освоения образовательных программ магистратуры) являются общими для того или иного направления подготовки и не конкретизированными в отношении соответствующих профилей или направленностей. В рамках направления подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры) на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ предлагаются для освоения такие магистерские программы, как: «Обучение иностранным языкам в высшей школе и корпоративной среде», «Язык профессионального общения в сфере управления», «Перевод в международных организациях» (интегрированная магистратура), «Коммуникативные коды в современном межкультурном пространстве», «Теория обучения иностранным языкам», «Теория и практика перевода» (внешняя магистратура)[2]. Например, общепрофессиональная компетенция «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме»[3], очевидно требует своей конкретизации в терминах не только межкультурных коммуникативных вербальных, но и невербальных макро- и микроумений. Данные умения выделяются в соответствии с коммуникативными видами деятельности (рецепция, продукция, интеракция и медиация)[4], осуществляемыми студентами конкретного профиля подготовки, а также в соответствии с вариантом изучения иностранного языка в вузе (языка как специальности и языка в специальных целях). Это, в свою очередь, в дальнейшем может позволить разработать адекватные, валидные, надежные, а также читабельные дескрипторы оценивания уровня готовности и способности студентов интегрированной и внешней магистратуры (будущих преподавателей иностранных языков, устных и письменных переводчиков, филологов, журналистов, специалистов в области межкультурной коммуникации, культурологов, маркетологов и др.) к иноязычному межкультурному взаимодействию в необходимой для них сфере общения.

Для разработки дескрипторов также считается целесообразным учитывать трудовые функции специалиста гуманитарного профиля, выделенные в профессиональных стандартах. Но поскольку профессиональный стандарт «Педагог» утратил свою силу в 2019 году, методисты-исследователи вынуждены самостоятельно определять требования, предъявляемые к профессиональной подготовке вузовского преподавателя иностранного языка, и его трудовые функции, что крайне успешно было сделано авторитетными учеными в области лингводидактики [Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования, 2023].

Анализ существующих профессионально ориентированных языковых портфолио показывает, что при составлении дескрипторов тех или иных коммуникативных умений их разработчики

[1] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2020 ; Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion Volume in Practice. 2022.

[2] URL: http://www.ffl.msu.ru/study/master/

[3] Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 992 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. М., 2020.

[4] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2020.

слепо ориентируются на созданные Советом Европы дескрипторы оценивания уровня владения иностранным языком без какого-либо их лингводидактического расширения, конкретизации и профилирования в соответствии с той или иной областью профессиональной деятельности студентов. Помимо этого, выделенные авторами коммуникативные умения не всегда соотносятся с вариативными типами коммуникативной деятельности на иностранном языке, которая может осуществляться студентами в образовательной, научно-исследовательской и профессиональной сфере во время обучения и после обучения в интегрированной и внешней магистратуре. Более того, с помощью существующих языковых портфолио не представляется возможным оценить и проследить динамику развития и совершенствования умений невербального коммуникативного поведения обучающихся в условиях межкультурного взаимодействия.

Автор данной статьи считает, что предпосылками выделения структурных компонентов профессионально ориентированного языкового портфолио и определения их содержательного наполнения являются:

а) определение диапазона возможных профессионально значимых сфер межкультурного общения (академическая, научная, деловая, профессиональная) и соответствующих коммуникативных событий, в которых студенты-магистранты гуманитарных направлений и профилей подготовки могут участвовать во время обучения в вузе и на различных ступенях своего карьерного роста (зарубежная международная конференция, форум, симпозиум, круглый стол, дискуссия, дебаты, переговоры, светская беседа, собеседование, совещание и т. д.);

б) осуществление социолингвистического и коммуникативно-прагматического анализа данных коммуникативных событий с целью определения возможных сценариев их проведения, ситуаций общения и моделей коммуникативно приемлемого поведения (вербального и невербального) их участников;

в) выделение жанрового перечня образовательных, научно-исследовательских и профессионально ориентированных продуктов, которые студенты могут создавать и представлять членам международного академического, научного и профессионального сообщества на иностранном языке: они могут устными (выступления на конференциях, форумах, круглых столах, участие в дебатах, дискуссиях и светских беседах, устный перевод профессионально ориентированного текста, ведение репортажа, проведение интервью и т. д.), письменными (эссе, тезисы доклада, статья и аннотация к ней, текст, представленный на слайдах мультимедийной презентации, письменный перевод профессионально ориентированного текста, заявка на участие в зарубежной конференции и международном проекте, заявка на получение гранта, отчеты и т. д.) и устно-письменными (выступление с учебной, научной, деловой презентацией, представление результатов, полученных в ходе участия в международном проекте, проведение уроков / занятий или их фрагментов и т. д.);

г) выделение типологии соответствующих коммуникативных задач, которые обучающиеся могут решать в процессе участия в том или ином коммуникативном событии;

д) разработка номенклатуры межкультурных коммуникативный макроумений с последующей их детализацией в терминах вербальных и невербальных микроумений как объектов не только внутривузовского контроля, но и самоконтроля готовности и способности студентов участвовать в формальном, а также неформальном межкультурном общении [Сафонова, 2022; Сафонова, 2023].

Однако для создания целостной системы дескрипторов оценивания уровня сформированности межкультурных коммуникативных умений у магистрантов определенного гуманитарного профиля всего перечисленного, к сожалению, недостаточно. Необходимо также выделить и учесть общие и специфические особенности подготовки студентов в условиях обучения в интегрированной и внешней магистратуре, что представляется на сегодняшний день довольно сложной задачей. В настоящее время данную проблему в области вузовской лингводидактики нельзя считать окончательно решенной.

Интегрированная магистратура предполагает шестилетнее обучение в высшем учебном заведении по соответствующему направлению подготовки (четыре года в бакалавриате и два года в магистратуре). Во внешней магистратуре обучаются студенты с непрофильным образованием, нацеленные сменить специализацию, которую они получили в бакалавриате. Очевидно, что уровни профессиональной и коммуникативной подготовки студентов интегрированной и внешней магистратуры не будут взаимно идентичными. Более того, анализ магистерских образовательных программ, реализуемых в рамках Московского государственного университета, показал, что программы интегрированной магистратуры направлены на подготовку узкопрофильных специалистов, а подготовка в рамках программ внешней магистратуры, в свою очередь, носит преимущественно общий характер. Исходя из этого, логично и естественно прийти

к умозаключению, что содержательное наполнение языкового портфолио должно варьироваться в зависимости от того образовательного контекста, в рамках которого оно будет использоваться, а также от специфики будущей профессиональной деятельности обучающихся. Но сказанное ни в коем случае не означает, что для интегрированных и внешних магистрантов того или иного гуманитарного направления и профиля требуется разработка отдельных и абсолютно отличающихся друг от друга языковых портфолио. Речь идет о том, что сначала необходимо определить инвариантные компоненты языкового портфолио и их содержательное наполнение вне зависимости от типа магистратуры, гуманитарного направления и профиля подготовки, в рамках которых студент проходит обучение, и только после этого уже выделить специфические содержательные компоненты данного лингводидактического продукта.

Одним из инвариантных межкультурных коммуникативных макроумений, которым должны владеть магистранты-гуманитарии, является умение представлять свои исследовательские результаты на иностранном языке на зарубежных международных конференциях и форумах в очном и онлайн формате. По результатам лингводидактического анализа данного коммуникативного акта были выделены следующие микроумения: умение начать выступление в формате академической презентации, структурировать содержание данной презентации, завершить выступление, отвечать на вопросы аудитории, а также участвовать в дискуссии [Пенкина, 2019]. Для оценивания уровня сформированности данных умений необходимо разработать подробные поуровневые дескрипторы (с ориентацией на рецептивную, продуктивную, интерактивную и медиативную коммуникативную деятельность). При этом необходимо учитывать, что, например, уровни сформированности умения структурировать академическую презентацию и комментировать каждую из ее частей на иностранном языке у интегрированных и внешних магистрантов будут различаться из-за разницы в уровне сформированности их профессионально-коммуникативной, профессионально-предметной и научно-исследовательской компетенции.

Применительно к каждому из межкультурных коммуникативных микроумений студентам также можно предложить фиксировать соответствующие речевые средства для их вербального выражения на иностранном языке, что позволит им в дальнейшем составить свой собственный речевой репертуар, которым можно будет пользоваться для участия в конкретной коммуникативной ситуации межкультурного общения.

Выделение номенклатуры межкультурных коммуникативных микроумений и разработка дескрипторов для их оценивания являются не единственной задачей, которую необходимо решить методистам-исследователям для того, чтобы создать и внедрить профессионально ориентированное языковое портфолио в систему магистерского языкового образования. Стоит учитывать наличие определенных трудностей, с которыми могут столкнуться как студенты, так и преподаватели при работе с языковым портфолио. Одна из подобных трудностей связана с выработкой критерия оценивания обучающимися своих образовательных результатов, а также уровня своей иноязычной подготовки, поскольку им может показаться весьма сложным определить, насколько коммуникативно успешно или неуспешно, адекватно или неадекватно было их поведение (вербальное и невербальное) в конкретной коммуникативной ситуации. Поэтому необходимо разработать систему тренировочных и контрольных проблемно ориентированных заданий, с помощью которых возможно будет подготовить студентов к критическому оцениванию своей иноязычной деятельности и проведению рефлексии, а затем проверить, насколько корректно они могут пользоваться дескрипторами оценивания их профессионально-коммуникативной подготовки к межкультурному взаимодействию. Также представляется целесообразным составление методических рекомендаций по работе с языковым портфолио, которые будут включать в себя описание структурных компонентов портфолио, их содержательного наполнения и целевого назначения, образцы их оформления, примерный перечень материалов и работ, которые могут быть включены в данное портфолио, и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс методического конструирования и внедрения профессионально ориентированного языкового портфолио в систему современного вузовского гуманитарного образования вне всякого сомнения является крайне трудоемким. Поэтому наблюдается острая необходимость объединения методических усилий членов профессорско-преподавательского состава того или иного факультета с целью представления актуального образа специалиста соответствующего гуманитарного профиля (учителя или преподавателя иностранного языка, лингвиста, устного и письменного переводчика, специалиста в области межкультурной коммуникации, журналиста, филолога и т. д.) и составления подробных требований к уровню

их профессиональной и коммуникативной иноязычной подготовки. Также представляется целесообразным организовать междисциплинарную методическую комиссию при том или ином факультете или вузе для разработки компетентностной карты специалиста конкретного профиля профессиональной подготовки с правом внесения соответствующих коррективов по мере их возникновения, учитывая постоянно меняющиеся тенденции развития гуманитарного высшего образования.

В итоге использование профессионально ориентированного языкового портфолио во время обучения в вузе может способствовать непрерывному образованию и самообразованию обучающихся средствами иностранного языка на протяжении всей их жизни, поскольку студенты сначала вместе с преподавателем, а в дальнейшем уже самостоятельно проводят анализ качества своей профессионально-коммуникативной подготовки к участию в иноязычном межкультурном общении, ставят перед собой определенные задачи, планируют и осуществляют их решение средствами иностранного языка, прогнозируют возможные трудности, связанные с образовательной, научно-исследовательской и профессиональной деятельностью, а также осуществляют самоконтроль динамики своего профессионально-коммуникативного межкультурного развития. Помимо этого, умение работать с языковым портфолио в процессе обучения в магистратуре позволит студентам в дальнейшем быть готовыми и способными представлять свои достижения в области изучения иностранного языка при прохождении промежуточной аттестации в вузе, при поступлении в аспирантуру, если они примут решение продолжить обучение в рамках третьего уровня образования, а также при устройстве на работу.

Учитывая все вышесказанное, можно констатировать, что языковое портфолио может рассматриваться не только как инструмент оценивания и самооценивания образовательных результатов обучающихся, а скорее как дидактический стимул для студентов к осуществлению международного сотрудничества и партнерства с представителями различных лингвокультур, членами академических, научно-исследовательских и профессиональных сообществ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2010.
2. Батунова И. В., Воног В. В., Яроцкая Л. В. Продуктивный контроль в контексте возможностей европейского языкового портфеля // Казанский педагогический журнал. 2018. Вып. 2. С. 123–130.
3. Коряковцева Н. Ф. Оценка качества подготовки по иностранному языку как фактор устойчивого развития лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 6 (785). С. 11–19.
4. Коряковцева Н. Ф., Гальскова Н. Д., Гусейнова И. А. Современное лингвистическое образование: перспективы развития: коллективная монография. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018.
5. Бернадинер М. И., Заславская О. Ю. Электронное портфолио как средство оценки достижений студентов педагогических вузов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». 2023. Вып. 1 (63). С. 58–67.
6. Глузман А. А. Технология портфолио как средство совершенствования подготовки будущих преподавателей иностранных языков // Гуманитарные науки. 2023. Вып. 1 (61). С. 105–114.
7. Ефанова О. А. Использование технологии «Языковой портфель» при обучении иностранному языку в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2022. Вып. 1 (94). С. 182–186.
8. Григоренко С. Е., Сагалаева И. В., Фисунова Н. В. Использование языкового портфолио как средства оценки достижений в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Современные проблемы науки и образования. 2020. Вып. 3. С. 35–42.
9. Карта компетенций педагога иностранного языка в условиях цифровизации образования: коллективная монография / под ред. С. В. Титовой. М.: Эдитус, 2023.
10. Сафонова В. В. Академическое межкультурное общение на английском языке: актуальные проблемы конструирования оценочного инструментария // Язык и культура. 2022. Вып. 58. С. 261–291.
11. Сафонова В. В. Лингвокультурные основы формирования билингвальной риторической и полемической компетенций у студентов магистратуры // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Вып. 3. С. 9–24.
12. Пенкина М. В. Методика внутривузовского контроля сформированности межкультурных коммуникативных умений у студентов магистратуры (в научно-образовательной среде): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2019.

REFERENCES

1. Mirolyubov, A. A. (2010). Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam: tradicii i sovremennost` = Methodology of foreign languages teaching: traditions and modernity. Obninsk: Titul. (In Russ.)
2. Batunova, I. V., Vonog, V. V., Yarotskaya, L. V. (2018). Produktivnyj kontrol' v kontekste vozmozhnostej evropejskogo yazykovogo portfelya = Productive assessment in the perspective of European Language Portfolio. Kazan Pedagogical Journal, 2, 123–130. (In Russ.)
3. Koryakovtseva, N. F. (2017). Foreign language proficiency assessment as part of the steady development of linguistic education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 6 (785), 11–19. (In Russ.)
4. Koryakovtseva, N. F., Gal'skova, N. D., Gusejnova, I. A. (2018). Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: perspektivy razvitija = Modern linguistic education: perspectives of development: collective monograph. Moscow: Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
5. Bernadiner, M. I., Zaslavskaya, O. Yu. (2023). Electronic portfolio as a means of assessing the achievements of students of pedagogical higher education institutions. Vestnik of Moscow City University. Informatics and Informatization of Education, 1(63), 58–67. (In Russ.)
6. Gluzman, A. A. (2023). Portfolio technology as a tool to improve future foreign language teachers' training. Gumanitarnye nauki, 1(61), 105–114. (In Russ.)
7. Efanova, O. A. (2022). Using the 'Language Portfolio' technology when teaching a foreign language at a university. Scientific notes of Orel State University. Humanities and social sciences, 1(94), 182–186. (In Russ.)
8. Grigorenko, S. E., Sagalaeva, I. V., Fisunova, N. V. (2020). Using the language portfolio as a means of evaluating achievements in the process of forming foreign language communicative competence. Modern problems of science and education, 3, 35–42. (In Russ.)
9. Titova, S. V. (Ed.). (2023). Karta kompetencij pedagoga inostrannogo yazyka v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya = Competency map of a foreign language teacher in the context of digitalization of education. Moscow: Editus. (In Russ.)
10. Safonova, V. V. (2022). Akademicheskoe mezhkul'turnoe obshchenie na anglijskom yazyke: aktual'nye problemy konstruirovaniya ocenochnogo instrumentariya = Academic intercultural communication in English: crucial issues in designing assessment tools. Yazyk i kul'tura, 58, 261–291. (In Russ.)
11. Safonova, V. V. (2023). Lingvokul'turnye osnovy formirovaniya bilingval'noj ritoricheskoj i polemicheskoj kompetencij u studentov magistratury = Linguocultural framework for developing master's students' bilingual rhetorical and polemical competences. Vestnik Moskovskogo universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya, 3(26), 9–24. (In Russ.)
12. Penkina, M. V. (2019). Metodika vnutrivuzovskogo kontrolya sformirovannosti mezhkul'turnyh kommunikativnyh umenij u studentov magistratury (v nauchno-obrazovatel'noj srede) = Methodology of intramural assessment of Master's degree students' intercultural communication skills (in academic sphere): abstract of PhD in Pedagogy. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Пенкина Мария Владимировна

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков
факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Penkina Maria Vladimirovna

PhD in Pedagogy
Senior Lecturer at the Department of Foreign Language Teaching Theory
Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University

Статья поступила в редакцию	20.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	10.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2023	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.14

Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков к организации учебно-исследовательской деятельности школьников

М. С. Перевёрткина[1], **С. И. Константинова**[1,2]

[1]*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*
[2]*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия № 11*
[1]*mperevertkina@herzen.spb.ru,* [2]*skonstantinova80@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрена и актуализирована содержательная компонента профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков к управлению учебными исследованиями. Авторами предложена матрица педагогического проектирования учебно-исследовательской деятельности школьников, обозначены возможности организации профессиональной подготовки в парадигме «обучение – практика – профессия», обобщен опыт непрерывного сопровождения начинающих учителей на рабочем месте.

Ключевые слова: педагогическое образование в области иностранных языков, профессиональная подготовка учителя, управление учебно-исследовательской деятельностью, исследовательские проекты школьников, наставничество

Для цитирования: Перевёрткина М. С., Константинова С. И. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков к организации учебно-исследовательской деятельности школьников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 59–65.

Original article

Research Management for Pre-service Foreign Language Teachers: Supervision of School Research Projects

Marina S. Perevertkina[1], **Svetlana I. Konstantinova**[1,2]

[1]*Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia*
[2]*Gymnasium #11; Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia*
[1]*mperevertkina@herzen.spb.ru,* [2]*skonstantinova80@mail.ru*

Abstract. The article explores the possibility of updating the content of pre-service foreign language teacher training in research management. The authors focus on the pedagogical design and propose a matrix of school research activities, specify the content of pre-service teachers' professional training in research management in the paradigm "learning – practice – profession", and summarize the experience of mentoring novice teachers in their workplace at schools.

Keywords: language teacher education, pre-service teacher training, research management, school research projects, mentoring

For citation: Perevertkina, M. S., Konstantinova, S. I. (2024). Research management for pre-service foreign language teachers: supervision of school research projectsResearch management for pre-service foreign language teachers: supervision of school research projects. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 59–65.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время эволюции информационных технологий, стремительно и непрерывно увеличивающегося объема информации особую актуальность приобрела проблема работы с различными информационными ресурсами. Условия жизни в современном информационном обществе определили необходимость модернизации российского образования, одним из стратегических приоритетов которого сегодня стало развитие безопасного информационного пространства и формирование умений школьников искать, анализировать, интерпретировать, критически оценивать содержащуюся в различных источниках информацию, добывать и классифицировать ее в ходе проведения учебных учебных исследований. Таким образом, актуальной тенденцией в российском образовании становится использование резервов учебно-исследовательской деятельности школьников и включение в практику обучения различным предметным областям элементов исследовательского поиска.

Обновление содержания обучения в общеобразовательных учреждениях позволяет говорить и о некотором смещении акцентов в системе подготовки педагогических кадров. Будущие учителя, в том числе учителя иностранных языков, должны уметь не только обучать предмету, но и осуществлять сопровождение учебных исследований школьников. Таким образом, вопрос поиска научно-практических решений в сфере профессиональной подготовки будущих учителей к организации и управлению учебно-исследовательской деятельностью обучающихся становится актуальным.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В отечественном научном сообществе вопросы организации учебно-исследовательской деятельности школьников стали предметом ряда исследований, которые внесли значимый вклад в понимание ее сущности. Следуя традициям, заложенным в исследованиях М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, Ю. К. Бабанского, П. И. Пидкасистого, А. П. Тряпициной, В. А. Сластенина, ведущие современные специалисты, в сферу научных интересов которых входит учебная и исследовательская деятельность школьников (Н. Ф. Коряковцева, А. С. Обухов, А. Н. Подцьяков, Е. Н. Кикоть, А. В. Леонтович, А. И. Савенков, Л. В. Козырева и др.), предлагают разграничивать понятия «учебно-познавательная», «исследовательская» и «учебно-исследовательская» деятельность и отмечают, что на уровне общего образования следует говорить об учебно-исследовательской деятельности.

Обобщая ряд предложенных трактовок учебно-исследовательской деятельности [Козырева, 2005, с. 12; Леонтович, 2012, с. 34; Обухов, 2015, с. 31], предлагаем определять ее как *целенаправленную и структурированную аналитико-синтетическую деятельность, характеризующуюся определенной степенью самостоятельности обучающихся при изучении ими объектов действительности и получении субъективно нового знания. В ходе данной деятельности (ее результатом может стать создание продукта) осуществляется освоение обучающимися теоретических и практических способов действий, методов поиска неизвестного.* Учебно-исследовательская деятельность имеет специфическую цель – развитие личности обучающегося в ходе решения исследовательских задач, ее предметное содержание определяется при участии обучающегося и ориентировано на создание личностного образовательного продукта [Коряковцева, Миролюбов, 2012]. Данная деятельность развивает способности обучающихся проектировать, анализировать, оценивать получаемые результаты, определять перспективы исследовательского поиска [Гальскова, Никитенко, 2023]. Ее осуществление обеспечивается сформированными у обучающихся знаниями, специальными навыками и исследовательскими умениями, необходимыми и достаточными для выполнения исследовательской работы на соответствующем уровне образования [Сафонова, Коренев, Перевёрткина, 2019].

Значимость приобщения обучающихся к учебно-исследовательской деятельности несомненна, но ее организация требует особой подготовки учителей. Таким образом, одной из современных методических задач становится актуализация содержательного компонента профессиональной подготовки будущих учителей к организации учебно-исследовательской деятельности школьников, а также выделение особых для регулирования данной деятельности обучающих и управленческих действий учителей. Решение данной методической задачи предполагает также конкретизацию и систематизацию базовых исследовательских действий обучающихся. Проведенный нами контент-анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования продемонстрировал наличие указаний на необходимость получения обучающимися опыта осуществления учебно-исследовательской деятельности и предоставления им возможности проводить исследования на всех уровнях общего образования (см. табл. 1).

Таблица 1

ТРЕБОВАНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Объект анализа		ФГОС НОО	ФГОС ООО	ФГОС СОО
Блок требований к результатам основной образовательной программы	Предметные результаты			+
	Метапредметные результаты			+
	Личностные результаты		+	+
Блок требований к структуре основной образовательной программы		+	+	+
Блок требований к условиям реализации основной образовательной программы		+	+	+

В соответствии с ФГОС в структуру образовательных программ на всех уровнях общего образования должна быть включена программа формирования общеучебных навыков и умений обучающихся в ходе осуществления ими учебно-исследовательской деятельности, однако условия реализации данной деятельности разнятся. Так, на уровне начального общего образования не сформулированы требования к предметным, метапредметным и личностным результатам, которых должны достичь обучающиеся в ходе учебно-исследовательской деятельности. Приоритетная роль отводится созданию условий для проведения младшими школьниками поисковых исследований посредством организации внеурочной деятельности.

Сравнительный анализ ФГОС начального и основного общего образования демонстрирует динамику требований к результатам осуществления обучающимися учебно-исследовательской деятельности и изменение условий ее организации. В указанном нормативном документе обозначены требования к личностным результатам, одним из которых является формирование коммуникативной компетентности школьников, их способности общаться и сотрудничать с детьми и взрослыми в процессе осуществления учебно-исследовательской деятельности. Заданным условием является чередование урочной и внеурочной форм ее организации.

В ФГОС среднего общего образования расширен перечень результатов, которых должны достичь обучающиеся в ходе осуществления учебно-исследовательской деятельности. Помимо личностных результатов, в частности, готовности обучающихся к сотрудничеству в ходе осуществления указанной деятельности, сформулированы требования к метапредметным и предметным результатам выполнения обучающимися учебных исследований. К метапредметным результатам относится освоение обучающимися универсальных учебных действий, которые позволят им самостоятельно планировать и осуществлять учебно-исследовательскую деятельность. В перечень требований к предметным результатам включено овладение обучающимися иностранным языком как средством формирования учебно-исследовательских умений и расширения своих знаний в других предметных областях. Особая роль на этом уровне общего образования отводится индивидуальным проектам, которые школьники выполняют по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, в том числе, иностранного языка. Таким образом, условием осуществления обучающимися учебно-исследовательской деятельности выступает не только интеграция урочной и внеурочной форм ее организации, но и проведение индивидуального учебного исследования.

Отметим, что постановка проблемы организации учебно-исследовательской деятельности школьников не является новой для отечественной науки и практики, однако базовые исследовательские действия, которые должны освоить обучающиеся, требуют систематизации. Кроме того, до настоящего времени в полной мере не были конкретизированы обучающие и управленческие действия учителей, обеспечивающие возможность организации и сопровождения учебных исследований школьников. В рамках данной статьи систематизация последних представляется особенно востребованной, так как она будет определять содержание профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков к организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Возросшая значимость приобретения обучающимися опыта осуществления учебно-исследовательской деятельности подтверждается не только

положениями ФГОС всех уровней общего образования, но и требованиями к педагогическим работникам, сформулированными в профессиональном стандарте «Педагог». В соответствии с данным документом трудовые действия преподавателей в средней школе включают организацию учебно-исследовательской деятельности обучающихся, для чего у педагогических работников должны быть сформированы умения подготавливать обучающихся к проведению исследований и исследований-экспериментов и сопровождать указанную деятельность. В то же время анализ научной литературы позволяет заключить, что указанные умения не получили необходимой конкретизации. Ее нехватка приводит к противоречию между требованием организовывать учебные исследования школьников и недостаточной разработанностью вопроса профессиональной подготовки учителей к осуществлению этой деятельности.

В рамках данной статьи представлялось целесообразным, во-первых, организовать базовые исследовательские действия обучающихся в соответствии с последовательностью этапов осуществления ими учебно-исследовательской деятельности, а затем соотнести указанные действия с выделенными обучающими и управленческими действиями учителей. Осуществление учителями профессиональной деятельности в области организации и сопровождения исследований школьников будет возможно в случае получения ими соответствующей подготовки, в том числе при освоении программ на уровне высшего профессионального образования. В связи с этим представлялось необходимым проанализировать положения ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Анализ результатов освоения студентами программы бакалавриата по указанному направлению подготовки позволил нам установить соответствие между формируемыми у будущих учителей универсальными и общепрофессиональными компетенциями и действиями, выполняемыми учителями-практиками в ходе организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Совокупность полученных элементов представлена в форме матрицы (схема 1).

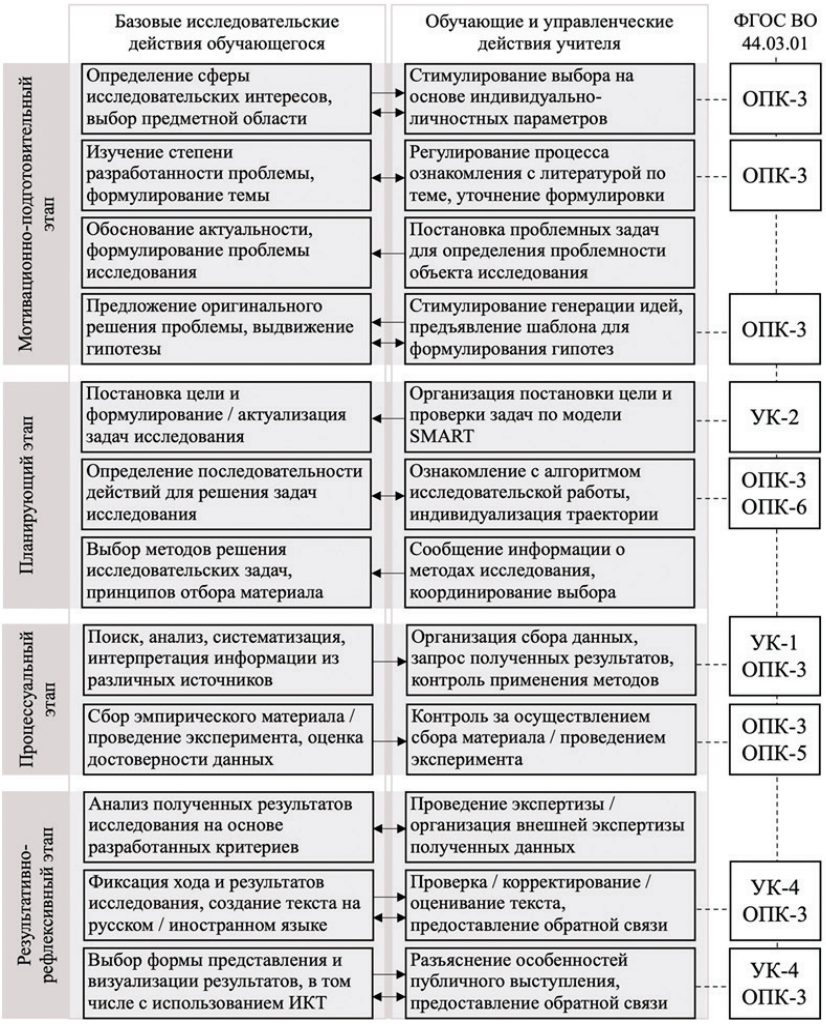
В предложенной матрице обозначены режимы организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Ряд базовых исследовательских действий может быть освоен обучающимися в режиме управляемой практики (обозначена на схеме символом ←), когда учебно-исследовательская деятельность регулируется и контролируется учителем. Частично управляемая практика (⟷) позволяет обучающимся и учителям совместно осуществлять постановку цели и задач, разрабатывать алгоритм их решения. Обязательным условием освоения обучающимися базовых исследовательских действий считаем предоставление им возможности самостоятельно решать учебно-исследовательские задачи, то есть осуществлять самоуправляемую учебно-исследовательскую деятельность (→) [Константинова, 2006, с. 6]. Частично управляемая и самоуправляемая деятельность школьников осуществляется при поддержке и консультативной помощи учителя [Коряковцева, 2023].

В ходе изучения современного состояния проблемы профессиональной подготовки будущих учителей к организации учебно-исследовательской деятельности школьников мы обнаружили, что в соответствии с положениями ФГОС освоение студентами направления подготовки «Педагогическое образование» ряда обучающих и управленческих действий учителя не предусматривается, а формируемые у студентов универсальные компетенции, связанные с развитием их системного и критического мышления, получением опыта разработки исследовательских проектов, осуществлением деловой коммуникации на русском и иностранном языках (УК-1, УК-2, УК-4), не гарантируют наличия у будущих учителей способности экстраполировать полученный опыт проведения собственных исследований на организацию учебно-исследовательской деятельности других.

Рассматривая организацию профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков, следует отметить, что заявленный в ФГОС уровень сформированности их общепрофессиональных компетенций должен позволить им управлять индивидуальной и совместной с обучающимися учебно-исследовательской деятельностью (ОПК-3), осуществлять контроль и оценку результатов данной деятельности (ОПК-5), использовать технологии ее индивидуализации (ОПК-6). Формирование указанных компетенций должно осуществляться комплексно и может быть реализовано посредством освоения студентами содержания обязательных дисциплин методического («Методика обучения и воспитания», «Образовательные технологии», «Решение профессиональных задач учителя») и учебно-исследовательского модулей («Организация учебно-исследовательской работы»), а также в ходе прохождения будущими учителями практики, которая позволит им получить опыт курирования учебно-исследовательских проектов школьников. Таким образом, профессиональная теоретическая и практическая подготовка должна обеспечить формирование способности будущих учителей организовывать и управлять урочной и внеурочной учебно-исследовательской

Схема 1

МАТРИЦА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ



деятельностью школьников: планировать и проводить уроки иностранных языков, в содержание которых включены краткосрочные учебные исследования, организовывать внеурочную деятельность школьников в форме учебно-исследовательских занятий, исследовательских экскурсий, конференций.

Следует отметить, что при должной теоретической подготовке в ходе практики студенты зачастую не справляются с задачей по управлению учебно-исследовательской деятельностью школьников. Так, в 2022/23 учебном году студентам 4-го курса института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена в рамках стажерской практики было предложено осуществить сопровождение учебно-исследовательских проектов школьников. Анализ отчетов студентов и листов самооценки показал, что будущие учителя испытывали значительные затруднения на мотивационно-подготовительном и планирующем этапах исследования. Недостаточность сформированности компетенций начинающих учителей в области управления учебно-исследовательской деятельностью школьников отмечается и специалистами общеобразовательных учреждений.

ПОСТДИПЛОМНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ПРАКТИЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАЧИНАЮЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Наблюдение за профессиональной деятельностью начинающих учителей показывает, что они демонстрируют способность самостоятельно

проводить исследования, но недостаточно готовы к перенесению своего опыта на практику организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Наибольшие затруднения вызывает у них постановка проблемных задач для определения характеристических свойств объекта исследования, регулирование применения обучающимися методов исследования. Исходя из собственных интересов, начинающие учителя стимулируют учебно-исследовательскую деятельность школьников, но часто неспособны научить их самостоятельному выдвижению гипотезы, формулированию цели и определению задач, испытывают затруднения с координированием процесса сбора данных. Логично предположить, что в ходе профессиональной подготовки будущие учителя не получают достаточного практического опыта организации учебно-исследовательской деятельности. Кроме того, их управленческие умения стимулирования обучающихся, планомерного пошагового контроля за выполнением работы, оказания методологической помощи в проведении эксперимента не являются в достаточной степени сформированными.

Практическим решением данной проблемы может стать организованное в образовательных учреждениях постдипломное сопровождение начинающих специалистов опытными наставниками. Руководителями исследования могут быть назначены педагог-специалист и начинающий учитель, не обладающий достаточным опытом организации учебно-исследовательской деятельности. Такие «наставнические пары» ставят цель и определяют задачи совместной управленческо-педагогической деятельности, разрабатывают дорожную карту сотрудничества, прописывая основные этапы курирования учебного исследования школьников, распределяя обязанности и определяя сроки. По завершению работы обучающихся над исследовательским проектом представляется целесообразным организовать обмен опытом между наставническими парами с представлением результатов сотрудничества, а также провести анализ эффективности работы в тандеме. Представленный прототип организации постдипломного сопровождения может применяться при решении проблемы управления учебно-исследовательской деятельностью школьников начинающими учителями любых предметных областей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подытоживая сказанное, отметим, что динамичные изменения в отечественном образовательном пространстве определили необходимость поиска решений в сфере профессиональной подготовки педагогических кадров, одним из вызовов при осуществлении которой является обучение будущих учителей организации и сопровождению учебно-исследовательской деятельности школьников. Актуализация содержания теоретической и практической профессиональной подготовки будет способствовать формированию способности начинающих учителей организовывать учебно-исследовательскую деятельность школьников, а их постдипломное сопровождение позволит создать условия для осуществления интерактивного сотрудничества опытных наставников, молодых специалистов и школьников в рамках решения учебно-исследовательских задач.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Козырева Л. В. Формирование готовности старших школьников к учебно-исследовательской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2005.
2. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. 2012. С. 34–41.
3. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Национальный книжный центр, 2015.
4. Коряковцева Н. Ф., Миролюбов А. А. Довузовское обучение иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 648. С. 36–51.
5. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске. М.: Прометей, 2023.
6. Сафонова В. В., Коренев А. А., Перевёрткина М. С. Стратегии развития исследовательских компетенций при подготовке педагогических кадров по предмету «Иностранный язык» // Rhema. Рема. 2019. Вып. 3. С. 148–177.
7. Константинова С. И. Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2006.
8. Коряковцева Н. Ф. Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 47–53.

REFERENCES

1. Kozyreva, L. V. (2005). Formirovanie gotovnosti starshikh shkol'nikov k uchebno-issledovatel'skoi deyatel'nosti = Formation of readiness of high school students for educational and research activities: abstract of PhD in Pedagogy. Kemerovo. (In Russ.)
2. Leontovich, A. V. (2012). Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya mirovozzreniya = Research activity as a way of forming world outlook. Razvitie issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya (pp. 34–41): metodicheskij sbornik. (In Russ.)
3. Obukhov, A. S. (2015). Razvitie issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya = Development of students' research activities. Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr. (In Russ.)
4. Koryakovtseva, N. F., Mirolyubov A. A. (2012). Teaching foreign languages at school. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 648, 36–51. (In Russ.)
5. Gal'skova, N. D., Nikitenko, Z. N. (2023). Metodologicheskaya kul'tura issledovatelya v lingvoobrazovatel'nom nauchnom poiske = Methodological culture of the researcher in linguistic educational scientific research. Moscow: Prometei. (In Russ.)
6. Safonova, V. V., Korenev, A. A., Perevertkina, M. S. (2019). Strategies of research competence development in language teacher education. Rhema. Rema, 3, 148–177. (In Russ.)
7. Konstantinova, S. I. (2006). Formirovanie uchebno-poznavatel'noi kompetentnosti u uchashchikhsya starshei profil'noi shkoly (na materiale angliiskogo yazyka) = Formation of high specialized school students' educational and cognitive competence (on the basis of the English language): abstract of PhD in Pedagogy. St. Petersburg. (In Russ.)
8. Koryakovtseva, N. F. (2023). Profession-oriented foreign language teaching in non-linguistics universities: current theory and practice. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 47–53. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Перевёрткина Марина Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры методики обучения иностранным языкам
Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Константинова Светлана Игоревна
кандидат педагогических наук
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
учитель английского языка ГБОУ гимназия №11
доцент кафедры методики обучения иностранным языкам
Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Perevertkina Marina Sergeevna
PhD in Foreign Language Teaching, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Modern Languages
Herzen State Pedagogical University of Russia

Konstantinova Svetlana Igorevna
PhD in Foreign Language Teaching
Deputy Director of Education, Teacher of English, Gymnasium #11
Associate Professor at the Department of Modern Languages
Herzen State Pedagogical University of Russia

Статья поступила в редакцию	10.10.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	19.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378

CC BY

А. А. Миролюбов и развитие методики преподавания иностранных языков во второй половине XX столетия

Т. Ю. Полякова

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия
kafedra101@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию методики преподавания иностранных языков второй половине XX столетия. В ней анализируются основные достижения учеников и последователей Л. В. Щербы. В статье также рассматривается вклад академика А. А. Миролюбова в становление методики как науки, создание сознательно-сопоставительного метода, историю зарубежной и отечественной методики, преодоление разрыва между теорией и практикой обучения, подготовку научно-педагогических кадров и учителей иностранных языков.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, история обучения иностранным языкам, сознательно-сопоставительный метод

Для цитирования: Полякова Т. Ю. А.А. Миролюбов и развитие методики преподавания иностранных языков во второй половине XX столетия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 66–71.

Original article

A. A. Mirolubov and the Development of Foreign Language Teaching Methods in the Second Part of the 20th Century

Tatiana Yu. Polyakova

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russia,
kafedra101@mail.ru

Abstract. The paper is devoted to the development of foreign language teaching methods in the second part of the 20th century.It analyses the main achievements of L.V. Scherba's successors and followers.The paper also describes the contribution of academician A. A. Mirolubov to the foundation of foreign language teaching methods as a scientific field of knowledge, to the development of conscious-comparative method, to the history of international and domestic methods of foreign language teaching, to covering the gap between the theory and practice of teaching, to scientists' and foreign language teachers' pedagogical training.

Keywords: the methods of foreign language teaching, the history of foreign language teaching methods, conscious-comparative method

For citation: Polyakova, T. Yu. (2024). A. A. Mirolubov and the development of foreign language teaching methods in the second part of the 20th century. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 66–71.

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к научному и практическому наследию наших учителей важно всегда, т. к. без знания прошлого ни в одной сфере невозможно дальнейшее развитие. Сегодня осмысление достижений в области методики преподавания иностранных языков (ИЯ) во второй половине XX столетия приобретает особую актуальность в условиях происходящего реформирования отечественной системы высшего образования. Оно осуществляется на основе синтеза всего лучшего, что было в системе советского образования, и опыта последних десятилетий.

Профессор А. А. Миролюбов является одним из выдающихся специалистов в области преподавания ИЯ. Первым среди них он был избран действительным членом сначала Академии педагогических наук СССР (АПН СССР). Его профессиональная деятельность, с одной стороны, теснейшим образом связана с АПН РСФСР, СССР и РАО, а с другой стороны, с Московским государственным педагогическим институтом иностранных языков им. М. Тореза (МГПИИЯ), ныне Московским государственным лингвистическим университетом (МГЛУ).

В АПН РСФСР А. А. Миролюбов работал с 1955 года в НИИ методов обучения сначала в качестве научного сотрудника, позднее заведующим сектором обучения ИЯ. С 1977 года он возглавлял Всесоюзный институт переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и руководящих кадров народного образования АПН СССР, с 1991 года его деятельность была связана сначала с отделом иностранных языков Института общего среднего образования РАО, а затем – с Центром филологического образования Института содержания и методов обучения РАО. В МГПИИЯ им. М. Тореза А. А. Миролюбов в период с 1960 по 1962 годы был заведующим кафедры методики обучения ИЯ и членом докторского диссертационного совета университета.

В стенах АПН во второй половине XX столетия его коллегами были И. В. Рахманов, З. М. Цветкова, В. Д. Аракин, В. С. Цетлин, А. Д. Климентенко, М. Л. Вайсбурд, С. В. Калинина, а позднее – И. Л. Бим. В это же время в МГПИИЯ им. М. Тореза работали И. В. Рахманов, З. М. Цветкова, Н. И. Гез, С. К. Фоломкина, Н. Ф. Коряковцева и др. Тесное взаимодействие между учеными этих двух организаций объясняется, по-видимому, тем, что они в той или иной степени были учениками и последователями выдающегося российского лингвиста Л. В. Щербы, стоявшего у истоков созданной в 1943 году АПН РСФСР.

Сам А. А. Миролюбов назвал эту плеяду ученых «золотым поколением» методистов [Миролюбов, 2012]. В. И. Вернадский, один из крупнейших историков науки, отмечал, что одной из закономерностей развития науки является «скопление в немногих поколениях богато одаренных личностей», благодаря которому в определенный исторический период происходит взрыв научного творчества [Козиков, 2012].

Действительно, трудно перечислить все, что было сделано представителями этого поколения во второй половине прошлого века. В этот период произошло становление отечественной методики преподавания ИЯ как самостоятельной педагогической науки, стали широко проводиться научные исследования, был разработан сознательно-сопоставительный метод обучения ИЯ, многое делалось для преодоления разрыва между теорией и практикой преподавания, осуществлялась целенаправленная подготовка научно-педагогических кадров, повышение квалификации учителей и преподавателей, появились работы в области истории методики.

Целью данной статьи является анализ достижений методики преподавания ИЯ в рассматриваемый период и определение в них вклада академика РАО А. А. Миролюбова.

ВКЛАД А. А. МИРОЛЮБОВА В РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Несмотря на то что труды, посвященные вопросам преподавания ИЯ, безусловно, создавались и в предшествующие периоды, именно после Великой Отечественной войны происходит становление отечественной методики как самостоятельной науки. В это время в ходе дискуссий определяется ее объект и предмет. А. А. Миролюбовым определяются базовые категории и понятия методики. Ученый постоянно уточняет цели, содержание, методы и способы обучения ИЯ в средней школе, а также методы исследования, среди которых были выделены теоретические и эмпирические методы. В ряду эмпирических методов получают научное обоснование наблюдение, эксперимент и опытное обучение.

Основные положения методики находят отражение в целом ряде фундаментальных работ, созданных коллективом единомышленников при непосредственном участии и под редакцией А. А. Миролюбова. В 1967 году была опубликована известная «Общая методика преподавания иностранного языка», в редакции которой принимали участие также И. В. Рахманов и В. С. Цетлин. В 1981 году издаются «Теоретические основы методики обучения иностранному языку в средней школе» под редакцией А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбова. В 1982 году появляется

«Методика обучения иностранному языку в средней школе» под редакцией Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролюбова, С. К. Фоломкиной и С. Ф. Шатилова.

К числу важных достижений методики тех лет следует отнести создание сознательно-сопоставительного метода, в основе которого лежали известные положения, выдвинутые Л. В. Щербой. Прежде всего, имеется в виду теория Л. В. Щербы о трех аспектах языковых явлений и его же принцип сознательности в обучении иностранным языкам. А. А. Миролюбов наряду с другими учениками и последователями выдающегося лингвиста – И. В. Рахмановым, З. М. Цветковой, В. Д. Аракиным, В. С. Цетлин, И. В. Карповым и др. является одним из разработчиком этого метода. В одной из своих статей А. А. Леонтьев, прежде всего, относит к числу его создателей И. В. Рахманова, А. А. Миролюбова и З. М. Цветкову [Леонтьев, 1991], что свидетельствует о значительной роли его вклада.

При рассмотрении основных положений сознательно-сопоставительного метода невозможно не упомянуть, во-первых, обоснование общеобразовательной цели изучения ИЯ в средней школе. Во-вторых, необходимо подчеркнуть осознанное, а не механическое усвоение правил, формирование на их основе речевых навыков и умений, необходимость сопоставления явлений родного и иностранного языка, дифференциацию рецептивного и продуктивного усвоения материала, учет родного языка, необходимый для преодоления интерференции и произвольного переноса норм родного языка на иностранный язык, целесообразность одновременного развития различных видов речевой деятельности при ведущей роли чтения. Кроме того, были разработаны принципы отбора языкового материала (лексика, грамматика), а также определены особенности языковых и речевых упражнений.

Данные положения методики обучения ИЯ в средней школе освещаются А. А. Миролюбовым в уже упомянутых выше учебниках. Поскольку эти положения касаются принципиальных вопросов, они носят универсальный характер, и потому они не могли не учитываться при организации преподавания ИЯ на других уровнях образования. На их основе А. А. Миролюбовым разрабатывается методика обучения ИЯ в техникумах, которая изложена в написанной им «Общей методике преподавания иностранного языка в средних специальных учебных заведениях» и опубликованной сначала в 1978 году, а затем в 1984 году.

Чрезвычайно важно, что отстаивание основных принципов сознательно-сопоставительного метода осуществлялось в ходе научных дискуссий и споров. А. А. Леонтьев даже высказал мнение, что становление отечественной методики проходило на фоне борьбы двух основных подходов: сознательно-сопоставительного и модификаций прямого [Леонтьев, 1991].

К модификациям прямого метода можно отнести разрабатываемый в это же время Воронежской школой (А. П. Старков, Г. Е. Ведель и др.) так называемый сознательно-практический метод, в основе которого лежали психологические воззрения Б. В. Беляева.

Руководствуясь предложенным Б. В. Беляевым положением об отличии мышления на иностранном языке от мышления на родном языке, сторонники сознательно-практического метода отстаивали необходимость формирования мышления на изучаемом языке, применения устной основы обучения иностранному языку. Она, в свою очередь, предполагала устное опережение в усвоении учебного материала и реализацию устного вводного курса; последовательное обучение различным видам речевой деятельности; овладение лексикой в предложении, а грамматикой в предложениях-моделях.

Таким образом, в центре полемики находились принципиальные вопросы организации обучения ИЯ, решение которых было диаметрально противоположным при применении сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов. Эти вопросы могут быть кратко представлены основными оппозициями: универсальность мышления или развитие мышления на иностранном языке; сознательное или интуитивное овладение языком; учет родного языка или его исключение; применение или исключение перевода при обучении; параллельное или последовательное овладение видами речевой деятельности; усвоение грамматики на основе сопоставления и правил или при помощи моделей. Следует подчеркнуть, что сторонниками вышеуказанных подходов были подготовлены две серии учебников для средней школы, в которых были реализованы основные теоретические положения отстаиваемых ими методов обучения. В результате комплекты учебников для разных классов были разработаны как сторонниками сознательно-сопоставительного метода Г. Уайзер, С. К. Фоломкиной, А. Д. Климентенко, так и приверженцами сознательно-практического метода во главе со А. П. Старковым и Р. Диксон.

Свободная дискуссия и научная критика оппонентов имела большое значение для дальнейшего развития методики в рассматриваемый период, так как они дали мощный импульс поиска учеными весомых и достоверных обоснований отстаиваемых ими принципов.

Утверждение концепции сознательно-сопоставительного метода происходило не только в рамках научных дискуссий, но и в процессе преодоления разрыва между теорией и практикой преподавания ИЯ. Во второй половине XX столетия АПН были не только разработаны учебники ИЯ для школ, но и был проведен масштабный эксперимент в средних школах и в дошкольных заведениях. Большое значение имело то, что под руководством А. Д. Климентенко были определены его этапы (разработка теоретических вопросов, подготовка материалов и проверка вариантов; поисковый эксперимент; опытное обучение), осуществилось повышение квалификации учителей, многое было сделано для распространения идей и опыта применения сознательно-сопоставительного метода.

Трудно переоценить вклад А. А. Миролюбова во внедрение теории в практику преподавания ИЯ. Прежде всего, он принимал участие в подготовке учебников и учебных пособий для средних общеобразовательных школ, среди которых в качестве примера можно упомянуть «Сборник дикторских текстов на немецком языке к учебным кино- и диафильмам» (1961). По заданию Ф. Кастро для Центра на Кубе в 1964 года им были разработаны первые программы и учебник для школ по обучению русскому языку как иностранному, а в 1983 году создан учебный комплекс по русскому языку для зарубежных школьников «Давайте познакомимся». Для высших учебных заведений в 1985 году А. А. Миролюбовым был также подготовлен «Учебник немецкого языка для факультетов иностранных языков педагогических институтов».

Большое значение для повышения качества преподавания ИЯ имела деятельность А. А. Миролюбова в журнале «Иностранные языки в школе», в котором он был заместителем главного редактора (1955-1963), членом редколлегии и постоянным автором статей.

А. А. Миролюбов внес значительный вклад в распространение прогрессивных методических идей, возглавляя в качестве ректора в период с 1977 по 1991 год Всесоюзный институт переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и руководящих кадров народного образования АПН СССР.

А. А. Миролюбов оказал значительное влияние на подготовку научно-педагогических кадров. Он посвящал много времени работе с аспирантами и докторантами. Им было подготовлено около 70 кандидатов педагогических наук. Большую ценность имели его рекомендации для Н. Ф. Коряковцевой, Н. М. Громовой, Н. Н. Гавриленко, Т. Ю. Поляковой в процессе проведения ими исследований, впоследствии защищенных как докторские диссертации.

Важность и перспективность многих основных положений сознательно-сопоставительного метода для отечественной методики подтверждается тем, что благодаря активной деятельности ведущих методистов второй половины XX века и, в частности, деятельности А. А. Миролюбова сознательно-сопоставительный метод получает свое дальнейшее развитие. Это развитие происходит на основе новых данных языкознания, включая коммуникативную лингвистику, функциональную грамматику, лингвистику текста, лингвострановедческую теорию слова и др., а также опираясь на достижения в области психологии, в рамках которой получает всеобщее признание теория деятельности, теория поэтапного формирования умственных действий, психология обучения иностранным языкам.

Так, на основе сознательно-сопоставительного метода И. М. Бергман разработал методику обучения английскому языку в технических вузах. М. В. Ляховицкий формирует применение технических средств обучения, включая лингафонные кабинеты. Благодаря исследованиям, проведенным в частности И. А. Зимней, Н. И. Гез и И. Л. Бим, сформулированы основные положения коммуникативно-деятельностного подхода с переносом акцента в обучении с языка как системы на обучение речевому общению как деятельности. В рамках коммуникативно-деятельностного подхода получает научное обоснование взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности, определяется их последовательность и временное соотношение на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений в зависимости от цели и этапа обучения ИЯ. Как продолжение тезиса о рецептивном и продуктивном усвоении языковых явлений С. К. Фоломкина создает теорию обучения чтению как одному из рецептивных видов деятельности в средней школе и в неязыковом вузе. И. Л. Бим разрабатывает системный подход к обучению ИЯ, а также теория учебно-методического комплекса.

Развитие методики преподавания ИЯ в рассматриваемый период привело методистов к выводу о том, что не существует идеального метода обучения ИЯ, а выбор наиболее эффективного метода зависит от целей и условий обучения.

ВКЛАД А.А. МИРОЛЮБОВА В ИСТОРИЮ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Получение новых знаний всегда было сопряжено с рассмотрением предыдущего опыта и научных достижений предшественников, т. е. истории науки.

Однако считается, что история науки как область знания сформировалась не более 100 лет тому назад, когда она определила свой объект и предмет исследования и получила официальное оформление в виде первых университетских курсов по данной дисциплине. Хотя еще в начале XX века появились труды В. И. Вернадского по истории науки и естествознания, в которых он рассматривал историю науки как процесс ее самопознания.

История науки в целом является предметом исследования философии, но при этом большое значение имеет изучение истории конкретных отраслей знания, к которым следует отнести и методику преподавания иностранных языков.

История методики преподавания ИЯ имеет большое значение для ее дальнейшего развития, т. к. выявляет преемственность научных подходов, теорий и методов обучения ИЯ, способствует передаче научных ценностей следующим поколениям исследователей и практиков и помогает определять актуальные проблемы.

Необходимость выявления общих закономерностей методики вызвала появление многих работ. Вопросами периодизации методики преподавания ИЯ занимались А. П. Булкин, И. А. Грузинская, Г. Е. Ведель, А. А. Миролюбов, В. Э. Раушенбах, И. В. Рахманов, С. Ф. Шатилов, А. Н. Щукин [Зайцева, 2018]. Публикуются результаты исследований по истории зарубежной методики. Среди них следует упомянуть труд «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв», вышедший в свет в 1972 году, и написанный И. В. Рахмановым, Н. И. Гез, И. А. Зимней, С. К. Фоломкиной и А. Я. Шайкевичем под редакцией. И. В. Рахманова, а также «Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век» В. Э. Раушенбаха, опубликованный в 1971 году. В продолжение этой традиции в 2008 году Н. И. Гез и Г. М. Фроловой была издана «История зарубежной методики преподавания иностранных языков».

А. А. Миролюбов также внес значительный вклад в историю зарубежной методики. В самом начале нашего столетия в 2002 году и 2003 году в журнале «Иностранные языки в школе» им опубликована серия статей, посвященных анализу грамматико-переводного метода, натурального метода, прямого метода, метода Пальмера, смешанного метода, аудиолингвального и аудиовизуального методов.

В то же время, по мнению В. И. Вернадского, особое значение имеет изучение истории отечественной науки. Он считает , что ее изучение необходимо не только для правильного определения нашим обществом своего значения в истории человечества, но главное, для дальнейшего укрепления отечественной научной работы [Козиков, 2012].

Вклад А. А. Миролюбова в историю отечественной методики преподавания ИЯ поистине неоценим. Получив классическое историческое образование в МГУ им. М. В. Ломоносова, окончив в 1950 году исторический факультет, он был хорошо подготовлен к проведению исторического исследования, которое в 1973 году он защищает как диссертацию на соискание учебной степени доктора педагогических наук. С учетом полученного впоследствии богатого профессионального опыта в 2002 году он издает известную всем книгу «История отечественной методики обучения иностранному языку».

Прежде всего, академиком А. А. Миролюбовым собран и проанализирован огромный фактический материал разного времени в форме постановлений государственных органов, приказов, учебных программ, учебников и учебных пособий, теоретических работ, журнальных научных статей и т. д.

Одной из важнейших задач исторических исследований является определение временных промежутков, характеризующихся выявленными отличительными особенностями. Интерпретация имеющихся данных и их сравнительный анализ дал возможность А. А. Миролюбову осуществить структурирование фактического материала в хронологической последовательности и представить обоснованную периодизацию отечественной методики с 1864 года по 1991 год, в которой автором выделено шесть исторических этапов.

Чрезвычайно важно, что автор не ограничивается фиксацией определенных научных решений, а объективно раскрывает их связь с внешнеполитической обстановкой, общественно-политическими и социально-экономическими условиями страны в тот или иной конкретный период. Учитывая необходимость учета методикой данных смежных наук, А. А. Миролюбов раскрывает причинно-следственные связи результатов исследований, прежде всего, в области лингвистики и психологии с изменениями и конкретизацией положений методики, показывает динамику ее развития.

Особого внимания заслуживает проведенный им подробный анализ разработанных в разные периоды теорий, методов, приемов, организации обучения ИЯ, а также объяснение причин успешности или неуспешности их практического применения.

Таким образом, в истории отечественной методики А. А. Миролюбовым раскрыта логика ее развития в обозначенный период, что делает этот труд фундаментальным и наиболее цитируемым педагогами, касающимся в той или иной степени вопросов истории.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вторая половина XX столетия может рассматриваться как весьма плодотворный период в развитии отечественной методики преподавания ИЯ, в который она сформировалась как самостоятельная педагогическая наука.

В то время работало большое количество специалистов в этой области. Особое место среди них занимают ученики и последователи Л. В. Щербы, чья профессиональная деятельность была связана с АПН РСФСР и СССР, а также с МГПИИЯ им. М. Тореза, ныне МГЛУ. А. А. Миролюбов является выдающимся представителем этой группы ученых.

Он внес значительный вклад в развитие методики в данный период. Им были определены базовые категории и понятия методики, уточнялись цели, содержание, методы и способы обучения ИЯ в средней школе, а также методы исследования.

А. А. Миролюбов был одним из основных создателей сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ в средней школе, разработчиков его применения для средних специальных учебных заведений, его внедрения для обучения немецкому языку в педагогических вузах.

Академик А. А. Миролюбов был историком науки и способствовал формированию научного представления о зарубежной методике, а, главное, отечественной методики преподавания ИЯ.

Его научная, методическая и организационная деятельность была направлена на подготовку научно-педагогических кадров и учителей, на широкое внедрение и распространение передовых идей методики.

Изучение творческого наследия предшествующих поколений, понимание общих закономерностей методики как науки, осознание движения научной мысли необходимо специалистам, т. к. оно создает прочный фундамент для движения вперед.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А. А. Миролюбов и др. Обнинск: Титул, 2012.
2. Козиков И. А., Вернадский В. И. О роли истории знаний в развитии науки и общества. // Социально-гуманитарные знания. 2012. Вып. 5. С. 207–218.
3. Леонтьев А. А. Основные линии развития методики преподавания иностранных языков в СССР (40–80-е годы) // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. 1991. С.4–8.
4. Зайцева И. В. История методики обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной лингводидактике: учебно-методическое пособие. Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2018.

REFERENCES

1. Mirolubov, A. A. et al. (2012). Metodika obuchenija inostrannim jazikam: traditsii I sovremennoct = Methods of foreign language teaching: traditions and modernity. Obninsk: Titul. (In Russ.)
2. Kozikov, I. A., Vernadskiy, V. I. (2012). O roli istorii znanij v razvitii nauki i obshchestva = On the role of the history of knowledge in the development of science and society. Sotsialno-gumanitarnie znanija, 5, 207–218. (In Russ.)
3. Leontiev, A. A. (1991). Osnovnye linii razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov v SSSR (40–80-e gody) = The main lines of the development of foreign language teaching in the USSR (1940-80s). Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam (pp. 4-8): anthology. (In Russ.)
4. Zaitseva, I. V. (2018). Istoriya metodiki obucheniya inostrannym yazykam v otechestvennoj i zarubezhnoj lingvodidaktike = The history of the methodology of teaching foreign languages in domestic and foreign linguodidactics: an educational and methodological guide. Elec: Eleckij gosudarstvennyj universitet im. I. A. Bunina. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Полякова Татьяна Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой «Иностранные языки»
Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Polyakova Tatiana Yurievna

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department
Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

Статья поступила в редакцию	25.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	15.10.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378

Подготовка преподавателя иностранных языков к самоуправлению профессиональной деятельностью в многонациональном российском государстве

А. Н. Рыблова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
alla.r61@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована идея подготовки преподавателя иностранных языков к самоуправлению профессиональной деятельностью, которое обеспечит их успешное функционирование после окончания образовательного учреждения. Теоретико-эмпирические исследования доказали эффективность поэтапной передачи педагогических функций студентам в университете, учитывая специфику межнациональных коммуникаций. Мониторинг становления умений самоуправления следует проводить при участии представителей работодателей.

Ключевые слова: преподаватель иностранных языков, педагогические функции, самоуправление, профессиональная деятельность, многонациональное российское государство

Для цитирования: Рыблова А. Н. Подготовка преподавателя иностранных языков к самоуправлению профессиональной деятельностью в многонациональном российском государстве // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 72–77.

Original article

Preparing Foreign Language Teachers for Self-Management of Professional Activity in Multinational Russian State

Alla N. Ryblova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
alla.r61@mail.ru

Abstract. The article substantiates the idea of preparing foreign language teachers for self-management of professional activities, which will ensure their successful functioning after graduation from an educational institution. Theoretical and empirical research has proven the effectiveness of the stage-by-stage transfer of pedagogical functions to students at the university, taking into account the specifics of interethnic communications. Monitoring the development of self-management skills should be carried out with the participation of representatives of employers.

Keywords: foreign languages teacher, pedagogical functions, self-management, professional activity, multinational Russian state

For citation: Ryblova, A. N. (2024). Preparing future foreign language teachers for self-management of professional activity in multinational Russian state. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 72–77.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена тем, что в новых технологических условиях преподавателю, работающему в системе высшего образования, необходимо расширить перечень функциональных обязанностей. Они определены Трудовым договором, заключенным с тем или иным образовательным учреждением[1]. Расширение спектра обязанностей преподавателя вызвано тем, что среди перечисленных в вышеозначенном документе функций не указаны педагогические действия, направленные на формирование у студентов университета умений самоуправления будущей профессиональной деятельностью в многонациональном Российском государстве. Между тем овладение этими мета-когнитивными умениями является решающим фактором в успешном функционировании выпускников лингвистического университета сразу после окончания образовательного учреждения. Однако, согласно мнению работодателей, только 10–15 % выпускников университета по профилю подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» готовы к самоуправлению профессионально-педагогической деятельностью. При этом преподаватели, которые только начинают педагогическую деятельность в образовательных учреждениях разных уровней системы непрерывного российского образования, нередко сталкиваются с межнациональными конфликтами в образовательной среде и не умеют корректно разрешать их, что и определило *проблему* нашего исследования. Для ее решения была поставлена *цель* нашего исследования выбрать и проанализировать сущность ряда педагогических функций с тем, чтобы разработать алгоритм действий, необходимых для развития умений самоуправления будущих преподавателей иностранных языков в университете с учетом специфики функционирования Российского государства, на территории которого проживают и трудятся представители большого количества народов, этносов и т. п.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретический анализ научных исследований российских [Игнатьева, Максимцов, 2001; Лебедев, Каньковская, 1998; Самыгин, Столяренко, 1997; Сульповар, Маннапов, 1992 и др.] и зарубежных [Fayol, 1949; Mescon, Albert, Khedouri, 1988; Taylor, 1911 и др.] исследователей позволил нам определить сущность понятий «педагогическое управление», «педагогическая функция» и осуществить оптимальный выбор тех из них, регулярное выполнение которых преподавателем содействует становлению умений самоуправления у будущих преподавателей иностранных языков в университете. Было установлено, что исследователи по-разному трактуют свои представления об управлении и функциях, но все из них признают тесную взаимосвязь управления и функций, функций и совокупности последовательно реализуемых и взаимосвязанных действий.

Наши многолетние теоретические и экспериментальные исследования [Рыблова, 2004] позволили определить педагогическое управление как процесс психолого-педагогического воздействия преподавателя в качестве субъекта управления на студентов как объектов управления для достижения запланированных результатов в соответствии с диагностично поставленными образовательными целями. Педагогические функции рассматриваем как алгоритм действий преподавателя, направленных на: диагностичное целеполагание и прогнозирование вариантов достижения студентами запланированных результатов; технологичную координацию образовательной и педагогической деятельности; регулирование возможных отклонений в ходе образовательного и педагогического процесса; диагностику достижений и затруднений, количественное уровневое измерение результатов образовательной деятельности и эффективности применяемых технологий. Самоуправление предполагает выполнение будущим преподавателем иностранных языков педагогических функций самостоятельно, без помощи извне. Была выдвинута гипотеза о том, что если преподаватель, выполняя различные педагогические функции в образовательном учреждении, поэтапно передает их студентам, то тем самым он содействует ускорению их формирования и успешному выполнению в профессионально-педагогической деятельности. При этом должна учитываться специфика коммуникаций, принятых у студентов – представителей того или иного народа, этноса и т. п.

Многонациональное государство рассматривается нами в исследовании как организация, обладающая суверенитетом и политической властью для управления свободно проживающими представителями разных народов, этносов и их эффективным функционированием на определенной территории. Она предоставляет различным народам условия для позитивного речевого и неречевого взаимодействия в реальных жизненных обстоятельствах. Такое взаимодействие этносов осуществляется с учетом специфики языка, традиций и обычаев в семье и профессиональной

[1] https://www.consultant.ru/law/podborki/trudovoj_dogovor_s_prepodavatelem/

деятельности. В 2023 году по данным Росстата на территории Российской Федерации зафиксированы представители более 160 национальностей. В Российском государстве много веков из поколения в поколение передаются и реализуются идеи соборности, коллективного решения проблем, терпения, сопереживания, оказания помощи и поддержки вне зависимости от национальности и вероисповедания. Не всегда и не везде, к сожалению, вышеизложенные российские ценности соблюдают представители других народов. Поэтому так важна подготовка преподавателя иностранных языков к самоуправлению профессиональной деятельностью, в рамках которой он будет способен эффективно разрешать межнациональные проблемы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенные исследования позволили выбрать из всего многообразия существующих педагогических функций и обосновать те, которые в большей мере содействуют становлению умений самоуправления профессионально-педагогической деятельностью в многонациональном российском государстве.

Среди них *диагностичное целеполагание и прогнозирование*. Эти функции педагогического управления в совокупности представляют собой алгоритм действий преподавателя. Они, в свою очередь, делятся на этапы и предпринимаются для достижения целей образовательной и профессиональной деятельности. Для реализации этих функций необходимо, прежде всего, фиксировать запросы и потребности внешней среды, в которой постоянно варьируются требования государства и общества к технологическому обеспечению профессиональной деятельности и отношениям между народами и этносами. Следует также принять во внимание ряд особенностей внутренней среды образовательного учреждения (количество обучающихся в группах; их этническую принадлежность; уровень языковой готовности студентов к педагогической деятельности; владение ими нормами общекультурного и профессионального поведения; уровень подготовки преподавателя и др.).

Далее преподаватель непосредственно осуществляет диагностичное целеполагание, которое предусматривает количественные измерения образовательных результатов. Для этого он должен представить общие и частные цели в измеримых действиях студентов, направленных на изучение того или иного иностранного языка. Если постановка целей затрагивает овладение умениями переработки профессионально значимой иноязычной информацией, преподаватель может представить частные цели в виде таких образовательных результатов, как: фиксация и обоснование определенного им количества фактов, событий др.; обнаружение и объяснение выбранных им лексических единиц, грамматических структур, стилистических приемов, межъязыковых трансформаций и т.п.; передача в установленные сроки переработанного содержания определенного объема и качества и др.

В рамках целеполагания преподаватель осуществляет также выбор технологии взаимодействия субъектов обучения в профессионально заданных ситуациях. Разнообразие применяемых технологий будет варьировать процесс достижения професионально значимых целей с учетом индивидуальных профессиональных потребностей студентов. В современных условиях технологического прорыва и регулярного обновления представителей разных народов в российской профессиональной среде, а также постоянного изменения требований работодателей к субъектам и средствам, обеспечивающих ее функционирование, нет смысла ставить цели образовательной и педагогической деятельности в системе высшего образования на длительный период времени. Это приводит к необходимости неоднократно корректировать их для того, чтобы они учитывали постоянно изменяющиеся условия образовательной и профессиональной среды.

Преподавателю следует также спрогнозировать и оценить разные вариации результатов, способы их коррекции и видоизменения. Чтобы более быстро и качественно подготовить будущих преподавателей иностранных языков к самостоятельному прогнозированию результатов профессиональной деятельности в многонациональном российском государстве, преподаватель сам должен владеть различными техниками предвосхищения и проецирования возможных отклонений от запланированных уровней результатов в зависимости от специфики языка, обычаев и традиций поведения студентов – представителей разных народов и этносов. Поэтапная передача студентам педагогических функций диагностичного целеполагания и прогнозирования разноуровневых образовательных результатов содействует их професионально-педагогической подготовке.

Педагогическая функция *координации* представляет совокупность взаимосвязанных умственных действий и мыслительных операций преподавателя. В совокупности они обеспечивают ему процесс принятия и реализации педагогических решений о: количестве и качестве заданий к изучаемому содержанию; вариантах распределения их между членами учебной группы; формах

бесконфликтной межнациональной коммуникации студентов; средствах обеспечения информацией и др. Выбор того или иного решения совершается для создания оптимальных условий обучения и воспитания, которые обеспечат качественную подготовку будущих преподавателей иностранных языков. Координацию деятельности каждого субъекта образовательного процесса в зависимости от возраста, курса обучения и количества обучающихся в группе принято считать достаточно сложным интеллектуальным действием преподавателя. При этом координация межнационального взаимодействия студентов университета должна стать приоритетной частью педагогической деятельности для снятия напряжения в межличностных отношениях. Тем самым преподаватель сумеет научить будущих преподавателей иностранных языков корректному решению подобных проблем в профессиональной среде.

Технологично скоординированная образовательная деятельность будущих преподавателей иностранных языков в университете должна быть направлена на создание и поддержание наилучших организационно-методических условий позитивного интерактивного взаимодействия студентов – представителей разных народов. Ее нужно стандартизировать и приблизить по содержанию и средствам педагогической коммуникации к их будущей профессиональной деятельности. Она позволит варьировать различные виды речевого и неречевого поведения студентов между собой в парах, малых и больших группах и др. при постоянной мониторинговой деятельности преподавателя. При этом преподаватель как координатор образовательного процесса должен быть образцом позитивных взаимодействий, для чего требуется высокий уровень его профессионально-педагогической культуры. Поэтапная передача студентам педагогической функции координации содействует подготовке будущих преподавателей иностранных языков к самостоятельной координации толерантного взаимодействия субъектов обучения – представителей разных стран, которая учитывает многообразные представления о профессионализме, этнических особенностях речевой культуры, норм этикета, этики и т. п.

Выделяя *регулирование* как педагогическую функцию, мы ориентируемся на идеи российских и зарубежных исследователей о необходимости выявления и устранения отклонений от заданного преподавателем направления в ходе образовательного и педагогического процесса. Регулирование тесно связано с возможным вмешательством преподавателя в образовательный процесс, когда ему приходится принимать во внимание индивидуально-психологические особенности вербального и невербального поведения, специфичные для студентов – представителей разных национальностей, и корректировать их, если они препятствуют достижению целей. Принято использовать разные виды регулирования образовательной деятельности в зависимости от уровня языковой подготовки студентов. Регулирование, как правило, осуществляет преподаватель, который применяет различные способы психолого-педагогического воздействия на обучающихся внутри группы. В настоящее время большинство исследователей признают его недостаточно эффективным, так как скорость выполнения заданий определяет преподаватель, и студенты не могут ее варьировать. Кроме того, оно не содействует становлению умений саморегулирования профессиональной деятельности.

Взаиморегулирование осуществляется сокурсниками по группе или курсу, оно достаточно эффективно, так как предполагает корректную и речевую взаимопомощь и позитивную поддержку обучающимися друг друга и содействует более быстрому становлению их коммуникативных умений. Это вид регулирования мы считаем достаточно эффективным в процессе подготовки преподавателей иностранных языков. Однако основной целью педагогической деятельности мы считаем обучение студентов умениям саморегулирования. При условии адекватного запросам времени и применяемым образовательным технологиям педагогического регулирования обучающийся может самостоятельно определять скорость, процесс и качество выполняемого задания, выбрать форму межнационального взаимодействия и др. Наши многолетние эмпирические исследования подтверждают, что поэтапная передача студентам педагогической функции регулирования ускоряет развитие их умений самостоятельного регулирования профессиональной деятельности в условиях национальной специфики функционирования российского государства.

Педагогическую функцию, посредством которой преподаватель может определять правильность образовательного процесса и его результатов, а также эффективность применения той или иной образовательной технологии, мы называем *диагностикой.* Благодаря правильному ее осуществлению можно определить также уровень достижения каждым студентом – будущим преподавателем иностранных языков диагностично поставленных целей и уровень его готовности к профессионально-педагогической деятельности с учетом специфики многонационального контингента российского государства. Принято

использовать предварительную (до начала образовательного процесса), текущую (в ходе образовательного процесса) и заключительную (после завершения образовательного процесса) диагностику полученных образовательных результатов.

Предварительный этап диагностики необходим для определения исходного уровня владения студентами – будущими преподавателями – профессиональными умениями согласно базовой нормативной документации, регламентирующей их языковую и педагогическую подготовку. Текущий этап диагностики обеспечивает получение информации об индивидуальных образовательных достижениях, причинах затруднений в соответствии с рабочей программой каждой изучаемой дисциплины и разработанными оценочными материалами, обсуждение возникающих проблем, предложений по совершенствованию и др. Заключительный этап диагностики применяют после истечения времени, выделенного на осуществление образовательного процесса, когда индивидуально полученные образовательные результаты по изученной теме преподаватель совместно со студентами сравнивает с запланированными. В качестве критериев диагностики нужно использовать перечень требований к профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков, указанный во ФГОС ВО, ООП, РПД и других документах. В числе важных показателей готовности должны стать автоматизированные умения устанавливать и поддерживать позитивные контакты с представителями разных народов и этносов. При сопоставлении достигнутых результатов с установленными Российским государством стандартами качества профессиональной подготовки преподаватель может определить, насколько допустимы обнаруженные отклонения и сделать выводы о сформированности соответствующих компетенций. Поэтапная передача преподавателем функции диагностирования разноуровневого образовательного процесса и его результатов студентам содействует наиболее быстрому и качественному становлению их умений самостоятельной диагностики будущей профессионально-педагогической деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Готовность к профессиональной деятельности будущего преподавателя иностранных языков измеряем уровнем его / ее владения выбранными иностранными языками, нормами профессионального поведения и умениями корректной межнациональной коммуникации. Мониторинг становления умений самоуправления профессиональной деятельностью в составе всех описанных в статье педагогических функций проводим при участии представителей работодателей. После анализа полученных результатов измерения работодатели сообщают выпускнику о решении принять или пока не принимать его на работу в качестве преподавателя иностранных языков.

Рассмотренные в нашей статье педагогические функции имеют общие характеристики: для успешной их реализации необходимо взаимодействие преподавателя и обучающихся – представителей разных народов с целью принятия разных решений. Преподавателю приходится регулярно перебирать различные варианты педагогических действий для того, чтобы определить, какие из них будут наилучшими для функционирования конкретной группы студентов и по отношению к конкретному обучающемуся, и делать выбор исходя из особенностей их речевого и неречевого поведения. Большую сложность для преподавателя представляет принятие и реализация педагогических решений в многонациональных группах студентов, у которых понимание правильности и неправильности педагогических действий варьируется сформированными в семье представлениями о личности и функциях преподавателя в образовательной и воспитательной деятельности.

Эмпирические исследования (2018–2023) были проведены нами в рамках дисциплины «Основы методики преподавания иностранного языка» среди более 350 будущих преподавателей французского, немецкого, испанского и английского языков, обучающихся в бакалавриате Института иностранных языков им. М. Тореза и являющихся представителями разных народов и этносов РФ. Они подтвердили выдвинутую гипотезу об эффективности более ранней поэтапной передачи педагогических функций студентам – будущим преподавателям иностранных языков, а также выявили закономерность между доверием студентов к управленческой деятельности преподавателя и скоростью формирования их готовности к самоуправлению профессиональной деятельностью в многонациональном российском государстве. Описанные нами педагогические функции, считаем целесообразным внести в трудовой договор в числе функциональных обязанностей преподавателя современного лингвистического университета.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Игнатьева А. В., Максимцов М. М. Исследование систем управления. М.: Юнити-Дана, 2001.
2. Лебедев О. Т., Каньковская А. Р. Основы менеджмента. СПб.: МиМ, 1998.
3. Самыгин С. И., Столяренко Л. Д. Менеджмент персонала. М.: Феникс, 1997.
4. Сульповар Л. Б., Маннапов Р. Г. Менеджмент: наука и искусство управления бизнесом. Тольятти: Современник, 1992.
5. Fayol F. General and industrial management. L.: Pitman, 1949.
6. Mescon M., Albert M., Khedouri F. Management. N. Y.: Harper and Row, 1988.
7. Taylor F. Principles of Scientific Management. N. Y.: Harper and Brothers, 1911.
8. Рыблова А. Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов вуза: дис. … д-ра пед. наук. Тольятти, 2004.

REFERENCES

1. Ignatieva, A. V., Maksimtsov, M.M. (2001). Issledovaniye sistem upravleniya. = Study of management systems. Moscow: Unity-Dana. (In Russ.)
2. Lebedev, O. T., Kankovskaya, A.R. (1998). Osnovy menedzhmenta = Fundamentals of management. St. Petersburg: MiM. (In Russ.)
3. Samygin, S. I., Stolyarenko, L. D. (1997). Menedzhment personala = Personnel management. Moscow: Fenix. (In Russ.)
4. Sulpovar, L. B., Mannapov, R.G. (1992). Menedzhment: nauka i iskusstvo upravleniya biznesom = Management: the science and art of business management. Tolyatti: Sovremennik. (In Russ.).
5. Fayol, F. (1949). General and industrial management. London: Pitman.
6. Mescon, M., Albert, M., Khedouri, F. (1988). Management. New York: Harper and Row.
7. Taylor, F. (1911). Principles of scientific management. New York: Harper and Brothers.
8. Ryblova, A. N. (2004). Sistema upravleniya professional'no oriyentirovannoy samostoyatel'noy poznavatel'noy deyatel'nost'yu studentov vuza = The management system of professionally oriented independent cognitive activity of university students: Senior Doctorate in Pedagogy. Tolyatti. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Рыблова Алла Николаевна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры лингводидактики
Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ryblova Alla Nicolaevna
Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor
Professor at the Foreign Language Teaching Department
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	22.10.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	27.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.81

CC BY

Лингводидактические основы обучения переводческой деятельности гуманитариев непереводческих специальностей

В. В. Сафонова

МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия
safonova.ffl.msu@mail.ru

Аннотация. К числу малоизученных в дидактике перевода относится проблема переводческого образования студентов-гуманитариев. В статье предлагается система принципов переводческого образования студентов-гуманитариев в контексте аксиологического, проблемного, коммуникативно-деятельностного и социокультурного подходов на основе критического лингводидактического анализа традиций и инноваций в переводческом образовании. Междисциплинарное научно-методическое содружество обеспечивает их успешную реализацию в учебном процессе.

Ключевые слова: дидактика перевода, специализированный перевод, гуманитарное образование, принципы обучения переводческой деятельности, неязыковые факультеты

Для цитирования: Сафонова В. В. Лингводидактические основы обучения переводческой деятельности гуманитариев непереводческих специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 78–85.

Original article

Linguodidactic Fundamentals of Teaching Translation to the Humanities Students of Non-Translation Specialties

Viktorya V. Safonova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
safonova.ffl.msu@mail.ru

Abstract. Essential questions related to teaching translation to humanities students are the least studied in didactics of translation. The paper suggests a systematized set of principles of teaching and training humanities students in translating specialized texts in the context of axiological, problem-based, communication-and-action-oriented and sociocultural approaches based on a critical linguodidactic analysis of traditions and innovations in translation training. Interdisciplinary methodological collaboration is a prerequisite for their successful implementation in university education.

Keywords: didactics of translation, specialized translation, Humanities education, principles of teaching translation, non-linguistic faculties

For citation: Safonova, V. V. (2024). Linguodidactic fundamentals of teaching translation to the humanities students of non-translation specialties. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 78–85.

ВВЕДЕНИЕ

По мере глобализации, а затем глокализации мира с середины 90-х годов предыдущего столетия возрастает значимость и востребованность профессии переводчика. И хотя появление Интернета, ИКТ-технологий и технологий искусственного интеллекта привнесло существенные изменения в профессиональную деятельность переводчика, тем не менее пока без последнего сомнительно получить качественные продукты переводческого труда, приемлемые в коммуникативно-когнитивном и лингвокультурном планах как средства достижения взаимопонимания (в том числе профессионального) между участниками двуязычной межкультурной коммуникации (автор и адресат исходного текста, автор текста перевода и адресат перевода). В данной статье ставятся спорные вопросы общетеоретических основ обучения переводческой деятельности и переводческой подготовки гуманитариев непереводческих специальностей. Наличие проблем в данной сфере обусловлено рядом обстоятельств. Если в области методики обучения научно-техническому переводу накоплены методически значимые теоретические и прикладные результаты (они достигнуты при подготовке как профессиональных переводчиков, так и студентов непереводческих отделений), то в сфере методики перевода гуманитарных текстов существуют лишь единичные работы[1]. Значительных результатов в данной сфере не наблюдается, что, в свою очередь, объясняется рядом обстоятельств: гуманитарные тексты отличаются высокой степенью лингвокультурной маркировки (в том, числе ценностной), что неизбежно ведет к искажениям и погрешностям (особенно в сфере образовательного дискурса). Многие из них (при переводе с иностранного языка на русский) ведут к терминологическому загрязнению профессиональной образовательной среды. Более того, недостаточная педагогическая образованность, дидактическая и методическая компетентность даже профессиональных переводчиков приводит к появлению в образовательном дискурсе на языке перевода методически некорректных терминологических словосочетаний. Из переведенных зарубежных изданий они «перекочевывают» в российскую нормативно-методическую документацию [Сафонова, 2015; Сафонова, 2022]. Сравнительно-сопоставительный анализ исходных англоязычных текстов общеевропейский публикаций «Common European Framework for Languages»[2], «White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity"», «Reference Framework of Competences for Democratic Culture» показал, что причинами ошибочных переводческих действий при работе с текстами социально-образовательного дискурса явились:

1) недостаточный уровень образованности переводчиков в лингводидактике и гуманитарных науках, междисциплинарно сопряженных с ней в современной языковой педагогике и языковом образовании;
2) невладение переводчиками самообразовательными стратегиями в области лингводидактики и других гуманитарных наук;
3) некорректный выбор и использование переводческих приемов как при переводе терминологии исходного текста, так и в процессе переводческого реконструирования всего текста перевода;
4) отсутствие критического осмысления переводчиком адекватности своего уровня владения как английским, так и русским языком для выполнения конкретных переводческих задач профессионально-профильного перевода;
5) невладение приемами лингвокультурной адаптации исходного текста перевода к русскоязычной профессиональной аудитории, поскольку англоязычный образовательный текст рассматривается вне поиска коммуникативно-когнитивного консенсуса между англоязычным и русскоязычным дискурсом.

Перефразируя общеизвестную цитату Аристотеля об образовании, приходится констатировать, что плоды переводческого образования, являющие собой продукты перевода перевода специализированного социально-образовательного дискурса, в частности, с английского на русский, могут быть весьма горькими, а не сладкими. Как же вырастить переводческое образование в рассматриваемой области действия переводчиков, чтобы плоды все же были сладкими? Для этого имеет смысл ответить на вопросы:

- «Что именно недостаточно учитывается в процессе вузовской подготовки даже профессиональных переводчиков, не говоря о пользователях переводом в профессиональных целях?»
- «В какой мере имеет смысл опираться на существующие научно-методические взгляды и практику обучения переводческой деятельности, находящие свое отражение в переводоведении, методике обучения речевому общению на иностранном языке, дидактике перевода, завяленной в последнее десятилетие [Гарбовский, 2012]?»

[1] См., например: [Сафонова, 2023].

[2] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

- «Какие области дидактического и методического знания в них весьма спорны и явно требуют педагогической доработки? И есть ли в них та методическая terra incognita, без исследования которой сомнительно создать целостную концепцию обучения переводческой деятельности и определить профессионально значимый методический инструментарий для ее воплощения в разных вариантах переводческого образования в России?».

ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА МЕТОДИКУ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Существенные изменения в социокультурном контексте бытия человеческой цивилизации с середины 90-х годов предыдущего столетия привели к тому, что профессия переводчика, как справедливо заметил В. Н. Комиссаров, стала массовой на рубеже веков [Комиссаров, 2017, с. 311]. А последнее, в свою очередь, потребовало обратить внимание в переводоведении на необходимость разработки научно-обоснованной методики обучения переводческой деятельности как его неотъемлемой составляющей [Комиссаров, 2017; Латышев, 2000; Базылев, 2017]. Хотя до сих пор в переводоведении относят эту педагогическую составляющую переводоведения к числу менее разработанных, следует признать, что контуры компетентностного, коммуникативно-деятельностного и отчасти социокультурного подходов явно просматриваются в методических главах ряда книг по переводоведению и технологии перевода [Комиссаров, 2017; Латышев, 2005]. Если попытаться обобщить существующие научно-методические взгляды переводоведов на процесс подготовки переводчиков, оценивания качества их труда (включая учебный) и развития у студентов профессионально значимых качеств личности, то представляется целесообразным обратить внимание на следующие моменты:

1) осознание переводоведами острой необходимости в педагогическом осмыслении целей / задач, сути и содержания процесса обучения профессиональной переводческой деятельности [Комиссаров, 2017];
2) осознание ими необходимости формировать и углублять переводческие знания, формировать и автоматизировать переводческие навыки, формировать, развивать и совершенствовать переводческие умения в контексте компетентностного подхода к подготовке профессиональных переводчиков [Комиссаров, 2017; Латышев, 2005; Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты, 2022];
3) лингводидактическую концептуализацию понятия «переводческая компетенция», методическое описание ее структуры в целом и каждого из ее компонентов[1] (субкомпетенций) в частности [Комиссаров, 2017; Латышев, 2005; Подготовка переводчика … 2022] как объектов обучения переводческой деятельности (ПД), хотя при наличии определенного сходства методического фокуса в этих книгах не было достигнуто терминологического согласия между авторами при структурировании и понятийной трактовке упомянутых терминов;
4) акцентирование внимания на культурологических и социологических аспектах переводоведения [Комиссаров, 2017], учет которых необходим при лингвокультурной подготовке профессионального переводчика;
5) определение общего и специфического в создании комплекса упражнений и заданий при подготовке переводчиков к качественному выполнению разных видов устного и письменного перевода [Комиссаров, 2017; Латышев, 2005; Дидактика перевода … 2018; Тюленев, 2004].

Вместе с тем остаются за скобками тщательного изучения ряд актуальных методических проблем в переводоведении, в частности это касается построения концептуально целостной *многоуровневой* системы обучения ПД студентов, вопросов медиативного образования профессиональных переводчиков[2], проблем методологии и технологии фонда оценочных средств для оценивания уровня переводческой компетенции на каждой из ступеней образования в российской высшей школе. Отчасти это объясняется отсутствием научно-методического партнерства переводоведов, филологов с лингводидактами.

[1] Хотелось бы привлечь внимание к тому факту, что в работах В. Н. Комиссарова при трактовке понятийного содержания переводческой компетенциибыло обращено внимание как на определенный комплекс переводческих знаний и умений, так и тех качеств личности переводчика, которые архиважны для него как партнера помежкультурной коммуникации.

[2] Хотя в коллективной монографии и вводится понятие «коммуникативная медиация», в настоящее время требуется более полное осмысление обучения переводу в системе медиативного образования индивида, опираясь на результаты научно-методических и прикладных исследований по текстообразующей, понятийно сфокусированной, организационной, регулятивной и коммуникативно-процессуальной медиации как объектов обучения и оценивания [Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты, 2014].

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОТДЕЛЕНИЙ

Переводческая деятельность сегодня является не только достоянием профессиональных переводчиков. В настоящее время она становится неотъемлемой частью профессиональной жизни современных выпускников непереводческих факультетов в российской высшей школе. Маловероятно, чтобы при их подготовке переводоведческие лекала (включая методическую составляющую) перенесли в методику обучения специализированному переводу студентов непереводческих специальностей. Следовательно, потребовалось ее методологическое, методическое и технологическое осмысление. Невзирая на многочисленные предлагаемые статьи и монографии, методика обучения специализированному переводу пока еще находится на стадии становления. В настоящее время она нуждается в совершенствовании как в отношении целостного концептуального видения разноуровневой методики обучения ПД студентов на переводческих специальностях, так и в аспекте лингводидактического осмысления критериев выделения тех видов учебной деятельности, которые были бы концептуально значимы, методически целесообразны на том или ином уровне высшего образования. В течение последних 18 лет заметно возрос исследовательский интерес к этой области педагогического поиска [Сафонова, 2006; Базылев, 2017; Гавриленко, 2009; Дидактика перевода … 2018 и др.]. В рамках этого научно-методического направления, к числу тех положений, которые не вызывают возражений в вузовском сообществе, относятся, прежде всего, положения:

1) об обучении переводческой деятельности как одной из целей языкового образования на непереводческих отделениях в вузе (как при лингвистической, так и нелингвистической специализации) посредством формирования профильно значимого переводоведческого знания, целенаправленного развития у студентов переводческих навыков и умений, профессионально значимых качеств личности студента, необходимых для выбора оптимальной стратегии решения переводческих задач и ее успешной реализации при работе со специализированным дискурсом [Базылев, 2017; Сафонова, 2006; Гавриленко, 2009];
2) о необходимости профессионально-профильной доминанты при решении методических задач отбора жанров специализированного текста как объектов переводческого образования на непереводческих отделениях университета, позволяющей обеспечить учебный процесс профессионально ценными монолингвальными и билингвальными учебными материалами [Гавриленко, 2009];
3) о технологической составляющей в двуязычной деятельности студентов, раскрывая поэтапное формирование информационно-технологической компетенции у студентов для работы со специализированным дискурсом [Гавриленко, 2009; Дидактика перевода … 2018];
4) о междисциплинарном подходе к поэтапному обогащению переводческой подготовки обучающихся при обучении переводу текстов по специальности посредством включения в учебный план серии взаимосвязанных спецкурсов по выбору типа «Введение в профессию переводчика текстов по специальности», «Культура науки и техники в стране изучаемого языка», «Переводческий анализ специального дискурса», «Информационно-справочный поиск в деятельности переводчика», «Компьютерная поддержка перевода текстов по специальности» [Гавриленко, 2009];
5) о дидактических и методических принципах обучения специализированной ПД [Гавриленко, 2009; Сафонова, 2006; Дидактика перевода … 2018].

Системы принципов в вышеуказанных работах, в основном, различаются выбором терминов для обозначения некоторых сходных по своей сути принципов, методической полнотой их трактовки и количественными характеристиками. Однако каждая из предлагаемых систем принципов скорее дополняет другие, нежели может стать предметом для концептуальных разногласий. Другое дело, что в некоторых монографиях и статьях выделение тех или иных принципов обучения переводу текстов по специальности не сопровождается методическими разъяснениями по вопросу о том, при каких дидактических условиях и каким образом они могут быть успешно реализованы в вузовском переводческом образовании, не говоря об отсутствии необходимого описания методического инструментария. Наблюдаются случаи, когда предлагаемый принцип входит в противоречие с рекомендуемыми типами переводческих упражнений и заданий (например, может выдвигаться принцип проблемности, а среди переводческих заданий доминируют преимущественно репродуктивные задания и интеллектуально упрощенные продуктивные задания и виды учебной деятельности). Попутно заметим, что по непонятным причинам методический опыт

типологизации коммуникативно-ориентированных переводческих упражнений и заданий с постепенно усложняющейся интеллектуальной и коммуникативно-когнитивной деятельностью В. Н. Комиссарова остался как-то незамеченным в теории и методике обучения переводу текста по специальности, которую вслед за Н. К. Гарбовским переименовали в «дидактику перевода» [Гарбовский, 2012; Базылев, 2017; Дидактика перевода … 2018]. Несколько спорной представляется замена термина «переводческая компетенция», введенного В. Н. Комиссаровым и Л. К. Латышевым, термином «переводческая компетентность», особенно когда последний используется по отношению к выпускникам неязыковых факультетов.

НА ПУТИ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ МНОГОУРОВНЕВОГО ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ НЕПЕРЕВОДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

При всей несомненной значимости вклада переводоведов, филологов, лингвистов, практикующих профессиональных переводчиков в становление дидактики перевода, включая методику обучения специализированной ПД, в настоящее время вряд ли можно прийти к выводу о наличии целостного концептуального видения системы многоуровневого переводческого образования. В настоящее время наблюдается острая нехватка систематического переводческого образования, которое бы включала в себя и методические подсистемы, предназначенные для различных вариантов ПД. Говоря о моделировании переводческого образования студентов-гуманитариев непереводческих отделений, следует подчеркнуть необходимость дополнительного теоретико-экспериментального осмысления переводоведческого образования. В настоящее время целесообразны:

1. Выявление путей научно-методического содружества переводоведов, филологов, лингводидактов, переводчиков-практиков для методически целесообразного заполнения «белых пятен» на карте методики обучения специализированной ПД / дидактике перевода.
2. Достижение терминологического консенсуса в унификации и упорядочиванию терминов, которые относятся к: Компетентностному подходу к переводческому образованию, между переводоведами, филологами и лингводидактами при определении планируемых результатов обучения ПД.
   2.1. Методически корректному использованию терминов «навык», «умение», «упражнение», «задание», «принцип», «компетенция», «компетентность.
   2.2. Методике создания многоуровневых контрольно-измерительных материалов для компетентностного оценивания уровня переводческой образованности у студентов непереводческих специальностей в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре.
3. Достижение научного междисциплинарного методического соглашения о степени вариативности принципов обучения ПД и позитивной социализации личности университетского выпускника как переводчика и культурного медиатора в условиях профессиональной плюрикультурной межкультурной коммуникации, с учетом дидактических возможностей конкретного варианта переводческой подготовки.
4. Моделирование обучения специализированной ПД в системе монолингвального и билингвального поуровневого медиативного образования студентов неязыковых вузов.
5. Поиск и определению необходимого и достаточного методического инструментария для создания систем и подсистем переводческих заданий и видов учебной ПД студентов с учетом требований образовательных и профессиональных стандартов, дидактического своеобразия образовательного контекста при переводческой подготовке студентов по конкретной ООП, на конкретном уровне высшего образования, лингвокультурного своеобразия протекания двуязычной межкультурной коммуникации, мировых и национальных тенденций в изменениях технологии переводческого труда, а также с ориентацией на интеграцию компетентностного, аксиологического, коммуникативно-деятельностного, проблемного и лингвокультурного подходов к переводческому образованию.
6. Типология надежных и валидных контрольно-измерительных материалов для оценивания переводческого развития студентовсучетом накопленного лингводидактического отечественного и зарубежного опыта измерительного шкалирования вербальной человеческой деятельности с целью создания качественных оценочных шкал для определения уровня сформированности переводческих знаний и умений,

переводческой готовности и способности действовать в предлагаемых переводческих обстоятельствах.

7. Общеметодические и частнометодические основы конструирования нормативно-методической базы для разных вариантов переводческого образования в России.
8. Методология и методика осуществления комплексного методического анализа (включающего компетентностный анализ, критериальный экспертный анализ и социокультурный анализ) качества учебной литературы по переводу.
9. Теория и методика обучения специализированной ПД гуманитариев, включая обязательно переводческую работу с социально-образовательным дискурсом (не взирая на их профиль специализации).

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Если исходить из особенностей не только лингвокультурной, но и ценностной маркированности гуманитарного дискурса, то при выделении системы принципов обучения специализированной ПД студентов-гуманитариев необходимо ориентироваться не только на компетентностный, коммуникативно-деятельностный, проблемный, социокультурный подходы, но и на аксиологический подход к их переводческому образованию. В контексте этих подходовв систему принципов переводческого образования на гуманитарных отделениях университета представляется целесообразным включить.

а) социально-педагогические и дидактические принципы:
   - принцип обучения переводческой деятельности в рамках коммуникативно-деятельностной межкультурной образовательной парадигмы;
   - принцип гармоничного сочетания учебной переводческой деятельности студентов с их деятельностью по ценностному осмыслению многоязычного и поликультурного глокализированного мира;
   - принцип обучения переводческой деятельности в контексте диалога культур и цивилизаций;
   - принцип параллельного освоения норм переводческого труда и этики переводчика;
   - принцип создания проблемно ориентированной образовательной среды;
   - принцип сбалансированности переводческого образования и самообразования;
   - принцип междисциплинарного сотрудничества преподавателей ИЯ и специальных дисциплин в процессе учебно-исследовательской, научно-просветительской и научно-исследовательской деятельности студентов-гуманитариев;

б) методические принципы:
   - принцип профессионально-профильной направленности переводческого образования;
   - принцип обеспечения поэтапного со-развития у студентов билингвальной коммуникативной культуры, информационно-коммуникационной культуры и культуры гуманитарного труда;
   - принцип социокультурного обогащения ценностного мировосприятия студентов-гуманитариев по расширяющемуся кругу культур, вовлекаемых в учебное культурное пространство (от этнических, национальных, региональных к континентальным, цивилизационным и геополитическим);
   - принцип обеспечения профессионально значимой медиативной подготовки гуманитариев для равноправного партнерства в условиях профессиональной межкультурной коммуникации;
   - принцип профессионально-профильной доминанты в процессе двуязычной подготовки гуманитариев к профессионально значимым видам переводческой деятельности в условиях научно-образовательной, научно-просветительской, научно-исследовательской и экспертно-аналитической межкультурной коммуникации;
   - принцип алгоритмизации переводческих действий при формировании и автоматизации переводческих навыков;
   - принцип приоритета методических ориентаций на развитие у гуманитариев необходимых и достаточных переводческих стратегий, умений и способностей действовать адекватно в предлагаемых профессиональных двуязычных ситуациях и обстоятельствах;
   - принцип методической адекватности средств обучения переводческой деятельности гуманитариев целям и содержанию переводческого образования;

- принцип профессионально-профильной адекватности контрольно-измерительных материалов целям и содержанию переводческого образования;
- принцип обучения переводчески целесообразному использованию ИКТ-технологий при выполнении специализированного перевода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При создании целостной многоуровневой системы и органически взаимосвязанной с ней разноуровневой подсистемы вузовского обучения гуманитариев переводческой деятельности следует учитывать общее и специфическое в переводческом образовании. В рамках конкретных направлений вузовской гуманитарной специализации следует, с одной стороны, опираться на методическое наследие, на существующие лингвистические традиции, а с другой – учитывать процессы, которые происходят в пост-глобальном мире. Остается добавить, что в системе вузовского образования востребованы аксиологический, проблемный, коммуникативно-деятельностный и социокультурный подходы к ПД.

Создание целостной системы переводческого образования гуманитариев требует последовательного и динамичного развития методики обучения специализированной переводческой деятельности гуманитариев с учетом профессиональных и социальных особенностей их труда, социокультурных особенностей бытия человека. Перечисленные образовательные задачи приобретают особую актуальность в глокализированном ценностно разбалансированном мире на пороге переустройства в нем миропорядка. Сегодня как никогда более необходимо и востребовано достижение научно-методического согласия между переводоведами и лингводидактами в отношении метаязыка педагогического знания, принципов переводческого образования, подходов к конструированию его содержания и оцениванию качества переводческого образования. Соответственно, необходимо научно-методическое содружество переводоведов, филологов и других гуманитариев, а также лингводидактов по осуществлению совместной теоретико-экспериментальной деятельности и верификации ее теоретических и прикладных результатов. Futura creamus!

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сафонова В. В. Лингводидактические ключи к понижению степени лингвотоксичности профессионального перевода // Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения: материалы III Междисциплинарной научной конференции. 01–02 июня 2023 г. 2023. С. 602–613.
2. Сафонова В. В. Социокультурные аспекты перевода общеевропейской методической литературы с английского языка на русский // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов к юбилею профессора Г. Г. Молчановой. 2015. С. 256–260.
3. Сафонова В. В. Англоязычный социально-образовательный дискурс в кривом зеркале письменного перевода // Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения: материалы II Междисциплинарной научно-практической конференции 31 мая 2022 г. 2022. С. 312–322.
4. Гарбовский Н. К. Семь вопросов дидактики перевода или skopos-дидактика переводческой деятельности // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2012. Вып.4. С. 36–54.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 3-е изд. М.: Р. Валент, 2017.
6. Латышев Л. К. Технология перевода: учебное пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.). М.: Тезаурус, 2000.
7. Базылев В. Г. Дидактика перевода: учебное пособие. 4-е изд. Москва: Флинта, 2017.
8. Латышев Л. К. Технология перевода. 2-е изд. М.: Academia, 2005.
9. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: коллективная монография / под ред. В. А. Митягина. 5-е изд. М.: Флинта, 2022.
10. Дидактика перевода: традиции и инновации: коллективная монография / под ред. Н. Н. Гавриленко. М.: Флинта, 2018.
11. Тюленев С. В. Теория перевода: учебное пособие. М.: Гардарики, 2004.
12. Сафонова В. В. Перевод, переводоведение и методика обучения переводческой деятельности: Методические тетради. М.: Еврошкола, 2006.
13. Гавриленко Н. Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. М.: Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова, 2009.

REFERENCES

1. Safonova, V. V. (2023). Linguodidactic Keys to Reducing Linguotoxicity of Professional Translation. Kommunikativnye kody v mezhkul'turnom prostranstve kak sredstvo formirovaniya obshchegumanitarnyh kompetencii cheloveka novogo pokoleniya (pp. 602–613): materialy III Mezhdisciplinarnoi nauchnoi konferencii. 01–02 iyunya 2023. (In Russ.)
2. Safonova, V. V. (2015). Sociocultural Aspects of Translating European FLT Publications from English into Russian. Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya (pp. 256–260): The digest of articles for the anniversary of Professor G. G. Molchanova. (In Russ.)
3. Safonova, V. V. (2022). Angloyazychnyj social'no-obrazovatel'nyj diskurs v krivom zerkale pis'mennogo perevoda = English Socio-educational Discourse in the Distorting Mirror of Translation. Kommunikativnye kody v mezhkul'turnom prostranstve kak sredstvo formirovaniya obshchegumanitarnyh kompetencij cheloveka novogo pokoleniya (pp. 312–322): materialy II Mezhdisciplinarnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 31 maya 2022. (In Russ.)
4. Garbovskij, N. K. (2012). Seven Issues of Translation Didactics: Scopos Didactics of Translation. Vestnik of Moscow University. Series 22. Translation theory, 4, 36–54. (In Russ.)
5. Komissarov, V. N. (2017). Sovremennoe perevodovedenie = Contemporary Translation Studies. 3rd ed. Moscow: R.Valent. (In Russ.)
6. Latyshev, L. K. (2000). Tekhnologiya perevoda = Translation Technology. Moscow: Tezaurus. (In Russ.)
7. Bazylev, V. G. (2017). Didaktika perevoda = Didactics of Translation. 4th ed. Moscow: Flinta. (In Russ.)
8. Latyshev, L. K. (2005). Tekhnologiya perevoda = Translation Technology. 2nd ed. Moscow: Academia. (In Russ.)
9. Mityagina, V. A. (Ed.). (2022). Podgotovka perevodchika: kommunikativnye i didakticheskie aspekty = Translator Training: Communicative and Didactic aspects. 5th ed. Moscow: Flinta. (In Russ.)
10. Gavrilenko, N. N. (Ed.). (2018). Didaktika perevoda: tradicii i innovacii = Didactics of Translation: Traditions and Innovations. Moscow: Flinta. (In Russ.)
11. Tyulenev, S. V. (2004). Teoriya perevoda = Translation Theory. Moscow : Gardariki. (In Russ.)
12. Safonova, V. V. (2006). Perevod, perevodovedenie I metodika obucheniya perevodcheskoj deyatel'nosti = Translation, Translation Studies and Applied Translation Studies. Moscow: Evroshkola. (In Russ.)
13. Gavrilenko, N. N. (2009). Teoriya i metodika obucheniya perevodu v sfere professional'noj kommunikacii = Theory and Methodology of Teaching Translation in the Field of Professional Communication. Moscow: Nauchno-tekhnicheskoe obshchestvo imeni akademika S. I. Vavilova. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сафонова Виктория Викторовна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации
МГУ имени М. В. Ломоносова

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Safonova Viktoriya Viktorovna
Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor
Professor at the Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication
Lomonosov Moscow State University

Статья поступила в редакцию	29.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	28.10.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.147:811

Лингводидактическая многомерность цифрового образовательного пространства в дистанционном обучении иностранным языкам

О. А. Соловьёва

Минский государственный лингвистический университет, Минск, Республика Беларусь
olga-nightingale@mail.ru

Аннотация. В статье определяются проблемы дистанционного обучения студентов иностранным языкам; анализируется специфика операционального, личностного и когнитивного измерений цифрового образовательного пространства; дается характеристика семиотически неоднородных цифровых дидактических материалов как основных компонентов технологического измерения; обобщаются особенности компьютерно-опосредованной коммуникации обучающихся в синхронном пространстве коммуникативного измерения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранные языки, цифровое образовательное пространство, цифровые дидактические материалы, поликодовый текст

Для цитирования: Соловьёва О. А. Лингводидактическая многомерность цифрового образовательного пространства в дистанционном обучении иностранным языкам. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 86–92.

Original article

Linguodidactic Dimensions of Digital Educational Environment in Distance Learning of Foreign Languages

Olga A. Solovyova

Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus
olga-nightingale@mail.ru

Abstract. The article considers the problems of distance learning of foreign languages; analyses the specifics of operational, personal and cognitive dimensions of the digital educational space for students; characterizes semiotically heterogeneous digital didactic materials as the main components of the technological dimension; summarises the peculiarities of computer-mediated communication of students in the synchronous subspace of the communicative dimension.

Keywords: distance learning, foreign languages, digital educational space, digital didactic materials, polycode text

For citation: Solovyova, O. A. (2024). Linguodidactic dimensions of digital educational environment in distance learning of foreign languages. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 86–92.

ВВЕДЕНИЕ

Цифровая трансформация языкового образования предусматривает широкое внедрение цифровых инструментов в целях организации цифровой образовательной среды, управления образовательным процессом и учебно-познавательной деятельностью студентов по овладению иностранным языком. Используемые при этом цифровые технологии должны отличаться антропоцентричностью, ориентироваться на обучающегося как личность с ценностно-смысловыми и психофизиологическими детерминантами ее формирования и социализации, обеспечивать условия для проявления субъектности в учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности[1].

Дистанционное обучение иностранным языкам предусматривает синхронное и / или асинхронное компьютерно-опосредованное взаимодействие субъектов образовательного процесса и погружает обучающихся в своеобразную виртуальную реальность, которая меняет характер их коммуникативной и учебно-познавательной деятельности. Прежде всего, дистанционное обучение расширяет образовательное пространство, объединяя цифровую реальность, с которой обучающиеся взаимодействуют в процессе овладения иностранным языком, и физическую реальность, в которой находится субъект этой деятельности [Солдатова, Войскунский, 2021]. Взаимодействие этих двух реальностей может оказывать интерферирующее воздействие на учебный процесс. На наш взгляд, сегодня требуются дополнительные исследования в области психологии и педагогики, позволяющие ответить на вопрос о том, какая из двух реальностей является для обучающихся дополненной в дистанционном обучении, какое воздействие оказывает физическая реальность на учебные и неучебные действия субъектов учения.

В дистанционном обучении иностранным языкам учебно-познавательная деятельность обучающихся носит ярко выраженный полисубъектный характер [Тарева, 2021; Лепский, 2019], поскольку студенты вовлечены в активное интеллектуальное и социальное распределенное взаимодействие друг с другом [Соловьева, 2021а]. Залогом результативности дистанционного обучения становится совместная учебно-познавательная деятельность, взаимоконтроль и самоконтроль способов выполнения учебных действий и предметных результатов. Соответственно в цифровой лингводидактике в процессе осмысления находятся вопросы обеспечения результативности учебного и речевого взаимодействия студентов в цифровой образовательной среде, о создании условий для самопознания в совместной деятельности в данной среде, развития субъектных качеств, нравственного и духовного роста обучающихся.

Полисубъектность и диалогичность дистанционного обучения иностранным языкам неизбежно требуют персонализации цифровой образовательной среды, что позволит каждому студенту инициировать учебно-познавательную и коммуникативную деятельность, самостоятельно осуществлять целеполагание, выбирать способы достижения поставленных целей, принимать участие в создании своей образовательной программы, опираясь на рефлексивные процессы и взаимооценку [Вайнштейн, 2021].

В этой связи особое значение приобретает организация в цифровой образовательной среде контроля, который позволит зафиксировать объективные учебные достижения студентов в виде предметных результатов и обеспечит каждому субъекту учения возможность отслеживать процесс продвижения по индивидуальной образовательной траектории, рефлексировать по поводу личностных приращений и достижения метапредметных результатов.

Целью данной статьи является выделение специфических лингводидактических характеристик цифрового образовательного пространства с учетом вышеназванных детерминант дистанционного обучения студентов лингвистических специальностей иностранным языкам.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Под цифровым образовательным пространством мы понимаем многомерную, методически обоснованную организацию цифровой среды, в которой осуществляется коммуникативное полисубъектное взаимодействие участников образовательного процесса друг с другом и с поликодовым цифровым контентом. Цифровая природа данного пространства определяет целый ряд его константных признаков. К их числу относятся дистантность учебного и речевого взаимодействий субъектов, их опосредованность цифровыми инструментами; горизонтальность (а не иерархичность) связей между студентами, которые осуществляют совместное решение заданий; вытекающая из полисубъектности полилогичность речевого взаимодействия и его высокая аксиологичность; разделенность во времени в случае асинхронного взаимодействия; гибридность модусов

[1]Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы: утв. Министром образования Респ. Беларусь И. В. Карпенко, 15 марта 2019 г. URL: http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963

коммуникации в цифровой среде; поликодовость и нелинейность цифрового контента, возможность его модификации; множественность способов автоматизированной оценки деятельности и ее психолого-педагогического сопровождения; персонализированность процесса овладения иностранным языком; адаптивность цифровой среды к социальным и теоретико-методологическим требованиям, личностным и субъектным изменениям [Вайнштейн, 2021; Соловьева, 2021а; Соловьева, 2022]. Перечисленные сущностные характеристики цифрового образовательного пространства в целом коррелируют с выделенными в лингвистике конституирующими признаками компьютерно-опосредованной коммуникации: виртуальностью, дистантностью, статусным равноправием участников общения, гипертекстуальностью, мультимодальностью, полилогистичностью и т. д. [Галичкина, 2004; Барковіч, 2016; Ахренова, 2018].

Принимая во внимание заявленные особенности цифрового образовательного пространства, проектирование методической системы дистанционного обучения студентов иностранным языкам должно осуществляться с учетом характеристик его измерений: операционального, когнитивного, личностного, технологического и коммуникативного.

ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В условиях дистанционного обучения студентов иностранным языкам операциональное измерение включает в себя саморегуляцию учебно-познавательного и коммуникативного поведения субъектов; саморегуляция понимается нами как системно организованный психический процесс по инициации, организации и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на решение учебных и коммуникативных задач и на достижение поставленных целей. Осознанная саморегуляция становится возможной только в случае наличия или формирования у студентов компьютерной компетентности и репертуара лингвокогнитивных стратегий (семантических, компенсаторных, лингвосистематизирующих, лингвокультурологических и медиативных) [Корякovцева, 2023], а также метакогнитивных (регулирующих учебно-познавательную деятельность) и социальных стратегий (регулирующих совместную коммуникативную деятельность обучающихся). Следует помнить, что в цифровом образовательном пространстве функционируют не только обучающиеся, но и сами преподаватели, от которых требуется определенный уровень сформированности компьютерной компетентности в единстве мотивационного, концептуального, поведенческого и регуляторного компонентов [Соловьева, 2021б].

ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В цифровом образовательном пространстве возникают трудности с реализацией всех сторон актуального устного общения. Они появляются в том числе и потому, что виртуальность дистанционного обучения и стирание границ между виртуальной и физической реальностью влияют на восприятие информации и коммуникативное поведение студента [Войскунский, 2017]. В условиях асинхронного дистанционного обучения на первый план выходят вопросы самоинициации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности студентов, в основе которых должны лежать познавательные потребности, реализующиеся в мотивах к взаимодействию с личностно и профессионально значимыми цифровыми дидактическими материалами. Поскольку в цифровом образовательном пространстве студенты могут выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и вступать во взаимодействие с равноправными субъектами учебно-познавательной деятельности, на их мотивы могут оказать влияние информационные и прочие потребности других обучающихся [Войскунский, 2017], что следует учитывать в проектировании методической системы дистанционного обучения иностранным языкам [Вайнштейн, 2021].

В процессе синхронного компьютерно-опосредованного взаимодействия каждого участника образовательного процесса у студента сохраняется возможность самопрезентации, однако меняются ее формы. Самопрезентация осуществляется с помощью ника и изображения профиля, которые могут служить средством идентификации и передавать реальные сведения о студенте или в аллегорической форме сообщать некие психологические / психофизиологические характеристики человека, выражать ценностно-смысловые ориентации его личности. В любом случае расширение и виртуализация образовательного пространства могут изменить коммуникативное поведение обучающихся, приблизив используемые ими коммуникативные тактики к манере функционирования их виртуальной личности в различных поджанрах виртуальной реальности [Ахренова, 2018]. С учетом специфики синхронной коммуникации в цифровом образовательном пространстве необходимо обеспечить интерперсональность (нейтральность)

коммуникативного поведения студентов и научить их избегать проявлений интерперсональности и субперсональности [Барковіч, 2016].

КОГНИТИВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Виртуализация общения в дистанционном обучении иностранным языкам определяет когнитивные особенности протекания компьютерно-опосредованной коммуникации и внутренней учебно-познавательной деятельности студентов, направленной на овладениие иностранным языком. В *асинхронном* дистанционном обучении особое значение приобретают метаумения студентов планировать и регулировать свое взаимодействие с цифровым контентом, управлять коммуникацией с другими субъектами. Например, взаимодействие обучающихся в цифровом образовательном пространстве преимущественно с гипертекстовыми структурами влияет на процессуальную сторону чтения. Декодирование текста с опорой на лингвистические маркеры (структурные, лексические, жанровые) способствует осмыслению содержания линейного текста, однако чтение гипертекста требует от студента большей активности и умений осмысленного оперирования ассоциативными перекрестными ссылками [Войскунский, 2017], что позволит чтецу построить более сложную ментальную репрезентацию текста. Сочетание в учебных гипертекстах семиотически разнородных источников также вызывает необходимость овладения студентами способами декодирования, интерпретации и передачи содержания вербальных и невербальных компонентов текстов [Соловьева, 2022], при этом в дистанционном обучении это зачастую означает взаимодействие с другими студентами.

В *синхронном* дистанционном обучении иностранным языкам преподаватели и студенты сталкиваются с гибридностью общения на иностранном языке и перцептивной стороной компьютерно-опосредованного общения. Гибридность устно-письменного общения на иностранном языке характерна и для межкультурного взаимодействия в виртуальной реальности [Ахренова, 2018; Барковіч, 2016]. В учебном речевом взаимодействии в контексте дистанционного обучения гибридное общение(хоть и носит институциональный характер) рассеивает внимание обучающихся из-за необходимости одновременно декодировать устные вербальные сигналы и письменные вербальные либо невербальные сигналы. Использование в письменной речи вербальных и парафемных средств, которые позволяют студентам реализовать прагматические цели и оказать искомое воздействие на адресата [Ахренова, 2018; Соловьева, 2022] приводит к своеобразной «полифонии» в виде политематичности и непредсказуемости бесед в чате, переходе к параллельному индивидуальному общению с некоторыми адресатами в общем или личном чате. Подобные проявления «полифонии», безусловно, требуют в устно-письменном общении дополнительных когнитивных усилий со стороны и преподавателя, и студентов. Разумеется, обеспечение означенных форм коммуникации требует дополнительных когнитивных усилий со стороны и преподавателя, и студентов.

Гибридность синхронного общения в дистанционном обучении иностранным языкам особенно ярко проявляется во время дистанционного учебного занятия. Мы понимаем под ним виртуальное учебное событие, направленное на овладение обучающимися иностранным языком, в котором осуществляется синхронное учебное и речевое взаимодействие студентов с преподавателем, друг с другом и цифровыми дидактическими материалами. При этом речевое взаимодействие носит семиотически неоднородный характер, поскольку актанты могут обмениваться устными и, одновременно, письменными сообщениями.

В дистанционном учебном занятии особую роль играет перцептивная сторона общения, поскольку виртуальность и одновременно расширенность образовательного пространства, физическое дистанцирование студентов от преподавателя затрудняют взаимовосприятие и установление коммуникативного контакта [Солдатова, Войскунский, 2021; Войскунский, 2017; Соловьева, 2021а]. Отметим, что особенности восприятия студентами цифрового контента и автономного учебного взаимодействия с ним с целью поиска, декодирования и осмысления письменных или аудиовизуальных текстов на иностранном языке, накопления языкового и речевого опыта предполагают взаимосвязанное развитие умений и стратегий познавательной и коммуникативной деятельности [Коряковцева, 2023] с учетом специфики когнитивного измерения цифрового образовательного пространства [Соловьева, 2021а].

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Технологическое измерение рассматривается нами как система средств, способов и стратегий овладения студентами содержанием учебной

дисциплины, путей организации дистанционного обучения иностранным языкам. Управление технологическим измерением может осуществляться с помощью персонализированной адаптивной обучающей системы [Вайнштейн, 2021], которая позволяет студентам выбирать стратегии учебно-познавательной деятельности (включая совместную) по овладению иностранным языком и способы взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами, выстраивать индивидуальную траекторию учения по результатами автоматизированной диагностики учебных достижений, рефлексии содержания и способов деятельности.

Ключевую роль в данном измерении играют семиотически неоднородные цифровые дидактические материалы, с которыми студенты активно взаимодействуют и которые модифицируются преподавателем (или системой) в соответствии с потребностями и возможностями обучающихся.

Речь, прежде всего, идет о поликодовых текстах, в которых взаимозависимые вербальные и невербальные компоненты соединяются в нелинейную, гетерогенную, когерентную и модульную композиционную структуру [Соловьева, 2022]. В цифровой образовательной среде могут быть представлены следующие *виды поликодовых текстов*, предназначенные для дистанционного обучения студентов иностранным языкам: интерактивные гипертексты, аудиовизуальные гипертексты, креолизованные цифровые истории и семиотически обогащенные прецедентно-значимые тексты.

Интерактивные гипертексты содержат потенциально автономные узлы с вербальной информацией, объединенной тематически, и ассоциативные гиперссылки с мультимедийными средствами, образующими смысловое целое с основным текстом. Интерактивные гипертексты могут служить источниками лингвистической и экстралингвистической информации в процессе обучения студентов изучающему чтению. Они могут также использоваться для организации онлайн-взаимодействия группы обучающихся со смысловыми фрагментами текста с целью коллективной обработки извлекаемой информации и / или совместного обсуждения содержания текста на послетекстовом этапе.

В аудиовизуальных гипертекстах вербальные узлы представляют собой монологи-образцы или диалоги-образцы на иностранном языке, которые связаны гипертекстовой связью с мультимедийными средствами, выполняющими узконаправленную дидактическую функцию. Например, аудиозаписи могут использоваться для предъявления звукового образа незнакомого обучающимся слова или просодических компонентов отрезка монологической / диалогической речи; а динамические схемы или иная изобразительная наглядность могут семантизировать значение отдельных слов или отрезка текста, визуализировать экстралингвистический контекст.

В креолизованных цифровых историях сочетаются вербальные элементы, которые содержат транслируемую информацию, и статические изображения, которые визуализируют экстралингвистическую ситуацию общения. Комиксы или иные фабульные цифровые истории могут выступать в качестве содержательной опоры для монологического повествования или диалогического общения, а также в качестве смысловой опоры для создания студентами собственных цифровых историй.

Семиотически обогащенные прецедентно-значимые тексты в виде интернет-мемов, рекламных текстов и т. д. содержат изобразительные компоненты, которые позволяют преподавателю передать прецедентные феномены культуры народа, а обучающимся – осознать культурные коды того или иного сообщества, необходимые для понимания собеседника в процессе межкультурной коммуникации и формирования эмоционально-ценностного компонента содержания обучения иностранным языкам.

КОММУНИКАТИВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В силу опосредованности цифровой средой усиливается роль интеракциональной стороны общения на иностранном языке в цифровом образовательном пространстве. Специфика данной стороны требует поиска ответа на следующий вопрос: «Являются ли коммуникативные акты, которыми обмениваются адресат и адресант в процессе синхронного дистанционного обучения иностранным языкам, единицей общения (причем гибридного) или опосредованного речевого взаимодействия?».

Поставленный вопрос связан с тем, что в цифровой образовательной среде физический контакт между собеседниками отсутствует, а используемые парафемные средства допускают различные интерпретации, что снижает эффективность воздействия на адресанта. Следовательно, интеракциональная сторона общения требует особой организации в дистанционном обучении иностранным языкам и овладения студентами специфическими умениями учебного и речевого взаимодействия в цифровой образовательной среде.

Перцептивная сторона общения в цифровой образовательной среде также осложняется дистантностью взаимодействия и наличием большого

количества гетерогенных элементов, особенно в цифровых дидактических материалах, что значительно влияет на смыслообразование и не всегда положительно. В синхронном дистанционном обучении иностранным языкам на понимании виртуального собеседника сказывается и опыт так называемой «цифровой социализации» [Солдатова, Войскунский, 2021, с. 432], накопленный студентами в процессе социального взаимодействия с представителями различных лингвокультурных сообществ в оболочке специализированных интернет-платформ.

Гибридность коммуникативной стороны общения в процессе цифровой социализации и сама специфика дистанционного обучения иностранным языкам требуют нового взгляда в лингводидактике на отбор речевого и языкового материала. Вовлеченность современного человека в межличностное и профессиональное общение в интернет-полилоге вызывает необходимость овладения студентами вербальными и невербальными средствами, которые реализуются в различных жанрах интернет-дискурса и позволяют передать апелятивную, фатическую, характеризующую и эмотивную функции адресации [Викулова, Шарунов, 2008]. Взаимодействие человека с мультимедийными элементами интернет-СМИ, рекламы, гипертекстов различных жанров требуют овладения студентами умениями медиации текста, понимания прецедентно-значимых феноменов иных культур [Соловьева, 2022].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в цифровой лингводидактике все очевиднее становится необходимость междисциплинарного подхода к вопросам педагогического проектирования цифрового образовательного пространства, организации совместной учебно-познавательной деятельности студентов в ней и учебного взаимодействия с цифровыми дидактическими материалами, управления компьютерно-опосредованным взаимодействием обучающихся и других участников дистанционного обучения иностранным языкам. В цифровом образовательном пространстве обеспечение условий для саморазвития студента как личности и субъекта, для построения обучающимися индивидуальной образовательной траектории, которая соотносится с их мотивами, личностными и профессиональными потребностями, требует учета специфики операционального, личностного, когнитивного, технологического и коммуникативного лингводидактических измерений данного пространства.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. Вып. 3. С. 431–450.
2. Тарева Е. Г. Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? // Язык и культура. 2021. Вып. 53. С. 270–289.
3. Лепский В. Е. Цифровой бум на закате техногенной цивилизации // Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов международного научно-практического междисциплинарного симпозиума. 2019. С. 104–108.
4. Соловьева О. А. Организация учебного взаимодействия обучающихся в процессе овладения иностранным языком в цифровой среде // Теория и практика обучения иностранным яз Professor ыкам: традиции и перспективы развития: материалы международной научно-практической онлайн конференции студентов и молодых учёных. 2021а. С. 7–11.
5. Вайнштейн Ю. В. Педагогическое проектирование персонализованного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации: дис. … д-ра. пед. наук. Красноярск, 2 021.
6. Соловьева О. А. Медиация текста и принцип полимодальности в обучении иностранным языкам // Ежегодная научная конференция преподавателей и аспирантов МГЛУ: сборник материалов. 2022.Ч. 1. С. 213–215.
7. Галичкина Е. И. Характеристики компьютерного дискурса // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. Вып. 10. С. 55–59.
8. Барковіч А. А. Метамоўная характарыстыка камп'ютарна-апасродкаванага дыскурсу: аўтарэф. дыс. … д-ра філал. навук. Мінск, 2016.
9. Ахренова Н. А. Доминанты современной интернет-лингвистики: дис. … д-ра. филол. наук. Мытищи, 2018.
10. Коряковцева Н. Ф. Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2(847). С. 47–53.
11. Соловьева О. А. Формирование компьютерной компетентности учителя иностранных языков в системе дополнительного образования // Дополнительное языковое образование: из опыта работы: сборник статей. 2021б. С. 95–99.

12. Войскунский А. Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. Вып. 4. С. 7–20.
13. Викулова Л. Г., Шарунов А. И. Основы теории коммуникации: практикум. М.: АСТ; АСТ Москва; Восток – Запад, 2008.

REFERENCES

1. Soldatova,G. U., Voiskounsky, A. E.(2021). Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the mind. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 18 (3), 431–450. (In Russ.)
2. Tareva, E. G. (2021). Language education in the postmodernism era: system crisis or new systematicity? Language and culture, 53, 270–289. (In Russ.)
3. Lepskiy, V. E. (2019). Cifrovoj bum na zakate tekhnogennoj civilizacii = Digital boom at sunset of technogenic civilization. Refleksivnye processy i upravlenie: (pp. 104–108): sbornik materialov mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo mezhdisciplinarnogo simpoziuma. (In Russ.)
4. Solovyova, O. A. (2021a). Promoting online interactions of foreign language learners in a computer-mediated learning environment. Teoriya I praktika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii I perspektivy razvitiya (pp. 7–11. (In Russ.)
5. Vainshtein, Y.V. (2021). Pedagogicheskoe proektirovanie personalizovannogo adaptivnogo predmetnogo obucheniya studentov vuza v usloviyah cifrovizacii = Pedagogical design of personalised adaptive subject-based learning for university students under conditions of digitalisation: Senior Doctorate in Pedagogy. Krasnoyarsk. (In Russ.)
6. Solovyova, O. A. (2022). Mediaciya teksta i princip polimodal'nosti v obuchenii inostrannym yazykam =Text mediation and the principle of polymodality in foreign language teaching. Ezhegodnaya nauchnaya konferenciya prepodavatelej i aspirantov MSLU (pp.213–215): sbornik materialov. (In Russ.)
7. Galichkina, E. I. (2004). Characteristics of computer discourse. Vestnik of the Orenburg State University, 10, 55–59. (In Russ.)
8. Barkovich, A. A. (2016). Metamoўnaya haraktarystyka kamp'yutarna-apasrodkavanaga dyskursu = Metalanguage characteristics of computer-mediated discource: Abstract of Senior Doctorate in Philology. (in Belaruss.)
9. Akhrenova, N. A. (2018). Dominanty sovremennoj internet-lingvistiki = Dominants of modern Internet linguistics: Senior Doctorate in Philology. Mytishchi. (In Russ.)
10. Koryakovtseva, N. F. (2023). The model of profession-oriented foreign language teaching on the basis of integrated development of communicative and language learning activity. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 47–53. (In Russ.)
11. Solovyova, O. A. (2021b). Formirovanie komp'yuternoj kompetentnosti uchitelya inostrannykh yazykov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya= Shaping computer competence of foreign language teachers in the system of continuing professional development. Dopolnitel'noe yazykovoe obrazovanie: iz opyta raboty (pp. 95–99): The digest of articles. (In Russ.)
12. Voiskounsky, A. E. (2017). The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of hypertext structures. Journal of Modern Foreign Psychology, 6 (4), 7–20. (In Russ.)
13. Vikulova, L. G., Sharunov, A. I. (2008). Osnovy teorii kommunikacii: praktikum = Fundamentals of communication theory: handbook. Moscow: AST; AST Moskva; Vostok – Zapad. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Соловьёва Ольга Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам
Минского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Solovyova Olga Alexeevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Linguodidactics and Foreign Language Teaching Methodology
Minsk State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	24.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	25.10.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378

Реализация современных принципов обучения на занятиях по иностранному языку

Г. М. Фролова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
gmf.06@mail.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматривается теоретико-практический опыт внедрения в учебный процесс важнейших принципов обучения иностранным языкам. Причем особое внимание уделяется современному принципу аутентичности. Целесообразно применять этот принцип не только к учебным материалам, но и к видам работы, организуемым в процессе формирования определенных умений и навыков, а также контроля уровня их сформированности. В статье подчеркивается значение для будущих учителей / преподавателей иностранных языков владения аутентичными формулами классного обихода, принятыми в изучаемой культуре.

Ключевые слова: принципы обучения иностранным языкам, аутентичность, преподаватель иностранных языков, педагогический дискурс

Для цитирования: Фролова Г. М. Реализация современных принципов обучения на занятиях по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 93–97.

Original article

Applying Foreign Language Teaching Principles in the Foreign Language Classroom

Galina M. Frolova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
gmf.06@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the theoretical interpretation and practical application of basic foreign language teaching principles by the FLT Department of MSLU, emphasizing the relevance of authenticity of the teaching process. The author suggests that the principle of authenticity should be applied not only to teaching materials, but to the classroom activities meant to develop and test target foreign language skills. Special attention is drawn to teacher training in terms of developing future foreign language teachers' authentic professional discourse.

Keywords: principles of foreign language teaching, authenticity, foreign language teacher, classroom discourse

For citation: Frolova, G. M. (2024). Applying foreign language teaching principles in the foreign language classroom. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 1(850), 93–97.

ВВЕДЕНИЕ

На кафедре методики и кафедре лингводидактики Московского государственного лингвистического университета всегда очень тщательно исследовались вопросы реализации общедидактических, психологических, лингвистических и методических принципов обучения в процессе преподавания иностранных языков (ИЯ).

Одним из авторитетнейших исследователей в этой области была З. М. Цветкова, много лет возглавлявшая кафедру методики обучения ИЯ в Московском государственном педагогическом институте иностранных языков имени Мориса Тореза (Московском государственном лингвистическом университете).

Одной из крупных проблем, решению которой Зоя Михайловна посвятила много лет научного творчества, была проблема особенностей реализации общедидактических принципов в процессе обучения иностранным языкам, в том числе принципов принципов сознательности, наглядности, активности и др. Важно подчеркнуть, что попытка раскрыть значение общедидактических принципов для обучения иностранным языкам была предпринята впервые [Преподавание и изучение иностранных языков: традиции и новации, 2002].

РЕАЛИЗАЦИЯ ВЕДУЩИХ ПРИНЦИПОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Принцип сознательности в процессе изучения иностранного языка З. М. Цветкова трактовала как осознание учащимися не только особенностей иностранного языка, но также целей его изучения и путей преодоления возникающих трудностей. Анализируя этот принцип, она пришла к выводу, что учащимся не надо бояться делать ошибки при изучении иностранного языка, важно лишь вовремя исправлять их и на этом учиться. Кроме того, профессор Цветкова настаивала на том, что грамматические правила должны служить ключом к пониманию текста для слушания или для чтения, средством для оформления мыслей, а не просто объектом для заучивания.

Касаясь принципа наглядности, З. М. Цветкова писала о наличии внешней и внутренней наглядности, о пользе частичной транскрипции, а также об использовании наглядных пособий не только при объяснении нового материала, но и в ходе формирования речевых умений. Принцип активности она связывала с требованием с самого начала ставить учащихся перед необходимостью самостоятельно применять свои знания на практике.

Далее она показала значимость принципа учета родного языка при овладении иностранным. Касаясь обучения грамматике, профессор Цветкова выступала против традиции объяснять языковые явления на иностранном языке, так как, по ее мнению, это не имеет большого значения для формирования умений устной речи и лишь затрудняет осознание учащимися значения, образования и употребления грамматических явлений.

Сегодня кафедра лингводидактики продолжает изучать вопросы, связанные с эффективным применением принципов обучения на занятии ИЯ, сосредоточивая свое внимание, в первую очередь, на лингводидактических и методических принципах, в том числе на принципе аутентичности, который представляется наиболее актуальным.

Принцип аутентичности предполагает рациональное использование подлинных материалов, таких как аудио- и видеозапись, телеклип, фрагмент фильмов, газетная статья, текст из художественной и научно-популярной литературы, рекламная брошюра, театральная афиша, метеосводка, меню кафе / ресторана и др., что придает учебному процессу необходимую достоверность. В результате ознакомления с подлинными образцами звучащей речи учащиеся получают сведения об особенностях коммуникации в данном социуме (темп речи, сигналы эмотивного характера, наличие маркеров смысловой связи внутри звучащего текста). Печатные тексты знакомят с иноязычными культурными и социальными контекстами. Образцы звучащих и графических текстов формируют у учащихся представление о способах реализации коммуникативных функций в изучаемой культуре.

Аутентичные тексты являются источниками получения знаний о носителях иного языка и культуры, обогащают объем лингвистических средств общения и обеспечивают уместность их употребления в ситуации межкультурного общения.

Помимо большей мотивационной привлекательности, по мнению специалистов, аутентичные тексты демонстрируют, как реальные тексты используются для достижения реальных целей общения, для получения личностно или профессионально значимой информации. Поэтому специалисты даже советуют даже советуют предъявлять аутентичные тексты в их подлинной графике, т. е. так, как они были представлены в журнале, газете, в брошюре для туристов и т. п. Более того, специалисты указывают на еще одно преимущество аутентичных текстов, неупрощенных с точки зрения лексики или синтаксиса: они учат понимать естественный письменный дискурс [Nuttall, 2000].

Как показывает личный педагогический опыт и наблюдение за опытом других учителей /

преподавателей иностранного языка, еще более эффективно предъявление реальных образцов зарубежной прессы, аутентичных в прямом смысле слова.

На наш взгляд, помимо опоры на аутентичные материалы, предназначенные для носителей иной культуры, а не разработанные в учебных целях, реализация принципа аутентичности предполагает имитацию / моделирование на уроке иностранного языка особой обстановки. Она требует «естественного» употребления иностранного языка, через создание мотивационной базы общения в ситуациях, в которых учащиеся могут оказаться в реальной жизни. Создать необходимые условия для естественного общения можно, используя на занятии иностранного языка ролевые или деловые игры. Ролевая игра позволяет формировать и совершенствовать межкультурную коммуникативную компетенцию в условиях, максимально приближенных к аутентичному общению, и способствует преодолению языкового барьера между коммуникантами, принадлежащими к различным культурам.

Организация ролевых игр в формате международной конференции, семинара, дискуссии и т.п. естественно, предполагает участие «зарубежных» коллег, что оправдывает использование ИЯ как языка-посредника.

Приведем пример подобной ролевой игры, предназначенной для подготовки будущих преподавателей.

THE TEACHER'S ATTITUDE
TO THE MAIN GOALS AND OBJECTIVES OF THE
FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM /ROLE-PLAY/

Act out an international workshop devoted to the problem of the foreign language classroom goals. It should provide plenty of argument and lively debate. General questions which need to be answered as a result of the discussion:

1. Do you agree that meaningful and authentic communication should be the goal of the foreign language classroom?
2. Do you agree that fluency and accuracy are equally important?
3. Do you agree that the stage of error and trial is a natural part of language acquisition?

Choose one of the opinions listed below and get ready to take part in the workshop. Think of the arguments in favour of your opinion and of the arguments against the other opinions. Remember this is a formal situation, try to be very polite.

Opinion 1. You believe that the foreign language classroom should imitate situations of authentic intercultural communication whose participants are to try and achieve authentic communicative goals. You emphasize the priority of meaning and fluency over accuracy. You insist that overcorrection can be very damaging and demotivating for the learner.

Opinion 2. You regard errors as a symptom of failure and you are all for accuracy. You insist that errors must be eliminated from the classroom altogether, and Wif errors do occur, they are to be corrected immediately and treated with intensive drilling.

Opinion 3. You are convinced that errors are inevitable. They are, in fact, an integral part of the process of foreign language acquisition and, therefore, are to be regarded not as signs of failure but as evidence that the student is trying to get his message across, is fighting for meaning? Which? Of course, should come first. Nor are errors harmful to the learning process. On the contrary, students learn by making mistakes and having them corrected.

Chairperson. You are going to act as the chairperson of the meeting. You should avoid voicing your own feeling till the very end of the session, and you should adopt an impartial attitude. Don't hesitate to quote your 'colleagues'. Try to reach a decision on the issues mentioned above (see the general questions). If no consensus is reached, you may put each motion to vote.

In any case, be ready to sum up the discussion and thank the participants, make sure everyone has a chance to speak.

Variant of setting up the role play. Act out an international workshop devoted to the problem of the foreign language classroom goals. It should provide plenty of argument and lively debate. Here are the motions to be discussed:

1. Meaningful and authentic communication should be the goal of the foreign language classroom.
2. Fluency and accuracy are equally important for successful communication.
3. Students learn by making mistakes, making mistakes is a natural part of language acquisition.

Before the discussion begins, the chairperson puts each motion to vote and the class can be divides into 3 groups.

Group 1 believe that the foreign language classroom should imitate situations of authentic intercultural communication whose participants are to try and achieve authentic communicative goals. You emphasize the priority of meaning and fluency over accuracy. You insist that overcorrection can be very damaging and demotivating for the learner.

Group 2 regard errors as a symptom of failure and you are all for accuracy. You insist that errors must be eliminated from the classroom altogether, and Wif errors

do occur, they are to be corrected immediately and treated with intensive drilling.

Group 3 haven't made up their minds and are still considering the issues raised.

Each group is to try and prove its point of view and to win group 3 over.

At the end of the discussion the chairperson puts the motions to vote again.

Важнейшим этапом овладения ИЯ является не только этап формирования определенных умений, навыков и компетенций, но также этап контроля уровня сформированности искомых умений и навыков. Как показывает практика, и на этом этапе уместно и эффективно применять ролевые и деловые игры. При профессиональной подготовке будущих учителей ИЯ целесообразно применять проведение небольших фрагментов уроков, разработку планов занятий ИЯ, составление учебно-методических материалов и т. п. Такие задания вполне можно считать аутентичными, если рассматривать понятие «аутентичность» в широком смысле как нечто «действительное подлинное, соответствующее подлинному» [Ожегов, 1981, с. 32]. Будущим учителям / преподавателям ИЯ можно предлагать следующие задания:

- выступите в роли преподавателя ИЯ и проведите фрагмент урока ИЯ, посвященному введению (закреплению) лексической единицы, грамматической модели, фонетическому образцу;
- выступите в роли учителя ИЯ и объясните «учащимся», в чем заключается трудность усвоения следующей лексической единицы, грамматической модели, звука;
- выступите в роли преподавателя ИЯ и сформулируйте методически грамотную инструкцию к упражнению, указав цель упражнения и описав процедуру его выполнения.

Как видно из последнего задания, в соответствии с принципом аутентичности в содержание обучения обязательно должно быть включено обучение этикетным формулам, принятым в изучаемой культуре, в том числе и к этикетным формулам педагогического общения. Педагогическое взаимодействие преподавателя ИЯ и учащихся должно быть устремлено к естественности, к подлинности с точки зрения профессионального общения, характерного для иной культуры. Другими словами, учителя / преподаватели ИЯ должны владеть педагогическим дискурсом.

Дискурс является, прежде всего, образцом реализации определенных коммуникативных намерений в конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному собеседнику, выраженным языковыми и неязыковыми средствами. При этом адекватность речевого поведения коммуникантов оценивается успехом / неудачей речевого взаимодействия и, следовательно, достижением / недостижением коммуникативной цели, а не языковой правильностью / неправильностью текста. Очевидно, что только при использовании дискурса в обучении можно подготовить обучающихся к естественному общению [Елухина, 2000].

Н. В. Елухина отмечала, что для формирования профессиональной дискурсивной компетенции необходимо:

1) владеть набором типов дискурсов;
2) обладать умением выбирать тот тип дискурса, который соответствует коммуникативной цели говорящего и обеспечивает реализацию его коммуникативных намерений;
3) создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, с учетом статуса речевого партнера и его коммуникативной цели;
4) обеспечить ***уместность*** своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка и учитывая особенности менталитета носителей языка;
5) понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на знание ситуации, на информацию о говорящем, о его коммуникативной цели, а также на фоновые знания о стране и народе – носителе языка [Елухина, 2000].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Особый акцент сегодня делается на лингводидактический потенциал иноязычного взаимодействия преподавателя и студентов на занятии иностранного языка, что, к сожалению, не всегда получает должное внимание со стороны преподавателей в учебном процессе.

Мы рассматриваем иноязычный профессиональный педагогический дискурс как важнейший инструмент достижения практических, образовательных и воспитательных целей в рамках учебного предмета «Иностранный язык». Профессиональный педагогический дискурс, обеспечивая межличностное общение преподавателя и учащихся на иностранном языке, призван погрузить учащихся в контекст иной культуры с целью формирования их иноязычной коммуникативной компетенции.

Другим словами, речевое поведение преподавателя, которое является важнейшим средством моделирования аутентичной языковой среды в процессе осуществления педагогического общения на занятии иностранным языком, должно отвечать таким характеристикам, как уместность вербального и невербального поведения учителя / преподавателя ИЯ, разнообразие языковых средств общения, выразительность и эмоциональность. Речевое и неречевое поведение профессионального учителя / преподавателя ИЯ должно максимально приближаться к естественному, аутентичному поведению носителей изучаемого языка и культуры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Преподавание и изучение иностранных языков: традиции и новации. М.: МГЛУ, 2002.
2. Nuttall C. Teaching reading skills шп a foreign language. Macmillam Publishers Lmd, 2000.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Изд-во «русский язык», 1981.
4. Елухина Н. В. Дискурсивная компетенция и ее роль в овладении иноязычным профессиональным общение // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. 2000. Вып 4 (454). С. 60–64.

REFERENCES

1. Prepodavanye I izuchenye inistrannych yazikov: traditsyi I novatsyi (2002) = Teaching and learning foreign languages: traditions and innovations. Moscow. MSLU. (In Russ.)
2. Nuttall, C. (2000). Teaching reading skills in a foreign language/ Macmillam Publishers Lmd.
3. Ozhegov, S. I. (1981). Slovar russkogo yazyka = Dictionary of the Russian language. Moscow. Russkyi Yazyk. (In Russ.)
4. Eluchina, N. V. (2000). Diskursivnaya competenzya I eyo rol v ovladenyi inoyazychnim proffessionalnom obschenyi. Vestnik MSLU, 4(454), 60–64. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фролова Галина Михайловна
кандидат педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой лингводидактики Института иностранных языков имени М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Frolova Galina Mihailovna
PhD (Pedagogy), Professor
Head of the Foreign Language Teaching Department, Moriz Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	29.09.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	28.10.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.1

Проектная деятельность в иноязычном обучении в социально-политической области

Н. С. Харламова[1], О. Б. Мангова[2]

[1,2]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,*
[1]*nskafedra@mail.ru,* [2]*o_kassandra@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена проектной деятельности в обучении иностранному языку студентов политических специальностей. Авторы обосновывают значимость и подчеркивают эффективность использования проектной деятельности в ходе формирования межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. В связи с этим рассматриваются виды, задачи и этапы проектной деятельности, цифровые инструменты, используемые в ходе ее осуществления, а также концептуальные основы ее организации.

Ключевые слова: проектная деятельность, профессионально ориентированное обучение, коммуникативная компетенция, междисциплинарность

Для цитирования: Харламова Н. С., Мангова О. Б. Проектная деятельность в иноязычном обучении в социально-политической области // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 98–104.

Original article

Project Activity in Foreign Language Education in Political Sciences

Natalya S. Kharlamova[1], Oksana B. Mangova[2]

[1,2]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,*
[1]*nskafedra@mail.ru,* [2]*o_kassandra@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to project activity in teaching a foreign language to students of political specialties. The authors substantiate the importance and emphasize the effectiveness of the use of the project activity method while forming intercultural professionally oriented communicative competence. In this regard, the types, tasks and stages of project activity, the conceptual foundations of its organization are considered, as well as the digital tools that are used for its implementation.

Keywords: Project activity, professionally oriented training, communicative competence, crossdisciplinarity

For citation: Kharlamova, N. S., Mangova O. B. (2024). Project activity in foreign language education in political sciences. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 98–104.

ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования задает систему координат, определяющую комплексную норму качества высшего образования, основными требованиями которой являются компетентностная направленность и студентоцентрированная ориентация. Это диктует необходимость формирования поддерживающей образовательной среды, обеспечивающей инновационность и продуктивность образовательного процесса.

В данной связи использование информационных и коммуникационных технологий в сочетании с креативными технологиями играет ключевую роль в формировании широкого спектра умений, являющихся стрежневыми в профессиональной деятельности, а также представляет собой инструмент, способствующий автономному аккумулированию и конструированию знаний обучающихся.

Данный подход обеспечивает создание индивидуальной образовательной траектории, позволяющей каждому студенту самостоятельно вовлекаться в процесс поиска и обработки информации, в ходе которого осуществляется накопление и структурирование знаний о мире.

Обучающиеся должны обладать компетенцией, способствующей формированию опыта существования в пространстве, которое отражает своеобразие изучаемого лингвокультурного социума. Необходимо также, чтобы вышеознаенная компетенция позволяла обучающимся сочетать использование информационных и креативных технологий.

Оптимальным когнитивным инструментом, отвечающим современным требованиям, является проектная составляющая в образовательном процессе.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проектная деятельность обучающихся в образовательном процессе является неотъемлемой частью подготовки к будущей профессии. В дидактическом контексте она позиционируется как процесс опосредованного познания действительности, при котором человек использует технологические, технические, экономические и другие знания [Рыблова, 2023]. Можно также описать проектную деятельность как ориентированный на обучающихся метод эффективного сочетания языка и контента, в котором преподаватель приобретает роль наставника и фасилитатора, не давая знания, а оказывая содействие [Larmer, 2010].

В предлагаемых определениях, как правило, подчеркивается личная значимость проектной деятельности для обучающихся, которая обеспечивается посредством самостоятельного выбора исследовательских стратегий [Larmer, 2010]. Данный взгляд всецело коррелирует с представлением о том, что проектная деятельность построена на принципах преподавания, ориентированных на обучающихся [Mergendoller, 2010]. В образовании проектная деятельность реализует междисциплинарный, практико-ориентированный подход и имеет результативный характер, что дает возможность обучающимся действовать самостоятельно, приобретать практический опыт и демонстрировать его.

На наш взгляд, следующее определение является наиболее значимым, поскольку оно отражает суть современного представления о проектной деятельности: «Проектная деятельность – это самостоятельное планирование и выполнение комплекса учебных и исследовательских заданий, направленное на получение конечного интеллектуального продукта, имеющего профессиональную направленность». Главной дидактической целью проектной деятельности является конструирование знаний обучающихся на основе междисциплинарного подхода.

В основе проектной деятельности лежит модель, разработанная в зависимости от целей, планируемых результатов и направления профессиональной подготовки. Анализ научных взглядов, представленных в исследованиях российских авторов [Зимняя, 1999; Полат, 2005; Рыблова, 2023] и зарубежных ученых [Дьюи, 1924; Килпатрик, 1925; Лармер, 2010], показал, что наиболее разработанной темой, связанной с проектной деятельностью, являются ее многочисленные преимущества. Среди них отмечаются такие, как развитие проектного мышления и автономности, формирование мотивации, практическая ориентированность и другие.

Мы выделили из них те, которые релевантны для более узкой целевой аудитории, то есть, для будущих специалистов социально-политического профиля, владеющих иностранными языками:

1) междисциплинарность;
2) возможность реализации индивидуальных профессиональных потребностей обучающихся;
3) раскрытие творческого потенциала обучающихся;
4) развитие навыков командной работы (в коллективном проекте);
5) привлечение широкого спектра цифровых ресурсов в соответствии с индивидуально

заданными целями, а также возможностями здоровья обучающихся;
6) полная вовлеченность обучающихся и формирование стойкой мотивации;
7) формирование чувства личной ответственности каждого исполнителя проекта (как в ходе индивидуальной, так и коллективной проектной деятельности);
8) возможность выполнения заданий проекта в индивидуальном темпе;
9) формирование таких профессионально значимых навыков, как запрос информации, управление проектом, критическое мышление, оценка результата, решение задачи инновационными способами;
10) создание благоприятной социальной среды, способствующей взаимодействию обучающихся.

В таком понимании проектная деятельность реализует междисциплинарный, компетентностный подход, который является основополагающим в обучении иностранному языку студентов политических специальностей. Проектная деятельность применяется в процессе обучения начиная с уровня B1 (английский язык) и A2 (прочие иностранные языки). На уровне B1 проектные работы получают профессиональную направленность. Проектная деятельность в обучении иностранному языку тесно связана с формированием межкультурной коммуникативной компетенции, поскольку, как уже было отмечено, в ходе проектной деятельности формируется автономия и повышается мотивированность студентов. В процессе исполнения проекта обучающимися проводится сравнение родной культуры с культурой страны изучаемого языка, благодаря чему усваивается информация о стране изучаемого языка, а также постигаются социальные ценности и лингвистические особенности иноязычной культуры. Таким образом, обучающийся постепенно осваивает роль медиатора культур – языковой личности, познавшей тонкости иноязычных культур и особенности их взаимодействия.

Мысль о важности развития межкультурной коммуникативной компетенции проводится во многих исследованиях. Справедливо подчеркивается, что преподавание владения языком и преподавание межкультурной компетенции неразделимы. Одна из целей проектной деятельности в иноязычном обучении социально-политической области – формирование умений, связанных с обработкой и систематизацией профессионально значимой информации на иностранном языке. Данная работа должна проводиться с учетом речевых норм профессионального поведения в иноязычной среде.

В этой связи необходимо понимать, какие компетенции являются конечными и ключевыми в проектной деятельности. На наш взгляд, к ним относятся следующие:

1) инфоцентричность: уметь ориентироваться в информационном пространстве; уметь анализировать, отбирать, обмениваться информацией; уметь самостоятельно конструировать и структурировать знания в процессе решения практических задач;
2) аналитичность: уметь оценивать результаты проектной деятельности (индивидуально, в группе или в коллективе);
3) экзистенциональность: уметь осознавать и принимать инаковость иноязычной культуры.
4) интерактивность: уметь представить результаты работы в конденсированной форме;
5) инновационность: уметь решать задачи, обозначенные проектом, нестандартным способом с привлечением цифровых ресурсов.

Существуют различные виды проектной деятельности в зависимости от ее уровней, наличия методического ориентира, времени и формы осуществления (см. табл. 1).

В целом проектная деятельность, осуществляемая в любой форме аудиторно и внеаудиторно, как на макроуровне, так и на микроуровне, стимулирует обучающихся к структурированию знаний и приобретению реальных навыков, применяемых в профессиональной сфере. Проектная деятельность как метод способствует воплощению теории в практике. Привлечение обучающихся к работе

Таблица 1

ВИДЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Уровень	**Микроуровень**		**Макроуровень**	
	Индивидуальный		**групповой**	**коллективный**
Время	Аудиторная работа		Внеаудиторная работа	
Наличие ориентира	С опорой		Без опоры	
Форма	Презентация	Публичное выступление	Дискуссия	Круглый стол

с материалом, представляющим для них профессиональный интерес, являет собой практический подход, который позволяет добиться желаемого результата путем обмена информацией, совместного планирования, проектирования, сбора и анализа данных с последующим представлением результатов работы.

Применительно к социально-политической области в качестве иллюстрации можно привести следующие примеры проектной работы:

1. Круглый стол на тему:
«Governments, systems, regimes»

Цель – расширить знания студентов по теме «Governments, systems, regimes».

Задачи:

1) осуществить поиск, отбор и анализ информации по теме круглого стола с использованием открытых источников на английском языке;
2) отработать навык публичного выступления с докладом по профессиональной тематике на английском языке;
3) отработать приемы ведения дискуссии по общественно-политической тематике.

Вопросы для круглого стола:

- Is democracy the best regime and should it be promoted coercively?
- Are international affairs inhospitable to liberalism?
- What are the main advantages and deficiencies of communism and capitalism?
- Is the ascendancy of modern democratic regimes mostly defined by the supremacy of liberal values and institutions?

2. Круглый стол:
«La globalización es un mito o una realidad»
(Perspectiva mundial: globalización o regionalización)

Цели:

1) определить, является ли глобализация мифом или реальностью;
2) обозначить перспективы глобализации и регионализации;
3) объяснить, как протекает глобализация на исторических примерах;
4) прийти к выводу, будет ли глобализация или регионализация развиваться в будущем.

Вопросы:

- Что такое деглобализация?»
- Что такое регионализация?»
- В какой форме проявляется глобализация и регионализация?»
- Для чего страны объединяются в интеграции и взаимодействуют между собой?

Дополнительные вопросы:

- Как современный мировой кризис влияет на развитие глобализации?
- Как современный мировой кризис влияет на развитие регионализации?

3. Подиум-дискуссия
«Конфликт между Востоком и Западом
и его значение для международной политики»

Подиум-дискуссия – это публичный обмен идеями, который дает возможность обсудить конкретную тему.

Распределение ролей: в дискуссии участвуют политик(и); экономический эксперт; общественный деятель, имеющий отношение к проблеме; ученый, который исследовал проблему; журналист(ы).

Ход дискуссии: выбирается модератор, который ведет дискуссию. Основным направлением дискуссии всегда должно быть обсуждение ключевых тем. Задача модератора также состоит в том, чтобы придумать как можно больше открытых вопросов, которые создадут необходимый вектор развития мысли.

Поскольку проектная деятельность предполагает использование инновационных и творческих решений, обучающимся предлагается широкий спектр цифровых инструментов, которые могут применяться в соответствии с индивидуально заданными целями и / или возможностями здоровья обучающихся (см. табл. 2).

Таблица 2

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вид работы	Тип цифрового инструмента	Название инструмента
Электронная презентация	Программа подготовки электронных презентаций	Power Point, Prezi, SlideRocet, Figma, TopHat, VoiceThread
Таблицы / графики	Табличные процессоры	Microsoft Excel, Lotus, Quatro Pro
	Графические редакторы	Paint, Corel Draw, Adobe illustrator
	Иконографика	Canva, PosterMyWall, Piktochart, DesignCap, Storybird
Видеоролик	Программа обработки видео	Vegas, Movavi, iMovie, Thinglink
Визуализация идей	Онлайн-доска	Padlet, Popplet, Miro, Rizzoma, Scrumir
Размещение контента	Онлайн-платформа	Твой вуз

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТАМИ

Для обеспечения эффективности метода проектной деятельности, процесс работы над проектом должен быть тщательно спланирован и подготовлен преподавателем. Выделяются следующие этапы работы над проектом:

- подготовительный этап: определение содержания проекта, его целей и задач, а также навыков, формированию которых способствует данный проект;
- проектирование: разработка концепции конечного результата;
- планирование: определение формата проекта, отбор ресурсов для его реализации, а также планирование действий по поддержке проекта со стороны преподавателя;
- тестирование: презентация проекта;
- оценивание: анализ результатов осуществленной проектной деятельности.

Необходимо заранее учитывать то, что каждый задуманный проект должен быть реализуемым на практике.

В ходе осуществления проектной деятельности обучающимися преподаватель приобретает стратегическую роль наставника и фасилитатора, которая включает следующие задачи:

1) планирование собственной деятельности по согласованию всех этапов работы с обучающимися и их поддержке, сопровождающую проектную работу, с учетом интересов обучающихся и индивидуально заданных целей проекта;
2) создание благоприятной среды, стимулирующей автономию и способность к самостоятельной работе;
3) разработка инновационных методов оценивания проектной деятельности;
4) формирование позитивного отношения обучающихся к своей автономности и самостоятельности в контроле над процессом проектной деятельности.

В рамках проектной деятельности преподаватели кафедры также занимаются подготовкой студентов к различным международным творческим конкурсами и конференциям. Данный вид деятельности реализуется во внеучебное время.

Политический дискурс является благотворной почвой для осуществления проектной деятельности обучающимися. Студенты имеют возможность выбора своей проектной работы. Она может варьироваться как по форме, так и времени осуществления. Проектная работа может проводится с использованием опоры или без нее, индивидуально или в группе.

В ходе изучения практического курса иностранного языка на четвертом курсе (по направлениям подготовки «Международные отношения», «Политология» и «Зарубежное регионоведение») практикуется подготовка профессионально ориентированных проектных работ по следующим темам: «Regional conflict», «Book review» и «Political leader» (см. табл. 3).

Рекомендуемая структура проекта «Regional conflict» может включать в себя следующие блоки: спорная территория – акторы – хронология конфликта – перспективы разрешения конфликта.

Структура проектной работы по теме «Political leader» носит менее жесткий и более субъективный характер, однако автор проекта должен обосновать свой выбор, а также осветить вопросы, касающиеся личностных качеств лидера и его вклада в политическую жизнь.

Таблица 3

ПРОЕКТНЫЕ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Вектор проектной деятельности	«Regional conflict»	«Book review»	«Political leader»
Количество представленных проектов	35	25	25
Примеры	“10 Facts about the Kosovo conflict” “Quebec independence movement” “Oromo-Somali Clashes” “Kurdish-Turkish Conflict” “Yugoslav war” The Eritrean-“Ethiopian border conflict” “The Agacher Strip War” “US-Mexico border conflict”	“The Origin of Totalitarianism” by H. Arendt “The age of the crowd: A historical treatise on mass psychology” by Sergei Moscovici “Political image of Russia in the French mass media” “Sapiens: a brief history of humankind” “Global environmental crisis: causes and possible ways out”	“Charles de Gaulle” “John F. Kennedy” “Winston Leonard Churchill” “10 facts about Sir Winston Churchill”

Проектная работа «Book review» основана на изученном в течение семестра профессионально ориентированном произведении объемом до 300 страниц (академическое чтение) и обычно следует определенной схеме: информация об авторе – трактовка темы произведения – структура произведения – ключевые единицы терминологического аппарата – анализ полезности произведения – обобщение сильных и слабых сторон данной книги – обоснование выбора произведения.

Пятилетний опыт реализации в обучении проектной деятельности по обозначенным векторам позволяет сделать ряд выводов.

Выбор тематики проектных работ обычно определяется изучаемым иностранным языком (первым или вторым): студенты, отдают предпочтение насущным проблемам, связанным со странами изучаемых языков. Это преимущественно касается рубрик «Political leader» и «Regional conflict».

1. Выполняя проектную работу «Book review», обучающиеся делают выбор в пользу собственной выпускной квалификационной работы или книги, коррелирующей с их интересами.

2. При выборе темы проектной работы студенты тяготеют к актуальным, злободневным проблемам современности. Так, например, в 2020–2021 году много проектных работ было посвящено пандемии. В период разгара COVID-19 обучающиеся следили за тем, как меняется политический ландшафт, отражая в своих проектах оперативную информацию.

3. Выбор персоналий для проектных работ «Political leader» определяется двумя основными факторами: изучаемым языком и значимостью политической фигуры.

4. Характерной чертой проектных работ по теме «Regional conflict» является формулировка названия: некоторые обучающиеся используют вопросительную форму заголовка, некоторые эксплицируют в нем конфликтующие стороны или обозначают зону конфликта, в ряде названий проектов слово *conflict* заменяется словом *war*, что подчеркивает интенсивность столкновения сторон.

5. Автономность проектной деятельности повышается в ходе процесса обучения. На высшем этапе обучения обучающиеся тяготеют к наибольшей автономности работы.

Кроме этого, анализ студенческих проектных работ позволил выявить следующие проблемные зоны, представляющие наибольшую сложность для обучающихся при осуществлении проектной деятельности.

1. Структура проектной работы и ее соответствие требованиям: включение несущественной информации (чрезмерная детализация биографических данных), перегруженность визуального ряда (использование большого количества иллюстраций), скудная представленность важных структурных элементов.

2. Организация процесса выполнения проектной работы в зависимости от формы (индивидуальная, групповая, коллективная). Групповая и коллективная проектная деятельность продемонстрировала меньшую эффективность по сравнению с индивидуальной формой работы.

3. Отсутствие опоры. Наличие опоры существенно влияет на качество конечного продукта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная система языкового образования по неязыковым направлениям подготовки характеризуется гибкостью, а также функционированием альтернативных форм, методов и приемов обучения, которые отличаются целевой направленностью. В настоящее время проектная деятельность динамично развивается, становясь одним из векторов развития этой системы и приобретая особо значимый дидактический потенциал. Проектная деятельность как метод базируется в основном на ряде концептуальных положений.

1. Проектная деятельность выполняет компенсаторную функцию в условиях ужесточающейся детерминированности образования.

2. Проектная деятельность совмещает коммуникативный и профессионально ориентированный подходы. Она направлена на приобретение межкультурной коммуникативной компетенции с учетом индивидуальных и профессиональных потребностей обучающихся. В данной связи умение соотносить языковые средства с индивидуально обозначенными задачами проекта приобретает особое значение.

3. Проектная деятельность формирует умения автономной учебно-познавательной деятельности обучающихся, что в значительной мере способствует удовлетворению личностных потребностей обучающихся, их профессиональных интересов, а также развивает творческую активность и ответственность за результаты проектной работы. Автономия может быть обеспечена путем минимизации принуждения и максимизации свободы выбора в осуществляемой деятельности. Автономия проектной деятельности предполагает опору на мнение обучающихся, поддерживает мотивацию, стимулирует вовлеченность и позволяет им работать в собственном темпе.

4. Конечная цель применения проектной деятельности как метода заключается в формировании

компетенций, являющихся ключевыми в проектной деятельности.

5. Использование проектной деятельности предоставляет широкие возможности в плане межпредметной работы.

Проектная деятельность обучающихся оптимально содействует формированию умений, необходимых для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности, значительно улучшает владение коммуникативными компетенциями, создает целенаправленность обучения, развивает автономию обучающихся, повышает их межкультурную осведомленность и успешно реализует свою основную задачу – конструирование знаний на основе междисциплинарного подхода.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рыблова А. Н. Проектная организация подготовки магистров к педагогической деятельности// Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1(846). С. 33–37.
2. Larmer J. 7 Essentials for Project-Based Learning. Educational Leadership, 68(1), ASCD, 2010.
3. Mergendoller J. R. The main course, not dessert: How are students reaching 21st century goals with project based learning// Journal of Business and Management Sciences Buck Institute for Education, 2010. P. 54–78.
4. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку. М.: Просвещение, 1999.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. М.: Академия, 2005.
6. Дьюи Дж. Школа и общество. М.: Госиздат, 1924.
7. Килпатрик В. Х. Метод проектов: применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925.

REFERENCES

1. Ryblova, A. N. (2023). Organizing project work to train masters for pedagogical activity. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1(846), 33–37. (In Russ.)
2. Larmer, J. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning. Educational Leadership, 68(1), ASCD.
3. Mergendoller, J. R. (2010).The main course, not dessert: How are students reaching 21st century goals with project based learning (pp. 54–78). Buck Institute for Education.
4. Zimnjaja, I. A. (1999). Proektnaya metodika obucheniya anglijskomu yazyku = Project method in teaching English. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
5. Polat, E. S. (2005). Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija: Uchebnoe posobie. = New pedagogical and information technologies in the educational system. Moscow: Akademija. (In Russ.)
6. Dewey, J. (1924). Shkola i obshchestvo = The school and society. Moscow: Gosizdat. (In Russ.)
7. Kilpatrick, W. H. (1925). Metod proyektov: primeneniye tselevoy ustanovki v pedagogicheskom protsesse = Method of projects: application of the target setting in the pedagogical process. Leningrad: Brockhaus-Efron. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета;

Мангова Оксана Борисовна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kharlamova Natalya Sergeevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Political Communications of the Institute of International Relations and Political Sciences (Faculty), Moscow State Linguistic University

Mangova Oksana Borisovna

PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Linguistics and Political Communications of the Institute of International Relations and Political Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	01.06.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	25.06.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Обзорная статья
УДК 37.015.3

Методы сетевого моделирования структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык

А. В. Бармин[1], Б. Б. Величковский[2]

[1,2]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
[2]*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия*
[1]*art.barmin@mail.ru,* [2]*velitchk@mail.ru*

Аннотация. Цель настоящей статьи – определение методов сетевого моделирования структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык. Авторами статьи был проведен теоретический анализ отечественных и зарубежных литературных источников, посвященных данной проблеме. Результаты теоретического обзора показывают, какие методы сетевого моделирования существуют сегодня и какие из них могут эффективно использоваться в целях исследования структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: семантическая память, изучение иностранного языка, сетевое моделирование, семантическая сеть, теория графов

Благодарности: выражаем благодарность студенту 3-го курса бакалавриата Пиастро Роману Алексеевичу за помощь в поиске и систематизации литературы, а также в подготовке рукописи к отправлению в редакцию.

Для цитирования: Бармин А. В., Величковский Б. Б. Методы сетевого моделирования структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 105–110.

Review article

Methods for Network Modeling the Structure of Semantic Memory of Foreign Language Learners

Artem V. Barmin[1], Boris B. Velichkovsky[2]

[1,2]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
[2]*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*
[1]*art.barmin@mail.ru,* [2]*velitchk@mail.ru*

Abstract. This article is devoted to defining methods for network modeling of the structure of semantic memory of foreign language learners. The authors of the article conducted a theoretical analysis of domestic and foreign literary sources devoted to the problem under consideration. The results of the theoretical review show what network modeling methods exist today and which of them can be effectively used to study the structure of semantic memory of foreign language learners.

Keywords: semantic memory, learning a foreign language, network modeling, semantic network, graph theory

Acknowledgments: we would like to express our gratitude to Piastro Roman Alekseevich for his assistance in searching and systematizing literature, as well as in preparing the manuscript for sending to the editor.

For citation: Barmin, A. B., Velichkovsky, B. B. (2024). Methods for network modeling the structure of semantic memory of foreign language learners. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 105–110.

ВВЕДЕНИЕ

Семантическая память (СП) представляет собой отдел долговременной памяти, отвечающий за хранение общей информации о мире (например, Земля – планета Солнечной системы) [Tulving, 1972]. В настоящее время приобретают актуальность исследования СП у изучающих иностранный язык. Во-первых, это связано с разработкой новых интеллектуальных систем, моделирующих СП человека для оптимизации изучения иностранного языка [Runge, Hovy, 2020; A platform for image recommendation in foreign word learning, 2019]. Во-вторых, в настоящее время до сих пор сохраняется потребность в поиске эффективных средств оценки качества усвоения иностранного языка [Дубинина, Каменская, 2018]. Предполагается, что разработка этих средств может быть основана на моделировании и анализе структуры СП человека.

В современной психологии и когнитивной науке существует несколько подходов к моделированию структуры СП. Среди этих подходов наиболее популярными считаются сетевой и дистрибутивный. В сетевой парадигме, структура СП представляют собой множество узлов, объединенных ребрами, тогда как в дистрибутивной парадигме, она может быть представлена в виде системы статистических показателей распределения слов в языковых корпусах. Хотя дистрибутивные модели весьма эффективны в объяснении возможных механизмов, лежащих в основе работы СП человека, и сегодня находятся на пике достижений в развитии искусственного интеллекта (например, ChatGPT от OpenAI), они могут упускать ряд психологических факторов (например, аффективных, перцептивных, моторных), которые могут быть доступны в поведенческих экспериментах. В этом смысле, дистрибутивные модели сильно уступают сетевым моделям, основанным на ответах реальных испытуемых в экспериментальных условиях. Действительно, результаты сравнения двух типов моделей показывают, что дистрибутивные модели эффективнее сетевых в решении таких задач, как, например, установление сходства объектов [De Deyne et al., 2016] или в словесных играх [Kumar, Steyvers, Balota, 2021]. Так, существуют веские основания полагать, что сетевой подход в определенном смысле превосходит дистрибутивный в плане своей «психологичности». В связи с этим далее будут рассмотрены известные способы сетевого моделирования структуры СП и определены возможности их применения в исследованиях структуры СП у изучающих иностранный язык.

Целью настоящей статьи является определение методов сетевого моделирования структуры СП у изучающих иностранный язык.

Задачи исследования:

- рассмотреть известные на сегодняшний день методы сетевого моделирования структуры СП;
- определить возможности применения этих методов в исследованиях структуры СП у изучающих иностранный язык.

МЕТОДЫ СЕТЕВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ СП

Сетевое моделирование представляет собой метод построения и анализа сетевых моделей, отражающих организацию тех или иных изучаемых явлений в виде множества узлов и множества ребер, объединяющих некоторые пары этих узлов [Морозова, 2017]. В настоящее время в психологии и когнитивной науке существует несколько методов построения сетевой структуры СП, не считая метода построения сетей на основе норм свободных ассоциаций и тезаурусов. Данный метод был продемонстрирован в работе M. Steyvers и J. Tenenbaum [Steyvers, Tenenbaum, 2005]. Так, одним из известных методов является задача вербальной беглости (verbal fluency task), в которой испытуемым предлагается назвать как можно больше объектов из заданной категории (например, «животные») за фиксированный промежуток времени. Результатом выполнения данной задачи является суммарное количество верно названных объектов, принадлежащих к той или иной категории, которое может сравниваться со стандартными показателями выполнения задачи. Однако наиболее важно то, что результаты выполнения данной задачи могут использоваться для построения сетевых моделей структуры СП. Например, G. Zhang (и коллеги) показали, что графы, построенные на основе результатов прохождения задачи вербальной беглости здоровыми испытуемыми, представляют собой «цепи» (тип графа, в которых для всех ребер, кроме первого и последнего, одна из вершин является общей с предыдущим ребром, а вторая с последующим), тогда как сети пациентов, страдающих болезнью Альцгеймера и Паркинсона, не являются «цепями» и имеют ряд отличительных признаков, например, «петли» (ребра, соединяющие узел N сети с самими собой) [Zhang et al., 2022]. Однако, главная заслуга G. Zhang (и коллег) заключается в том, что им удалось и выявить различия между сетями трех групп по макроуровневым сетевым характеристикам, таким как «средний кратчайший путь», «плотность» и «диаметр».

Другим методом является задача (парадигма) «снежного кома» (snowball sampling paradigm)

[Morais, Olsson, Schooler, 2013]. Согласно этой задаче испытуемым предлагается придумывать ассоциации к заранее отобранным словам (напр., взятым из психолингвистических баз данных), называемых «семенами» (seeds) в течение фиксированного промежутка времени. При этом задача испытуемого заключается не в придумывании как можно большего количества ассоциаций, а в отражении самого подходящего, что придет им в голову в ответ на поочередно предъявляющиеся стимулы. По завершении первой итерации, испытуемым предлагается придумать ассоциации к собственным словам-ассоциациям, данным к словам – «семенам». Так, данная задача подразумевает бесчисленное количество итераций, поэтому семантическая сеть растет словно снежный ком. Следует отметить, что данная задача является весьма трудоемкой – в оригинальном исследовании использовалось всего шесть итераций, но и их выполнение длилось около шести недель почасовых сессий. По этой причине D. Wulff и R. Mata разработали сокращенную версию задачи «снежного кома» (mini-snowball), состоящую всего из двух итераций [Wulff, Mata, 2022]. Сокращенная версия задачи «снежного кома» была успешно использована учеными в их исследовании семантической репрезентации понятия риска.

Последним методом, к которому следует обратиться в настоящей работе, является задача семантической связанности (semantic relatedness task), разработанная Y. Kenett (и коллегами) [Kenett et al., 2017]. Согласно данной задаче испытуемым предлагается оценить связанность заданных пар слов по шкале с полюсами «не связаны» и «сильно связаны». На основании результатов прохождения данной задачи выстраивается «матрица смежности» графа (adjacency matrix) (матрица, в которой столбцы и строки являются узлами, а показатели на их пересечении принимают одно из двух значений: 0 – узлы не связаны или 1 – узлы связаны). Например, в исследовании связи сетевой структуры СП и креативности M. Benedek (и коллеги) использовали 28 слов, разбив их на 378 уникальных пар для предъявления в задаче семантической связанности испытуемым двух групп, различающихся по уровню креативности [Benedek, et al., 2017]. По результатам оценок связанности пар слов выстраивались матрицы смежности 28x28, которые были использованы учеными для моделирования сетевой структуры СП испытуемых двух групп с целью выявления различий между ними по сетевым характеристикам.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ СЕТЕВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Одной из основных методологических особенностей исследований структуры СП с использованием метода сетевого моделирования является сравнение семантических сетей испытуемых разных групп (например, здоровых и больных, молодых и пожилых, креативных и некреативных и т. д.). В связи с этим в качестве выборки для исследований структуры СП у изучающих иностранный язык могут выступать испытуемые с разным уровнем владения иностранным языком. В таких исследованиях могут использоваться как связанные, так и несвязанные выборки, т. е. речь идет о лонгитюдных исследованиях и исследованиях с использованием метода поперечных срезов. Кроме того, необходимым условием в таких исследованиях является использование в качестве стимулов иноязычных лексических единиц.

Так, в задаче вербальной беглости испытуемым двух групп, различающихся по уровню владения иностранным языком, может быть предложено перечислить на иностранном языке как можно больше объектов из определенной категории за фиксированный промежуток времени. Поскольку предполагается, что в подобных исследованиях будут участвовать испытуемые без нейродегенеративных заболеваний и психических расстройств, представляется целесообразным построение и анализ агрегированных, а не индивидуальных сетей, как это было сделано в исследовании M. P. Agustin-Llach [Agustin-Llach, 2022]. Действительно, анализ индивидуальных сетей представляется нецелесообразным по причине возможной однородности их структурных особенностей (все сети могут представлять собой «цепи»).

Согласно задаче снежного кома испытуемым с разным уровнем владения иностранным языком может быть предложено придумывать ассоциации к исходным словам на изучаемом иностранном языке. При этом в качестве «семян» могут использоваться слова, отобранные из специальных психолингвистических баз данных, позволяющих отфильтровать их по возрасту усвоения. Например, среди англоязычных баз данных можно выделить MRC и нормы усвоения слов Купермана [Coltheart, 1981; Kuperman, Stadthagen-Gonzalez, Brysbaert, 2012]. Например, электронный словарь Cambridge Dictionary[1] обеспечивает такую возможность бла-

[1]URL: https://dictionary.cambridge.org/

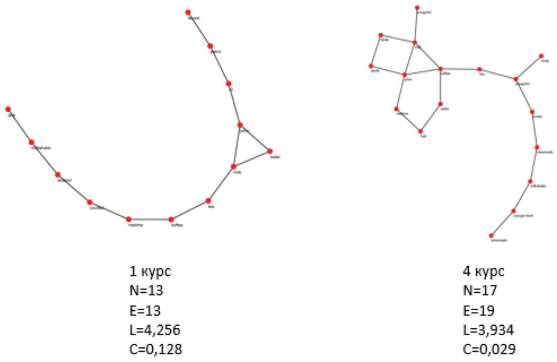


Рис. 1. Агрегированные семантических сети двух студентов 1-го курса МГЛУ и двух студентов 4-го курса МГЛУ, обучающихся по направлению «Языкознание и литературоведение», построенная при помощи метода задачи вербальной беглости; N – количество узлов, E – количество ребер, L – показатель средней длины кратчайшего пути, C – уровень кластеризации

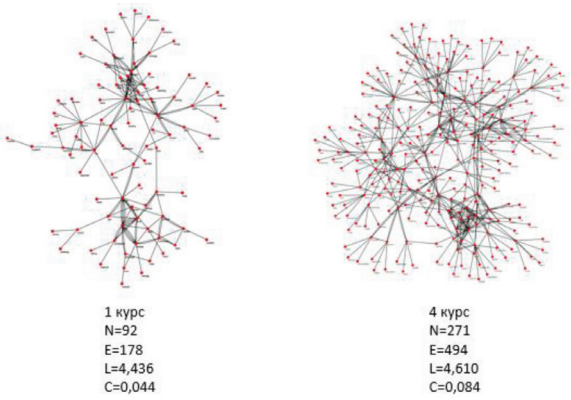


Рис. 2. Семантические сети студента 1-го курса МГЛУ и студента 4-го курса МГЛУ, обучающихся по направлению «Языкознание и литературоведение», построенная при помощи метода задачи снежного кома; N – количество узлов, E – количество ребер, L – показатель средней длины кратчайшего пути, C – уровень кластеризации

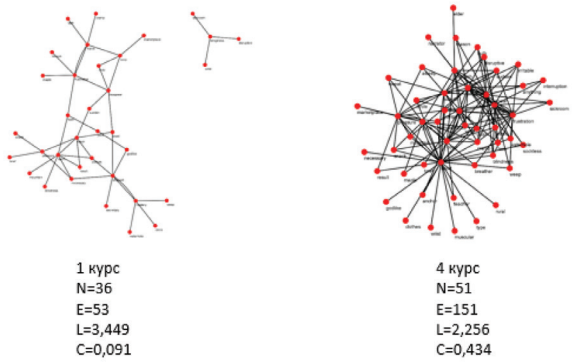


Рис. 3. Семантические сети студента 1-го курса МГЛУ и студента 4-го курса МГЛУ, обучающихся по направлению «Языкознание и литературоведение», построенная при помощи метода задачи семантических суждений; N – количество узлов, E – количество ребер, L – показатель средней длины кратчайшего пути, C – уровень кластеризации

годаря специальной маркировке слов, позволяющей определять соответствие слов тому или иному уровню владения иностранным языком по системе CERF.

Наконец, в задаче семантических суждений разным группам испытуемых может быть предложено определить семантическое сходство некоторых пар иностранных слов, отобранных либо из психолингвистических баз данных либо из баз свободных ассоциаций [Nelson, McEvoy, Schreiber, 2004]. Они могут быть отфильтрованы по силе связанности. Существенное преимущество данного метода заключается в том, что помимо оценок семантических суждений, он также подразумевает оценку времени реакции. Так, например, чем ближе два слова находятся в сети СП, тем меньше будет время реакции при определении их семантического сходства [Collins, Loftus, 1975].

В завершение описания возможностей использования методов сетевого моделирования в изучении структуры СП у изучающих иностранный язык, нами были приведены образцы построения и анализа сетевых моделей, основанных на выполнении трех вышеупомянутых задач: задачи вербальной беглости (см. рис. 1), задаче снежного кома (см. рис. 2) и задаче семантических суждений (см. рис. 3). Визуализация и анализ семантических сетей были реализованы в Cytoscape 3.10.1. В задаче вербальной беглости испытуемым предлагалось назвать на английском языке как можно больше объектов из категории «fluids» за одну минуту. Согласно задаче снежного кома в качестве «семян» были отобраны случайные слова из базы данных Купермана [Kuperman, Stadthagen-Gonzalez, Brysbaert, 2012], отфильтрованные по возрасту усвоения до девяти лет. Испытуемым предлагалось придумывать ассоциации на английском языке к каждому отобранному слову, а затем к собственным словам на протяжении одной минуты для каждого предъявленного стимула. В задаче вербальной беглости использовалось 56 случайно отобранных английских слов из базы данных Купермана [Kuperman, Stadthagen-Gonzalez, Brysbaert, 2012], отфильтрованные по возрасту усвоения до девяти лет. Из 56 слов были составлены случайные пары, которые предъявлялись испытуемым. Испытуемые должны были оценить степень семантической связанности пар слов по шкале от одного – слова не связаны до пяти – слова сильно связаны. По результатам выполнения данной задачи выстраивались матрицы смежности 56x56, на основе которых строились индивидуальные семантические сети. Полученные сети были отфильтрованы по оценкам связанности пар слов от трех до пяти (пары слов, связанность которых была оценена до двух были исключены из анализа).

Полученные результаты не являются репрезентативными в полной мере, поскольку они были получены на крайне небольшой выборке испытуемых, поэтому следует рассматривать их только как образцы выполнения рассматриваемых задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем теоретическом обзоре были представлены существующие методы сетевого моделирования структуры СП и определены возможности их применения в исследовании структуры СП у изучающих иностранный язык. Результаты обзора показывают, какие методы сетевого моделирования существуют сегодня и какие из них могут использоваться в целях исследования структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в разработке систем автоматизации изучения иностранного языка, в создании эффективных средств оценивания уровня владения иностранным языком.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Tulving E. Episodic and semantic memory // Organization of memory / Eds. E. Tulving, W. Donaldson. New York: Academic Press, 1972. P. 381–402.
2. Runge A., Hovy E. Exploring neural entity representations for semantic information // Proceedings of the Third BlackboxNLP Workshop on Analyzing and Interpreting Neural Networks for NLP. 2020. P. 204–216. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2011.08951
3. A platform for image recommendation in foreign word learning / M. N. Hasnine et al. // Companion Proceeding of the 9th International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK'19). March 4–8, 2019, Tempe, Arizona, USA. 2019. P. 187–188.
4. Дубинина Г. А., Каменская Н. В. Поиск новых форм контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 202–211.
5. De Deyne S. et al. Structure at every scale: A semantic network account of the similarities between unrelated concepts // Journal of Experimental Psychology: General. 2016. Vol. 145 (9). P. 1228–1254.
6. Kumar A. A., Steyvers M., Balota D. A. Semantic memory search and retrieval in a novel cooperative word game: A comparison of associative and distributional semantic models // Cognitive Science. 2021. Vol. 45 (10). P. 1–33.
7. Морозова О. Структурное сетевое моделирование в когнитивной науке // Психологические исследования. 2017. Вып. 10 (55). С. 1–13.
8. Steyvers M., Tenenbaum J. B. The large-scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth // Cognitive science. 2005. Vol. 29 (1). P. 41–78.
9. Zhang G. et al. Graph theoretical analysis of semantic fluency in patients with Parkinson's disease // Behavioural Neurology. 2022. P. 1–7. DOI: 10.1155/2022/6935263.
10. Morais A. S., Olsson H., Schooler L. J. Mapping the structure of semantic memory // Cognitive science. 2013. Vol. 37 (1). P. 125–145.
11. Wulff D. U., Mata R. On the semantic representation of risk // Science advances. 2022. Vol. 8 (27). P. 1–13.
12. Kenett Y. N. et al. The semantic distance task: Quantifying semantic distance with semantic network path length // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2017. Vol. 43 (9). P. 1–21.
13. Benedek M. et al. How semantic memory structure and intelligence contribute to creative thought: A network science approach // Thinking & Reasoning. 2017. Vol. 23 (2). P. 158–183.
14. Agustin-Llach M. P. How age and L2 proficiency affectthe L2 lexicon // System. 2022. Vol. 104. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102697.
15. Coltheart M. The MRC psycholinguistic database // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1981. Vol. 33 (4). P. 497–505.
16. Kuperman V., Stadthagen-Gonzalez H., Brysbaert M. Age-of-acquisition ratings for 30,000 English words // Behavior research methods. 2012. Vol. 44. P. 978–990.
17. Nelson D. L., McEvoy C. L., Schreiber T. A. The University of South Florida free association, rhyme, and word fragment norms // Behavior Research Methods, Instruments, & Computers. 2004. Vol. 36 (3). P. 402–407.
18. Collins A. M., Loftus E. F. A spreading-activation theory of semantic processing // Psychological Review. 1975. Vol. 82 (6). P. 407–428.

REFERENCES

1. Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In Tulving, E., Donaldson, W. (Eds.), Organization of memory (pp. 381–402). New York: Academic Press.
2. Runge, A., Hovy, E. (2020). Exploring neural entity representations for semantic information. In Proceedings of the Third BlackboxNLP Workshop on Analyzing and Interpreting Neural Networks for NLP (pp. 204–216). https://doi.org/10.48550/arXiv.2011.08951.

3. Hasnine, M. N. et al. (2019). A platform for image recommendation in foreign word learning. In Companion Proceeding of the 9th International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK'19) (pp. 187–188). Tempe, 2019.
4. Dubinina, G. A., Kamenskaya, N. V. (2018). Looking for new forms of assessment in foreign language training at non-linguistics universities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(796), 202–211. (In Russ.)
5. De Deyne, S. et al. (2016). Structure at every scale: A semantic network account of the similarities between unrelated concepts. Journal of Experimental Psychology: General, 145(9), 1228–1254.
6. Kumar, A. A., Steyvers, M., Balota, D. A. (2021). Semantic memory search and retrieval in a novel cooperative word game: A comparison of associative and distributional semantic models. Cognitive Science, 45(10), 1–33.
7. Morozova, O. (2017). Structural network modelling in cognitive science. Psychological studies, 10(55), 1–13. (In Russ.)
8. Steyvers, M., Tenenbaum, J. B. (2005). The large-scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth. Cognitive science, 29(1), 41–78.
9. Zhang, G. et al. (2022). Graph theoretical analysis of semantic fluency in patients with Parkinson's disease. Behavioural Neurology, 1–7. 10.1155/2022/6935263.
10. Morais, A. S., Olsson, H., Schooler, L. J. (2013). Mapping the structure of semantic memory. Cognitive science, 37(1), 125–145.
11. Wulff, D. U., Mata, R. (2022). On the semantic representation of risk. Science advances, 8(27), 1–13.
12. Kenett, Y. N. et al. (2017). The semantic distance task: Quantifying semantic distance with semantic network path length. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 43(9), 1–21.
13. Benedek, M. et al. (2017). How semantic memory structure and intelligence contribute to creative thought: A network science approach. Thinking & Reasoning, 23(2), 158–183.
14. Agustin-Llach, M. P. (2022). How age and L2 proficiency affectthe L2 lexicon. System, 104. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102697.
15. Coltheart, M. (1981). The MRC psycholinguistic database. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 33(4), 497–505.
16. Kuperman, V., Stadthagen-Gonzalez, H., Brysbaert, M. (2012). Age-of-acquisition ratings for 30,000 English words. Behavior research methods, 44, 978–990.
17. Nelson, D. L., McEvoy, C. L., Schreiber, T. A. (2004). The University of South Florida free association, rhyme, and word fragment norms. Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36(3), 402–407.
18. Collins, A. M., Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. Psychological Review, 82(6), 407–428.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бармин Артем Вячеславович

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета
младший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований основ коммуникации
Московского государственного лингвистического университета

Величковский Борис Борисович

доктор психологических наук, профессор кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор Лаборатории когнитивных исследований основ коммуникации
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Barmin Artem Vyacheslavovich

Post-graduate Student of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
of the Institute of Humanities and Applied Sciences of Moscow State Linguistic University
Junior Researcher of the Laboratory for Cognitive Studies of Communication, Moscow State Linguistic University

Velichkovsky Boris Borisovich

Doctor of Psychology, Professor at the Department of Methodology of Psychology
Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University,
Head of the Laboratory for Cognitive Studies of Communication, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	03.11.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	21.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 159.923

CC BY

Особенности смысложизненных ориентаций у лиц юношеского возраста с выраженной аутоагрессией

Е. Л. Буслаева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,
moselena2201@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей смысложизненных ориентаций у лиц юношеского возраста с выраженной аутоагрессией. Эмпирическое исследование проводилось с использованием опросника Е. П. Ильина «Ауто- и гетероагрессия» и теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Сравнительный анализ позволил вывить статистически значимые различия в показателях смысложизненных ориентаций у юношей и девушек как имеющих, так и не имеющих аутоагрессвные проявления.

Ключевые слова: аутоагрессия, аутоагрессивное поведение, юношеский возраст, смысл жизни, смысложизненные ориентации

Для цитирования: Буслаева Е. Л. Особенности смысложизненных ориентаций у лиц юношеского возраста с выраженной аутоагрессией // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 111–117.

Original article

Distinctive Aspects of Life-Meaning Orientations of Adolescents with Severe Autoaggression

Elena L. Buslaeva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,
moselena2201@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of the study of the distinctive aspects of life-meaning orientations in adolescents prone to auto-aggression. The empirical study was conducted using the questionnaire by E. P. Ilyin "Auto- and heteroaggression" and the life-meaning orientations test (LMT) by D. A. Leontyev (adapted version of Purpose in Life Test (PIL) by J. Crumbaugh, L. Maholic). A comparative analysis allowed us to identify statistically significant differences in indicators of life-meaning orientations among male and female adolescents with and without autoaggressive manifestations.

Keywords: autoaggression, autoaggressive behavior, adolescence, life-meaning orientations, Purpose-in-Life

For citation: Buslaeva, E. L. (2024). Distinctive aspects of life-meaning orientations of adolescents with severe autoaggression. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 111–117.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования обусловлена трансформацией и переоценкой систем ценностей, жизненных смыслов, алгоритмов решения жизненных проблем, связанных с происходящими изменениями во всех сферах жизни общества и с необходимостью эффективного решения смысложизненных задач в юношеском возрасте. Период юношества характеризуется формированием Я-концепции, идентичности, повышением ценностно-смысловой личностной активности. Для нахождения и понимания смысла жизни, формирования устойчивых ценностей и смысложизненных ориентаций, конструктивного реагирования на происходящие изменения в социуме юношам и девушкам необходимо наличие внутриличностных адаптивных ресурсов, недостаточное развитие которых в силу меняющейся социальной ситуации развития и особенностей взросления делает их уязвимыми по сравнению с людьми зрелого возраста [Слободчиков, Исаев, 2013]. Сложность решения экзистенциальных проблем и построения адекватных моделей жизненных стратегий вызывают духовное опустошение, потерю нравственных ориентиров, обесценивание собственной жизни, приводят к появлению личностной тревожности, депрессивных симптомов, агрессивного и аутоагрессивного поведения.

В концепциях Дж. Г. Мида, Г. Олпорта, К. Роджерса, М. Рокича, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других авторов ценностные ориентации рассматриваются как сложный интегральный феномен, определяющий направленность личности, ее активность и социальное поведение.

В исследовании J. García-Alandete выявлена статистически значимая связь смысла жизни с различными аспектами психологического благополучия в отношении ковариации и прогнозирования, а также связь смысла жизни и самопринятия [García-Alandete, 2015]. Изучая связь смысла жизни и эмоционального интеллекта, Michael F. Steger делает вывод об определении смысла жизни посредством управления собственными эмоциями и эмоциями других людей [Steger, 2016].

Невозможность решения вопроса о смысле собственной жизни приводит к экзистенциальному кризису личности. В психологии выделяют конструктивный и деструктивный кризисы смысла жизни. Конструктивное переживание кризиса смысла жизни приводит к переосмыслению и переоценке жизненных целей и преобразованию смысловой сферы личности. От продуктивности решения смысложизненных задач всецело зависит личностное развитие. Деструктивное протекание кризиса влечет за собой психологическую деформацию и дезадаптацию личности. Как отмечает К. В. Карпинский, «смысложизненные задачи являются особым классом задач личностного развития человека в качестве субъекта жизни. Динамика и продуктивность субъектного развития определяется внутренней позицией личности по отношению к смысложизненным задачам, а также успешностью их решения в повседневной жизни» [Карпинский, 2019, с. 18]. По утверждению Д. А. Леонтьева, в сложных жизненных ситуациях «возможность преодоления кризиса и восстановления нарушенной жизнедеятельности во многом определяется сохранностью или возможностью восстановления динамических механизмов смысловой регуляции и саморегуляции» [Леонтьев, 2003, с. 335]. Нахождение смысла жизни при болезненном ощущении бессмысленности и неудовлетворения самореализацией может идти двумя путями: путем адаптации, при котором смысл собственной жизни выстраивается в соответствии с реалиями жизни, и путем самореализации, при котором личность выстраивает свою жизнь согласно своему смыслу жизни [Леонтьев, 2003].

Социальная ситуация развития личности в юношеском возрасте определяется активным поиском себя и разрешением смысложизненных противоречий. Согласно научному убеждению Н. В. Гришиной, «взросление человека выводит его на новый уровень проживания экзистенциальной проблематики, а обретаемый им экзистенциальный опыт становится источником его личностных изменений» [Гришина, 2015, с. 7]. Характерными для юношеского возраста становятся противоречия между осознанием себя сильной личностью, имеющей возможность свободного выбора в построении собственной жизни, и ощущением ее бессмысленности и неимением конкретных целей [Власова, Новокрещенова, 2019].

Трудности идентификации и самоопределения, поиск смысла жизни и своего места в ней не всегда разрешаются в конструктивном направлении и потому могут привести к различным проявлениям деструктивного поведения, одним из вариантов которого является аутоагрессия. По определению В. А. Руженкова, Г. А. Лобова, А. В. Боевой, самоповреждение в результате намеренной активности, имея в виду осознаваемое и неосознаваемое поведение, следует воспринимать как аутоагрессию [Руженков, Лобов, Боева, 2008].

Формами проявления аутоагрессии могут быть самообвинения, самоуничижения, различные варианты провокационного и саморазрушительного поведения в виде алкоголизма, наркомании, пищевой зависимости в виде булимии и анорексии, экстремальных видов спорта и проч., а также

нанесение самому себе телесных повреждений. В ранее проведенном нами исследовании было выявлено, что у подростков, имеющих склонность к суицидальному поведению, снижен уровень саморегуляции эмоциональной, поведенческой и когнитивной сфер личности [Буслаева, 2021].

В юношеском возрасте аутоагресия может проявляться в виде защитного механизма, как реакция на непонимание себя, смысла жизни, страха перед будущим, конфликтные отношения с родителями или сверстниками. Аутоагрессия может быть формой демонстративно-шантажного поведения. Аутоагрессивные проявления могут быть обусловлены такими особенностями личности, как высокий уровень тревожности, низкий уровень стрессоустойчивости и самоконтроля.

Феномен аутоагрессии и ее генезис имеют различные трактовки.

В рамках эволюционно-биологической и адаптивной концепции аутоагрессию понимают как защитную и адаптивную, биологически обусловленную реакцию человека на внешний мир.

В психоаналитическом направлении аутоагрессия представляет собой защитный механизм, который возникает в ситуации внутриличностного конфликта, проявляется в ситуациях, когда выражение агрессии в сторону внешнего объекта по каким-либо причинам является небезопасным решением и перенаправляется на самого себя.

В рамках когнитивно-поведенческого подхода фактором формировании аутоагрессивного поведения является негибкостость человеческого мышления, в результате которой происходят «когнитивные искажения», влекущие за собой неспособность анализировать и вырабатывать решения в силу обстоятельств [Joiner et al., 2009].

В межличностно-психологической теории суицидального поведения ведущую роль в формировании аутоагрессивного поведения отводят микросоциальным факторам и личностным особенностям [там же]. Человек не может сформировать приятные отношения с окружающими его людьмии разрешает внутриличностные конфликты с помощью действий, направленных на саморазрушение.

Аутоагрессию как результат подражания и научения способам поведенческого защитного реагирования, которые приобретались человеком в процессе воспитания в специфических условиях социума, трактуют А. Бандура, Р. Бэрон, Д. Майерс, А. А. Реан, Г. У. Солдатова, С. Н. Илюхина и другие авторы. Как отмечают Г. У. Солдатова и С. Н. Илюхина, чрезмерная вовлеченность современных подростков в цифровое пространство приводит к их уязвимости онлайн-рискам деструктивного поведения [Солдатова, Илюхина, 2021].

Аутоагрессия как реакция на фрустрацию рассматривается в трудах Дж. Долларда, Н. Миллером, Г. Я. Пилягиной, Н. П. Пищулина и других авторов. В дезадаптационной модели поведения личности аутоагрессия исходит из фрустрации. По мнению Г. Я. Пилягиной, социальные факторы являются триггерами аутоагрессивного поведения. «Аутоагрессия – способ поведения человека в экстремальной ситуации (состоянии), одна из форм (наряду с агрессией) закономерного и целесообразного комплексного механизма приспособления, ее характер и "степень тяжести" представляет собой результирующий вектор личностных психологических установок, индивидуальных биологических реакций организма, потенцируемый определенными ситуационными (социальными) условиями» [Пилягина, 2003, с. 22].

Аутоагрессия является следствием дезинтеграции и социальной дезадаптации личности. Согласно кризисной концепции социальной дезадаптации личности В. В. Козлова, лица с аутоагрессивными проявлениями имеют сниженную общую устойчивость в ситуациях жизненных кризисов и имеют высокую вероятность хронических аддикций [Козлов, 2007]. Исследование Ю. В. Васильевой, направленное на выявление особенностей смысловой сферы социально неадаптивных лиц юношеского возраста с криминальными формами поведения, показало несформированность у них системы жизненных ценностей, отсутствие интереса к ней и ограниченность видения жизненной перспективы [Васильева, 1995].

Таким образом, аутоагрессия является многогранным феноменом, требующим всестороннего изучения. Одной из его значимых составляющих является анализ ценностно-смысловой сферы личности.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель эмпирического исследования заключалась в выявлении особенностей смысложизненных ориентаций лиц юношеского возраста с выраженной аутоагрессией. В эмпирическом исследовании приняли участие 86 юношей и девушек в возрасте 16–20 лет.

С помощью опросника Е. П. Ильина «Ауто- и гетероагрессия» было выявлено наличие аутоагрессии у респондентов, что позволило сформировать две группы испытуемых. В первую группу вошли лица юношеского возраста с выраженной аутоагрессией, вторую группу составили юноши и девушки, не склонные к аутоагрессии. Для изучения смысложизненных ориентаций был использован тест смысложизненных ориентаций (СЖО)

Д. А. Леонтьева, являющийся адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. С целью проверки значимости различий в полученных эмпирических данных использовался метод математико-статистического анализа для независимых выборок, который проводился по критерию Стьюдента (t-эмп).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

С помощью теста СЖО Д. А. Леонтьева были выявлены общие показатели осмысленности жизни, включающие жизненные цели, процесс жизни в виде ее насыщенности и удовлетворенность самореализацией, а также локализация контроля. По всем показателям смысложизненных ориентаций юноши и девушки с выраженной аутоагрессией имеют низкие уровни удовлетворенности по сравнению с их сверстниками, не склонными к аутоагрессии. Полученные результаты методики «Тест смысложизненных ориентаций» отражены на рисунках 1 и 2.

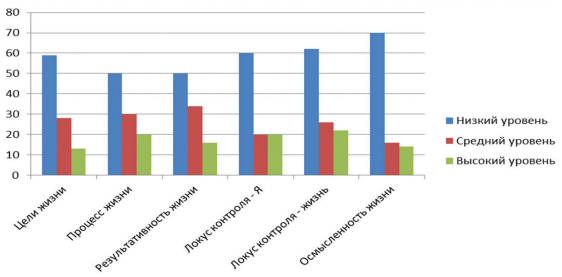


Рис. 1. Результаты по методике «Тест смысложизненных ориентаций» у лиц юношеского возраста, склонных к аутоагресии (в %)

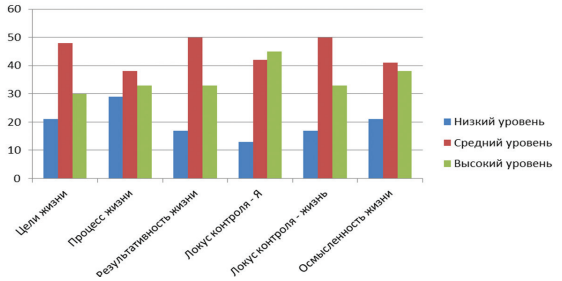


Рис. 2. Результаты по методике «Тест смысложизненных ориентаций» у лиц юношеского возраста, не склонных к аутоагресии (в %)

В группе юношей и девушек с аутоагрессией по всем шкалам доминирует количество респондентов, имеющих низкие уровни удовлетворенности.

В группе лиц без аутоагрессиии по всем шкалам доминирует количество респондентов, имеющих средние и высокие уровни удовлетворенности.

1. По шкале «Цели жизни» в группе лиц юношеского возраста, склонных к аутоагрессии, доминирует количество респондентов (59 %) с низким уровнем удовлетворенности. Приведенный показатель говорит о том, что они не строят жизненных планов и не намечают для себя цели на будущее. Во второй группе низкий уровень обнаружен у 21 % респондентов, доминирующее количество респондентов имеют средний уровень удовлетворенности (48 %). Данный показатель говорит о том, что они обеспокоены своим будущим и строят планы на жизнь.

2. По шкале «Процесс жизни» в группе лиц юношеского возраста, склонных к аутоагрессии, низкий уровень удовлетворенности имеют 50 % респондентов, они не удовлетворены процессом своей жизни, жизнь не представляется им интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. В группе лиц, не склонных к аутоагрессии, преобладает средний уровень удовлетворенности (33 %).

3. По шкале «Результативность жизни» низкий уровень удовлетворенности жизнью в группе с аутоагрессией имеют 50 % респондентов, среди лиц без аутоагрессии доминирует средний уровень удовлетворенности (50 %).

4. По шкале «Локус контроля – Я» также доминирует количество респондентов с низким уровнем (60 %). Они не обладают верой в свои силы и свои возможности контролировать собственную жизнь. В группе лиц без аутоагрессии доминирует количество респондентов с высоким уровнем (45 %).

5. По шкале «Локус контроля – жизнь» в группе лиц, склонных к аутоагрессии, низкий уровень имеют 62 % респондентов. Они считают, что жизнь человека не может быть подвластна сознательному контролю, что настоящая свобода выбора иллюзорна и бессмысленно пытаться делать какие-либо планы на будущее. В группе лиц без аутоагрессии преобладает средний уровень (50 %). Лица, относящиеся к данной категории, считают возможным свободное принятие решений и воплощение их в жизнь.

6. По шкале «Показатель осмысленности жизни» в группе лиц с аутоагрессией преобладает низкий уровень осмысленности (70 %). Им не свойственна постановка жизненных целей. В группе лиц без аутоагрессии доминирующим показателем выявлен средний уровень (41 %).

Для статистического выявления различий по показателям смысложизненных ориентаций

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫЯВЛЕННЫХ РАЗЛИЧИЙ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ДВУХ ГРУППАХ ИСПЫТУЕМЫХ ПО КРИТЕРИЮ СТЬЮДЕНТА

Показатели смысложизненных ориентаций	Средний показатель удовлетворенности в группе лиц с выраженной аутоагрессией	Средний показатель удовлетворенности в группе лиц без аутоагрессии	t-эмп критерий Стьюдента
Цели жизни	33,33	14,67	24,2**
Процесс жизни	28,53	14,67	20,7**
Результативность жизни	26,87	17,0	10,0**
Локус контроля – Я	22,87	9,87	17,3**
Локус контроля – жизнь	27,8	17,87	13,2**
Осмысленность жизни	96,8	54,93	21,1**

**значимые различия при p≤0.01

между выборками двух групп был применен критерий Стьюдента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

В результате сравнительного анализа полученных результатов были выявлены статистически значимые различия по показателям всех шкал на высоком уровне значимости (p≤0,01).

На основании полученных результатов можно сделать вывод об особенностях смысложизненных ориентаций лиц юношеского возраста с выраженной аутоагрессией. Им не свойственны целеустремленность и планирование своего будущего, они не считают свою жизнь интересной и насыщенной, не испытывают удовлетворения от нее, не верят в свои силы и возможности, им свойственны саморазрушающие установки, проявляющиеся не только в поведении, но и в образе мышления и стиле жизни. Для них характерно индифферентное отношение к жизни и своему будущему.

Результаты проведенного нами исследования обнаруживают сходную тенденцию с результатами исследования, которое проводилось В. Е. Курочкиной и М. И. Васильевой на респондентах подросткового возраста и выявило статистически значимые различия по показателям шкал «процесс жизни» и локализации контроля [Курочкина, Васильева, 2021]. Наше исследование показало, что в юношеском возрасте сохраняются те же особенности, что и в подростковом возрасте, но имеют статистическую значимость различий по всем показателям осмысленности жизни, включая жизненные цели, процесс жизни в виде ее насыщенности, удовлетворенность самореализацией, а также локализации контроля.

В дальнейшем нам предоставляется актуальным и интересным выявление особенностей смысложизненных ориентаций у лиц с разными формами аутоагрессии по отдельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Молодое поколение является наиболее уязвимой социальной группой в стремительно меняющихся условиях жизни общества. Отсутствие жизненных целей, веры в себя, снижение социальной активности приводит к дезадаптации личности и деструктивным проявлениям. Источником внутренних причин аутоагрессвных проявлений являются особенности ценностно-смысловой сферы личности. Коррекция и профилактика аутоагрессивного поведения должны быть направлены на формирование идентичности, самоценности личности, смысложизненных ориентаций, ответственности за свою жизнь. В совокупности они должны приводить к эффективному разрешению экзистенциальных проблем. Сегодня они исключительно актуальны в контексте жизненных запросов и устремлений подрастающего поколения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: ПСТГУ, 2013.
2. García-Alandete J. Does meaning in life predict psychological well-being? // The European Journal of Counselling Psychology. 2015. Vol. 3 (2). DOI: 10.5964/ejcop.v3i2.27.

3. Steger M. F. Emotional intelligence:tools for crafting meaning in life // International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice. 2016. Vol. 3. No. 1. P. 86–89.
4. Карпинский К. В. Смысложизненное состояние как показатель субъектного развития личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. № 1. С. 7–20.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003
6. Гришина Н. В. Экзистенциальная психология в поисках своего вектора развития // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 60–67.
7. Власова Н. В., Новокрещенова Г. А. Сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков с разными видами аддиктивного поведения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 4 (79). С. 362–368.
8. Руженков В. А., Лобов Г. А., Боева А. В. К вопросу об уточнении содержания понятия «Аутоагрессивное поведение» // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2008. № 32. С. 20–24.
9. Буслаева Е. Л. Особенности социально-психологических установок подростков, склонных к аддиктивному поведению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 2 (839). С. 170–182. DOI 10.52070/2500-3488_2021_2_839_170.
10. Joiner T. E. et al. Main Predictions of the Interpersonal - Psychological Theory of Suicidal Behavior: Empirical Tests in Two Samples of Young Adults // Journal of Abnormal Psychol. 2009. Vol. 118. № 3. P. 634–646.
11. Солдатова Г. У., Илюхина С. Н. Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 1. С. 66–91.
12. Пилягина Г. Я. Механизмы суицидогенеза и оценка суицидального риска при различных формах аутоагрессивного поведения // Архів психіатрії. 2003. Т. 9. № 4. С. 18–26.
13. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью. М.: Институт психотерапии, 2007.
14. Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности у лиц с нарушениями социальной регуляции поведения: дис … канд. наук. М., 1995.
15. Курочкина В. Е., Васильева М. И. Смысложизненные ориентации подростков с аутоагрессивным поведением // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4. № 3. С. 139–148.

REFERENCES

1. Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (2013). Psikhologiya razvitiya cheloveka = Psychology of human development. Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze. Moscow : PSTGU. (In Russ.)
2. García-Alandete, J. (2015). Does meaning in life predict psychological well-being? The European Journal of Counselling Psychology, 3(2). 10.5964/ejcop.v3i2.27.
3. Steger, M. F. (2016). Emotional intelligence:tools for crafting meaning in life. International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice, 3(1), 86–89.
4. Karpinski, K. V. (2019). Meaning-in-life state as an indicator of the personality agentive development. Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology, 9(1), 7–20. (In Russ.)
5. Leont'ev, D. A. (2003). Psikhologiya smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti = Psychology of meaning. Nature, structure and dynamics semantic reality. Moscow: Smysl. (In Russ.)
6. Grishina, N. V. (2015). Existential psychology in search of development vector. Psychological studies, 8(42), 60–67. (In Russ.)
7. Vlasova, N. V., Novokreshchenova, G. A. (2019). Comparative analysis of value attitudes among juveniles with different types of addictive behaviour. Psychopedagogy in Law Enforcement, 24, 4(79), 362–368. (In Russ.)
8. Ruzhenkov, A. A. (2008). K voprosu ob utochnenii soderzhaniya ponyatiya "autoagressivnoe povedenie" = On the issue of clarifying the content of the concept of "Autoaggressive behavior". Nauchno-medicinskij vestnik Central'nogo Chernozem'ya, 32, 20–24. (In Russ.)
9. Buslaeva, E. L. (2021). Socio-psychological attitudes of adolescents prone to addictive behavior. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(839), 170–182. (In Russ.)
10. Joiner, T. E. et al. (2009). Main Predictions of the Interpersonal – Psychological Theory of Suicidal Behavior: Empirical Tests in Two Samples of Young Adults. Journal of Abnormal Psychology, 118(3), 634–646.
11. Soldatova, G. U., Ilyukhina, S. N. (2021). Self-destructive online content: features of assessment and response of adolescents and youth. Counseling Psychology and Psychotherapy, 29(1), 66–91. (In Russ.)

12. Pilyagina, G. Ya. (2003). Mekhanizmy suitsidogeneza i otsenka suitsidal'nogo riska pri razlichnykh formakh autoagressivnogo povedeniya = Mechanisms of suicidogenesis and assessment of suicidal risk in various forms of autoaggressive behavior. Arkhiv psikhiatrii, 9(4), 18–26. (In Russ.)
13. Kozlov, V. V. (2007). Rabota s krizisnoi lichnost'yu = Working with a crisis personality. Moscow: Institut psikhoterapii. (In Russ.)
14. Vasil'eva, Yu. A. (1995). Osobennosti smyslovoi sfery lichnosti u lits s narusheniyami sotsial'noi regulyatsii povedeniya = Features of the semantic sphere of personality in persons with disorders of social regulation of behavior: thesis of PhD in Psychology. Moscow. (In Russ.)
15. Kurochkina, V. E., Vasileva, M. I. (2021). The meaning-of-life orientations of teenagers with self-aggressive behavior. Pedagogy: history, prospects, 4(3), 139–148. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Буслаева Елена Леонидовна
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Buslaeva Elena Leonidovna
PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	10.10.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	20.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 159.9

CC BY

Влияние социальной рекламы на отношение к табакокурению у подростков

Е. А. Троицкая

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
ea.troitskaya@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление влияния социальной рекламы на отношение к табакокурению у подростков. Во время эксперимента испытуемые знакомились с тремя рекламными плакатами (два с негативными фреймами и один с позитивным фреймом), а затем оценивали явление «курение» по методу семантического дифференциала. Было обнаружено, что социальная реклама приводит к формированию преимущественно негативного отношения к курению у подростков.

Ключевые слова: социальная реклама, табакокурение, подростковый возраст, фрейминг, личностные особенности

Для цитирования: Троицкая Е. А. Влияние социальной рекламы на отношение к табакокурению у подростков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 118–125.

Original article

The Influence of Social Advertising on the Attitude to Tobacco Smoking of Adolescents

Elena A. Troitskaya

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ea.troitskaya@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a research aimed at identifying the influence of social advertising on the attitude to tobacco smoking of adolescents. During the experiment, the subjects were introduced to three advertising posters (two with negative frames and one with a positive frame), and then they estimated the phenomenon of "smoking" by the method of semantic differential. It was found out that social advertising leads to more negative attitude towards smoking of adolescents.

Keywords: social advertising, tobacco smoking, adolescence, framing, personality traits

For citation: Troitskaya, E. A. (2024). The influence of social advertising on the attitude to tobacco smoking of adolescents. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 118–125.

ВВЕДЕНИЕ

Психологические механизмы социальной рекламы анализируются учеными на протяжении десятилетий, и несколько лет назад можно было наблюдать даже некоторый спад исследовательского интереса к теме социальной рекламы. Но с появлением новой коронавирусной инфекции (COVID-19) возник социальный запрос на проведение научных исследований способов влияния на здоровьесберегающее поведение населения, одним из которых является разработка и распространение социальной рекламы [Ёлкина, Паутов, 2020; Dangaiso et al., 2023; Nejad et al., 2021].

В последнее время отмечается снижение числа табакокурильщиков среди молодежи благодаря популяризации здорового образа жизни. Однако эта проблема все еще остается насущной, особенно в свете последних медицинских исследований, которые предполагают наличие связи между табакокурением и аутоагрессивным поведением, проявляющимся в суицидальных паттернах [Меринов и др., 2019].

Социальная реклама является видом некоммерческой рекламы. В целом, социальный маркетинг можно рассматривать как применение технологий коммерческого маркетинга для анализа, планирования, реализации и оценки программ, воздействующих на добровольное поведение целевой аудитории. Социальный маркетинг предназначен для увеличения личного благополучия членов целевой аудитории и всего общества в целом [Andreasen, 1995].

Воздействие на ценности, убеждения и поведение человека в социальной рекламе осуществляется посредством фреймов позитивного или негативного характера в зависимости от того, какое поведение необходимо изменить, а также от индивидуальных особенностей целевой аудитории [Helmig, Thaler, 2010]. Позитивные фреймы направлены на то, чтобы показать прямые выгоды от изменения поведения. Негативные фреймы описывают потери и другие возможные отрицательные последствия определенных установок и моделей поведения, создавая психический дискомфорт. Такое разделение вытекает из положений теории перспектив Д. Канемана и А. Тверски, в которой рассматриваются сообщения, сформулированные с акцентом на выгоды или потери (позитивные и негативные фреймы), что влияет на стремление к риску и неприятие риска человеком [Kahneman, Tversky, 1979].

Целью нашего исследования стало выявление влияния социальной рекламы на отношение к табакокурению у подростков. В результате анализа научных источников была сформулирована гипотеза исследования: социальная реклама приводит к формированию преимущественно негативного отношения к табакокурению у подростков.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки выдвинутой гипотезы под нашим руководством учащимися 10 класса Предуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ Е. А. Медведевой и А. А. Голотиной был проведен эксперимент.

Необходимый размер выборки, рассчитанный предварительно в программе G*Power 3.1.9.7, составил 47 испытуемых для сравнения связанных выборок посредством критерия Уилкоксона (двухсторонний) при мощности критерия 0,9, уровне значимости 0,05 и размере эффекта 0,5.

В качестве испытуемых выступили 49 учащихся в возрасте от 14 до 18 лет (M = 15,76; SD = 1,25), включая 34 девочки и 15 мальчиков. Большинство испытуемых – учащиеся Предуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ, также в исследовании приняли участие учащиеся других учебных заведений Москвы.

Процедура исследования состояла из нескольких этапов. Вначале испытуемым был дан Короткий портретный опросник Большой пятерки для определения личностных свойств (экстраверсия, доброжелательность, сознательность, невротизм, открытость опыту), разработанный М. С. Егоровой и О. В. Паршиковой [Егорова, Паршикова, 2016], а также заданы вопросы о том, курят ли они сами и курят ли их родители.

Далее испытуемым был предложен семантический дифференциал на отношение к курению О. В. Кожевниковой и С. А. Вьюжаниной [Кожевникова, Вьюжанина, 2016]. После задача испытуемых была оценить по семантическому дифференциалу Н. Ю. Гладких и В. Л. Вайнера [Гладких, Вайнер, 2018] три рекламных плаката, являющихся антипропагандой курения. Два предъявленных плаката носят негативный характер, они основаны на эмоции страха (негативный фрейм): 1) «Вдыхая – убиваешь себя, выдыхая – других» (изображена зажженная сигарета, из которой вылетает пуля), 2) «Как долго хочешь прожить ты?» (изображено число 90, выложенное из сигарет, одна из которых уже частично сгорела). Один плакат носит более позитивный характер, основан на идее того, что сэкономленные деньги можно будет потратить на что-то более полезное (позитивный фрейм): «Три бездомных котика могли бы поесть, если бы ты не курил сигареты» (изображен грустный кот, который смотрит на уравнение, согласно которому одна пачка сигарет равна сумме трех пакетиков кошачьего корма).

После этого испытуемым был повторно дан семантический дифференциал на отношение к курению О. В. Кожевниковой и С. А. Вьюжаниной, чтобы проверить повлияли на них рекламные плакаты или нет. Нами были выбраны методики семантического дифференциала, потому что они позволяют оценивать отношения человека к различным предметам и явлениям, но при этом в меньшей степени вызывают у испытуемых стремление давать социально желательные ответы.

Все испытуемые приняли участие в исследовании абсолютно добровольно. Все ответы собирались анонимно, что позволило повысить достоверность полученных данных. Исследование проводилось онлайн посредством Google форм в рамках выполнения учебно-исследовательского проекта учащимися, что также создавало благоприятные условия для снижения социальной желательности ответов испытуемых.

Анализ полученных данных был направлен на исследование связи отношения к курению с личностными свойствами подростков и на исследование влияния рекламных плакатов на их отношение к курению. Статистическая обработка данных проводилась при помощи теста Шапиро-Уилка, U-критерия Манна-Уитни (размер эффекта оценивался по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции), T-критерия Уилкоксона (размер эффекта оценивался по коэффициенту ранговой бисериальной корреляции), коэффициента корреляции Спирмена, хи-квадрат Фридмана, H-критерия Краскела-Уоллиса (размер эффекта оценивался по показателю эпсилон-квадрат). Для статистической обработки применялись программы IBM SPSS Statistics 23.0 и jamovi 2.3.28.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Влияние просмотра социальной рекламы на отношение к курению

По критерию Манна-Уитни не было выявлено статистически значимых различий в отношении к курению между юношами и девушками, а также между возрастными группами 14–15 лет и 16–18 лет ($p > 0,05$), поэтому дальше анализ проводился для всей выборки испытуемых в целом.

Для исследования влияния просмотра социальной рекламы на отношение к курению было проведено сравнение оценок явления «курение» по семантическому дифференциалу до и после просмотра социальной рекламы. По критерию Уилкоксона были выявлены значимые различия по шкалам «неприятный – приятный» ($T = -3,028$, $p = 0,002$, размер эффекта равен 0,69), «умный – глупый» ($T = -2,228$, $p = 0,026$, размер эффекта равен -0,49), «напряженный – расслабленный» ($T = -2,11$, $p = 0,035$, размер эффекта равен 0,44). После просмотра социальной рекламы курение стало оцениваться как менее приятное, более глупое и менее расслабленное.

Учитывая, что 21 испытуемый из опрошенных нами никогда не курил, а 24 испытуемых курят сейчас (хотя часть из них собирается бросать, но пока не бросили), мы решили более детально исследовать, как просмотр рекламных плакатов повлиял на отношение к курению у тех, кто никогда сам не курил и у тех, кто курит сейчас. По критерию Уилкоксона были выявлены значимые различия по шкале «престижный – непрестижный» ($T = -1,983$, $p = 0,047$, размер эффекта равен -0,82) у никогда не куривших, а также по шкале «неприятный – приятный» ($T = -2,484$, $p = 0,013$, размер эффекта равен 0,84) у курящих сейчас. После просмотра социальной рекламы никогда не курившие испытуемые стали оценивать курение как менее престижное, а курящие испытуемые стали оценивать курение как менее привлекательное. Важно подчеркнуть, что изменение отношение к курению произошло даже у тех подростков, которые сами курят. Это позволяют утверждать, что социальная реклама может быть эффективной не только для профилактики курения, но и для уменьшения числа курящих подростков.

Для того чтобы подтвердить, что такое изменение оценок было вызвано именно просмотром социальной рекламы, были вычислены дельты оценок курения до и после просмотра социальной рекламы (разность между оценкой после и оценкой до по каждой из шкал семантического дифференциала), а затем вычислены связи между полученными дельтами и оценками самой социальной рекламы по семантическому дифференциалу. По коэффициенту корреляции Спирмена были получены значимые корреляции на уровне значимости $p < 0,05$ (см. табл. 1).

Изменение оценок курения по шкале «неприятный – приятный» оказалось связано с оценками только одного рекламного плаката – с кошачьим кормом. В качестве менее приятного занятия курение стало восприниматься теми школьниками, которые оценили плакат с кошачьим кормом как более чистый, теплый, интересный, близкий, добрый, чувствительный, затрагивающий, необходимый. Такой результат согласуется с традиционными представлениями о возможности применения семантического дифференциала для оценки рекламы: более положительная оценка рекламного плаката свидетельствует о большей эффективности данной рекламы [Mindak, 1956].

Таблица 1

КОРРЕЛЯЦИЯ ОЦЕНОК РЕКЛАМНЫХ ПЛАКАТОВ С ИЗМЕНЕНИЕМ ОЦЕНОК КУРЕНИЯ ПО КОЭФФИЦИЕНТУ СПИРМЕНА

Рекламный плакат	неприятный – приятный	умный – глупый	напряженный – расслабленный
«Вдыхая – убиваешь себя, выдыхая – других»	rs = -0,169	rs = -0,373	rs = -0,039
	p = 0,246	p = **0,008**	p = 0,79
	rs = -0,046	rs = -0,201	rs = 0,284
	p = 0,754	p = 0,167	p = **0,048**
	rs = -0,049	rs = -0,128	rs = 0,313
	p = 0,736	p = 0,38	p = **0,029**
«Три бездомных котика могли бы поесть, если бы ты не курил сигареты»	rs = -0,334	rs = 0,162	rs = -0,017
	p = **0,019**	p = 0,266	p = 0,909
	rs = 0,301	rs = 0,057	rs = -0,031
	p = **0,035**	p = 0,698	p = 0,833
	rs = 0,307	rs = -0,135	rs = 0,114
	p = **0,032**	p = 0,355	p = 0,437
	rs = 0,329	rs = -0,196	rs = 0,097
	p = **0,021**	p = 0,176	p = 0,508
	rs = -0,352	rs = 0,171	rs = -0,013
	p = **0,013**	p = 0,239	p = 0,928
	rs = -0,325	rs = -0,013	rs = 0,039
	p = **0,023**	p = 0,932	p = 0,79
	rs = -0,301	rs = 0,076	rs = 0,002
	p = **0,036**	p = 0,602	p = 0,991
«Как долго хочешь прожить ты?»	rs = -0,138	rs = 0,288	rs = 0,097
	p = 0,344	p = **0,044**	p = 0,506

Изменение оценок курения по шкале «умный – глупый» оказалось связано с оценками рекламного плаката с пулей и рекламного плаката про продолжительность жизни. В качестве дела преимущественно глупого курение стало восприниматься теми школьниками, которые оценили плакат с пулей как более теплый, а плакат про продолжительность жизни как более бесполезный. Стоит отметить, что в исследовании Н. С. Фонталовой было показано, что подавляющее большинство студентов техникума из неблагополучных семей не считают социальную рекламу полезной [Фонталова, 2013]. В нашем же исследовании в качестве испытуемых выступали учащиеся одной из высокорейтинговых школ Москвы, семейное окружение которых преимущественно является благополучным.

Изменение оценок курения по шкале «напряженный – расслабленный» оказалось связано у наших испытуемых лишь с оценками рекламного плаката с пулей. Менее расслабленным курение стало восприниматься теми школьниками, которые оценили плакат с пулей как более равнодушный и бесполезный. Этот результат противоречит представлению о том, что более позитивно оценивается более эффективная реклама, поэтому мы решили сравнить оценки трех рекламных плакатов между собой.

Оценка рекламных плакатов

Для сравнения оценок трех рекламных плакатов между собой применялся критерий хи-квадрат Фридмана, по которому были выявлены значимые различия между тремя плакатами по всем шкалам на уровне значимости $p < 0,05$, кроме шкал «непонятный – понятный», «тупой – острый», «полезный – бесполезный», «веселый – грустный», «бесполезный – необходимый».

Анализ средних значений оценок позволяет утверждать, что наиболее позитивные оценки получил плакат с кошачьим кормом, а преимущественно негативные – плакат про продолжительность жизни.

Такой результат может быть связан с тем, что более эффективной считается реклама с «человеческим лицом», т. е. та, где изображен человек, а не предмет [Мельникова и др., 2010]. На рекламном плакате про кошачий корм изображен грустный кот, в то время как на двух других рекламных плакат не изображены живые существа.

По критерию Манна-Уитни было проведено сравнение подвыборки испытуемых, которые курят сейчас и не собираются бросать (17 человек), с подвыборкой испытуемых, которые никогда не курили (21 человек), по их оценкам трех рекламных плакатов. Были обнаружены статистически значимые различия в оценках рекламного плаката с пулей по шкале «умный – глупый» ($U = 111$, $p = 0{,}041$, размер эффекта равен 0,38), в оценках рекламного плаката с кошачьим кормом по шкале «непонятный – понятный» ($U = 104{,}5$, $p = 0{,}02$, размер эффекта равен 0,42). По сравнению с испытуемыми, которые никогда не курили, испытуемые, которые курят сейчас и не собираются бросать, оценили рекламный плакат с пулей как более глупый, а плакат с кошачьим кормом как более понятный.

Отдельно для подвыборки испытуемых, которые курят сейчас и не собираются бросать (17 человек), и для подвыборки испытуемых, которые никогда не курили (21 человек), было проведено сравнение оценок трех рекламных плакатов между собой по критерию хи-квадрат Фридмана. Были выявлены различия на уровне значимости $p < 0{,}05$ между тремя плакатами в обеих подвыборках по шкалам: «грязный – чистый», «теплый – холодный», «обманывающий – честный», «добрый – злой», «бесчувственный – чувствительный», «бесцветный – цветной». Рекламный плакат с кошачьим кормом получил преимущественно позитивные оценки по всем указанным шкалам кроме шкалы «обманывающий – честный», по которой самые высокие оценки получил плакат с пулей.

Кроме этого, в подвыборке испытуемых, которые никогда не курили, были выявлены значимые различия между тремя плакатами по шкалам «умный – глупый» ($p = 0{,}008$), «непонятный – понятный» ($p = 0{,}029$). Наиболее позитивные оценки по обеим шкалам получил плакат с пулей.

В подвыборке испытуемых, которые курят сейчас и не собираются бросать, обнаружены значимые различия между тремя плакатами по шкалам «интересный – неинтересный» ($p = 0{,}029$), «близкий – далекий» ($p = 0{,}014$), «равнодушный – затрагивающий» ($p = 0{,}008$). Рекламный плакат с кошачьим кормом получил преимущественн позитивные оценки по всем указанным шкалам.

Выявленные различия можно объяснить с помощью теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера: никогда не курившие подростки уверены, что курение опасно как для самого человека, так и для окружающих, а курящие подростки в меньшей степени верят в опасность курения, но признают, что за счет сокращения числа сигарет можно было бы сэкономить деньги.

Факторы, определяющие отношение к курению у подростков

Мы также изучили, какие факторы могут быть связаны с отношением к курению:

1) курит ли сам подросток;
2) курят ли его родители;
3) личностные особенности подростка (экстраверсия, доброжелательность, сознательность, невротизм, открытость опыту).

Из 49 опрошенных учащихся 21 учащийся никогда не курил, а 28 учащихся курили в прошлом или курят сейчас. При сравнении двух этих групп по критерию Манна-Уитни были выявлены значимые различия в их отношении к курению до экспериментального воздействия: те, кто никогда не курили, оценивают курение как более опасное ($U = 160{,}5$, $p = 0{,}005$, размер эффекта равен 0,45), менее веселое ($U = 183$, $p = 0{,}019$, размер эффекта равен 0,38), менее приятное ($U = 81$, $p = 0{,}001$, размер эффекта равен 0,72), менее красивое ($U = 93{,}5$, $p = 0{,}001$, размер эффекта равен 0,68), менее полезное ($U = 152$, $p = 0{,}002$, размер эффекта равен 0,48), менее привлекательное ($U = 107{,}5$, $p = 0{,}001$, размер эффекта равен 0,63), более напряженное ($U = 167{,}5$, $p = 0{,}009$, размер эффекта равен 0,43), менее престижное ($U = 187$, $p = 0{,}022$, размер эффекта равен 0,36) и более грубое ($U = 161$, $p = 0{,}005$, размер эффекта равен 0,45). Можно сделать вывод, что в целом никогда не курившие школьники относятся к курению в большей степени негативно, нежели их курившие или курящие сейчас сверстники.

Курение родителей также оказывает влияние на отношение к курению у школьников. При сравнении по критерию Краскела-Уоллиса группы школьников, отцы которых никогда не курили (13 учащихся), с группой школьников, у которых отцы курили, но бросили (18 учащихся), а также с группой школьников, отцы которых курят сейчас (18 учащихся), оказалось, что школьники, у которых отцы курили, но бросили, оценивают курение как более болезненное ($H = 9{,}267$, $p = 0{,}01$; размер эффекта равен 0,19), бесполезное ($H = 7{,}6$, $p = 0{,}022$; размер эффекта равен 0,16) и грубое ($H = 7{,}456$, $p = 0{,}024$; размер эффекта равен 0,16) явление. Однако при сравнении по критерию Краскела-Уоллиса группы школьников, матери которых никогда

не курили (22 учащихся), с группой школьников, у которых матери курили, но бросили (15 учащихся), а также с группой школьников, матери которых курят сейчас (12 учащихся), значимых статистически различий выявлено не было ($p > 0,05$). Можно предположить, что курение отцов оказывает большее влияние на отношение к курению у школьников, потому что отцы выступают ролевой моделью, на которую подростки готовы равняться в вопросе табакокурения.

Связь личностных особенностей и отношения к курению у подростков

Для проверки предположения о связи между отношением к курению и личностными свойствами подростков (экстраверсия, доброжелательность, сознательность, невротизм, открытость опыту) применялся коэффициент корреляции Спирмена. Было обнаружено, что испытуемые, у которых выше экстраверсия, оценивают курение как менее таинственное явление ($rs = -0,376$, $p = 0,009$); более доброжелательные испытуемые оценивают курение как более напряженное явление ($rs = -0,353$, $p = 0,015$); более сознательные испытуемые оценивают курение как более опасное ($rs = -0,366$, $p = 0,011$), менее приятное ($rs = -0,339$, $p = 0,02$) и менее радостное ($rs = 0,292$, $p = 0,047$); менее эмоционально устойчивые испытуемые оценивают курение как менее здоровое явление ($rs = -0,303$, $p = 0,039$). Статистически значимых связей оценки курения с открытостью опыту обнаружено не было. То, что подростки, у которых выше экстраверсия, оценивают курение как менее таинственное занятие, психологически объяснимо. Они используют курение как способ познакомиться и общаться со сверстниками. То, что более сознательные подростки оценивают курение как более опасное, менее приятное и менее радостное занятие, вполне логично, поскольку более организованные и не любящие нарушать порядок подростки, вероятно, могут быть в большей степени ориентированными на выполнение норм поведения, которые запрещают употребление табака в общественных местах. А менее эмоционально устойчивые подростки, видимо, больше переживают из-за своего здоровья, поэтому они оценивают курение как менее здоровое явление.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам проведенного исследования можно сделать несколько выводов. Во-первых, социальная реклама приводит к формированию преимущественно негативного отношения к курению у подростков: после просмотра социальной рекламы курение стало оцениваться подростками как менее приятное, более глупое и менее расслабленное занятие. Во-вторых, более эффективной в плане формирования негативного отношения к курению у подростков является социальная реклама, основанная на положительных эмоциях (позитивный фрейм), а не на страхе (негативный фрейм), особенно это касается уже курящих подростков, которые не готовы мгновенно разрешить возникающий когнитивный диссонанс, путем отказа от курения. В-третьих, отношение к курению связано с личностными особенностями подростков: экстраверсией, доброжелательностью, сознательностью, невротизмом.

Говоря о практической значимости проведенного исследования стоит отметить, что полученные данные могут оказаться полезными в работе психологов и педагогов с подростками, а также при разработке социальной рекламы. В перспективе было бы интересно исследовать, как не просто просмотр, а самостоятельное создание социальной рекламы (рекламных плакатов) школьниками влияет на их отношение к курению. Создание социальной рекламы силами самих подростков можно было бы использовать как методику профилактики курения, которую возможно применить в образовательном процессе в школе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ёлкина М. В., Паутов А. Д. Специфика социальной рекламы в условиях пандемии коронавируса // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 4. С. 61–68. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.7.
2. Dangaiso P. et al. Can social marketing undo the COVID-19 infodemic? Predicting consumer preventive health behavior in the marginalized communities in Zimbabwe / P. Dangaiso, F. Makudza, S. Tshuma, H. Hogo, N. Mpondwe, C. Masona, D. Tagwirei // Cogent Public Health. 2023. Vol. 10. N. 1. https://doi.org/10.1080/27707571.2023.2234599.
3. Nejad M. S. et al. Using social marketing to promote preventive behaviors related to COVID-19 / M. S. Nejad, J. Harooni, A. Charkazi, M. Shams, M. Latifi // Journal of Lifestyle Medicine. 2021. № 11(2). P. 52–56. DOI: 10.15280/jlm.2021.11.2.52.
4. Меринов А. В. и др. Суицидологическая характеристика систематически курящих молодых людей обоего пола / А. В.Меринов, К. В. Полкова, О. В. Казаева, К. Е. Стаферова, Н. Л. Меринов // Суицидология. 2019. № 10 (3). С. 32–41. DOI: 10.32878/suiciderus.19-10-03 (36)-32-41.

5. Andreasen A. Marketing social change: Changing behavior to promote health, social development, and the environment. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.
6. Helmig B., Thaler J. On the effectiveness of social marketing – what do we really know? // Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing. 2010. № 22(4). P. 264–287.
7. Kahneman D., Tversky A. Prospect theory: An analysis of decision under risk // Econometrica. 1979. № 47(2). P. 263–292.
8. Егорова М. С., Паршикова О. В. Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5-10) // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 9. DOI: 10.54359/ps.v9i45.492.
9. Кожевникова О. В., Вьюжанина С. А. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. заведений. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016.
10. Гладких Н. Ю., Вайнер В. Л. Оценка эффективности социальной рекламы: методическое пособие. М.: Издательство Олега Пахмутова, 2018.
11. Mindak W. A. A New Technique for Measuring Advertising Effectiveness // Journal of Marketing. 1956. № 20 (4). P. 367–378. DOI: 10.1177/002224295602000405.
12. Фонталова Н. С. Влияние социальной рекламы на отношение современной молодежи к социально-негативным явлениям // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права). 2013. № 2. С. 33.
13. Мельникова Т. Ф. и др. Эффективность социальной рекламы / Т. Ф. Мельникова, Е. Г. Кащенко, Н. В. Лужнова, О. П. Михайлова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 13 (119). С. 61–67.

REFERENCES

1. Yolkina, M. V., Pautov, A. D. (2020). Specific features of social advertising in the conditions of the coronavirus pandemic. The Science of Person: Humanitarian Researches, 14(4), 61–68. 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.7. (In Russ.)
2. Dangaiso, P. et al. (2023). Can social marketing undo the COVID-19 infodemic? Predicting consumer preventive health behavior in the marginalized communities in Zimbabwe. Cogent Public Health, 10(1). https://doi.org/10.1080/27707571.2023.2234599.
3. Nejad, M. S. et al. (2021). Using social marketing to promote preventive behaviors related to COVID-19. Journal of Lifestyle Medicine, 11(2), 52–56. DOI: 10.15280/jlm.2021.11.2.52.
4. Merinov, A. V. et al. (2019). Suicidologicheckaya kharakteristika sistematicheski kuryashchikh molodykh lyudej oboego pola = Suicidological characterization of systematically smoking young people of both genders. Suicidologiya, 10(3), 32–41. DOI: 10.32878/suiciderus.19-10-03(36)-32-41. (In Russ.)
5. Andreasen, A. (1995). Marketing social change: Changing behavior to promote health, social development, and the environment. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
6. Helmig, B., Thaler, J. (2010). On the effectiveness of social marketing – what do we really know? Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 22(4), 264–287.
7. Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. Econometrica, 47(2), 263–292.
8. Egorova, M., Parshikova, O. (2016). Validation of the Short Portrait Big Five Questionnaire (BF-10). Psychological Studies, 9(45), 9. DOI: 10.54359/ps.v9i45.492. (In Russ.)
9. Kozhevnikova, O. V., Vyuzhanina, S. A. (2016). Psikhosemantika. Metod semanticheskogo differentsiala: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vysshikh ucheb. zavedenii = Psychosemantics. The method of semantic differential: manual for students of higher educational institutions. Izhevsk: Izdatel'skii tsentr "Udmurtskii universitet". (In Russ.)
10. Gladkikh, N. Yu., Vainer, V. L. (2018). Otsenka effektivnosti sotsial'noi reklamy: metodicheskoe posobie = Evaluation of the effectiveness of social advertising. M.: Izdatel'stvo Olega Pakhmutova. (In Russ.).
11. Mindak, W. A. (1956). A new technique for measuring advertising effectiveness. Journal of Marketing, 20(4), 367–378. 10.1177/002224295602000405.
12. Fontalova, N. S. (2013). Influence of social advertising on the attitude of contemporary youth to negative social phenomena. Izvestiya of Irkutsk State Economics Academy (Baikal State University of Economics and Law), 2, 33. (In Russ.)
13. Melnikova, T. F. et al. (2010). Effektivnost' sotsial'noi reklamy = Effectiveness of social advertising. Vestnik of the Orenburg State University, 13(119), 61–67. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Троицкая Елена Авенировна
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Troitskaya Elena Avenirovna
Ph.D. (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	15.11.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	21.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 347.19

CC BY

Отдельные вопросы государственного регулирования процедур легитимации правового статуса и деятельности субъектов предпринимательства

И. И. Василишин

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,
vasilishin@linguanet.ru

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные направления государственного регулирования предпринимательской деятельности. Они связаны с легитимацией правового статуса субъектов предпринимательства и их деятельности.
На примерах юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, являющихся основными субъектами коммерческой деятельности, рассматриваются некоторые юридические процедуры, имеющие место в процессе создания указанных субъектов.

Ключевые слова: государственное регулирование, легитимация, субъекты предпринимательской деятельности, юридическое лицо, индивидуальный предприниматель, разрешение, административно-правовой режим, процедура

Для цитирования: Василишин И. И. Отдельные вопросы государственного регулирования процедур легитимации правового статуса и деятельности субъектов предпринимательства // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 126–130.

Original article

Certain Issues of State Regulation of Procedures for Legitimizing the Legal Status and Activities of Business Entities

Ivan I. Vasilishin

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia,
vasilishin@linguanet.ru

Abstract. The article examines certain areas of state regulation of entrepreneurial activity. They are related to the legitimization of the legal status of business entities and their activities."
Using the examples of legal entities and individual entrepreneurs who are the main subjects of commercial activity, some legal procedures that take place in the process of creating these entities are considered.

Keywords: state regulation, legitimation, business entities, legal entity, individual entrepreneur, permit, administrative and legal regime, procedure

For citation: Vasilishin, I. I. (2024). Certain issues of state regulation of procedures for legitimizing the legal status and activities of business entities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1(850), 126–130.

ВВЕДЕНИЕ

При исследовании сферы предпринимательских правоотношений учеными активно используется термин «легитимация», отражающий суть действий, прежде всего, органов государственной власти по легитимации субъектов предпринимательства (результатом является приобретение правового статуса указанными лицами) и их деятельности (придание таковой законного характера).

Деятельность государства по управлению в сфере, связанной с осуществлением предпринимательской деятельности, заключается, прежде всего, в регулировании соответствующих общественных отношений с целью обеспечения безопасности всех заинтересованных лиц и стабильности различных социальных процессов, в том числе посредством установления комплекса требований и условий осуществления такой деятельности. При соответствии таким требованиям и условиям субъекты предпринимательства либо получают соответствующие разрешения (представляющие собой административные акты, которыми подтверждаются права осуществления деятельности, использования объектов (ресурсов) [Разрешительная система в Российской Федерации, 2015]), либо приобретают законные основания для ее осуществления. На достижение этих и иных результатов направлена деятельность разрешительной системы, не лишенная недостатков и требующая дальнейшего своего совершенствования [Субанова, 2012].

В специальной литературе отмечается существование более 90 наименований таких разрешений, среди которых акты государственной регистрации, лицензии, квоты, сертификаты, аттестаты, декларации, допуски, различные специальные разрешения, пропуски, права и пр. В то же время свое значимое место занимают также действия самих субъектов предпринимательской деятельности, которые, при выполнении предъявляемых требований, получают право приступить к ведению отдельных видов такой деятельности (или вести ее) в порядке, не связанном с получением разрешений.

Как действия, совершаемые в целях получения разрешений, так и иные действия, связанные с выполнением предъявляемых требований, осуществляются в установленном процессуальном порядке с соблюдением предусмотренных процедур.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛЕГИТИМАЦИИ СУБЪЕКТОВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА, ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСУЩЕСТВЛЯЕМЫХ ПРИ ЭТОМ ПРОЦЕДУР

Предпринимательская деятельность, как и экономическая деятельность в целом, является объектом государственного регулирования, заключающегося в воздействии на него через принимаемые нормативные правовые акты, правовые акты индивидуального регулирования, применение мер стимулирования, контроля и ответственности [Предпринимательское право: Правовое сопровождение бизнеса, 2017].

При огромном многообразии способов государственного регулирования ученые, тем не менее, предпринимают попытки их систематизации. Так, профессор Ю. А. Тихомиров предлагает (в зависимости от характера воздействия и степени самостоятельности, предоставляемой хозяйствующим и иным субъектам) объединить рассматриваемые способы в следующие группы:

а) способы, определяющие создание и деятельность субъектов;
б) способы, создающие предпосылки планирования, программирования, управления;
в) способы, посредством которых легализуется деятельность субъектов (среди них ученый отмечает лицензирование, сертификацию, аккредитацию);
г) способы, с помощью которых устанавливаются нормативы, в том числе количественные (квоты, стандарты, ставки, лимиты и др.);
д) способы, позволяющие на высоком качественном уровне осуществлять деятельность и стимулировать ее;
е) способы, создающие возможность осуществлять контроль, учет, предписание, запрет и т. п. [Тихомиров, 2000].

Для характеристики процесса признания (подтверждения) законности какого-либо права (полномочия) ученые активно используют термин «легитимация», представляющий собой набор правоустанавливающих процедур, «придающих законный характер предпринимательской деятельности и предоставляющих правовой статус ее субъектам» [Трофимова, 2015, с. 51].

Процедура (от *лат.* procedo) в самом общем виде означает обеспечение продвижения чего-либо, установленный порядок действий. Известный отечественный филолог С. И. Ожегов толковал ее

(процедуру) как официальный порядок действий, выполнение, обсуждение чего-нибудь [Ожегов, 2016]. В. Н. Протасов, посвятивший изучению юридических процедур специальное исследование, отмечает, что любая процедура является системой, направленной на достижение определенного результата, и, как любая система, включает в себя соответствующие элементы (в случае с юридической процедурой – ступени деятельности, упорядоченный алгоритм поведенческих актов) и т. д. [Протасов, 2023].

На анализ процедур обращало свое внимание значительное число исследователей, предпринимая попытки их всестороннего изучения и определения. Последние формулируются в значительной степени похоже друг на друга, и характеризуются как урегулированный нормами права порядок совершения определенного действия (нескольких взаимосвязанных действий), направленного на достижение конкретного правового результата [Общее административное право, 2007].

Как следует из содержания п. 1 и п. 3 ст. 49 Гражданского кодекса Российской Федерации (далее – ГК РФ), юридическое лицо, с учетом целей его деятельности (определенных в учредительных документах), может иметь гражданские права, а также нести соответствующие обязанности с момента внесения сведений о его создании в единый государственный реестр юридических лиц (далее – ЕГРЮЛ). При этом предусмотрено, что коммерческие организации, за некоторыми исключениями, могут осуществлять любые (не запрещенные законом) виды предпринимательской деятельности (с учетом положений п. 18 совместного Постановления Пленума Верховного Суда РФ и Пленума ВАС РФ № 6/8 1996 г., разъясняющего вопросы применения части первой ГК РФ), основной целью которых является извлечение прибыли, в то время как некоммерческие организации могут осуществлять один (или несколько) видов приносящей доход деятельности[1]. Что касается предпринимательской деятельности граждан, осуществляемой без образования юридического лица (индивидуальных предпринимателей – ИП), то к ним применяются правила, регулирующие деятельность юридических лиц, являющихся коммерческими организациями (если иное не предусмотрено нормативными правовыми актами и не вытекает из существа правоотношения: например, закон 2001 г., регламентирующий государственную регистрацию рассматриваемых лиц (далее – Закон № 129), запрещает государственную регистрацию ИП, если последний имеет или имел судимость, подвергался уголовному преследованию за отдельные преступления и намерен вести предпринимательскую деятельность, связанную с образованием и воспитанием детей[2]).

Указанный момент внесения в ЕГРЮЛ и ЕГРИП сведений о создании юридического лица и приобретения физическим лицом статуса ИП соответственно, связан с государственной регистрацией указанных лиц, а она, в свою очередь, представляет собой акт уполномоченного органа власти (абз. 2 ст. 1 Закона № 129), являющегося одним из видов разрешений, который легитимизирует рассматриваемые субъекты предпринимательской деятельности, определяет возникновение их правового статуса.

Что же касается последующего поэтапного включения в гражданский оборот юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, то на это, в первую очередь, влияют предусмотренные в ГК РФ (абз. 2 п. 3 ст. 49) получение ими специального разрешения (лицензии), а также результаты их определенной связи с саморегулируемой организацией (СРО) – либо членство в ней, либо получение от нее свидетельства о допуске к определенному виду работ (если субъекты планируют осуществлять деятельность, занятие которой требует наличия лицензии, членства в СРО, либо допуска к соответствующей деятельности). В данных случаях:

- лицензирующий орган принимает решение (в форме приказа (распоряжения) о предоставлении лицензии) и в этот же день запись об этом вносится в реестр лицензий (ст. 14 Федерального закона 2011 г., регламентирующего лицензирование некоторых видов деятельности; далее – Закон № 99);
- СРО принимает решение о приеме в члены СРО субъекта предпринимательской деятельности (например, абз. 4 ст. 10 закона 2015 г., регулирующего деятельность СРО в сфере финансового рынка), о чем в реестр членов СРО вносятся соответствующие сведения (ст. 7.1. закона 2007 г., устанавливающего нормы о саморегулируемых организациях). Кроме того, сведения о своем членстве лицо обязано внести в Единый федеральный реестр сведений о фактах деятельности юридических лиц (ЕФРСФДЮЛ) – абз. 5 ст. 5 Закона о СРО;
- СРО выдает свидетельство о допуске к определенному виду работ (например, среди наиболее востребованных выделяют свидетельство для строителей, допуск

[1] См.: абз. 1 п. 1 ст. 24 закона 1996 г. «О некоммерческих организациях», п. 4 ст. 50 ГК РФ.

[2] См. более подробно: абз. 2 п. п. «к» п.1, п.4 ст. 22.1 Закона № 129.

проектировщиков, свидетельство СРО изыскателей и др.[1]).

Результатом административной реформы 2003 – 2004 годов (Указ Президента РФ 2003 г. № 824) стало сокращение лицензируемых видов деятельности и передача государством части своих контрольных функций саморегулируемым организациям, в связи с чем, наряду с органами государственной власти и местного самоуправления, полномочия по выдаче отдельных видов разрешений получили, в частности, СРО. Они приобрели статус субъектов современной отечественной разрешительной системы, наделенных определенными властными полномочиями по отношению к соискателям соответствующих разрешений, с правом оформлять последние.

Законом 2008 года, посвященном вопросам контроля и надзора, а также защите прав предпринимателей при их осуществлении (далее – Закон № 294), был установлен уведомительный режим для начала ведения отдельных видов предпринимательской деятельности (закрепленных как в самом законе (п. 2 ст. 8), так и детализированных в приложение № 1 к Правилам представления уведомлений, утвержденным Постановлением Правительства РФ 2009 г. № 584). Суть вышеозначенного закона заключается в обязанности оформления субъектом предпринимательской деятельности документа (уведомления), подтверждающего соответствие лица предъявляемым требованиям, и представлении уведомления уполномоченному в соответствующей сфере деятельности органу контроля (надзора). Сведения, указанные в уведомлении, вносятся должностным лицом уполномоченного органа в реестр уведомлений. Как можно заметить, при реализации рассмотренного режима получение какого-либо разрешения для начала ведения деятельности законом не предусмотрено, хотя контроль со стороны государства все равно будет иметь место – он отложен во времени до будущих проверок, предусмотренных главой 2 Закона № 294.

Еще одной формой разрешительной деятельности государства является квотирование, устанавливаемое в случаях, указанных в законодательстве, и обеспечивающее интересы экономики страны, баланс интересов многочисленных участников соответствующих отношений (при этом квоты, по сути, направлены на разнообразные ограничения предпринимательской деятельности). Например, закон 1990 года, регулирующий деятельность банков (далее – Закон № 395-1), в ст. 18 определяет квоту как «предельное значение», равное 50 % уставного капитала кредитной организации (норма касается участия иностранного капитала). Как видим, на необходимость какого-либо разрешительного акта закон не указывает, но банку целесообразно исполнить данное требование, в противном случае (при достижении квоты) ему, например, может быть отказано в регистрации, в выдаче лицензии на проведение банковских операций и др. В другом законе (направленном на государственное регулирование рыболовства), предусмотрено «ограничение права» на добычу рыбы и иных биоресурсов.

ГК РФ, как и Закон № 99, «специальным разрешением» именуют лицензию. Однако ряд нормативных правовых актов также предусматривает выдачу «специальных разрешений» субъектам предпринимательской деятельности, хотя такие разрешения имеют другую правовую природу, нежели лицензии (имеются в виду разовое или многократное специальное разрешение на проезд транспортного средства с опасным грузом, специальное разрешение на запуск и работу всех функций единого магазина приложений и др.).

Несмотря на регулярные меры, принимаемые государством в целях создания для бизнеса благоприятных условий его ведения (при надлежащем обеспечении безопасности личности, общества и государства), практика постоянно ставит перед законодателем вопросы, требующие своего оптимального решения. Так, об одной из проблем аптечного бизнеса 20 ноября 2023 года сообщило сетевое издание «Коммерсантъ» – возможен отказ аптек продавать специальные препараты из-за жесткого контроля и регулируемых цен[2]. С 1 сентября 2023 года ужесточились правила продажи отдельных фармацевтических препаратов: для продажи таких лекарств аптекам необходимо специальное разрешение на оборот определенных средств, веществ и их прекурсоров (при этом лицензия должна быть на каждую точку продажи); лекарства подлежат предметно-количественному учету, их должны хранить в отдельных помещениях в специальных сейфах, должно быть оснащение экстренным вызовом Росгвардии; за нарушение правил оборота таких лекарств аптеку могут штрафовать на сумму до 200 тыс. руб. и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Легитимация деятельности субъектов предпринимательства связана со значительным числом административных процедур, завершающихся получением соответствующих разрешений, а также действиями непосредственно субъектов предпринимательской деятельности (осуществление таких

[1]URL: https://ncl24.ru/informaciya/svidetelstvo-sro/ (дата обращения: 19.11.2023).

[2]URL: https://www.kommersant.ru/doc/6349761 (дата обращения: 21.11.2023).

действий дает им право приступить к ведению отдельных видов указанной деятельности в порядке, не связанном с получением разрешений).

Государственное регулирование в этой части длительный период реформируется и,тем не менее, требует своего дальнейшего совершенствования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Разрешительная система в Российской Федерации: научно-практическое пособие / отв. ред. А. Ф. Ноздрачев. М.: ИЗиСП, ИНФРА-М, 2015.
2. Субанова Н. В. Разрешительные полномочия органов исполнительной власти в Российской Федерации. М.: Юриспруденция, 2012.
3. Предпринимательское право: Правовое сопровождение бизнеса: учебник для магистров / И. В. Ершова и др.; отв. ред. И. В. Ершова. М.: Проспект, 2017.
4. Тихомиров, Ю. А. Юридические режимы государственного регулирования экономики // Право и экономика. 2000. № 5. С. 3–15.
5. Трофимова Е. В. Легитимация субъектов предпринимательства: понятие и правовые механизмы // Вестник Университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА). 2015. № 1. С. 50–61.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 100 000 слов, терминов и выражений / под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М., 2016.
7. Протасов В. Н. Теория юридической процедуры: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. М.: Юрайт, 2023.
8 Общее административное право : учебник для студентов юридических высших учебных заведений / под ред. Ю. Н. Старилова. Воронеж: Издательство Воронежского государственного ун-та, 2007.

REFERENCES

1. Nozdrachev, A. F. (Ed.). (2015). The licensing system in the Russian Federation: a scientific and practical guide. Moscow: IZiSP, INFRA-M. (In Russ.)
2. Subanova, N. V. (2012). Permissive powers of executive authorities in the Russian Federation. Moscow. (In Russ.)
3. Ershov, I. V. et al. (2017). Entrepreneurial law: Legal support of business: textbook for masters, ed. by I. V. Ershov. Moscow: Prospect. (In Russ.)
4. Tikhomirov, Yu. A. (2000). Legal regimes of state regulation of the economy. Law and Economics, 5, 3–15. (In Russ.)
5. Trofimova, E. V. (2015). Legitimation of business entities: The concept and legal mechanisms. Bulletin of the O. E. Kutafin University (MGUA), 1, 50–61. (In Russ.)
6. Ozhegov, S. I. (2016). Explanatory dictionary of the Russian language: 100,000 words, terms and expressions. Under the general editorship of L. I. Skvortsov. 28th ed., rev. Moscow. (In Russ.)
7. Protasov, V. N. (2023) Theory of legal procedure: a textbook for universities. 2nd ed., rev. Moscow. (In Russ.)
8. Starilov, Yu. N. (Ed.). (2007). General administrative law: textbook for students of law institutions of higher education. Voronezh: Publishing House of the Voronezh State University. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD (Law), Associate Professor
Head of the Civil Law Department, Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	15.11.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	18.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 341

Российская коррупция от Древней Руси до петровских времен

С. М. Иншаков[1], В. А. Казакова[2]

[1,2]*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
[2]*Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, Москва, Россия*
[1]*insmi@yandex.ru,* [2]*vera1313@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются процессы зарождения коррупции со времен Древней Руси. Анализируется коррупция как социальное явление, встроенное в структуру общественного развития, органично присущее ей и имеющее свои негативные и позитивные стороны. Приводятся с развернутыми комментариями основные нормативные акты того времени в аспекте существования антикоррупционных норм и их эффективности. Анализируется роль коррупционных элит в управлении государством.

Ключевые слова: история коррупции, дань, кормление, коррупционная элита

Для цитирования: Иншаков С. М., Казакова В. А. (2024). Российская коррупция от Древней Руси до петровских времен // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 131–136.

Original Article

Russian Corruption from Ancient Russia to Peter the Great Times

Sergey M. Inshakov[1], Vera A. Kazakova[2]

[1,2]*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
[2]*Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russia*
[1]*insmi@ yandex.ru,* [2]*vera1313@ yandex.ru*

Annotation. The article examines the processes of the origin of corruption since the times of Ancient Russia. Corruption is analyzed as a social phenomenon embedded in the structure of social development, organically inherent in it and having its negative and positive sides. The main normative acts of that time are commented on in the aspect of the existence of anti-corruption norms and their effectiveness. The role of corrupt elites in state governance is analyzed.

Keywords: history corruption, tribute, feeding, corrupt elite

For citation: Inshakov, S. M., Kazakova, V. A. (2024). Russian corruption from ancient Russia to Peter the Great times. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 131–136.

ВВЕДЕНИЕ

Коррупцию в нашей стране иногда называют проблемой номер один. В 2008 году перед уходом в отставку на вопрос журналистов, какую проблему за два президентских срока решить так и не удалось, В. В. Путин ответил: «Коррупцию!»[1] Действительно, коррупция – это крепкий орешек. На протяжении многовековой российской истории многие государственные деятели пытались справиться с ней, но тщетно. Даже такой титан как Петр I, посвятивший свою жизнь борьбе с коррупцией, на закате своего царствования, обращаясь к коррупционному сословию, в сердцах воскликнул: «Пес с вами… Воруйте и дальше!»[2]

Древние говорили, что история – учитель будущего. Действительно, исторический ракурс исследования коррупционных процессов позволяет увидеть то, что довольно затруднительно разглядеть в современности. Исторический анализ показывает, что истоки коррупции мы находим в желании господствующего сословия отобрать у народа те или иные ресурсы. Делалось это в различных формах, но суть была всегда одинакова.

Исторический анализ позволил выявить ряд важнейших закономерностей взаимодействия общества и коррупции. Исследование деятельности одного из основателя государства российского Ивана Калиты показало, что коррупции в исторической ретроспективе могут даваться как негативные, так и позитивные оценки. Именно благодаря коррупции Московское княжество обрело силу и могущество – так что внук Ивана Калиты Дмитрий Донской сделал вызов монгольскому хану и победил его на Куликовом поле в 1380 году. Взгляд в прошлое показал непростую зависимость между коррупцией и жесткостью антикоррупционных мер. Социальная практика продемонстрировала следующее: сверхжесткие меры в гораздо большей мере оказывают разрушительное воздействие на российскую государственность, чем на коррупцию.

Гибелью государства может обернуться как попустительство, так и чрезмерная жесткость в борьбе с ней. Искусство государственного руководителя заключается в способности выбрать такой политический курс, который позволит пройти между Сциллой и Харибдой чрезмерной жесткости и избыточной мягкости.

[1] Главной проблемой России Владимир Путин назвал коррупцию // Российская газета. URL: https://rg.ru/2008/02/14/putin-korrupcia-anons.html.

[2] О Петре Первом и коррупции. URL: http://www.corrupzia.ru/humor/17430-o-petre-pervom-i-korruptsii.html.

КОРРУПЦИЯ В ДРЕВНЕЙ РУСИ

Японская поговорка гласит: «Вглядись в прошлое и увидишь будущее». Тот же смысл имеет китайская мудрость: «В будущее нужно идти затылком вперед». В этом ракурсе историческая ретроспектива изучения коррупции представляется весьма продуктивной. Многие исследователи коррупции обращаются к истории ее возникновения и развития [Сорокун, 2016; Кузовков, 2010; Коновалов, 2014; Сулейманов, 2012].

Научная ценность исторического метода в исследовании рассматриваемого феномена заключается в следующем. Большой исторический период позволяет увидеть такие проявления коррупции, которые не видны в современности. Как это ни парадоксально, в глубине веков можно разглядеть то, что трудноразличимо вблизи. Вглядевшись в истоки российской государственности, вполне отчетливо можно рассмотреть исходные предпосылки возникновения коррупции и то, какие трансформации она претерпела прежде, чем обрела современные очертания.

Исторически первым социальным антикоррупционным актом было осмысление сущности коррупции и определение ее как негативного феномена [Везломцев, 2021]. Коррупция была определена как зло, с которым надо бороться. Это произошло на самых ранних этапах формирования социальной системы.

Исторический анализ показывает, что коррупция как одна из форм ограбления народа, вытягивания из него ресурсов – родная сестра сбора дани. Обложение данью – следствие силового подавления – изначально ничем не отличалось от обычного отбора собственности сильным у слабого. Однако постепенно между получателями и плательщиками дани возникал незримый договор, основанный на здравом смысле. Этот договор был немудреным. Первый пункт – дань не должна лишать данников возможности прожить до следующего прихода сборщиков дани (иначе некому ее будет платить в будущем). Иными словами, дань должна иметь разумные размеры и не обрекать тех, кто платит, на смерть от голода или гибель от других причин. Второй пункт – сборщики дани должны защищать данников от других субъектов, тоже желающих получить дань.

Этот общественный договор сближал обе стороны. Простая логика совместной жизни приводила к тому, что сборщики дани так или иначе заботились о своем народе, защищали его от захватчиков. И коррупция в такой системе отношений могла проявлять себя в трех аспектах:

1) посланный князем для сбора дани отряд собирал дани больше, чем было принято обычаем (и часть ее не отдавал князю, направлял на собственное обогащение[1];
2) князь для своих нужд собирал дань в большем объеме, нежели это было принято (что ввергало данников в нищету или даже обрекало на голодную смерть);
3) князь с дружиной терпели поражение от захватчиков (или даже сдавались без боя), и внутренняя элита начинала помогать собирать дань для завоевателей (сегодня мы назвали бы это предательством национальных интересов компрадорами).

Единственным вариантом реагирования на такую коррупцию были народные бунты. Например, в 945 году Киевский князь Игорь был убит древлянами за то, что он попытался собрать с них дань повторно. А месть древлянам со стороны его жены княгини Ольги вполне корректно рассматривать (говоря современным языком) как подавление антикоррупционного потенциала гражданского общества.

В Древней Руси сложилась практика, в соответствии с которой коррупция размывалась так называемым феноменом кормления. Кормление довольно ярко иллюстрирует генетические корни коррупции: и сбор дани, и принуждение общества делать выплаты чиновникам на заре нашей государственности было социальной нормой. Одним из основных письменных источников русского права является Сборник правовых норм Киевской Руси, датированный различными годами, начиная с 1016 года. Сборник представляет собой древнейший отечественный правовой кодекс, написанный на древнерусском языке. Происхождение наиболее ранней части Русской Правды связано с деятельностью князя Ярослава Мудрого. Русская Правда стала основой русского законодательства и сохраняла свое значение до XV—XVI веков. В ней мы не найдем ни одного упоминания о запрете получать взятки или наказании за превышение должностных полномочий или злоупотребления ими. При этом довольно детально описывается, сколько и чего община должна выдавать служивому человеку.

Например, ст. 9 детализирует параметры кормления для сборщика виры: «Сборщику виры брать семь ведер солоду на неделю, сверх того барана или полоть мяса, либо деньгами две ногаты (пять кун), в середу – куну, да кроме того – сыр; то же в пятницу, а (в скоромные дни) по две курицы на день; а хлебов на неделю семь, да семь мер пшена, столько же гороху, восемь головок соли; все это идет сборщику виры с помощником. Лошадей при них – четыре; им давать овса сколько съедят. Сверх того сборщику виры – 8 гривен да 10 кун перекладного; а метельнику [приставу] – 12 векош, да гривну ссадного» [Титов, 1997, с. 10].

Псковская судная грамота, которая являет собой памятник русского права XV века, полностью сохранилась в составе так называемого Воронцовского сборника XVI или начала XVII века. Он был опубликован в 1847 году профессором Ришельевского лицея в Одессе Н. Н. Мурзакевичем. В Псковской судной грамоте уже есть упоминание и о коррупции при вынесении приговоров, и о злоупотреблении должностных лиц. В частности в ст. 3 говорится: «Если какой-либо посадник вступает в исполнение своих обязанностей, то ему (следует) присягнуть в том, что он будет (впредь) судить справедливо в соответствии с присягой, и не будет присваивать городских судебных пошлин с горожан, не будет пользоваться правом суда в целях личной мести кому-либо, решать дела по дружбе, правого осуждать, а виновного оправдывать, (а также) не будет без расследования осуждать на суде или на вече» [Титов, 1997].

В ст. 4 речь идет о злоупотреблениях служивых лиц: князь и посадник на вече не судят. Им (следует) судить в княжеских хоромах, руководствуясь (псковским) законом, согласно с присягой. Если же они будут судить не по закону, то пусть их осудит Бог на втором пришествии Христа. А тайных взяток не брать ни князю, ни посаднику» [прив. по: Титов, 1997, с. 27].

Религиозность общества позволяла экономить репрессию ссылкой на Суд Божий. Интересный образчик таких санкций мы находим в ст. 77 Псковской судной грамоты: «И псковским судьям, и посадникам и старостам из пригородов (следует) также присягнуть в том, что они будут судить действительно в соответствии с присягой. Если (они) не будут судить справедливо, то пусть их осудит бог в страшный день второго пришествия Христа» [прив. по: Титов, 1997, с. 33].

Вообще описание коррупционных деяний, таких как «посул» – взятка судье – было конкретизировано лишь в Судебнике 1497 года. Особенностью законодательства того времени было установление тех или иных запретов на коррупционные деяния без конкретизации санкций [Сквозников, 2012].

Первые наказания за коррупционные деяния зафиксированы в Судебнике Ивана Грозного

[1]В «Повести временных лет» зафиксирован такой эпизод: «Сказала дружина Игорю: «Отроки Свенельда изоделись оружием и одеждой, а мы наги. Пойдем, князь, с нами за данью, и себе добудешь и нам». URL:https://histrf.ru/read/articles/vosstaniie-drievlian-ubiistvo-ighoria-event?ysclid=lmw45xabh3643188517(дата обращения 21.09.2023).

(1550). За получение взятки предусматривалось тюремное наказание вплоть до пожизненного, а за взяточничество в особо крупных размерах («чрезмерность во взятках») виновный мог быть приговорен к смертной казни. После сверхжесткой антикоррупционной практики Ивана IV уголовная политика в отношении коррупционных деяний была несколько смягчена царем Алексеем Михайловичем. В частности, в Соборном уложении 1649 года за получение взятки предусматривались следующие наказания: снятие с должности, штраф, лишение чести, наказание кнутом, отсечение руки.

КОРРУПЦИОННАЯ ЭЛИТА

Анализ коррупционной практики Московского князя Ивана Калиты (1284–1340) позволяет увидеть, что у коррупции, наряду с деструктивными, имеются и конструктивные функции. Признание за коррупцией конструктивных функций противоречит устоявшимся в обществе стереотипам мышления. Но, как заметил французский социолог Э. Дюркгейм, «выводы науки надо принимать, какими бы ни были впечатления чувства».[1]

Существует немало оснований полагать, что именно конструктивная функция коррупции делает ее таким устойчивым элементом социальной жизни.

Ивана Калиту сегодня назвали бы коллаборационистом за то, что он выполнял функции татаро-монгольского агента по сбору дани со своего народа. Выражаясь современным языком, Московский князь злоупотреблял должностными полномочиями. Он собирал дани больше, чем отсылал в Золотую Орду. В результате его коррупционных акций Московское княжество серьезно усилилось, что позволило его внуку Дмитрию Донскому в 1380 году сразиться на Куликовом поле с татаро-монгольским войском и одержать победу, которая стала одним из главных символов нашей истории и фундаментом российской государственности.

Вот такую парадоксальную схему социальной детерминации демонстрирует нам история.

Исторический ракурс позволяет нам проанализировать элитарную структуру российского социума (которая до нашего времени не претерпела существенных трансформаций):

- вождь;
- ближний круг;
- высшая, средняя и низшая элиты.

Территориально корректно выделить центральную и региональную элиту. Глава региональной элиты нередко тоже имел княжеский титул. И подчас центральную власть было трудно отличить от региональной по богатству и величине властных полномочий.

Между властью центральной элиты и властью элитариев в регионах просматривается обратно пропорциональная зависимость. Усиление центральной власти ведет к ослаблению региональной элиты. Ослабление центра сначала делает региональную власть относительно более сильной, а затем рождает центробежные тенденции в среде региональной элиты. И эта центробежность сопровождается ростом коррупции.

Современное структурирование элитарных слоев мало чем отличается от исторических прототипов. Конечно, искусство маскировки и мастерство освоения денежных потоков возросло. Однако принципиальные схемы остаются такими же. Причем исторический анализ облегчает исследование их сущности.

Появление у центральной власти казны и развитие финансового обеспечения внутренней и внешней политики породило такое явление, как казнокрадство. Причем казнокрадство было двух видов:

1) хищение денег, которые уже попали в казну (типичная коррупционная доминанта центральных элит);
2) хищение денег, которые должны быть направлены в казну, но благодаря коррупции их поток изменил направление – в карман того или иного представителя власти. Такова была главная доминанта региональной элиты. Но и центральные фигуры в этом отношении изрядно практиковались. Иногда центральные и региональные элиты реализовывали коррупционные схемы совместными усилиями.

В исторической ретроспективе хорошо просматривается следующая закономерность: коррупция – удел небольшой части общества. Этот слой корректно именовать коррупционной элитой. Интересно, что кадры для пресечения коррупции высшая власть рекрутирует из коррупционной элиты. Эта закономерность позволяет понять, почему так низок уровень эффективности борьбы с коррупцией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наши исследования показали, что исторический подход к изучению преступности является достаточно продуктивным. Анализ коррупционных проявлений в древнерусском государстве

[1] URL: https://studfile.net/preview/10050602/page:10/ (дата обращения: 21.09.2023).

позволил увидеть многие сущностные параметры этого социального явления. Образно выражаясь, исторический ракурс дает возможность смоделировать генотип российской коррупции. Такой подход помог нам увидеть особый коррупционный субъект – коррупционное сословие. Удалось вскрыть патологическую закономерность, которую можно рассматривать как фактор особой устойчивости коррупции, – служащих для специальных органов, предназначенных вести борьбу с коррупцией, рекрутируют из числа именно этого сословия. Отсюда повышенная склонность к коррумпированию этих органов. Именно поэтому сверхжесткие антикоррупционные меры, применявшиеся Иваном Грозным, не дали никаких результатов. Значимым фактором коррупционной устойчивости является и то, что в социальном развитии она играет не только отрицательную, но и позитивную роль, что показала социальная практика Ивана Калиты. Исторические исследования открывают перед нами широкие перспективы изучения генезиса коррупции для осуществления антикоррупицонной политики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Сорокун П. В. Исторический очерк возникновения и развития взяточничества и коррупции в России // Эпоха науки. Социально-экономические и общественные науки. 2016. Вып. 7. С. 10–16.
2. Кузовков Ю. В. Мировая история коррупции: в 2 т. М.: Анима-Пресс, 2010. Т. 1.
3. Коновалов В. А. Коррупция в российской истории и праве // «Белые пятна» российской и мировой истории. 2014. Вып. 6. С. 61–88.
4. Сулейманов Т. М. Борьба с коррупцией в России в IX-XIX вв.: историко-правовой анализ // Противодействие коррупции. 2012. Вып. 2. С. 89–93.
5. Везломцев В. Е. Социально-политические взгляды Платона и Аристотеля в контексте современных представлений о природе политической коррупции // Манускрипт. 2021. Т. 14. Вып. 4. С. 746–752.
6. Титов Ю. П. Хрестоматия по истории государства и права. М.: Проспект, 1997.
7. Сквозников А. Н. Ответственность за преступления против правосудия и интересов государственной службы по Судебникам 1497 и 1550 гг. // Вестник Самарской гуманитарной академии. Право. 2012. Вып. 1. С. 79–84.

REFERENCES

1. Sorokun, P. V. (2016). Istoricheskij ocherk vozniknoveniya i razvitiya vzyatochnichestva i korrupcii v Rossii = Historical sketch of emergence and development of bribery and corruption in Russia. Ehpoha nauki. Social'no ehkonomicheskie i obshchestvennye nauki, 7, 10–16. (In Russ.).
2. Kuzovkov, Yu. V. (2010). Mirovaya istoriya korrupcii = The World History of Corruption: in 2 vols. (vol. 1). Moscow: Anima-Press. (In Russ.).
3. Konovalov, V. A. (2014). Corruption in Russian history and law. "White spots" of Russian and world history, 6, 61–88. (In Russ.).
4. Suleymanov, T. M. (2012). Corruption fighting in Russia in the IX–XIX centuries: Historical-law analysis. Countering corruption, 2, 89–93. (In Russ.).
5. Vezlomtsev, V. E. (2021). Plato's and Aristotle's Socio-Political Views in the Context of Modern Conceptions on Political Corruption Nature. Manuscript, 14(4), 746–752. (In Russ.).
6. Titov, Yu. P. (1997). Hrestomatiya po istorii gosudarstva i prava = A textbook on the history of state and law. Moscow: Prospect. (In Russ.).
7. Skvoznikov, A. N. (2012). Otvetstvennost' za prestupleniya protiv pravosudiya i interesov gosudarstvennoj sluzhby po Sudebnikam 1497 i 1550 gg. = Responsibility for crimes against justice and the interests of the public service in the Courts of Law of 1497 and 1550. Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Pravo, 1, 79–84. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иншаков Сергей Михайлович
доктор юридических наук, профессор
профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности
Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

Казакова Вера Александровна
доктор юридических наук, профессор
заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
главный научный сотрудник отдела по исследованию проблем оперативно-розыскного обеспечения
противодействия преступлениям коррупционной направленности научно-исследовательского центра
по исследованию проблем противодействия преступности в сфере экономики
Всероссийского научно-исследовательского института МВД России

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Inshakov Sergey Mikhailovich
Doctor of Law, Professor
Professor at the Department of National Security and Law Enforcement
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Kazakova Vera Alexandrovna
Doctor of Law, Professor, Professor
Head of the Department of Criminal Law
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University
Chief Researcher at the Department for the Study of problems of Operational and Investigative support
for countering corruption-related Crimes of the Research Center for the Study of Problems of Combating Crime
in the Field of Economics of the Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Статья поступила в редакцию	13.10.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	18.11.2023	approved after reviewing
принята к публикации	16.01.2024	accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета
Образование и педагогические науки
Выпуск 1 (850)

VESTNIK
of Moscow State Linguistic
University
Education and Teaching
Issue 1 (850)

Над выпуском работали:

кандидат педагогических наук, профессор Г. М. Фролова
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор В. А. Геронимус
Компьютерная верстка: А. В. Алымов, Ю. Л. Герасимова
Дизайн макета: А. В. Алымов

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 31.01.2024
Усл. печ. л. 17,1. Формат 60x90/8
Заказ № 6/24

Адрес редакции:
119034, г. Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки (12.00.03)
5.1.4. Уголовно-правовые науки (12.00.08)
5.1.5. Международно-правовые науки (12.00.10)
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01)
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07)
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01)
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (13.00.02)
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08)

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2024

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание обязательна.