

ISSN 2500-3488

# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



---

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**2021 2 (839)**

МГЛУ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Год основания издания – 1940

1930

**ВЕСТНИК  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Москва  
ФГБОУ ВО МГЛУ  
2021



2

**выпуск 839**

MSLU

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION  
OF THE RUSSIAN FEDERATION

FEDERAL STATE BUDGETARY  
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION  
"MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY"

The year of foundation – 1940

1930

**VESTNIK  
OF MOSCOW STATE  
LINGUISTIC UNIVERSITY**

**EDUCATION AND TEACHING**

Moscow  
FSBEI HE MSLU  
2021

2

**Issue 839**



Печатается по решению Ученого совета  
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор  
доктор педагогических наук профессор **Н. Ф. Коряковцева**

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

*Алиева Н. М.*, доктор филологических наук, профессор  
*Воронина Г. Б.*, кандидат филологических наук, профессор  
*А. дель Валье Галвес*, доктор юридических наук, профессор  
*Голубина К. В.*, кандидат филологических наук, профессор  
*Гомес М. К.*, профессор лингвистики  
*Дудик Н. А.*, кандидат филологических наук  
*Имомзода М. С.*, доктор филологических наук, профессор  
*Ирисханова К. М.*, кандидат филологических наук, профессор  
*Ирисханова О. К.*, доктор филологических наук, профессор  
*Краева И. А.*, кандидат филологических наук, профессор

*Красноженова Г. Ф.*, доктор социологических наук, профессор  
*Кунанбаева С. С.*, доктор филологических наук, профессор  
*Медведева Т. В.*, кандидат филологических наук, профессор  
*Милитосян Л. Х.*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Моисеенко Л. В.*, доктор филологических наук, профессор  
*Мусаев А. И.*, доктор филологических наук, профессор  
*Петручак Л. А.*, доктор юридических наук, профессор  
*Радченко О. А.*, доктор филологических наук, профессор  
*Русецкая М. Н.*, доктор педагогических наук, профессор  
*Сорокина Т. С.*, доктор филологических наук, профессор  
*Убин И. И.*, доктор филологических наук, профессор

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Абдуллин А. И.*  
доктор юридических наук, профессор  
*Бекяшев Д. К.*  
доктор юридических наук  
*Богданов Д. Е.*  
доктор юридических наук, доцент  
*Василевская Л. Ю.*  
доктор юридических наук  
*Василишин И. И.*  
кандидат юридических наук, доцент  
*Вислова А. Д.*  
доктор психологических наук  
*Воронин М. Ю.*  
доктор юридических наук, профессор  
*Габов А. В.*  
член-корреспондент РАН, доктор юридических наук  
*Гальскова Н. Д.*  
доктор педагогических наук, профессор  
*Денисенко С. И.*  
доктор педагогических наук, профессор  
*Казакова В. А.*  
доктор юридических наук, профессор  
*Калинина Н. В.*  
доктор психологических наук, доцент  
*Каменская Л. С.*  
кандидат филологических наук, доцент  
*Карпинский К. В.*  
доктор психологических наук, профессор  
*Коняхин В. П.*  
доктор юридических наук, профессор  
*Лебедева Н. В.*  
доктор педагогических наук, профессор

*Мачинская Р. И.*  
доктор биологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
*Миронова О. И.*  
доктор психологических наук, доцент  
*Мороз Н. Ю.*  
кандидат филологических наук  
*Пашукова Т. И.*  
доктор психологических наук, доцент  
*Полякова Т. Ю.*  
доктор педагогических наук, доцент  
*Румянцова И. М.*  
доктор психологических наук,  
доктор филологических наук, профессор  
*Рыблова А. Н.*  
доктор педагогических наук, профессор  
*Соколова А. С.*  
доктор педагогических наук, доцент  
*Троицкая Е. А.*  
кандидат психологических наук  
*Фролова Г. М.*  
кандидат педагогических наук, профессор  
*Харламова Н. С.*  
кандидат педагогических наук, доцент  
*Холиков И. В.*  
доктор юридических наук, профессор  
*Шевцова С. В.*  
доктор педагогических наук, доцент  
*Шулепов Н. А.*  
доктор юридических наук, профессор  
*Юркина Л. В.*  
кандидат педагогических наук, доцент  
*Яроцкая Л. В.*  
доктор педагогических наук, доцент

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

*Гусейнова И. А., Амелькин С. А.*

Проектный подход к организации образовательной и воспитательной деятельности в вузе (опыт МГЛУ) ..... 11

*Евдокимова М. Г.*

Интегративные тенденции развития иноязычного образования в неязыковом вузе ..... 26

*Яроцкая Л. В.*

Учебник иностранного языка как инструмент смыслообразования в профессиональной сфере: неязыковой вуз, уровень магистратуры .... 36

*Кожевникова Т. В.*

Учебник иностранного языка в неязыковом вузе: история и современность ..... 45

*Буденная С. Ю.*

Социокультурный аспект как системообразующее основание актуального содержания обучения студентов-юристов межкультурной профессиональной коммуникации ..... 55

*Савченко О. Н.*

Формирование профессиональной межкультурной компетенции у студентов таможенного вуза в процессе обучения иностранному языку ..... 65

*Гришенкова Г. А.*

Формирование иноязычной медиакоммуникативной компетенции у будущих политологов и международных с учетом специфики современной информационной среды ..... 74

*Демченко М. Б.*

Антропологический подход к преподаванию иностранных языков ..... 81

<i>Гавриленко Н. Н.</i>	
Цели обучения отраслевому переводу .....	92
<i>Каменская Л. С., Каменская Н. В.</i>	
О некоторых ключевых понятиях лингводидактики .....	103
<i>Полякова Т. Ю.</i>	
Современное состояние и перспективы развития внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковых вузах .....	114
<i>Рахимбекова Л. Ш.</i>	
Проблемы обучения китайскому языку студентов неязыковых специальностей .....	124
<i>Кузнецов А. О., Кунашев Ю. М., Чесноков Н. А.</i>	
Педагогическая деятельность как вид профессиональной деятельности лиц, осваивающих образовательные программы высшего образования по специальности, направлению подготовки «Юриспруденция» .....	137
<i>Ванягина М. Р.</i>	
Моделирование профессионально ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе .....	147
<i>Романович М. Ю., Щербакова Н. В.</i>	
Обучение иностранному языку лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению в условиях лингвистического вуза .....	160

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

<i>Буслаева Е. Л.</i>	
Особенности социально-психологических установок подростков, склонных к аддиктивному поведению .....	170
<i>Решетова Т. Я., Макаров И. В.</i>	
Методологические проблемы психологического исследования механизма музыкального воздействия на обучение иностранным языкам .....	183
<i>Погожина И. Н., Подольская Т. А.</i>	
Особенности направленности онлайн-активности пользователей Интернета: гендерный и возрастной аспекты .....	194

*Василишин И. И.*

Отдельные проблемные аспекты дискуссии о содержании понятия  
«предпринимательская деятельность» и перечне осуществляющих  
ее субъектов ..... 210

*Казакова В. А.*

Институт соучастия в преступлении как инструмент  
противодействия организованной преступности ..... 221

*Кораблёва С. Ю.*

Ошибка в факте и ошибка в праве как частные правила исключения  
вины лица в международном уголовном праве ..... 228

# CONTENTS

## PEDAGOGICAL STUDIES

---

<i>Guseynova I. A., Amelkin S. A.</i> Project-Based Approach to Instruction and Education at University (MSLU Best Practices) .....	11
<i>Evdokimova M. G.</i> Integrative Trends in the Development of the Linguistic Education at Non-Linguistic Universities .....	26
<i>Yarotskaya L. V.</i> Foreign Language Textbook as a Sense Building Tool in the Field of Professional Expertise: Non-Linguistics University, Masters' Course .....	36
<i>Kozhevnikova T. V.</i> Foreign Language Textbook in a Non-Linguistics University: History and Nowadays .....	45
<i>Budennaya S. Y.</i> Sociocultural Aspect as Strategic Foundation of Cutting-Edge Content in Teaching Lawyers Intercultural Professional Communication .....	55
<i>Savchenko O. N.</i> Developing Intercultural Competence in Teaching Foreign Languages to Students of a Customs University .....	65
<i>Grishenkova G. A.</i> Formation of Foreign Language Media Communication Competence of Future Political Scientists and International Affairs Specialists in the Modern Information Environment .....	74
<i>Demchenko M. B.</i> Anthropological Approach to Teaching Foreign Languages .....	81

<i>Gavrilenko N. N.</i>	
Training Objectives for Technical Translation .....	92
<i>Kamenskaya L. S., Kamenskaya N. V.</i>	
On Some of Language Pedagogy Key Concepts .....	103
<i>Polyakova T. Y.</i>	
The Current Situation and the Prospects of Foreign Language Extracurricular Work in Non-Linguistic Universities .....	114
<i>Rakhimbekova L. Sh.</i>	
Teaching the Chinese Language to the Students of Non-Linguistic Specialties .....	124
<i>Kuznetsov A. O., Kunashev Y. M., Chesnokov N. A.</i>	
Teaching as a Variety of Professional Occupation for Law Graduates .....	137
<i>Vanyagina M. R.</i>	
Developing a Model of Professionally Oriented Foreign Language Education in Higher Military Schools .....	147
<i>Romanovich M. Yu., Sherbakova N. V.</i>	
Teaching Foreign Languages to Visually Impaired Students at Linguistic University .....	160

## PSYCHOLOGICAL STUDIES

---

<i>Buslaeva E. L.</i>	
Socio-psychological Attitudes of Adolescents Prone to Addictive Behavior .....	170
<i>Reshetova T. J., Makarov I. V.</i>	
Methodological Problems of Psychological Research of Musical Impact on the Process of Studying Foreign Languages .....	183
<i>Pogozhina I. N., Podolskaya T. A.</i>	
Direction of the Online-Activity of the Different Age and Gender Internet Users Groups .....	194

## LEGAL STUDIES

---

*Vasilishin I. I.*

Some Problematic Aspects of the Discussion  
on the Content of the Concept of “Entrepreneurial Activity”  
and the List of Its Subjects ..... 210

*Kazakova V. A.*

Institute of Complicity in a Crime  
as a Tool for Countering Organized Crime ..... 221

*Korableva S. Yu.*

Mistake of Fact or Mistake of Law  
as a Ground for Excluding the Mental Element ..... 228

УДК 81-13, 81-37, 81-42

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_2\_839\_11

**И. А. Гусейнова, С. А. Амелькин**

*Гусейнова И. А.*, доктор филологических наук, доцент  
профессор кафедры немецкого языка и перевода переводческого факультета  
Московского государственного лингвистического университета  
ginpar@mail.ru

*Амелькин С. А.*, кандидат технических наук  
ведущий специалист отдела проектного менеджмента,  
заведующий лабораторией трехмерного виртуального моделирования  
Московского государственного лингвистического университета  
amelkin@ist.education

### **ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ (опыт МГЛУ)**

В статье предпринимается попытка описать экосистемный подход к воспитательной деятельности в гуманитарном (языковом) вузе. Акцент делается на систематизацию разнообразных проектов в соответствии с регламентированными направлениями воспитательной работы в вузе. В качестве основы используются общегуманитарные и педагогические подходы, применяемые в российском высшем образовании. Одновременно учитывается специфика современного образования, включающего элементы дистанционного обучения и интенсивное применение информационно-коммуникационных технологий, обусловленные глобальным переходом к цифровым технологиям. Особое внимание в статье уделяется анализу проектных узлов, реализуемых в ФГБОУ ВО МГЛУ и способствующих формированию различных компетенций – базовых, общих, ключевых, универсальных. Такой набор компетенций соотносится с требованиями и прагматическими запросами работодателей, заинтересованных в формировании кадрового резерва, с одной стороны, и нацеленных на перманентное повышение квалификации своих сотрудников, с другой. Проектные узлы, упоминаемые в статье, содержат иллюстративный материал, опубликованный на официальных информационных ресурсах МГЛУ.

**Ключевые слова:** российское образование; проектный узел; компетенции; воспитательный компонент; средства воспитания; цифровизация.

## **I. A. Guseynova, S. A. Amelkin**

*Гусейнова И. А.*, доктор филологических наук, доцент,  
профессор кафедры немецкого языка и перевода переводческого факультета  
Moscow State Linguistic University  
ginnap@mail.ru

*Амелькин С. А.*, кандидат технических наук,  
ведущий специалист отдела проектного менеджмента,  
заведующий лабораторией трехмерного виртуального моделирования  
Moscow State Linguistic University  
amelkin@ist.education

### **PROJECT-BASED APPROACH TO INSTRUCTION AND EDUCATION AT UNIVERSITY (MSLU best practices)**

The article aims to present the ecosystemic approach to education in a humanities (linguistic) university. Special emphasis is laid on aligning various projects in accordance with regulated areas of educational work at university level. The paper proceeds from the humanitarian and pedagogical approaches employed in Russian higher education, while taking into account the specific features of modern education which include distance learning elements and intensive use of ICT technologies due to the global digital transformation. Special attention is paid to analyzing project hubs at FSBEI HE MSLU that contribute to forming basic, general, key and universal competencies. A set of competencies like that is in line with the requirements and pragmatic needs of employers who, on the one hand, are concerned with forming a talent pool, and on the other hand, aim to ensure continuous professional development of their staff. The project hubs mentioned in the article contain illustrative material published via the MSLU official information channels.

**Key words:** Russian education; project hub; competencies; educational aspect; training tools; digital transformation.

### **Введение**

В современных обстоятельствах российские вузы стоят перед задачей реализовать образовательную деятельность с учетом воспитательного компонента в двух аспектах:

- 1) как компонент образовательного процесса;
- 2) как элемент внеучебной деятельности, направленный на формирование досуга обучающейся в вузах молодежи.

В педагогической теории и практике это означает сближение образовательной деятельности и досуга путем поиска точек пересечения и

выстраивания целостной экосистемы, обеспечивающей координацию общих усилий и действий преподавателей, воспитателей, обучающихся и всех других субъектов образовательных отношений, направленных на развитие творческого потенциала, и сохраняющей структуру коммуникативных взаимодействий в условиях колебаний внешних факторов.

Подобная системность формируется поэтапно и предусматривает разработку единого подхода к процессам воспитания и образования, стратегии, отвечающей основной миссии каждого конкретного вуза, дорожной карты, содержащей перечень мероприятий, необходимых для последовательного решения учебно-методических, образовательных, научных, социальных и воспитательных задач. В консолидированном и систематизированном виде данная информация традиционно представлена в макете программы воспитательной работы, в рабочих программах воспитания, в календарном плане, содержащем перечень регулярных мероприятий каждой образовательной организации и другой документации.

Организационно-технологическое сопровождение подобных комплексных программ, реализующих экосистемный подход к образованию, **не допускает** формального отношения как к образовательному, так и воспитательному процессам, а также к субъектам образовательных отношений. Во избежание излишней формализации при одновременном соблюдении исполнения мониторингов и иных отчетных документов в установленные сроки требуется, с одной стороны, налаженное взаимодействие между всеми структурными подразделениями, и участие всех вовлеченных в образовательный и воспитательный процессы лиц – с другой.

В свете вышесказанного ключевым становится вопрос о **механизмах**, координирующих образовательную и воспитательную деятельность в вузе. Современным механизмом, который используется в традиционном образовательном и воспитательном процессах, в условиях цифровизации, в смешанном (гибридном) формате, в случаях интенсивного использования информационно-коммуникационных технологий и элементов дистанционного обучения является проектная деятельность. Ее преимущества стали очевидными при переводе аудиторных и других видов и форм занятий в институциональную образовательную виртуальную среду (термин А. И. Горожанова [Горожанов 2015]), а также при попытках интеграции образовательного и воспитательного процессов в сочетании с внеучебной деятельностью для:

- 1) преодоления географической разрозненности;
- 2) устранения барьеров, обусловленных ограничениями по здоровью;
- 3) применения и внедрения средств визуализации и других мультимодальных средств;
- 4) формирования единого духовно и ценностно насыщенного культурно-образовательного пространства;
- 5) создания условий комплексного взаимодействия на межвузовском, межрегиональном, межинституциональном уровнях.

Особое внимание в статье уделяется анализу проектных узлов, реализуемых в МГЛУ и способствующих формированию различных компетенций – базовых, общих, ключевых, универсальных. Такой набор компетенций соотносится с требованиями и прагматическими запросами работодателей, заинтересованных в формировании кадрового резерва – с одной стороны, и нацеленных на перманентное повышение квалификации своих сотрудников – с другой. Проектные узлы, упоминаемые в статье, содержат иллюстративный материал, опубликованный на официальных информационных ресурсах МГЛУ.

Таким образом, воспитательный процесс в современных образовательных условиях приобретает не только новое содержание, но и требует организационно-технологического сопровождения.

### **Терминологические и содержательные разъяснения**

Воспитательный процесс – явление многогранное и многоаспектное. По этой причине, над проблемами воспитания работают целые коллективы, в задачу которых входит взаимоувязывание различных ориентированных на воспитание процессов, которые, на первый взгляд, кажутся простыми и не требующими внимания, но важными с точки зрения устойчивого функционирования образовательной экосистемы. Мы полагаем целесообразным остановиться на некоторых ключевых понятиях, маркирующих современную воспитательную деятельность в организациях высшего образования.

Первый вопрос касается содержания понятия **«средства воспитания»**. Традиционно под этим термином понимается совокупность материалов, применяемых преподавателем для достижения не только образовательных целей, но и для осуществления воспитывающего

воздействия [Жук 2009; Беликова, Битаева, Елисеева 2019]. При этом учитываются как сами виды деятельности – учебная, трудовая, игровая, включая их разновидности, так и собственно педагогические приемы и техники, используемые преподавателем в процессе обучения – при разъяснении нового материала, при проведении контрольно-измерительных мероприятий и т. п.

Анализ средств воспитания, применяемых в МГЛУ с учетом разнообразия видов деятельности с точки зрения интеграции воспитывающих элементов основных образовательных программ и внеучебной (досуговой) деятельности, представлен в таблице 1.

Таблица 1

## Анализ средств воспитания, применяемых в МГЛУ

№	Вид деятельности	Средства воспитания
1	учебная	– основные образовательные программы ( <a href="https://linguanet.ru/sveden/education/spvo/">https://linguanet.ru/sveden/education/spvo/</a> )
2	трудовая	– работа студенческого научного общества ( <a href="https://linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/studencheskoe-obshchestvo/index.php?sphrase_id=421192">https://linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/studencheskoe-obshchestvo/index.php?sphrase_id=421192</a> ) – научных кружков ( <a href="https://linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/studencheskie-kruzhki/">https://linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/studencheskie-kruzhki/</a> ) – студенческие конференции и форумы, например, Collegium Linguisticum ( <a href="https://linguanet.ru/upload/medialibrary/523/523a970835e818f6777945dc67e029b3.pdf">https://linguanet.ru/upload/medialibrary/523/523a970835e818f6777945dc67e029b3.pdf</a> ) – добровольческое движение (социально ориентированное волонтерство) ( <a href="https://linguanet.ru/studentam/studencheskaya-zhizn/volonterskiy-tsentr-mglu/index.php?sphrase_id=421203">https://linguanet.ru/studentam/studencheskaya-zhizn/volonterskiy-tsentr-mglu/index.php?sphrase_id=421203</a> )
3	игровая	– спортивные и культурно-массовые мероприятия, включающие конкурсы, состязания, викторины, репетиции, тренировки и т. п. ( <a href="https://linguanet.ru/ob-universitete/news/?ELEMENT_ID=8994&amp;sphrase_id=421205">https://linguanet.ru/ob-universitete/news/?ELEMENT_ID=8994&amp;sphrase_id=421205</a> ; <a href="https://linguanet.ru/ob-universitete/news/?ELEMENT_ID=9009&amp;sphrase_id=421206">https://linguanet.ru/ob-universitete/news/?ELEMENT_ID=9009&amp;sphrase_id=421206</a> ; <a href="https://linguanet.ru/studentam/studencheskaya-zhizn/">https://linguanet.ru/studentam/studencheskaya-zhizn/</a> )

Из таблицы 1 следуют принципиально важные комментарии. Во-первых, виды деятельности существуют в разных видах пространства, дублируя друг друга, что дает возможность многократного обращения к информационным ресурсам, усиливая тем самым их воспитательный эффект. Во-вторых, виды деятельности можно варьировать с учетом социокультурных параметров целевых аудиторий. В-третьих, возможно комбинирование средств воспитания с учетом индивидуальных потребностей различных социальных молодежных групп.

Отметим, что в МГЛУ средства воспитания в формах педагогической техники подразделяются на:

- *институциональные*<sup>1</sup>: институт наставничества, проектные узлы, институты международного сотрудничества и межкультурной коммуникации, научные школы, институт воспитателей и др.;
- *проектные*: проектные узлы Университета<sup>2</sup>:
  - Молодой профессионал
  - Виртуальный информаторий
  - Институт наставничества: формирование кадрового резерва
  - Патриотическое воспитание в трехмерном гуманитарном пространстве
  - Безопасность социальных коммуникаций в условиях глобального поворота к цифре – Smart Safety Society
  - Противодействие экстремизму и другим информационным деструктивным воздействиям
  - Интегративная образовательная модель непрерывного образования в условиях глобального поворота к цифре
  - Создание безбарьерной среды обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по инновационным программам высшего образования
  - Волонтерская инициатива и др.;
- *информационные*: газета «Nota Bene»<sup>3</sup>, официальный сайт Университета, официальные группы Университета в социальных сетях, информационные стенды, плакаты, постеры и др.;

---

<sup>1</sup> URL: <https://www.linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/>

<sup>2</sup> URL: <https://linguanet.ru/upload/medialibrary/b6e/b6e45a5c41e66a62da7599c7a740a41b.pdf>

<sup>3</sup> URL: [https://www.linguanet.ru/studentam/studencheskie-media/ gazeta-nota-bene/index.php?sphrase\\_id=421211](https://www.linguanet.ru/studentam/studencheskie-media/ gazeta-nota-bene/index.php?sphrase_id=421211)

- *структурные*: Отдел молодежной политики и культурно-массовой работы<sup>1</sup>, Отдел проектного менеджмента<sup>2</sup> и др.

К средствам воспитания относят также технические средства обучения, дидактические материалы и т. п. [Фролов, Егоров 2008]. В последнее время возник новый вид воспитательной деятельности на основе процесса проблемно-компьютерного обучения. Включение виртуального типа пространства в воспитательный процесс и развитие устойчивых и системных схем непрерывного воспитания формируют экосистему воспитательной работы в Университете [Абрамов и др. 2021]. Помимо вышеперечисленного средства воспитания включают объекты материальной и духовной культуры, которые используются для решения воспитательных задач.

### **Воспитательная работа в разрезе образовательного процесса и внеучебной деятельности**

Система событий, мероприятий воспитательной работы, организуемая в Университете согласно проекту рабочей программы воспитательной работы МГЛУ включает: реализацию различных проектов, обязательные аудиторные занятия, элективные курсы, факультативные курсы, электронные курсы, клубы, секции, мастер-классы, автор-сессии, работу общественных организаций, волонтерскую деятельность, студенческое самоуправление, деятельность студенческих объединений, дни открытых дверей, профориентационную деятельность в рамках различных грантовых программ и социокультурных мероприятий, интеллектуальные и творческие конкурсы, разработку интерактивного раздела сайта, контакты с государственными учреждениями, бизнес-структурами и др. по каждому из направлений воспитательной работы [Богданова URL]. Вовлечение обучающихся в реальные проекты на разных стадиях обучения, а также профессионализация воспитательной работы представляет собой путь к созданию атмосферы духовности, нравственно-эстетической среды в вузе и обеспечивается участием во взаимосвязанных проектах или

<sup>1</sup> URL: [https://www.linguanet.ru/ob-universitete/administrativnye-podrazdeleniya/studencheskaya-zhizn/index.php?sphrase\\_id=421213](https://www.linguanet.ru/ob-universitete/administrativnye-podrazdeleniya/studencheskaya-zhizn/index.php?sphrase_id=421213)

<sup>2</sup> URL: <https://www.linguanet.ru/ob-universitete/administrativnye-podrazdeleniya/tsentr-marketingovykh-kommunikatsiy-i-konferentsionnogo-menedzhmenta/>

проектных узлах, объединяющих несколько проектов. С нашей точки зрения перспективными представляются следующие проекты:

- *Молодой профессионал*: участие в рабочих группах, объединяющих представителей различных страт социума для достижения реальных, в том числе монетизируемых, результатов.
- *Виртуальный информаторий*: разработка сетевых систем непрерывного образования на основе семантической паутины, что позволяет организовать процесс самостоятельной работы обучающихся.
- *Институт наставничества*: формирование кадрового резерва, позволяющего организовать преемственность на всех стратах социума, тем самым обеспечивая его устойчивое развитие.
- *Патриотическое воспитание в многомерном гуманитарном пространстве*: изучение социальных феноменов в совокупности их выражения в различных измерениях гуманитарного пространства, в частности онтологическом, гносеологическом, ценностном и праксеологическом.
- *Безопасность социальных коммуникаций в условиях глобального поворота к цифре* – Smart Safety Society (Triple S).
- *Противодействие экстремизму и другим информационным деструктивным воздействиям* в различных типах коммуникативных групп, развитие резистентности и сетей доверия в различных типах пространства.
- *Интегративная образовательная модель непрерывного образования в условиях глобального поворота к цифре*: развитие устойчивых и системных (принцип системности включает три направления: междисциплинарность, межрегиональность и межинституциональность) схем непрерывного обучения, связывающих в единый системный и логический комплекс гуманитарные, фундаментальные и технические знания и умения.
- *Создание безбарьерной среды обучения детей с ограниченными возможностями здоровья* по инновационным программам высшего образования.
- *Волонтерская инициатива*, в рамках которой решаются задачи формирования опыта межкультурного, межнационального и межсоциального общения, чувства корпоративной общности и пр.

Таблица 2

**Перечень компетенций,  
которые совершенствуются в ходе проектной деятельности**

№ п/п	Вид компетенции	Содержание компетенций	Комментарии
1	Базовые компетенции	<p>Минимальный уровень возможностей личности быть активным членом общества, полноценно социализироваться в нем. Уровень базовых компетенций можно охарактеризовать как грамотность. С развитием общества базовые компетенции расширяются; если в начале XX в. грамотность включала в себя только навыки счета и письма, то сейчас грамотным можно считать только того, кто обладает компетенциями в различных областях деятельности</p>	<p>Области применения компетенций:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умственного воспитания, к которым относятся базовые компетенции по математике, логике, лингвистике, информатике, экономике, экологии, праву и пр.;</li> <li>– физического воспитания, к которым относятся базовые компетенции по ведению здорового образа жизни, формированию режима дня, спортивно-рекреативные компетенции с учетом возможностей здоровья и пр.;</li> <li>– трудового воспитания, к которым относятся базовые компетенции по владению современными общедоступными технологиями, в том числе информационными, навыкам самооценки в ходе трудовой деятельности, принятию императивных решений, связанных с трудовой деятельностью коллектива и пр.;</li> <li>– духовно-нравственного воспитания, к которым относятся базовые компетенции морального выбора, толерантности, а главное – где устанавливается уровень императивных ограничений, связанных с нормами индивидуально-ответственного поведения, базовыми национальными ценностями, традициями и идеалами;</li> </ul>

Продолжение таблицы 2

№ п/п	Вид компетенции	Содержание компетенций	Комментарии
2	Общие компетенции по ФГОС 3++	Девять универсальных компетенций согласно ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++)	<p>– социального воспитания, к которым относятся базовые компетенции адаптации в социуме, межкультурной коммуникации, межличностного, группового, массового взаимодействия в коллективах</p> <p>– эстетического воспитания, к которым относятся базовые компетенции понимания прекрасного в природе и культуре, эмоционального развития личности</p> <p>УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач</p> <p>УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений</p> <p>УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде</p> <p>УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)</p> <p>УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p> <p>УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни</p>

Продолжение таблицы 2

№ п/п	Вид компетенции	Содержание компетенций	Комментарии
3	Ключевые компетенции	Образование не услуга, а общественно значимое благо (ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»)	<p>УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности</p> <p>УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов</p> <p>УК-9. Способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах</p> <p>УК-10. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизни</p> <p>УК-11. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению</p> <p>Каждый выпускник – уникальная личность, именно этим он ценен на рынке труда: творческая активность таких специалистов позволяет генерировать решения, формирующие нематериальные активы на производстве. Индивидуальные качества специалиста являются составной частью человеческого капитала, развитие таких качеств описывается с помощью ключевых или надпрофессиональных компетенций.</p> <p>Более общая классификация ключевых компетенций представлена в трудах О. М. Бобиненко [Бобиненко 2006].</p>

Продолжение таблицы 2

№ п/п	Вид компетенции	Содержание компетенций	Комментарии
4	Универсальные компетенции	<p>Универсальные компетенции, охватывающие и профессиональное, и индивидуальное развитие личности.</p> <p>Особенность категории «универсальные компетенции» – это высокая степень обобщения, именно этим универсальные компетенции отличаются от общих и ключевых компетенций.</p>	<p>По публикации под редакцией М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина:</p> <p>компетентность мышления (познания), компетентность взаимодействия с другими людьми, компетентность взаимодействия с собой [Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности 2020].</p> <p>По Г. Дженкинсу: Critical Thinking – критическое мышление, Communication – коммуникация, Collaboration – кооперация, Creativity and Innovation – креативность и инновативность (способность к принятию нестандартных решений) [Jenkins 2009]</p>
5	Надкомпетенции, метакомпетенции	<p>Надкомпетенцией называют способность применить освоенные компетенции для решения новых задач.</p> <p>Метакомпетенцией принято считать способность самостоятельно осваивать новые компетенции, включая ключевые и универсальные компетенции. Освоение метакомпетенции позволяет выйти на еще более высокий уровень творческого развития личности: создание новых компетенций.</p>	<p>Освоение метакомпетенций – достаточное условие выхода на оптимальную траекторию воспитания и выхода на качественно новый уровень развития личности</p>

Перечисленные выше проектные узлы, позволяют, на наш взгляд, определить формирование важных компетенций. Отметим, что вопросы компетентностного анализа воспитательной работы обсуждаются отечественными и зарубежными исследователями И. И. Головановой, О. И. Донецкой, В. В. Давыдовым, Д. Джонсоном, Р. Джонсоном и др. Приведем перечень компетенций, которые совершенствуются в ходе проектной деятельности (см. табл. 2).

### Заключение

Проектная деятельность, сочетающая образовательные, проблемные, поисковые, исследовательские, творческие задачи, позволяет объединить задачи воспитания (самосовершенствования и самоопределения) с научно-практической и научно-образовательной работой. Выполнение проектов – это работа в коллективе, что также способствует решению воспитательных задач социализации.

Важно отметить и синергетический эффект: результат комплексной работы, включающей мероприятия, связанные с различными направлениями воспитательной деятельности, выше результата такого же количества мероприятий, проведенных вне связи друг с другом.

Организация проектной деятельности и кластерный анализ индивидуальных траекторий совершенствования личности могут быть взаимодополняющими методами контроля эффективности воспитательной работы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Абрамов С. М.* [и др.] Разработка безбарьерной коммуникативной среды в реальном и виртуальном видах пространства / *Абрамов С. М., Амелькин С. А., Гагарина Л. Г., Гусейнова И. А., Корнилова Е. Н.* // *Меди@льманах*. 2021. № 1 (102). С. 16–23. [Abramov S. M. et al. (2021). Development of a barrier-free communicative environment in real and virtual types of space / *S. M. Abramov, S. A. Amelkin, L. G. Gagarina, I. A. Guseinova, E. N. Kornilova. Medi@lmanakh*, 1(102), 16–23. (In Russ.)].
- Беликова Е. В., Битаева О. И., Елисеева Л. В.* Теория и методика воспитания: учебное пособие. Саратов: Научная книга, 2019. [Belikova E. V., Bitayeva O. I., Elisseeva L. V. (2019). Theory and methods of education: a textbook. Saratov: Nauchnayakniga. (In Russ.)].

- Бобиенко О. М.* Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки. Казань: Казанский государственный университет, 2006. [Bobienko, O. M. (2006). Key competencies of a professional: problems of development and assessment. Kazan: Kazan State University. (In Russ.)].
- Богданова Р. У.* Программа воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования // Минобрнауки России. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting\\_FUMO\\_01102020.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_01102020.pdf) (дата обращения: 15.06.2021) [Bogdanova, R. U. Programmavospitaniyaobuchayushchikhsyavobrazovatel'nykhorganizatsiykhvysshhegoobrazovaniya. (The program of education of students in educational institutions of higher education). Ministry of Education and Science of Russia. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting\\_FUMO\\_01102020.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_01102020.pdf) (date accessed: 15.06.2021). (In Russ.)].
- Голованова И. И., Донецкая О. И.* Роль проектных технологий в развитии гражданских компетенций и творческом саморазвитии личности // Образование и саморазвитие. 2014. № 1 (39). С. 120–126. [Golovanova, I. I., Donetskaya, O. I. (2014). The role of design technologies in the development of civic competencies and creative self-development of the individual. Education and self-development, 1(39), 120–126. (In Russ.)].
- Горожанов А. И.* Виртуальная обучающая среда: от термина к явлению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2015. Вып. 27 (738). С. 26–31. [Gorozhanov A. I. (2015). Virtual learning environment: from term to phenomenon. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 27(738), 26–31. (In Russ.)].
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. [Davydov, V. V. (1996). Theory of developing education. Moscow: Intor. (In Russ.)].
- Жук О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. [Zhuk, O. L. (2009). Pedagogical training of students: competence-based approach. Minsk: RIVS. (In Russ.)].
- Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. [Dobryakova, M. S., Frumin, I. D. (eds.). (2020). Universal competences and new literacy: from slogans to reality. Moscow: Ed. House of the Higher School of Economics. (In Russ.)].
- Фролов И. Н., Егоров А. И.* Методология применения современных технических средств обучения: учебно-методическое пособие. М.: Академия Естествознания, 2008. [Frolov, I. N., Egorov, A. I. (2008). Methodology of using modern technical teaching aids. Study guide. Moscow: Academy of Natural Sciences. (In Russ.)].
- Bronfenbrenner U.* Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist. 1977. No. 32. P. 513–531.

- Jenkins H.* Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century // The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, 2009. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf> (дата обращения: 17.01.2021).
- Johnson D. W., Johnson R. T.* Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis // *Asia Pacific Journal of Education*. Vol. 22(1). P. 95–105.
- Ware D. M. *Social Competence Of High School Students Enrolled In Online Physical Education Courses*. Orlando, Florida: University of Central Florida, 2005.

**М. Г. Евдокимова**

доктор педагогических наук, доцент  
директор Института лингвистического и педагогического образования  
Национального исследовательского университета «МИЭТ»  
me49@mail.ru

## ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье представлен анализ текущего состояния и направлений развития современной системы иноязычного образования в неязыковом вузе. В качестве характерной особенности системы в целом и отдельных ее элементов отмечена тенденция к интегративности. Дается определение понятию «интегративность»; выявляются движущие силы интегративных тенденций, связанных с этапом перехода от традиционного к постнеклассическому типу образования; рассматриваются интегративные тенденции в таких элементах системы, как образовательные идеалы, парадигмы, подходы к обучению, цели, принципы, содержание, методы, средства, формы и технологии обучения иностранным языкам.

**Ключевые слова:** иноязычное образование; интеграция; симбиоз; образовательная парадигма; подходы к обучению; традиционное образование; постнеклассический тип образования; сложные системы; самоорганизация.

**M. G. Evdokimova**

Doctor of Education (Dr. habil), Associate Professor,  
Director of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education,  
National Research University of Electronic Technology  
me49@mail.ru

## INTEGRATIVE TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE LINGUISTIC EDUCATION AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

The article presents an analysis of the current state and directions of the development of modern foreign language education system at non-linguistic universities. As a characteristic trend a tendency to integration is revealed. The author interprets the concept of integration, identifies the driving forces of the integrative trends and correlates them with the transition from traditional to post-non-classical type of education. Integrative tendencies in such elements of the educational system as educational paradigm, approaches to learning, goals, principles, content, methods, tools, forms and technologies of foreign language teaching are considered.

**Key words:** foreign language education; integration; symbiosis; educational paradigm; approaches to teaching; traditional education; post-non-classical type of education; complex systems; self-organization.

## Введение

В современном лингвистическом образовании наметилась явственная, устойчивая и усиливающаяся тенденция к тому, что новые элементы, появляющиеся на разных уровнях образовательной системы, не вытесняют полностью ее старые традиционные элементы, а создают ситуацию симбиоза, сосуществования, интеграции старого и нового.

Как известно, в переводе с латинского языка слово «интеграция» означает восстановление, восполнение, соединение, объединение частей в целое. Интеграция понимается как процесс становления связей, обеспечивающих взаимозависимость элементов и появление интегративного свойства, свойства целостности. «Интегративность (*англ.* integration) – обладание системой свойствами, отсутствующими у элементов (верно и обратное – элементы обладают свойствами, не присущими системе). Интеграция (*лат.* integratio) – понятие теории систем, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [Воронков, Колосова 2013, с. 46].

Напомним, что система – это конечное множество функциональных элементов и отношений между ними. Под системой обучения иностранным языкам нами понимается иерархически организованная целостная совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как образовательный идеал, образовательная парадигма, подходы к обучению, принципы, цели, задачи, содержание, методы, средства, технологии, организационные формы и процесс обучения. Система обучения иностранным языкам относится к классу открытых поликомпонентных вероятностных динамических систем, для которых характерны явления самоорганизации.

В статье будут рассмотрены интегративные тенденции на различных уровнях системы лингвистического образования с учетом таких ее элементов, как образовательный идеал, образовательная парадигма, подходы к обучению, принципы, цели, содержание, методы и средства обучения.

## **Интеграция образовательных идеалов и целей иноязычного образования**

Интегративные тенденции прослеживаются уже на самом высоком уровне образовательной системы, а именно, на уровне образовательных идеалов. На сегодняшний день в качестве современного образовательного идеала, и в сфере иноязычного образования, обосновывается *homo innovaticus* (человек инновационный). При этом инновационность понимается, с одной стороны, в духовном (культурологическом) плане, а с другой стороны, в профессионально-практическом. Иначе говоря, в настоящее время одновременно используются и в той или иной степени интегрируются две ценностные образовательные доминанты, в известном смысле противоположные и по содержанию. По-видимому, это связано с противоречивой природой сегодняшней социокультурной реальности. С одной стороны, человечество должно обеспечить себе основу для материального существования и выживания в условиях истощающихся природных ресурсов, что возможно исключительно на основе инноваций. С другой стороны, можно сказать, что и культура переживает то, что можно назвать «истощением». И для духовного выживания человечества необходимо поддержание родной и общечеловеческой культуры, сохранение и приумножение духовно-нравственных ценностей [Евдокимова 2020]. Интеграция двух составляющих образовательного идеала *homo innovaticus* может быть предусмотрена и реализована в процессе иноязычного образования в вузе нелингвистического профиля подготовки.

Процесс интеграции на целевом уровне иноязычного образования в неязыковом вузе проявляется в стремлении совместить в едином процессе обучения, помимо сугубо прагматических коммуникативно ориентированных целей иноязычного образования, достижение более широких (универсальных) целей: развития автономности, саморегуляции, метакогнитивных, рефлексивных, проектных и других умений студентов.

В терминах компетентностной парадигмы в качестве целей иноязычного образования в неязыковом вузе провозглашаются и интегрируются такие компетенции, как иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, профессиональная межкультурная компетенция и иноязычная профессиональная рефлексивная компетенция. В составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции интегрируются иноязычные профессиональные

(лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, информационно-коммуникационная и стратегическая) компетенции [Евдокимова 2007].

### **Интеграция парадигм и подходов**

Говоря об образовательной парадигме, будем традиционно понимать под ней общепризнанную, ведущую и доминирующую в педагогическом научном и практическом сообществе модель постановки и решения проблем обучения и воспитания учащихся. Как известно, парадигма представляет собой совокупность теоретических и методологических положений, которые ученые используют в качестве принятого образца научного исследования. Эти положения характеризуются исторической динамикой, отражая определенные этапы развития науки [Щепилова 2017]. В настоящее время научным сообществом в качестве доминирующей принята антропоцентрическая парадигма. Однако многие авторы считают таковой личностно-деятельностную, другие – межкультурную, третьи – коммуникативную парадигму. Вопрос осложняется тем, что термины «парадигма» и «подход» не находят однозначного понимания у исследователей, и поэтому трактуются по-разному, часто взаимно перекрещиваются. Например, говорят и о коммуникативном подходе, и о коммуникативной парадигме. То же самое можно сказать обо всех известных подходах и парадигмах. В большинстве случаев авторы приходят к пониманию того, что парадигма представляет собой понятие более высокого уровня общности, чем подход, и что одна парадигма может порождать множество разных подходов, а не наоборот.

Наблюдающееся сегодня разнообразие теоретических платформ, подходов, парадигм, ценностей, целей иноязычного образования, несмотря на известные процессы их исторической динамики, не позволяют говорить о безоговорочном принятии как новых из них, так и о полном отходе от старых. Хотя сегодня существует ряд бесспорных авторитетных теорий обучения иностранным языкам, ни одна из них не может считаться в полной мере доминирующей. Скорее, теории и подходы сосуществуют, каждый раз по-новому интегрируясь в соответствии с особенностями задачи, решаемой исследователем.

В настоящее время исследователи опираются на такие подходы, как коммуникативный, аксиологический, личностно ориентированный,

компетентностный, контекстный, профессионально ориентированный, социокультурный, культуросообразный, поликультурный, страноведческий, лингвострановедческий, социолингвистический, лингвокультурологический, межкультурный, когнитивный, системно-структурный, структурно-функциональный и др. Кроме того, появляются разнообразные сочетания подходов, их гибридные комбинации: деятельностьно-компетентностный, когнитивно-коммуникативный, контекстно-деятельностный, когнитивно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, личностно-деятельностный и др. К тому же, в дополнение к существующим, возникают новые парадигмы и подходы. Так, в связи с широким внедрением электронных / виртуальных / цифровых технологий в процесс обучения, формируется мощная и многообразная образовательная среда, доступная каждому субъекту учения. Возможности этой среды способствуют переходу от обучения к самообучению и самообразованию, вследствие чего некоторые исследователи провозглашают возникновение новой образовательной парадигмы, которую как правило называют сетевой [Тестов 2012]. Для сетевой парадигмы характерно то, что учебный процесс лишается жесткой управляемости, в него вводится фактор непредсказуемости, беспорядочности, хаотичности. Каждый обучающийся получает возможность выбирать и самостоятельно конструировать свою образовательную траекторию. Для актуализации данной парадигмы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе сетевая образовательная среда должна вбирать в себя широкий спектр содержательных элементов (методологических, психологических, лингвистических, металингвистических, социолингвистических, социокультурных, коммуникативных, вербальных, невербальных, аудиовизуальных и др.), а также сложную разветвленную систему связей между ними, обеспечивающую возможность выбора и реализации студентом различных образовательных траекторий. Такая среда формируется как в результате организованных усилий, так и хаотичных, слабоуправляемых процессов.

### **Интеграция принципов и элементов содержания обучения ИЯ в неязыковом вузе**

Если говорить о таком элементе методической системы, как принципы обучения, то, как нами было установлено ранее, единство, взаимосвязь и взаимообусловленность известных принципов дидактики

как познанная закономерность в современных условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе делает целесообразным их интегрирование. Это позволило сформулировать принцип единства личностно-деятельностной, коммуникативной и когнитивной направленности обучения; принцип единства прагматической, развивающей и воспитывающей направленности обучения; принцип единства профессиональной, общекультурной и межкультурной направленности обучения [Евдокимова 2007].

Проведенное нами исследование содержательных аспектов обучения ИЯ в неязыковом вузе показало, что «иноязычные профессиональные компетенции выпускника неязыкового вуза как будущего специалиста взаимообусловлены и дополняют друг друга. Эти компетенции нельзя считать исключительно речевыми, они имеют интегративную природу, поскольку могут быть исчерпывающе описаны и сформированы только в многомерном пространстве коммуникативно-познавательной деятельности специалиста» [там же]. Это положение коррелирует с возникновением так называемого интегрированного предметно-языкового обучения, междисциплинарного подхода, который в европейской научно-образовательной среде получил наименование «Content and Language Integrated Learning» (CLIL). Данный подход имеет интегративную природу, суть которой состоит в том, что обучение ИЯ реализуется в рамках освоения специальных дисциплин. В русле обучения на основе этого подхода преследуется *двойная цель* – сформировать у обучающихся знание профессиональной дисциплины и одновременно развить у них систему иноязычных компетенций [Алмазова, Баранова, Халяпина 2017]. Сейчас он завоевывает популярность именно благодаря межпредметной интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами, в рамках которой воплощается интеграция трех сущностей / функций ИЯ: язык как инструмент познания (language of learning), язык как средство коммуникации (language for learning), язык как предмет изучения (language through learning).

Можно проследить еще одно направление интеграции в современном образовании. Это интеграция предметно-онтологической и гносеологической модели содержания образования в связи с наметившейся в последние годы тенденцией перехода от предметно-онтологической модели к гносеологической (метапредметной) модели

содержания обучения. Метапредметное содержание обучения включает в себя всеобщие интегрирующие способы деятельности, которые иногда называют универсальными знаниями и способами действий. Принцип «метапредметности» состоит в обучении общим приемам мыслительной работы, которые лежат «над предметами», «поверх предметов», но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. В сегодняшних условиях иноязычного образования в неязыковом вузе это как нельзя более актуально, поскольку у студента необходимо сформировать компетенции, позволяющие ему самостоятельно ставить цели, формулировать задачи овладения ИЯ, отбирать необходимое содержание, выбирать собственный маршрут, способы, формы, методы организации собственной деятельности учения. На данный момент, вероятно, еще рано говорить о полном переходе от предметного к метапредметному содержанию обучения иностранным языкам, наблюдается лишь целесообразная творческая интеграция двух указанных типов содержания, которая может принимать специфический характер в соответствии с конкретными условиями обучения.

### **Интеграция средств, методов и технологий организации обучения иностранному языку**

Нет необходимости подробно говорить в данной статье о сосуществовании многочисленных интерактивных (и менее интерактивных) методов и педагогических технологий организации учебного процесса по иностранному языку в неязыковых вузах. Это кейсы, проекты, деловые игры, дискуссии, дебаты, конференции, иные фронтальные, групповые и индивидуальные способы организации учебной деятельности по овладению ИЯ. В практике обучения ИЯ в качестве средств обучения используются разнообразные учебники, учебные пособия на бумажном носителе, аудитивные, аудиовизуальные материалы, как самостоятельно созданные преподавателями для конкретных условий обучения, так и имеющие более широкое назначение.

В связи с внедрением в учебный процесс широкого спектра информационно-коммуникационных технологий важнейшей задачей лингводидактики становится осмысление нового характера деятельности преподавателей и студентов в формирующейся образовательной

среде, выявление природы этих видов деятельности, их сущностных характеристик, принципов и педагогических условий их актуализации. В данный момент ощущается необходимость интеграции различных форм организации учебной деятельности обучающихся в условиях информатизации: индивидуальных (с варьируемой степенью самостоятельности / автономности и характера помощи студенту со стороны преподавателя); групповых (с варьируемым размером и составом групп); чередующихся (от индивидуальных – к групповым) и т. д.

При этом речь идет о сосуществовании и интеграции, с одной стороны, жесткого непосредственного управления со стороны преподавателя или опосредованного управления с помощью созданной преподавателем обучающей (компьютерной) программы, с другой – самоуправления студента, его свободы в выборе образовательной траектории. Индивидуальная образовательная траектория допускает выбор предпочтительного вида речевой деятельности, речевых умений и навыков, предназначенных для овладения, тематики, жанров и типов текстов, количества и типов упражнений, темпа их выполнения, характера организации учебного процесса в параметрах «контактность – дистантность», «коллективность – индивидуальность» и пр. Имеет смысл говорить также о выборе маршрута и скорости перехода от предельно жестко управляемого преподавателем способа организации учебного процесса – к менее жестко управляемому режиму обучения и, наконец, к максимальной автономности студента.

### Заключение

Являясь типичной чертой сегодняшней образовательной ситуации, интегративность проявляется как в теории, так и в практике современного лингвистического образования, что соотносится с развитием постнеклассической картины мира, проникновением синергетических представлений в лингводидактику как науку и в систему лингвистического образования.

Охватывая все уровни и элементы системы обучения ИЯ в неязыковом вузе, интегративные тенденции знаменуют собой переход от традиционного к постнеклассическому типу образования, в силу чего в педагогических исследованиях наблюдается методологический плюрализм, характерный для постнеклассического синергетического мировидения.

В разных учебных заведениях наблюдается разная степень «продвинутости» на этом пути. Поэтому в каждом из них складывается специфическая образовательная ситуация с характерным только для нее балансом и способом интеграции разнообразных составляющих в целостную систему. Природа методической науки, которая направлена прежде всего на эффективность учебного процесса по совершенствованию языковых навыков и коммуникативных умений студента, развитию различных аспектов его личности, допускает сосуществование разных методических подходов при отсутствии их оппозиционности [Щепилова 2017], стремясь сохранить в своем арсенале всё, что доказало свою продуктивность в предыдущие периоды времени.

С практической точки зрения, мастерство преподавателя в том и состоит, чтобы из имеющегося широкого и разнообразного арсенала подходов, приемов, методов и средств обучения уметь выбирать и правильно сочетать (интегрировать!) те, которые способствуют достижению целей и задач обучения ИЯ в конкретных условиях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Алмазова Н. А., Баранова Т. А., Халяпина Л. П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. [Almazova, N. A., Baranova, T. A., Xalyapina, L. P. (2017) Pedagogical approaches and models of integrative teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics. Language and Culture, 39, 116–134. (In Russ.)].
- Воронков А. Н., Колосова Т. В.* Словарь по менеджменту: учебное пособие. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. [Voronkov, A. N., Kolosova, T. V. (2013). Slovar' po menedzhmentu: uchebnoe posobie. (Management Dictionary: A Study Guide). Nizhny Novgorod: State University of Architecture and Civil Engineering: NNGASU. (In Russ.)].
- Евдокимова М. Г.* Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии: технический вуз, английский язык: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. М., 2007. [Evdokimova, M. G. (2007). Sistema obucheniya inostranny'm yazykam na osnove informacionno-kommunikacionnoj tehnologii: texnicheskij vuz, anglijskij yazyk. (The system of teaching foreign languages based on information and communication technology (technical university, English): thesis of Doctoral dissertation in Pedagogics. Moscow. (In Russ.)].

- Евдокимова М. Г.* Homo innovaticus как образовательный идеал в контексте подготовки преподавателей иностранных языков. // Аксиология иноязычного педагогического образования: монография по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (Москва 6–7 декабря 2019 г.) / под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М.: МПГУ, 2020. С. 49–57. [Evdokimova, M. G. (2020). Homo innovaticus kak obrazovatel'nyj ideal v kontekste podgotovki prepodavatelej inostrannyh yazykov (Homo innovaticus as an educational ideal in the context of training teachers of foreign languages). Axiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya (pp. 49–57): monografiya po itogam Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma, posvyashchennogo 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov (Moskva 6–7 dekabrya 2019 g.). Moscow: MSPU. (In Russ.)].
- Тестов В. А.* Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. № 4 (1). С. 50–56. [Testov, V. A. (2012). Transition to a new educational paradigm in a network space. Innovations in education. Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod, 4(1), 50–56. (In Russ.)].
- Щепилова А. В.* Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: материалы Международной конференции (Москва, 12–14 октября 2017 г.) / под общ. ред. Н. В. Языковой, Л. Г. Викуловой. М.: МГПУ; Языки народов мира; ТЕЗАУРУС, 2017. С. 24–30. [Shhepilova, A. V. (2017). Metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam na sovremennom e'tape: polipodxodnost' ili poliparadigmal'nost'? Professional'noe stanovlenie uchitelya inostrannogo yazy'ka v sisteme pedagogichnseogo obrazovaniya (Methodology of teaching foreign languages at the present stage: polysuitability or poly-paradigm? Professional development of a foreign language teacher in the system of pedagogical education) (pp. 24–30): materialy mezhdunarodnoj konferencii, posvyashhennoj pamyati Professora Galiny` Vladimirovny` Rogovoy v svyazi so 100-letiem so dnya rozhdeniya. (In Russ.)].

**Л. В. Яроцкая**

доктор педагогических наук, доцент  
профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации  
в области права Института международного права и правосудия  
Московского государственного лингвистического университета  
lvyar@yandex.ru

**УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНСТРУМЕНТ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ:  
НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ, УРОВЕНЬ МАГИСТРАТУРЫ**

Статья посвящена аргументации роли и места учебника иностранного языка в курсе магистратуры (неязыковой вуз). Учебник рассматривается в качестве базового средства обучения, представляющего сценарий развития профессионального сознания магистрантов в межкультурном контексте. Выявляются условия, определяющие эффективность организации процесса обучения иностранному языку и требующие учета при проектировании современного учебника; в этой связи поднимается ряд проблемных вопросов, и предлагается их авторское решение.

**Ключевые слова:** учебник иностранного языка; магистратура; профессиональное развитие личности; смыслообразование.

**L. V. Yarotskaya**

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor,  
Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication  
in the Field of Law, Institute of International Law and Justice,  
Moscow State Linguistic University  
lvyar@yandex.ru

**FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK  
AS A SENSE BUILDING TOOL IN THE FIELD OF PROFESSIONAL  
EXPERTISE: NON-LINGUISTICS UNIVERSITY, MASTERS' COURSE**

The article focuses on specifying the role and place of a foreign language textbook in a masters' course at a non-linguistics university. A textbook of this kind is regarded as the basic means of teaching and learning a foreign language – a sort of scenario for developing students' professional frame of reference in the intercultural context. Outlined are conditions conducive to learning a foreign language and essential to up to date foreign language textbook production. In this respect, a number of problems are discussed, and possible solutions are suggested.

**Key words:** a foreign language textbook; a masters' course; developing a student as a professional; sense building.

## Введение

Учебнику иностранного языка как образовательному инструменту в истории развития современной теории обучения принадлежит особое место. Именно практические потребности преподавания новых языков в XVII–XIX веках и результаты систематического педагогического осмысления данной сферы заложили основы методического проектирования образовательного процесса, понимания предмета и сущности педагогического взаимодействия, развития дидактики как отрасли научного знания. По этой причине профессиональное сообщество традиционно демонстрирует весьма высокий уровень ожиданий к учебнику иностранного языка: логике его построения, содержанию, используемому методическому инструментарию, соответствию стандартам современной педагогической деятельности.

С другой стороны, сам объект освоения – язык, как специфический продукт человеческой деятельности, развивающийся в конкретных национально-культурных и социокультурных координатах, – неизменно находится в фокусе философской мысли, активных научных поисков ученых из разных предметных областей, что обуславливает постоянное обновление обширной концептуальной базы для проектирования сценариев его освоения в современном учебнике. Более того, в последние десятилетия существенным в методическом плане фактором оказывается развитие инфраструктурных характеристик информационно-коммуникационного пространства XXI века как особой среды бытования языка, в том числе образовательной среды, интегрирующей технологические / технические, информационные, социальные, культурные, психологические аспекты коммуникации и открывающей новые возможности для организации педагогического взаимодействия в сложившихся условиях. При этом не только многообразие доступных информационных интернет-ресурсов, источников, но и способы инструментального отбора материала на разных основаниях, форматы используемых опций и web-приложений позволяют проектировать учебник как «живой» продукт – достаточно стабильный (поскольку в силу своей фреймовой структуры он собирает все

компоненты в смысловое единство), и в то же время существующий в режиме постоянного обновления охватываемых им контекстов – в зависимости от актуальных запросов субъектов обучения (индивидуальных и групповых).

Рассмотрим основные характеристики современного учебника, предназначенного для курса иностранного языка в магистратуре.

### **Учебник иностранного языка как сценарий развития профессионального сознания обучающихся в магистратуре**

Уровень магистратуры представляет собой особую ступень образования, которая, с одной стороны, опирается на приобретенную обучающимися в курсе бакалавриата компетентностную базу, достаточно «зрелые» когнитивные функции и, как правило, наличие у субъектов учения опыта профессиональной деятельности, а с другой – предполагает создание условий для качественной трансформации деятельности учения: перехода к более глубокому осмыслению личностью осваиваемого профессионального поля и в этой связи – существенного развития профессионального сознания в целом, включая его мотивационно-личностный компонент, связанный с ценностно-смысловым восприятием субъектом своей специальности / профессии. В контексте обучения иноязычному профессиональному общению существенным фактором является также наличие у магистрантов значительной лингвокогнитивной базы иноязычного общения, позволяющей на данном этапе сосредоточиться на решении актуальных профессиональных / профессионально релевантных задач. Кроме того, не менее важно учитывать, что в одной магистерской группе, например по направлению подготовки «Юриспруденция», могут собраться выпускники бакалавриата, представляющие разные специальности: юристы, документоведы, специалисты по информационным технологиям, регионоведы, решившие таким образом расширить сферу своей деятельности. Как показывает наш опыт работы с магистрантами, подобная ситуация – не редкость, что также требует определенной педагогической адаптации образовательного контекста, поиска «общего знаменателя» в процессах смыслообразования субъектов учения.

Перечисленные выше факторы, определяя специфику образовательного контекста в магистратуре, очевидно, требуют применения соответствующего лингводидактического инструментария. По этой причине создание для данной ступени обучения *учебника*, основополагающего, с нашей точки зрения, условия полноценного педагогического взаимодействия, – важная лингводидактическая проблема, требующая разработки такого *сценария учебного процесса*, который учитывал бы многообразие значимых переменных.

В то же время в педагогическом сообществе нередко высказывается мнение, что в современных условиях учебник иностранного языка для неязыкового вуза – избыточное средство. Это достаточно консервативный инструмент, который требует значительных усилий со стороны его создателей, но при этом быстро устаревающий; представленные в нем учебные материалы со временем теряют актуальность, и / или их тематика может быть неинтересна конкретному контингенту; учебник рассчитан на определенный, усредненный, уровень владения иностранным языком и не отвечает запросам всех членов студенческой группы. В качестве альтернативы предлагаются наборы модулей, разнообразные узконаправленные пособия, раздаточные материалы, подобранные с учетом актуального образовательного контекста; проектная работа и т. п.

С нашей точки зрения, в данном случае поиски альтернатив учебнику – уязвимая позиция. Во-первых, все вышеперечисленные средства обучения, безусловно, очень востребованные в педагогической практике, всё-таки относятся к категории дополнительных и в качестве таковых должны не противопоставляться учебнику, а дополнять его, расширяя, углубляя, акцентируя отдельные позиции. Во-вторых, субъектам обучения, особенно студенту, необходим понятный и конкретный сценарий деятельности, четко задающий вектор планируемого развития обучающихся, этапы этого процесса, набор используемых средств и приемов работы; и именно учебник отвечает этим требованиям. Хороший сценарий методически грамотно выстраивает логику освоения учебного материала, определяет эффективные способы решения учебных задач и современный инструментарий, экстраполирует полученные результаты на профессиональную сферу. Он выступает в качестве опоры для субъекта преподавания, организует деятельность учения, собирая многообразие действий и поступков

в смысловое целое, делая образовательный процесс зримым, конкретным, практико-ориентированным и мотивированным. В таком случае используемые педагогом дополнительные средства обучения (пособия, раздаточный материал и т. п.) не воспринимаются студентом как «бесконечный поток буклетов и распечаток», а вписываются в общую картину педагогической действительности; их роль и место вполне аргументированы. При этом заложенный в учебнике алгоритм учения, будучи интериоризированным личностью, пополняет ее арсенал приемов деятельности и может быть востребован при работе и в автономном режиме.

### **Проектирование учебника иностранного языка для магистратуры: проблемы и решения**

Перечисленные выше преимущества учебника как полноценного сценария образовательного процесса не снимают с повестки дня следующие вопросы:

1. Как обеспечить «длящуюся актуальность» представленных в учебнике материалов?
2. Как учесть разную направленность и уровень развития у магистрантов профессионально ориентированных языковых картин мира, принимая во внимание широкий диапазон специальностей / специализаций, которые они освоили в бакалавриате?
3. Как интегрировать в образовательный контекст профессиональную сферу, обеспечив необходимый уровень проблемности изучаемого материала, и учесть, как правило, наличие у магистрантов опыта профессиональной деятельности?
4. Как приобщить студента к «межкультурному измерению» осваиваемой профессии?
5. Как гармонично вписать иностранный язык как объект освоения в контексты личностного и профессионального смыслообразования магистрантов и поддерживать высокий уровень интереса к этому объекту?

Отвечая на первый из поставленных вопросов, сразу же заметим, что, с нашей точки зрения, степень актуальности материала, предлагаемого в учебнике иностранного языка, не может сводиться

исключительно к содержанию текстов. Актуальность обеспечивается разными способами и во всех звеньях процесса обучения – как за счет содержательного наполнения текстов, так и посредством особых форматов подачи материала (в том числе языкового), приемов его освоения, предусмотренных в учебнике.

Одним из таких приемов является *проектирование актуального сегмента профессиональной картины мира* (языковой и концептуальной) *по опорным точкам (ключевым понятиям)*, предъявляемым в учебнике до работы с текстом: на этапе первичной постановки проблемных вопросов, до-текстового освоения / актуализации тезауруса и т. д. [Яроцкая 2017; Яроцкая Алейникова 2019]. Это позволяет создавать *актуальный и многомерный профессионально релевантный контекст*, опирающийся на ключевые национально-культурные и / или социокультурные понятия, учитывающий современные реалии профессии, новейшие факты, открытия, противоречия и при этом формируемый каждым из субъектов учения исходя из своего видения и понимания предмета, собственных интересов и потребностей в профессиональной сфере. В таком случае в методическом плане появляется возможность эффективно реализовать концентрический подход к освоению материала, обеспечить гармоничный процесс смыслообразования на всех этапах обучения.

*Выделение и активизация* определенного сегмента профессиональной картины мира, его *конкретизация, достраивание, реконструкция* происходят в формате продуктивного полисубъектного взаимодействия. Так, например, в разработанном нами учебнике иностранного языка «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» подобный алгоритм деятельности предусмотрен для каждого раздела (темы) [Яроцкая 2017]. Такой способ работы, в частности, с терминологией позволяет сделать процесс изучения материала естественным, более индивидуализированным и мотивированным с точки зрения реальных образовательных и профессиональных потребностей личности, когда каждый магистрант, уже обладающий некоторым уровнем компетентности в этой области, имеет возможность привнести свои смыслы в определяемый контекст с учетом специальности, освоенной им в бакалавриате, а также при необходимости уточнить понятия, познакомиться с новыми для него терминами и т. п. Весьма положительным моментом подобной «неоднородности»

контингента в магистратуре становится возможность фиксации полиперспективного (и в значительной степени междисциплинарного) взгляда на анализируемый объект – важное качество современной профессиональной личности. Очевидно, что при таком подходе возрастает роль самостоятельной работы обучающихся, связанной с созданием когнитивной и языковой базы для последующего погружения в проблемное поле, а также повышается значение конструктивного взаимодействия внутри студенческой группы в ходе совместного решения разнообразных задач.

Еще одним эффективным способом обеспечения «длящейся актуальности» представленных в учебнике материалов является **формат подачи текстового материала**. В частности, как показывает наш опыт, значительным потенциалом обладает предъявление текстов в формате «банк материалов по теме исследования» – как некоторой компиляции разнообразных материалов по рассматриваемой проблеме, требующих тщательного анализа, осмысления и оценки возможных оснований для их предъявления в едином контексте (методический прием, направленный на развитие готовности обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности), предполагающих «продуктивное расширение» контекста за счет самостоятельно подобранного недостающего и значимого в данном контексте материала и таким образом оставляющих место для авторского самовыражения каждого магистранта [Яроцкая 2017].

**К содержанию текстов в плане их «длящейся актуальности»** также предъявляются определенные требования. Текст, особенно на продвинутых ступенях обучения, не может служить лишь вневременной иллюстрацией возможностей употребления языкового материала, например терминологии. На наш взгляд, стабильную актуальность демонстрируют прецедентные тексты, тексты, ставшие вехами развития данной профессиональной области, тексты концептуальной направленности, неординарные речевые произведения проблемного характера – всё то, что способно вызвать дискуссию, переосмысление позиции, стимулировать профессиональное развитие личности. Особое значение приобретают речевые произведения, связанные с *межкультурным аспектом профессиональной коммуникации*, освоением дискурсивных практик профессионалов в конкретной предметной области (см, например: [Яроцкая, Алейникова 2019]).

Поскольку при создании учебника во главу угла мы ставим личностное и профессиональное смыслообразование магистрантов, то принципиальным вопросом становится выявление, отбор и предъявление таких стимулов, которые способны вызвать интерес и активный эмоциональный отклик обучающегося. Так, например, для магистрантов, приступающих к изучению магистерской программы «Документооборот в российских и зарубежных компаниях», весьма продуктивным оказывается обращение к персонажу делопроизводителя в раннем произведении М. А. Булгакова «Записки на манжетах», постановка проблемных вопросов в этом контексте, подключение межкультурного «измерения» профессии, а также освоение концептов «документ», «document», «record» с опорой на копии оригинальных документов разных лет, включая постановление 1926 года, подписанное известными государственными деятелями того времени, оставившими неоднозначный след в нашей истории [Яроцкая 2017]. Эмоционально насыщенными становятся также выявление, анализ, обобщение существенных характеристик документа с опорой на скрупулезное в профессиональном отношении (хотя в своей точности и детальности абсурдное) воспроизведение фрейма «документ» в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» (его полной версии). Аналогичные «аргументы» смыслообразования, связанные с национально-культурными, социокультурными и социолингвистическими особенностями англосаксонской правовой культуры, были подобраны для магистрантов направления подготовки «Юриспруденция» (специализация «Международное право и правосудие»), также показавшие высокую смыслообразующую ценность и значительные возможности для профессионального развития личности магистрантов в курсе иностранного языка [Яроцкая, Алейникова 2019].

### Заключение

Очевидно, что сформулированные выше положения могут быть реализованы лишь на основе глубоких междисциплинарных связей; при этом «Иностранный язык» способен стать тем системообразующим основанием, на котором проектируется целостное профессионально релевантное развитие личности магистранта, формируется ценностно-смысловое восприятие осваиваемой им предметной области.

Важным условием претворения в жизнь этих возможностей является создание современного учебника иностранного языка как сценария становления профессиональной личности. Использование всех иных, дополнительных, средств обучения должно быть ориентировано относительно учебника и служить реализации заложенной в нем стратегической линии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Яроцкая Л. В.* Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях : учебник английского языка. М.: ТРИУМФ, 2017. [Yarockaya, L. V. (2017). Elektronnyj dokumentooborot v rossijskih i zarubezhnyh kompaniyah: uchebnik anglijskogo yazyka. (Electronic document and record workflow in Russian and foreign companies: English language manual). Moscow: TRIUMF. (In Russ.)].
- Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В.* Введение в межкультурное профессиональное общение : учебное пособие по английскому языку для студентов-юристов (уровень обучения: магистратура). М.: ТРИУМФ, Лучшие книги, 2019. [Yarockaya, L. V., Alejnikova, D. V. (2019). Vvedenie v mezhekul'turnoe professional'noe obshchenie: uchebnoe posobie po anglijskomu yazyku dlya studentov-yuristov (uroven' obucheniya: magistratura). (Cross-cultural Professional Communication: Introductory Course for Law Students (English language, masters' degree)). Moscow: TRIUMF, Best books. (In Russ.)].

**Т. В. Кожевникова**

кандидат педагогических наук, доцент  
заведующая кафедрой иностранных языков  
Московского технического университета связи и информатики,  
ino@mtuci.ru

## УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье определяется роль и место современного компетентностно ориентированного учебника иностранного языка для неязыковых вузов в новом формате цифровизированного обучения. Рассматриваются основные характеристики учебника (как традиционные, исторически сложившиеся, зарекомендовавшие себя и проверенные временем, так и недавно определившиеся, связанные с цифровизацией учебного процесса). Приводятся примеры печатных и оцифрованных материалов, используемых в практике преподавания иностранных языков, приводятся результаты экспериментального обучения, включая дистанционное.

**Ключевые слова:** учебник иностранного языка для неязыковых вузов; учебные материалы; цифровизация; методы.

**T. V. Kozhevnikova**

PhD (Ed), Associate Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages,  
Moscow Technical University of Communications and Informatics  
ino@mtuci.ru

## FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK IN A NON-LINGUISTICS UNIVERSITY: HISTORY AND NOWADAYS

The article defines the role and place of a modern competence – oriented foreign language textbook in a new digitized teaching framework, outlines the main characteristics of the textbook (both traditional, historically proved and time-tested, as well as newly-developed, connected with the teaching process digitalization), gives samples of the materials used in foreign language teaching (both printed and digitized), shows the results of experimental teaching, distance teaching included.

**Key words:** foreign language textbook for non-linguistics universities; teaching materials; digitalization; methods.

## **Введение**

В нашей стране период разработки методического обоснования содержания и структуры учебника иностранного языка для неязыковых вузов приходится на 50–60 годы прошлого века, когда были выявлены фундаментальные вопросы методики обучения отраслевому (в последствии – профессионально ориентированному) иностранному языку, подвергшиеся всестороннему изучению. Российские специалисты того времени, за редким исключением, не имели возможности осуществлять непосредственное общение с носителями языка. Поэтому приоритетом пользовалось овладение ими чтением научно-технической литературы на иностранном языке. Соответственно разрабатывались методики обучения ориентации в структуре иноязычных предложений и определения трудности усвоения лексико-грамматических явлений разного типа. Создавались серии упражнений для обучения пониманию незнакомых слов и конструкций при чтении текстов по специальности и усвоения терминологии. Учебник предназначался как для аудиторной, так и для самостоятельной внеаудиторной работы студентов, организованной на базе обучающих программ. В 70–80 годы были выделены различные виды чтения, овладение которыми стало основной целью учебника. 90-е годы принесли резкое изменение в жизни России. Открытие границ привело к тому, что иностранный язык стал не только развивать возможность научного познания, но и превратился в средство профессионального (устного и письменного) общения. Это потребовало проведения ряда исследований, посвященных обучению научному и профессиональному общению (выступлению с докладами, участию в дискуссиях, чтению лекций и т. п.), аудированию политехнических и узконаправленных профессионально ориентированных иноязычных сообщений, что дало толчок к созданию учебников и учебных пособий нового типа, а также разработке теоретического и экспериментального обеспечения для них.

Начало третьего тысячелетия ознаменовалось бурным развитием высоких технологий, большой востребованностью на их основе таких форм обучения иностранному языку, как дистанционное и смешанное. Появились новые средства обучения: интерактивная доска, мобильные устройства, телевизоры со спутниковой антенной, оборудование для видеоконференций и т. п.

Для определения роли и места учебника иностранного языка в новой реальности необходимо обобщить и оценить результаты многолетних исследований и не утратить значительный опыт создания учебников и учебных пособий высококвалифицированными специалистами, применив его в изменившейся образовательной среде. При этом нельзя автоматически следовать традиции. Важно определить, что из найденных решений будет успешно развиваться в современной образовательной парадигме, а от чего стоит отказаться как от устаревшего, мешающего совершенствованию языкового образования в неязыковых вузах.

### **Требования к современному учебнику английского языка для неязыковых вузов. Накопленный опыт**

Новый учебник требует нового методического сопровождения: новых целей обучения иностранному языку, новых приемов обучения студентов различным видам речевой деятельности, новых способов контроля, новых технических средств и источников иноязычной информации.

Соответственно, возникают новые примерные требования к современному учебнику иностранного языка в неязыковых вузах. Многие из них, базирующиеся на анализе достижений прошлых лет, нашли отражение в работах И. П. Павловой [Павлова 2006; Павлова 2007; Павлова 2011].

Среди них можно назвать следующие:

1) учебник не является единственным средством обучения иностранному языку, а представляет собой центральное, объединяющее звено в учебно-методическом комплексе, который в совокупности должен обеспечить как аудиторную, так и внеаудиторную, самостоятельную работу студентов, осуществляемую сначала под опосредствованным руководством преподавателя, а затем самостоятельно, так как умение работать над иностранным языком самостоятельно – неотъемлемая характеристика современного специалиста;

2) учебник основан на компетентностном подходе к обучению иностранному языку. Основная цель учебника – формирование у студента коммуникативной компетенции, обеспечивающей ему наличие способности и готовности к межкультурному общению на

иностранном языке в иноязычной среде, использованию иностранного языка как средства общения и познания;

3) содержание учебника определяется практической направленностью, т. е. речевыми навыками и умениями, ситуациями общения. Сферы познания, темы для высказываний, языковой материал, подлежащий усвоению, носят профессионально ориентированный характер;

4) учебник обеспечивает наличие информационного фонда для гарантии успешного общения, полноты и точности понимания и принятия взаимовыгодных решений;

5) учебник содержит только аутентичные, информативные тексты, интересные для студентов с точки зрения новизны и актуальности предъявляемой в них профессионально значимой информации;

6) помимо текстов для чтения в учебнике предусматриваются тексты для аудирования и тексты-эталоны для обучения написанию различных письменных сообщений, аннотаций, резюме, заявлений, деловых писем, запросов, ответов на запросы, формуляров, научных докладов, собственных статей, что позволяет развивать не только умения чтения, но и умения письма и говорения [Бычкова 2017; Бычкова 2019]. Желательно также наличие образца деловой / научной презентации с соответствующими требованиями к ее составлению;

7) учебник четко формулирует познавательные и коммуникативные учебные задачи, решение которых в установленной последовательности позволяет сформировать необходимый уровень коммуникативной компетенции студентов;

8) учебник предусматривает разделение учебных задач на подходящие для самоконтроля (допускающие лишь одно правильное решение) и проверяемые и обсуждаемые в аудитории с помощью преподавателя (допускающие несколько правильных решений). Иерархия учебных задач в учебнике реализуется в системе заданий и упражнений для обучения иностранному языку как средству общения и познания;

9) обязательный компонент учебника – не только задания, направленные на ознакомление студентов с новым языковым и речевым материалом (со структурой текстов, с особенностями вербального и невербального поведения) и его закрепление, но и задания, содержащие сведения о культуре, быте, традициях, выдающихся людях стран изучаемого языка;

10) учебник ориентирует обучающихся на сопоставление, анализ, выведение правил и закономерностей иностранного языка;

11) учебник включает студентов в решение коммуникативных задач: профессионально значимых, страноведческих (разные культуры, обычаи, традиции), связанных с жизнью на земле (водные ресурсы, техногенные катастрофы, питание, ядерная безопасность, глобальное потепление и т. п.).

Учебник, соответствующий вышеперечисленным требованиям, не утратит свою центральную роль в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Он органично вписывается во всеобщую цифровизацию, приобретая новые, связанные с ней характеристики [Common ... 2001].

Прежде всего учебник, применяющийся в цифровизированной жизни, сам легко цифровизируется: предлагаемые в нем тексты и задания могут с равным или даже большим успехом выполняться как дистанционно или в смешанном режиме, так и традиционно (по печатному источнику) [Kozhevnikova 2016].

Все материалы цифровизированного учебника в случае необходимости заменяются на равноценные, но более современные или дополняются новыми, представляющими большую информативность. Такое его качество не позволяет учебнику устаревать: нет необходимости дожидаться переиздания – можно внести любые изменения своевременно и самостоятельно. При этом открывается простор для творчества как педагога, так и студентов. Их можно привлекать к процессу отбора актуального материала и составлению интересных, с их точки зрения, заданий с использованием информационных ресурсов [Common ... 2001].

Учебник эпохи цифровизации совместим со всеми существующими техническими средствами: компьютером, интерактивной доской, мобильными устройствами, оборудованием для видеоконференций, и служит основой для их эффективного применения [Kozhevnikova 2016].

Благодаря использованию как стационарных, так и мобильных устройств учебник нового поколения пригоден для синхронизированной (проводимой одновременно со всеми участниками) и несинхронизированной (проводимой в разное время или отсроченной) учебной работы студентов.

Цифровизация учебника позволяет разнообразить виды деятельности обучающихся, вводить больше креативных заданий, связанных с поиском и анализом информации в Интернете и подготовкой соответствующих презентаций, совмещать использование различных технических средств (например, компьютера – для поиска информации, мобильного телефона – для ее обсуждения (часто с привязкой к местности) с одноклассниками на расстоянии, видеопроектора или интерактивной доски (в зависимости от технического обеспечения аудитории) – для демонстрации и обсуждения результирующей презентации в классе).

Учебник предусматривает задания профессионально ориентированного, культурологического, бытового, экологического характера, выполнение которых невозможно без привлечения высоких технологий: например, подготовка презентаций, поиск тематических видеороликов и составление заданий к ним, запись и анализ передач ВВС и «Euronews» и т. п.

Перечисленные новые характеристики учебника иностранного языка для неязыковых вузов можно рассматривать как базу для его постоянного совершенствования в рамках компетентностного подхода к обучению, ибо цифровизированная жизнь развивается столь стремительно, что даже высокотехнологичные явления быстро устаревают и становятся обыденными. Если учебник не успевает за темпом жизни, он неизбежно будет исключен из учебного процесса и забыт.

Практическим воплощением основных характеристик современного учебника и дополняющих его учебных материалов является организация обучения иностранному языку в неязыковых вузах в период пандемии COVID-19.

В качестве примера можно привести применяющийся в Московском техническом университете связи и информатики (МТУСИ) учебно-методический комплекс: учебник «Английский язык для университетов и институтов связи» [Кожевникова 2020а], учебное пособие «Аудиокурс английского языка для университетов и институтов связи» [Кожевникова 2020б], учебное пособие «Высокие технологии в современной англоязычной литературе» [Кожевникова 2020в] и методическое пособие «Формы и методы контроля в дистанционном обучении английскому языку в МТУСИ» [Кожевникова 2019].

Надо отметить, что цифровизацией учебного процесса кафедра «Иностранные языки» МТУСИ занимается уже в течение нескольких

десятилетий и имеет значительные наработки в этой области, приводящие к нарастанию показателей эффективности овладения иностранными языками при смешанном (традиционном и цифровизированном) обучении, к росту активности студентов при дистанционных формах работы, росту количества участников и улучшению результатов дистанционного тестирования, высоким показателям совместного использования стационарных и мобильных технических средств.

Большую роль в разработке учебно-методического комплекса играет сотрудничество кафедр. Так совместно с кафедрой информатики недавно была выполнена курсовая студенческая работа «Калькулятор подсчета баллов за учебную и внеучебную деятельность для выставления экзаменационной оценки», довольно быстро нашедшая применение в практике преподавания иностранных языков.

Пандемия не только не затормозила развитие цифровизации преподавания иностранных языков в МГУСИ, но и явилась своего рода переломным моментом для перехода к новому формату работы, послужила обновлению и усовершенствованию привычного хода занятий по иностранному языку.

Прежде всего нашим вузом была разработана система электронной образовательной среды (ЭОС) на европейской платформе BBB (Big Blue Button), в которую органично вписался как применяемый учебник английского языка, так и сопутствующие ему пособия. Все задания (как учебника, так и пособий) были поделены на подлежащие автоматической проверке и творческие. Причем творческие могли выполняться как в ЭОС, так и по печатному или электронному учебнику, а затем переноситься в ЭОС или пересылаться на электронную почту преподавателя. Результаты выполнения автоматизированных заданий сразу демонстрировались обучающимся. Творческие задания проверялись преподавателем. И те, и другие анализировались во время занятий в режиме видеоконференции. Задания, подразумевающие использование студентами различных информационных ресурсов (например, поиск профессионально ориентированных видеороликов, поиск / составление презентаций и т. п.), выполнялись и анализировались в режиме видеоконференции. Большим плюсом такой организации учебной деятельности явилась ее абсолютная прозрачность. У студентов отсутствовала возможность говорить о необъективности или предвзятости преподавателя. Система четко фиксировала

количество аудиторного времени, выработанного каждым студентом, его активность на занятиях, результаты выполнения заданий, что значительно облегчило процесс аттестации. Активное посещение студентами видеоконференций свидетельствовало об их заинтересованности в овладении иностранным языком.

### **Заключение**

Новый формат обучения выявил существенные трудности:

- 1) не все студенты одинаково активны на занятиях; причем часто не из-за отсутствия необходимых знаний по иностранному языку или нежелания заниматься этой дисциплиной, а из-за того, что более коммуникативные не дают возможности высказаться более застенчивым;
- 2) во время проведения дистанционных занятий преподавателю трудно наблюдать за студенческой аудиторией и стимулировать обучающихся к учебной работе, так как их всех не видно на экране одновременно;
- 3) существует вероятность изначальной замены слабого или не желающего заниматься студента другим (двойник регистрируется, участвует в выполнении заданий и регулярно выходит на видеосвязь с преподавателем и другими обучающимися);
- 4) постоянная работа в режиме онлайн крайне утомительна как для преподавателя, так и для студентов; необходимо делать в ней перерывы (например, следует давать студентам время на размышление (не менее 20 секунд), переключать их на чат (также давая время на подготовку ответа);
- 5) онлайн-работа с учебником ориентирована в большей степени на краткие ответы обучаемых, что не всегда соответствует целям занятия;
- 6) прогресс студентов может замедляться несовершенством их окончательного оборудования или слабыми пользовательскими навыками;
- 7) в цифровизированной среде студенты активнее, когда их о чем-либо спрашивают, а не когда им что-то разъясняют, однако построить все занятие по типу «вопрос – ответ» достаточно сложно.

Безусловно, не все особенности учебного онлайн-режима еще определены. Однако можно утверждать, что вынужденный период самоизоляции дал мощный толчок к дальнейшему совершенствованию учебника иностранного языка для неязыковых вузов и адаптации его к изменившимся условиям жизни. Полученные наработки найдут применение в дальнейшем, так как ускоренное развитие цифровизированных методов учебной работы по овладению иностранным языком – неизбежная реальность, не зависящая ни от каких, пусть даже экстремальных, условий. Ее перспективы необозримы. Будущее, как отмечают Д. Мартин, М. Парадоски и другие исследователи, принадлежит цифровизированному учебнику при сохранении (в определенной мере) печатных изданий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Бычкова Т. В.* Использование видеоматериалов в целях формирования межкультурной компетенции // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. МТУСИ, 2019. [Bychkova, T. V. (2019). Using videos for creating intercultural competence. Methodological problems of teaching infocommunications in higher educational institutions. MTUCI, May. (In Russ.)].
- Бычкова Т. В.* Обучение профессионально ориентированной коммуникации на английском языке // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации и коммуникация. РГСУ, 2017. С. 33–40. [Bychkova, T. V. (2017). Teaching professionally oriented communication in English. World cultural, language and political medium: innovations and communication (pp. 33–40). RSSU. (In Russ.)].
- Кожевникова Т. В.* Английский язык для университетов и институтов связи. М.: КноРус, 2020а. [Kozhevnikova, T. V. (2020). English for communications students. Moscow: KnoRus. (In Russ.)].
- Кожевникова Т. В.* Аудиокурс английского языка для университетов и институтов связи. М.: КноРус, 2020б. [Kozhevnikova, T. V. (2020). Audiokurs angliyskogo yazyka dlya universitetov i institutov svyazy. (Audition course for communications students). Moscow: KnoRus. (In Russ.)].
- Кожевникова Т. В.* Высокие технологии в современной англоязычной литературе. М.: Амарит, 2020в. [Kozhevnikova, T. V. (2020). Vysokiye tekhnologii v sovremennoy angloyazychnoy literature. (High technologies in modern English literature). Moscow: Amarit. (In Russ.)].
- Кожевникова Т. В.* Формы и методы контроля в дистанционном преподавании английского языка в МТУСИ: учебно-методическое пособие. Ч. 1.

2. Электронная версия. М.: МТУСИ, 2019. [Kozhevnikova, T. V. (2019). *Formy i metody kontrolya v distantsionnom prepodavanii angliyskogo yazyka v MTUSI. Uchebno-metodicheskoye posobiye.* (Forms and methods of control in distance English teaching in the MTUCI. Methodological appliance). Parts 1, 2. E-Version. Moscow: MTUCI. (In Russ.)].

*Павлова И. П.* О составе и содержании учебно-методического комплекса по иностранному языку для вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2006. Вып. 509. С. 192–198. [Pavlova, I. P. (2006). About the content and structure of the learning and methodological foreign language complex. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 509, 192–198. (In Russ.)].

*Павлова И. П.* Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. Вып. 618. С. 43–60. [Pavlova, I. P. (2011). Modern foreign language textbook for a non-linguistics university. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 618, 43–60. (In Russ.)].

*Павлова И. П.* Специфика заданий и упражнений в условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. Вып. 516. С. 106–116. [Pavlova, I. P. (2007). Specific tasks and exercises for professionally oriented foreign language teaching in non-linguistics universities. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 516, 106–116. (In Russ.)].

Common European framework for language learning, teaching, assessment. Cambr.: CUP, 2001.

*Kozhevnikova T. V.* A modern English language textbook as an integral part of various learning media. *Pilgrims: Humanizing language teaching*, 2016. No. 6.6.

*Kozhevnikova T. V.* Distance foreign language testing as a part of digital education in a non-linguistics university. *FRUCT 24*. 2019. Pp. 650–656.

**С. Ю. Буденная**

старший преподаватель кафедры английского языка  
Московского государственного юридического  
университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА)  
mingli.sb@gmail.com

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ  
КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЕ ОСНОВАНИЕ  
АКТУАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В статье рассматривается социокультурный аспект актуального содержания обучения студентов-юристов как одного из основополагающих компонентов межкультурной профессиональной коммуникации на английском языке. Предлагается анализ исследований, сопряженных с разработкой моделей обучения межкультурной юридической коммуникации на предмет формирования социокультурной компетентности у будущих специалистов в области права. Приводятся доводы об отсутствии «социокультурной нейтральности» межкультурного правового диалога, осуществляемого на английском языке представителями разных лингвосоциумов. Автор приходит к выводу о целесообразности учета социокультурных условий коммуникации в содержании обучения студентов-юристов межкультурному профессиональному общению.

**Ключевые слова:** социокультурный аспект; лингва франка; английский язык; межкультурный диалог; содержание обучения.

**S. Y. Budennaya**

Senior lecturer at the English language department,  
Kutafin Moscow State Law University (MSAL)  
mingli.sb@gmail.com

**SOCIOCULTURAL ASPECT AS STRATEGIC FOUNDATION  
OF CUTTING-EDGE CONTENT IN TEACHING LAWYERS INTERCULTURAL  
PROFESSIONAL COMMUNICATION**

The article dwells on the issue of sociocultural aspect of cutting-edge content in teaching lawyers, as one of the fundamental components of intercultural professional communication in the English language. Reviewed are researches devoted to models of teaching lawyers intercultural communication and its component – sociocultural competence in law. Provided are arguments for and against “sociocultural neutrality” in intercultural English language legal dialogue conducted by representatives of

different language communities. The author comes to the conclusion about the relevance of considering sociocultural conditions of communication in the content of teaching lawyers intercultural professional communication.

**Key words:** sociocultural aspect; lingua franca; the English language; intercultural dialogue; teaching content.

## **Введение**

В современном мире, характеризующемся многообразием интересов разных сторон социального, политического, экономического, культурного взаимодействия, конфликтные ситуации – не редкость, что делает профессию юриста всё более востребованной. На юриста возлагают большие надежды как на лицо, способное разрешать всевозможные противоречия, возникающее в правовом поле, в том числе на международном уровне. Это требует от представителей юридического сообщества особых компетенций, связанных с глубоким пониманием правовой культуры вовлеченных в конфликт сторон, их национальной специфики (если речь идет о национально-культурных образованиях), опоры на коллизионное право и способности находить баланс разнонаправленных интересов в поисках приемлемого юридического решения.

В таких условиях возрастают требования к профессиональной подготовке выпускников юридических вузов, в том числе к их коммуникативной компетенции, являющейся ключевой для специалистов данной сферы. В связи с этим такие исследователи в области профессиональной иноязычной юридической коммуникации, как Л. В. Яроцкая (2018), Н. П. Хомякова (2011), К. В. Стрекалова (2018), Д. В. Алейникова (2019), Е. В. Думина (2021) и др. всё чаще обращаются к вопросу о необходимости совершенствования системы обучения юристов на всех уровнях ее реализации (в условиях бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры) и предлагают современные решения актуальных лингводидактических задач. С особой остротой стоит проблема отбора содержания обучения, отвечающего профессиональным потребностям представителей юридического сообщества в новых условиях [Яроцкая 2020; Алейникова 2020].

Одним из наиболее дискуссионных вопросов по-прежнему остается включение социокультурного компонента в предметный аспект содержания обучения английскому языку как лингва франка

профессионального юридического общения в XXI веке [Буденная 2019; Буденная 2020]. Сложность и неоднозначность предлагаемых подходов связаны с особым характером и фундаментальностью связей между правовой реальностью конкретного социума и ее национально-культурным фундаментом, что находит отражение и в системе правовых понятий, и в исторически сложившихся специфических техниках юридической коммуникации в правовом пространстве этого социума, в том числе типичных дискурсивных практиках, и в иерархии профессиональных приоритетов, ценностей, и в менталитете представителей юридического сообщества в конкретном социуме.

В данной статье мы предпринимаем попытку обосновать роль и место социокультурного аспекта как компонента содержания обучения студентов-юристов профессиональной коммуникации на английском языке, всё чаще используемом в наши дни как лингва франка юридического общения.

### **Социокультурный компонент в содержании обучения студентов-юристов английскому языку**

Как известно, содержание обучения иностранным языкам рассматривается лингводидактами с различных позиций, в связи с чем его компонентный состав варьируется. Вполне определенно можно говорить о двух основных аспектах: предметном и процессуальном, которые, как правило, получают дальнейшую конкретизацию в ходе более детального рассмотрения. Они могут включать, например, с одной стороны, блок знаний, с другой – разнообразный, в том числе творческий, опыт в реализации осваиваемой деятельности, а также опыт ценностно-смыслового отношения к постигаемой действительности [Лернер 1989], что, безусловно, важно для любой области знаний. Учитывая специфику юридической сферы, значимость целой совокупности реализуемых в ней лингвоориентированных, социоориентированных и культурно-ориентированных аспектов [Яроцкая, Алеиникова, Бондарчук 2020], мы остановимся на концепции содержания обучения иностранным языкам, учитывающей в достаточной степени все эти составляющие.

При таком подходе, наряду с *языковым материалом*, в компонентном составе предметного аспекта содержания обучения выделяются *сферы и ситуации общения*, соответствующие им *коммуникативные*

намерения, темы и тексты, а также страноведческие и лингвострановедческие знания [Гальскова, Гез 2006]. Очевидно, что в реальной коммуникации все эти составляющие реализуются как единство, что свидетельствует об их взаимообусловленности, и их обособление и представление в качестве самостоятельных объектов освоения обучающимися связаны исключительно с методическим препарированием материала.

Интерес непосредственно к социокультурному аспекту профессиональной иноязычной компетенции всё чаще становится объектом пристального внимания авторов, которые, с одной стороны, отмечают особую важность развития социокультурной компетенции в рамках подготовки студентов в вузе для дальнейшего успешного и равноправного участия в межкультурном общении в различных социокультурных контекстах [Сафонова 2013], с другой – указывают на фрагментарность решения задач, связанных с формированием социокультурной компетенции в конкретной предметной области, и недостаточную разработанность соответствующих теоретических и практических вопросов методики [Шишканова 2016].

С нашей точки зрения, проблема состоит в том, что социокультурный компонент, особенно в профессиональном образовании (неязыковой вуз), по-прежнему нередко рассматривается в качестве *дополнения* к существующей системе лингвоориентированных (приоритетных) объектов обучения, или некоего страноведческого приложения, позволяющего познакомиться с естественной средой использования языка, но отнюдь не как системное основание, определяющее специфику языковых средств, понятийного аппарата и способов дискурсивной организации разноуровневых условий коммуникативного взаимодействия в конкретном социуме. Подобное социокультурное «выхолащивание» содержания обучения, особенно в таких культуроориентированных сферах деятельности, как юриспруденция, приводит к фрагментации профессиональной языковой картины мира, неполноценности ее концептуального основания, что не может не препятствовать формированию перцептивной базы общения, необходимой и достаточной для решения профессиональных задач в современном международно-правовом пространстве.

Как показывают специальные исследования, формирование социокультурной компетентности будущих юристов оказывается

целесообразным уже в условиях ранней профессионализации (при изучении иностранного языка «с нуля») [Думина 2021], а на продвинутых этапах обучения социокультурная детерминированность содержания обучения юристов оказывается неизбежной [Алейникова 2020; Яроцкая, Алейникова 2019].

Особая ситуация складывается с преподаванием *английского языка* в существующих реалиях. С одной стороны, объективно он всё активнее используется в качестве лингва франка юридического общения, что предполагает ориентацию исключительно на языковой код (code-switching), нивелирование национально-культурного и социокультурного пространств коммуникации, включающей представителей разных правовых систем и культур. С другой стороны, такая «социокультурная нейтральность» лингва франка не распространяется на англосаксонскую правовую традицию, не отделимую от английского языка, реализующего именно эту концептуальную картину права. По существу, английский язык как лингва франка оказывается инструментом англосаксонской правовой экспансии, и, учитывая роль англосаксонских политических «тяжеловесов» на международной арене, темпы и размах современных глобализационных процессов, подобное развитие событий весьма вероятно.

Таким образом, может сложиться ложное, на наш взгляд, впечатление, что со-изучение английского юридического языка и англосаксонской правовой культуры в образовательном процессе юридического вуза излишне и даже нежелательно, поскольку способно лишь ускорить правовую экспансию. Кроме того, возникает вопрос: зачем тратить усилия студентов на изучение социокультурного основания именно английского языка, если в международном правовом пространстве каждый из акторов, использующих английский язык, исходит из своих национально-культурных установок профессионального юридического взаимодействия? Возникают и встречные вопросы: какие компоненты в юридическом английском языке лишены социокультурного содержания и предполагают однозначное понимание всеми коммуникантами? можно ли обойтись этими «нейтральными» в социокультурном отношении компонентами при реализации полноценной и, главное, равноправной в языковом плане юридической коммуникации?

Мы полагаем, что, отвечая на эти вопросы, необходимо принять во внимание следующие обстоятельства:

– во-первых, на международной арене представители англосаксонской правовой культуры неизменно используют английский язык с присущей ему системой правовых понятий, концептов, допущений и т. п.; они готовы несколько упростить языковой код (Plain Legal English) за счет отказа от архаичных форм и оборотов, некоторых канцеляризмов, сложных синтаксических конструкций и т. п., но концептуальные основания англосаксонской правовой культуры, ее ценности и приоритеты, запечатленные в английском языке, остаются незабываемыми;

– во-вторых, современные «упрощения» в языковом коде юридического английского языка, используемого в международных правовых документах, рассчитаны на целенаправленное привлечение тех иностранных акторов (государств), в которых еще не сложились вновь создаваемые правовые инструменты, что предполагает прямое заимствование таких инструментов, а также практик их применения (см., например, UNCITRAL Model Laws); это, отчасти, снимает проблематичность использования английского языка как лингва франка юридического общения в отдельных областях, однако может в то же время усугубить ситуацию, фрагментируя / дестабилизируя национальную правовую культуру субъекта международного права с меньшим политическим «весом»;

– в-третьих, употребление естественного языка с исторически сложившейся на его базе специфической концептуальной правовой системой существенно ограничивает возможности коммуниканта, исходящего из иной концептуальной системы, привязанной к другому языку: поиски адекватных средств передачи смыслов на иностранном языке требуют от него глубокого осознания межкультурных правовых отличий, знания способов преодоления коллизий концептуальных систем, средств языковой «компенсации» культурно-правовых лагун, что невозможно без достаточно высокого уровня социокультурной компетентности;

– в-четвертых, залогом взаимопонимания коммуникантов или, по крайней мере, понимания партнера по коммуникации, независимо от языка общения, является более или менее адекватная перцепция участников ситуации общения: понимание их установок, ценностей, приоритетов, особенностей менталитета; знание стереотипов поведения, типичных способов деятельности и т. п., что в любом случае предполагает проведение предварительной работы, связанной с

анализом различных факторов и прогностическим моделированием ситуации общения, и ситуация международного общения в современном правовом пространстве не является исключением из этого правила, поскольку требует изучения и учета широкого набора социокультурных параметров.

В своих более ранних статьях мы рассматривали возможность использования английского языка как лингва франка профессионального общения юристов на примере профессионального взаимодействия с представителями КНР, чья профессиональная культура общения особенно подвержена влиянию сложившихся традиций и церемоний [Буденная 2019; Буденная 2020]; к тому же, правовая система Китая настолько специфична, что до сих пор является предметом многочисленных исследований ученых-юристов. В такой ситуации невозможно игнорировать социокультурные особенности иного лингвосоциума при осуществлении межкультурного профессионального диалога на английском языке, так как отсутствие знаний о специфике культуры общения представителей данного сообщества ставит под сомнение адекватность диалога и его успешную реализацию в целом.

С нашей точки зрения, в этих условиях необходима продуманная образовательная (лингводидактическая) политика, предполагающая осознанное, дифференцированное (по уровням обучения) и культурно-диверсифицированное (по включенным в процесс взаимодействия правовым культурам) формирование межкультурной профессиональной компетенции юриста на нескольких (релевантных для условий коммуникации) социокультурных основаниях.

На сегодняшний день существуют немногочисленные исследования, акцентирующие внимание на социокультурном аспекте англоязычного общения представителей разных правовых культур; при этом вопросы отбора этого актуального компонента содержания обучения рассматриваются, главным образом, применительно к уровню магистратуры [Алейникова 2020; Яроцкая 2020]. Это обусловлено достаточным уровнем владения обучающимися предметными знаниями, а также иностранным языком к моменту перехода на данный этап обучения. Так, Л. В. Яроцкая обосновывает необходимость актуализации содержания обучения в курсе магистратуры за счет целенаправленного привлечения субъектов учения к педагогическому проектированию, что позволяет оперативно выходить в актуальные

контексты профессии [Яроцкая 2020]. Д. В. Алейникова подчеркивает важность учета в содержательной модели обучения основополагающих ценностей правовой культуры, представленных в ее ключевых понятиях и отраженных в соответствующих дискурсивных практиках юристов [Алейникова 2019; Алейникова 2020].

С нашей точки зрения, студенты бакалавриата не меньше, чем студенты-магистранты, нуждаются в ознакомлении с социокультурной спецификой правовой культуры страны изучаемого языка. Как показывают специальные исследования, проведенные на материале немецкого языка, это не только возможно, но и целесообразно, поскольку позволяет значительно интенсифицировать учебный процесс, создает условия для развития профессиональной мотивации, позволяет уже на этом этапе решать широкий круг профессионально релевантных задач [Думина 2021].

### **Заключение**

Таким образом, можно сделать вывод, что в силу специфики юридической сферы, в которой язык и правовая культура образуют органическое единство, использование английского языка как формального кода, освобожденного от культурного содержания, маловероятно. В этих условиях лингва франка профессионального общения требует учета дополнительных, значимых в социокультурном плане условий, обеспечивающих равноправное и эффективное общение коммуникантов. Выявление этих условий целесообразно связать с образовательными контекстами, в частности с содержательной моделью обучения студентов-юристов межкультурному профессиональному общению.

Второй важный вывод состоит в том, что социокультурный аспект содержания обучения английскому языку как лингва франка современного юридического общения должен выступать в качестве системообразующего основания для организации других, лингвоориентированных, компонентов содержания обучения, что требует специального исследования этого вопроса.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES**

*Алейникова Д. В.* Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура): дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. [Aleynikova, D. V.

- (2019). Metodika obucheniya yuristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovyh kul'tur (anglijskij yazyk, magistratura). (Methods of Teaching Law Students Intercultural Professional Communication in Colliding Legal Cultures. (English language, masters' degree)): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.).
- Алейникова Д. В.* Актуальные вопросы отбора содержания обучения юристов межкультурному профессиональному общению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 4 (837). С. 19–28. [Alejnikova, D. V. (2020). Topical issues of content selection in teaching lawyers intercultural professional communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(837), 19–28. (In Russ.).]
- Буденная С. Ю.* К проблеме использования английского языка как lingua franca профессионального общения юристов в XXI веке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 4 (833). С. 29–40. [Budennaja, S. Ju. (2019). Using English as lingua franca of lawyers' professional communication in the XXI century: revisiting the problem. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(833), 29–40. (In Russ.).]
- Буденная С. Ю.* К проблеме обучения lingua franca с позиций разных правовых культур // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 4 (837). С. 60–70. [Budennaja, S. Ju. (2020). Revisiting the problem of teaching lingua franca between different legal cultures paradigms. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(837), 60–70. (In Russ.).]
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. [Gal'skova, N. D., Gez, N. I. (2006). (Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika). Moscow: Akademiya. (In Russ.).]
- Думина Е. В.* Формирование умений межкультурной письменной коммуникации юриста в условиях ранней профессионализации (немецкий язык, бакалавриат): дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. [Dumina, E. V. (2021). Formirovanie umenij mezhkul'turnoj pis'mennoj kommunikacii yurista v usloviyah rannej professionalizacii (nemeckij yazyk, bakalavriat). (Forming Intercultural Writing Skills in Law Students in Early Vocational Training Contexts (German language, bachelors' degree)): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.).]
- Лернер И. Я.* Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. в советской школе [Lerner, I. YA. (1989). Sostav sodержaniya obshhego

obrazovaniya i ego sistemoobrazuyushchie faktory. Teoreticheskie osnovy processa obucheniya. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

*Сафонова В. В.* Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики: научно-исследовательский журнал. 2013. Вып. 4 (4). С. 53–72. [Safonova, V. V. (2013). Sociocultural approach: retrospectives and perspectives. Uchenye zapiski Nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki: nauchno-issledovatel'skij zhurna, 4(4), 53–72. (In Russ.).]

*Шишканова В. В.* Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза (бакалавриат, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. [Shishkanova, V. V. (2016). Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza (bakalavriat, nemeckij yazyk) (Development of sociocultural competence in students of non-linguistics universities (Bachelors' degree, German language)): abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.).]

*Яроцкая Л. В.* Отбор актуального содержания обучения в формате полисубъектного взаимодействия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 2 (835). С. 58–67. [Yarockaya, L. V. (2020). Discovering Cutting-Edge Learning and Teaching Content in Multi-Party Subject-to-Subject Interaction. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(835), 58–67. (In Russ.).]

*Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В.* Введение в межкультурное профессиональное общение: учебное пособие по английскому языку для студентов-юристов (уровень обучения: магистратура). М.: ТРИУМФ, Лучшие книги, 2019. [Yarockaya, L. V., Alejnikova, D. V. (2019). Vvedenie v mezhkul'turnoe professional'noe obshchenie: uchebnoe posobie po anglijskomu yazyku dlya studentov-yuristov (uroven' obucheniya: magistratura). (Cross-cultural Professional Communication: Introductory Course for Law Students (English language, masters' degree)). Moscow: TRIUMF, Best books].

*Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В., Бондарчук Г. Г.* Лингвистические и лингводидактические основы обучения студентов-юристов иноязычному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур: монография. М.: ТРИУМФ, 2020. [Yarotskaya, L. V., Aleynikova, D. V., Bondarchuk, G. G. (2020). Lingvisticheskie i lingvodidakticheskie osnovy obucheniya studentov-yuristov inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovyh kul'tur. (Linguistic and Language Pedagogy Foundations of Teaching Law Students Foreign Language Professional Communication in Colliding Legal Cultures). Moscow: TRIUMF (In Russ.).]

**О. Н. Савченко**

преподаватель кафедры английского языка в сфере таможенной деятельности  
Российской таможенной академии  
o.savchenko@customs-academy.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТАМОЖЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматривается актуальный вопрос формирования у будущих специалистов таможенной службы межкультурной компетенции в процессе обучения английскому языку. Анализируются причины возникновения трудностей и конфликтных ситуаций в иноязычном общении таможенника с иностранным гражданином, являющимся представителем иной культуры. Предлагаются конкретные стратегии поведения и речевые тактики, которыми должен овладеть студент таможенного вуза с целью успешного осуществления профессионального иноязычного общения.

**Ключевые слова:** таможенное дело; профессионально ориентированное обучение иностранному языку; межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция.

**O. N. Savchenko**

Lecturer of the Department of English language in the sphere of Customs,  
Russian Customs Academy  
o.savchenko@customs-academy.ru

## **DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF A CUSTOMS UNIVERSITY**

The article dwells on the topical issue of developing intercultural competence in teaching English to future specialists in the customs service. The causes of difficulties and conflict situations in foreign language communication of a customs officer with a foreign citizen who is a representative of a different culture are analyzed. Specific behavioral strategies and speech tactics that students of a customs university should master are proposed in order to successfully implement professional foreign language communication.

**Key words:** customs; profession-oriented teaching of a foreign language; intercultural professional communicative competence.

## Введение

Федеральная таможенная служба РФ – это федеральный орган исполнительной власти, который осуществляет следующие функции: контроль и надзор в области таможенного дела; валютный контроль; борьба с административными правонарушениями, контрабандой и иными преступлениями<sup>1</sup>. Системе таможенных органов РФ принадлежит значимая роль, заключающаяся в разработке и проведении таможенной политики, направленной, в частности, на укрепление продовольственной безопасности страны и снижение внешней угрозы национальной и экономической безопасности РФ и Таможенного союза [Москаленко, Петрушко, Шкилев 2016].

Области профессиональной деятельности (в которых выпускники, освоившие программы специалитета, могут осуществлять профессиональную деятельность по защите национальной безопасности, созданию условий для ускорения и упрощения перемещения товаров через таможенную границу) отражены во ФГОС ВО 3 поколения по специальности 38.05.02 Таможенное дело [ФГОС URL]<sup>2</sup>. Они включают в себя работу в сферах: обеспечения соблюдения мер таможенно-тарифного регулирования; противодействия финансированию терроризма при проведении таможенного контроля за перемещением через таможенную границу Евразийского экономического союза наличных денежных средств и (или) денежных инструментов; защиту прав на объекты интеллектуальной собственности на таможенной территории Евразийского экономического союза.

В указанном ФГОС ВО для образовательной программы специалитета обозначены обязательные универсальные компетенции:

- *коммуникация (УК-4)* подразумевает способность ведения деловой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках;
- *межкультурное взаимодействие (УК-5)* подразумевает способность восприятия межкультурного разнообразия общества в этическом, социально-историческом и философском контекстах.

---

<sup>1</sup> URL: <https://www.vestnik-migranta.ru/2017/07/control.html>

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 38.05.02 Таможенное дело (специалитет), 2017 г. URL [regulation.gov.ru](http://regulation.gov.ru). Послед. обновление 23.11.2017.

Федеральная таможенная служба сегодня нуждается в специалистах, готовых к реализации многообразных внешнеэкономических коммуникаций, демонстрирующих высокий уровень общения, определенный этикет, традиции, обычаи иностранного государства; знание инокультуры, быта другого народа, особенностей поведения в деловых ситуациях [Тарусина 2015]. Современный эксперт в области таможенного дела – это специалист, который обладает необходимыми знаниями и умениями в области профессиональной деятельности и имеет сформированные навыки и умения межкультурной коммуникации. Мы рассматриваем формирование иноязычной межкультурной компетенции как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего таможенника.

### **Формирование профессиональной иноязычной межкультурной компетенции у будущих специалистов таможенной службы**

Нередки ситуации, в которых сотрудники таможенных органов, даже обладая достаточно высоким уровнем профессиональных знаний и умений, при взаимодействии с представителями других культур испытывают затруднения в определении межкультурных особенностей, что в результате приводит к возникновению неловких и даже недопустимых ситуаций в иноязычном профессионально ориентированном общении. В связи с этим обучение иностранному языку не должно ограничиваться овладением различными видами речевой деятельности. Будущие специалисты-таможенники должны также приобрести знания о нормах профессиональной межкультурной коммуникации и умениях справиться с затруднениями в процессе иноязычного общения.

На основании изучения вышеупомянутого ФГОС ВО, Федерального закона «О таможенном регулировании в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 03.08.2018 № 289-ФЗ<sup>1</sup> и практического опыта выпускников таможенного вуза мы выделили *должностные обязанности* специалистов таможенных органов, для выполнения которых необходимо

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «О таможенном регулировании в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 03.08.2018 N 289-ФЗ (послед. редакция).

наличие у специалиста таможенной службы сформированной профессиональной межкультурной иноязычной компетенции:

- проверка и досмотр прибывающих на территорию РФ граждан и транспортных средств на таможенных постах, в аэропортах;
- проведение досмотра грузов на государственной границе / осуществление контроля правильности определения происхождения товаров;
- выявление контрабанды, контрафакта, запрещенных и опасных товаров / грузов;
- поиск специалистами кинологической службы наркотических веществ и других запрещенных к ввозу товаров, поступающих на территорию РФ из-за границы;
- проведение изъятия таможенных, транспортных/перевозочных, коммерческих документов для проведения таможенной экспертизы;
- рассмотрение предварительной информации о грузах и товарах, планирующихся к перемещению через таможенную границу Таможенного союза, представленной таможенными органами перевозчиками / экспедиторами / таможенными представителями / декларантами.

При выполнении указанных должностных обязанностей специалисты таможенной службы могут сталкиваться с *затруднениями* в связи с незнанием особенностей межкультурного взаимодействия на иностранном языке. В ходе формирования у студентов таможенного вуза профессиональной межкультурной (иноязычной) компетенции при обучении иностранному языку преподавателю рекомендуется решить следующие задачи:

- обеспечить приобретение обучающимися знаний о сходствах и различиях в поведении представителей иных культур, а также о средствах вербального и невербального выражения ситуативно обусловленных различий культур;
- обучить студентов толерантному отношению, основанному на эмпатии и объективной эмоциональной оценке различных культур;
- сформировать у обучающихся умение определять природу конфликтных ситуаций в контексте специфики профессионально ориентированного межкультурного взаимодействия;

- отработать со студентами поведенческие модели, тактики и стратегии разрешения конфликтных ситуаций при выполнении вышеуказанных должностных обязанностей с использованием иностранного языка.

### **Стратегии управления конфликтными ситуациями в профессионально значимом межкультурном общении сотрудника таможи**

Описанные должностные обязанности специалистов таможенной службы неразрывно связаны с осуществлением иноязычного межкультурного взаимодействия, а такое взаимодействие в контексте особенностей таможенной деятельности часто приводит к возникновению *конфликтных ситуаций межкультурного общения*, требующих от сотрудника таможи их решения в процессе иноязычной профессиональной коммуникации. Конфликт неизбежен в рамках межкультурного диалога, в его основе лежит определенного рода конфронтация или разделение на «своих» и «чужих». Принадлежность к определенной культуре влияет на осознание того, какое поведение может считаться ожидаемым, неожиданным, уместным либо неуместным для коммуникантов. В результате конфронтаций в процессе межкультурного общения возникает «напряженность в отношениях сторон, связанная с непониманием или неприятием другой стороны, продвижением или защитой собственных интересов, нежеланием поиска обоюдовыгодных вариантов» [Гарева, Викулова, Маркова 2018, с. 400]. М. Рэби отмечает, что чем больше культурных различий между людьми, находящимися в конфликте, тем труднее им общаться и осознавать, почему у них возникают трудности в общении. Различные человеческие интересы и потребности, а также в значительной степени несовместимые религиозные и социальные убеждения только усиливают конфликт [Rabie 1994]. При разрешении конфликтов в иноязычном общении необходимо принимать в расчет *межкультурный контекст*, который помогает объяснить конфликт, осмыслить его с точки зрения причин, процессов и возможных последствий. Межкультурный контекст содержит в себе данные, которые могли бы быть восприняты самими коммуникантами как должное и при этом должны быть осмыслены, только в таком случае природа конфликта может быть определена и объяснена.

Незнание (непонимание) особенностей носителей иной культуры вызвано тем, что обучающиеся смотрят иногда на ситуацию через призму родной культуры и приписывают явлениям иноязычной культуры ценности своей [Елизарова 2001]. Это должно учитываться в подготовке по иностранному языку специалистов в сфере таможенной деятельности. В публикациях, в которых рассматриваются возможные разрешения разного рода конфликтов, проблеме культурных сходств и различий в контексте иноязычного общения специалистов таможенного дела не уделяется должного внимания.

Ситуации, в которых возникает межкультурный конфликт в работе специалиста таможенной службы с иностранными гражданами, сложны и динамичны. Сложность включает в себя выявление разных точек зрения. На выбор стратегии управления конкретным конфликтом в сфере таможенной деятельности влияют различные параметры, включающие в том числе психолингвистические и культурные особенности коммуникантов.

При разрешении межкультурных конфликтов таможенником могут применяться формы *манипуляции* (в случаях оказания в ходе общения одностороннего воздействия на оппонента), и формы *кооперации* (в случаях, направленных на объединение и сотрудничество с партнером по общению). Данные формы предполагают определенные *речевые тактики*, которые необходимо уметь использовать. Соответствующие речевые тактики представлены в на рисунке 1.

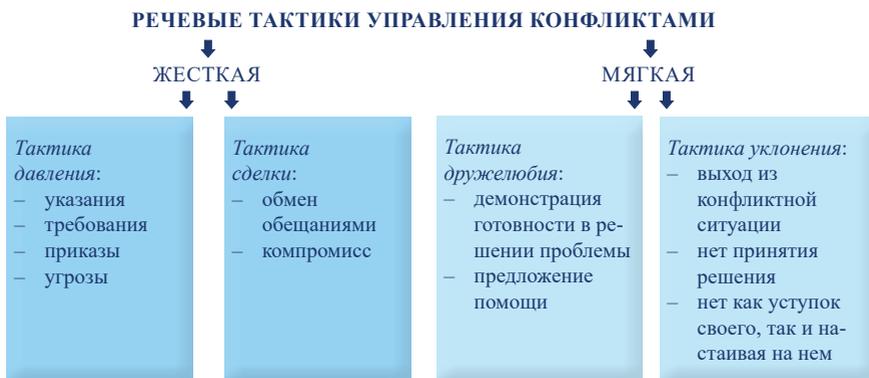


Рис. 1. Речевые тактики управления конфликтами в сфере таможенной деятельности

В процессе обучения студентов таможенного вуза управлению межкультурными конфликтами рекомендуется обращаться к формированию компетентности в оперировании речевыми тактиками, варьирующимися в зависимости от контекста ситуации профессионально значимого межкультурного общения на иностранном языке в сфере таможенной деятельности.

*Тактика давления*, которую целесообразно применять в случаях выявления контрабанды, контрафакта, запрещенных и опасных товаров / грузов, а также при проведении изъятия таможенных, транспортных / перевозочных, коммерческих документов для последующей таможенной экспертизы.

*Тактика сделки* может быть использована в процессе поиска специалистами кинологической службы наркотических веществ и других запрещенных к ввозу товаров, поступающих из-за границы на территорию РФ и вывозимых иностранцами с территории РФ.

*Тактика дружелюбия* может быть обоснована в рамках таких должностных обязанностей, как осуществление проверки и досмотра прибывающих на территорию РФ граждан и транспортных средств на таможенных постах, в аэропортах.

*Тактика уклонения* может применяться таможенником, в частности, во время проведения досмотра грузов на государственной границе и осуществлении контроля правильности определения происхождения товаров. Отметим, что следует избирать данную тактику речевого общения в ситуациях, когда конфликт не затрагивает прямых интересов сторон и у них нет необходимости тратить время, отстаивая свои права. Следовательно, формами тактики уклонения являются: молчание, демонстративный уход от общения, игнорирование вызывающего поведения иностранного гражданина, переход на сугубо деловые отношения, полный отказ от деловых отношений. В определенных случаях уход таможенника от конфликта или отсрочка контрольного действия становятся избранной конструктивной реакцией на соответствующую конфликтную ситуацию. Если таможенник не выражает к ней свое отношение, игнорирует ее, меняет тему, уходя от решения, таким образом конфликт может разрешиться и сам собой [Воронин, Фатеева, Шарипова 2018]. Несмотря на то что конфликт в итоге может принимать как конструктивную, так и деструктивную форму, в русле исследования мы делаем упор именно на обучение студентов стратегиям

и тактикам обращения межкультурного конфликта в конструктивную форму, что будет способствовать созидательным последствиям иноязычного общения.

Затронутые в статье вопросы требуют дальнейших исследований, направленных на разработку методики обучения студентов таможенного вуза применению предлагаемых нами тактик посредством использования в учебном процессе по иностранному языку, например, игровых методов обучения.

### Заключение

Выделенные нами в статье должностные обязанности таможенника позволили определить задачи формирования профессиональной межкультурной компетенции у специалиста таможенной службы при обучении английскому языку. Предложенная в статье разработанная нами схема речевого поведения в целях осуществления сотрудником таможенной службы управления конфликтными ситуациями при обучении английскому языку может быть использована при подготовке и по другим иностранным языкам.

Формирование профессиональной межкультурной компетенции при обучении иностранному языку студентов таможенного вуза предполагает постепенное преодоление студентами культурных стереотипов и принятие иноязычных культур, а также особенностей поведения их носителей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Воронин Б. А., Фатеева Н. Б., Шарипова Н. Ф.* Конфликты: стили и способы их разрешения // *Аграрное образование и наука*. 2018. Вып. 3. [Voronin, B. A, Fateeva, N. B., Sharipova, N. F. (2018). Conflicts: styles and ways of their resolution. *Agrarian Education and Science*, 3. (In Russ.)].
- Елизарова Г. В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. СПб., 2001. [Elizarova, G. V. (2001). *Formirovanie mezhkul'turnoi kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* (Formation of intercultural competence of students in teaching foreign language communication): abstract of Doctor in Pedagogy. St.Petersburg. (In Russ.)].
- Москаленко О. А., Петрушко Е. Н., Шкилев В. В.* Таможенная служба как важнейший регулятор внешнеэкономической деятельности в целях

обеспечения экономической безопасности государства // Научные ведомости. Экономика. Информатика. 2016. Вып. 2 (223). С. 51–56. [Moskalenko, O. A., Petrushko, E. N., Shkilev, V. V. (2016). The customs service as the most important regulator of foreign economic activity in order to ensure the economic security of the state. Scientific statement. Economics. Informatics, 2 (223), 51–56. (In Russ.)].

*Тарева Е. Г., Викулова Л. Г., Макарова И. В.* Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации // Бизнес. Образование. Право. 2018. Вып. 4 (45). С. 398–404. doi.org/10.25683/VOLBI.2018.45.405 [Tareva, E. G., Vikulova, L. G., Makarova, I. V. (2018). Innovative modeling of cases on intercultural communication. Business. Education. Law, 4(45), 398–404. (In Russ.)].

*Тарусина С. А.* Формирование билингвальной компетентности у специалистов таможенного дела в процессе профессиональной вузовской подготовки (на примере Российской таможенной Академии): дис. ...канд. пед. наук. М., 2015. [Tarusina, S. A. (2015). Formirovanie bilingval'noi kompetentnosti u spetsialistov tamozhennogo dela v protsesse professional'noi vuzovskoi podgotovki (na primere Rossiiskoi tamozhennoi Akademii). (Formation of bilingual competence of customs specialists in professional university training (at Russian Customs Academy)): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)].

*Rabie M.* Conflict Resolution and Ethnicity. Westport, Conn.: Praeger, 1994.

**Г. А. Гришенкова**

кандидат педагогических наук  
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации  
в области политических наук  
Института международных отношений и социально-политических наук  
Московского государственного лингвистического университета  
grischenkowa@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПОЛИТОЛОГОВ И МЕЖДУНАРОДНИКОВ  
С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ**

В статье рассматриваются актуальные проблемы использования интерактивных коммуникативных технологий при обучении иностранному языку магистрантов – политологов и международных работников в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ). Особое внимание уделяется обоснованию роли преподавателя в формировании мировоззрения будущих международных работников и политологов в условиях медиатизации политики. Обосновывается важность овладения преподавателем медийной компетенцией. Приводятся результаты практического опыта в применении целого ряда интерактивных коммуникативных технологий, а также в формировании у магистрантов умения критически оценивать информацию.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку в магистратуре; медиатизация политики; специфика политической коммуникации; медийная компетенция преподавателя; политическая карикатура; интерактивные коммуникативные технологии.

**G. A. Grishenkova**

PhD (Pedagogy), Associate Professor, department of Linguistics and Political Communication of the Institute of International Relations and Social and Political Sciences, Moscow State Linguistic University  
grischenkowa@mail.ru

**FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE MEDIA COMMUNICATION  
COMPETENCE OF FUTURE POLITICAL SCIENTISTS  
AND INTERNATIONAL AFFAIRS SPECIALISTS  
IN THE MODERN INFORMATION ENVIRONMENT**

The article deals with the problems of using interactive communication methods in the process of teaching master students – would-be political scientists and international affairs specialists in MSLU. Special attention is paid to the study of the role of the

lecturer in shaping the worldview of future international affairs specialists and political scientists in the context of mediatization of politics. The importance of media competence for the lecturer is emphasized. The author presents the results of her practical teaching experience in the use of interactive communication technologies, as well as in the formation of master students' skill of critical analysis of information.

**Key words:** master-degree foreign language classes; mediatization of politics; specifics of political communication; media competence of a lecturer; political caricature; interactive communication technologies.

## Введение

В эпоху цифровых технологий меняется медийная среда – активная политическая жизнь ведется на сайтах политических партий и организаций, на личных сайтах ведущих политиков, в блогах, чатах и форумах. Популярные политические деятели делают сообщения в социальных сетях, которые становятся предметом острых дискуссий. В отечественных и зарубежных источниках утвердились такие понятия, как «политическая мобилизация», «информационный вброс», «дискурс современных информационных войн», «политический фейк-дискурс», «цифровая дипломатия», «киберполитика», «твиттер-дипломатия», «электронное правительство», «интернет-демонстрации», «политический Интернет», «политические сетевые активисты».

Электронное пространство открывает новые возможности для политического участия и взаимодействия пользователей, с одной стороны, но становится полем битвы различных держав за политическое влияние и формирование политического настроения в обществе – с другой. Политическое участие онлайн и офлайн происходит на фоне ухудшения отношений между странами, конфронтации и противостояния между мировыми игроками. В Интернете ведется информационная война за влияние на менталитет граждан другого государства, за понимание истории двадцатого века. В научных исследованиях российских ученых медиапространство рассматривается как «новый вид современного оружия виртуального пространства» [Миньяр-Белоручева 2017, с. 3]. Борьба ведется и вербально-визуальным способом, например с помощью карикатуры, мемов, политического фрэйминга, распространение которых через Интернет делает их массовым явлением. Это отражается и на образовательном процессе

в магистратуре. Преподаватель магистратуры не может игнорировать это поле битвы за общественное мнение и должен учитывать специфику информационной среды.

### **Роль преподавателя в формировании мировоззрения магистрантов в процессе обучения иноязычной профессиональной коммуникации**

Для работы с магистрантами преподаватель отбирает аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, качество которых зависит от выбора первоисточника, политической ориентации их автора и достоверности их содержания. При этом преподаватель несет ответственность за качество отобранного материала. Важно осознавать тот факт, что обсуждаемые в аудитории статьи, видео- и аудиофайлы – это учебный материал, который формирует мировоззрение обучаемых. В конечном итоге содержание этих материалов, используемых в магистратуре в качестве учебных, определяет и качество магистерского образования.

Преподавателю приходится решать многоплановые задачи: много работать самостоятельно с интернет-источниками, разрабатывать задания для реализации коммуникативных технологий, отвечать за создание благоприятной атмосферы на занятии, т. е. атмосферы, в которой взрослому человеку будет комфортно приобретать новые знания. При этом необходимо учитывать и то обстоятельство, что обучающиеся в магистратуре уже свободно ориентируются в потоке информации, самостоятельно находят интересные статьи и могут дать собственную оригинальную интерпретацию, демонстрируя при этом критическое отношение к изучаемому материалу. Преподаватель задает рамки дискуссии, а магистранты самостоятельно подбирают аргументы «за» и «против», осуществляют анализ первоисточников на родном и иностранном языках.

Не в последнюю очередь формирование мировоззрения по обсуждаемой теме зависит от того, насколько хорошо преподаватель провел подготовительную работу, а именно: продумал план обсуждения, подобрал актуальный и дискуссионный материал, подготовил лексическое наполнение в виде стандартных формулировок.

В процессе коллективного обсуждения и дискуссий на иностранном языке у обучающихся формируется не только иноязычная

компетенция, но и ряд профессиональных ценностей. Другими словами, речь идет о совершенствовании медиакоммуникативной компетенции преподавателя. Без владения преподавателем интерактивными коммуникативными технологиями этой цели достичь вряд ли получится.

### **Практический опыт применения интерактивных коммуникативных технологий**

Формирование иноязычной медиакоммуникативной компетенции у будущих политологов и международных специалистов происходит с учетом специфики современной информационной среды и активного использования современных интернет-технологий.

К интерактивным коммуникативным технологиям мы относим: комментарий к высказываниям политических деятелей, высказывание аргументированного отношения к отдельным тезисам в аналитической статье, комментарий к прослушанному интервью, дискуссии и дебаты по программным темам, круглые столы, мини-конференции, прием мозгового штурма и проект. Данные технологии занимают центральное место в учебном процессе в магистратуре и зафиксированы в рабочих программах.

Цели, задачи и методические приемы для реализации перечисленных интерактивных коммуникативных технологий достаточно хорошо изучены и широко освещаются в специальных источниках [Базанова 2013; Гришенкова 2019; Харламова, Фролова 2018]. На наш взгляд, проблема состоит в том, что у магистрантов есть знания, но нет достаточной практики в их применении. Наблюдается потребность в учебно-методических разработках по конкретным программным темам магистратуры.

Практический опыт применения интерактивных коммуникативных технологий при работе с магистрантами позволяет сделать некоторые выводы.

Прием мозгового штурма показал свою эффективность на этапе введения в тему. При этом был использован такой методический прием, как интерпретация политической карикатуры и мемов, который является, на наш взгляд, недооцененным средством обучения. Карикатура заостряет факты, дает повод для размышления, может побудить к анализу изображения, и тем самым способствует развитию

профессионального, творческого и критического мышления у обучающихся.

Существенным моментом является тот факт, что в процессе интерпретации карикатуры магистранты не воспроизводят заданную информацию, а решают определенную речевую задачу, создают собственный речевой продукт. Решение сложной мыслительной задачи обеспечивает непроизвольное запоминание. Используя заранее подготовленную преподавателем схему интерпретации карикатуры с заданными им речевыми формулировками, магистранты учатся аргументировать и отстаивать свою позицию на иностранном языке.

Карикатура и мемы является признаком политической свободы слова и свободы печати и выражают общественную реакцию на политические события. Они демонстрируют в сатирической или комической формах несоответствия между целями и поступками политиков, между речами перед избирателями и принятыми политическими решениями. Карикатурист, как представитель одной из конфликтных сторон или какой-либо партии, может нарушить табу, часто подвергая сомнению поведение известных политических деятелей. О том, где проходят границы дозволенного в карикатуре и обеспечивается свобода слова, печати, а также этика, ведутся острые политические дискуссии.

Как часть политического дискурса карикатура – это источник информации, она провоцирует на высказывание, дает повод для размышления и, следовательно, представляет ценность как интерактивный дидактический материал.

Рассматривая специфику политической коммуникации необходимо отдельно остановиться на мемах как популярной форме политической и общественной сатиры, особенно в молодежной культуре. Они делают политический дискурс более интересным и ярким, но за счет сознательного преувеличения и неконтролируемого распространения могут нести фейковую информацию и исказить факты.

Умение критически оценивать информацию необходимо также и для того, чтобы противостоять провокационным действиям в информационной среде. В этой связи необходимо отметить еще одно явление, характерное для современного политического дискурса. Одной из распространенных медийных технологий конструирования политического дискурса выступает фрейминг. Политический

фрейминг – это сознательное использование выразительных средств языка с целью формирования нужного политического восприятия событий. В политической полемике намеренно используются образы и идеи для создания определенного шаблона восприятия. В зависимости от того, как конкретное политическое событие преподносится в учебной аудитории и формируется отношение к нему. Анализ политических событий предполагает понимание принципов создания шаблонного мышления.

Магистрант владеет уже профессиональной компетенцией на уровне бакалавра и языковой компетенцией на уровне С1. Применение таких методов обучения, как дебаты, дискуссии, мозговой штурм позволяют приблизить учебный процесс к реальной иноязычной профессиональной коммуникации.

### **Заключение**

Развитие у магистрантов в процессе формирования у них навыков и умений иноязычной коммуникации, критического мышления и понимания специфики политической коммуникации должно обеспечить приобретение ими знаний и практических профессиональных умений, позволяющих им оценить информацию, ее источник и проявить способность дать оценку политическому тексту.

В процессе обсуждения отдельных аспектов политической жизни магистранты учатся отстаивать свою точку зрения, аргументировано реагировать на реплики участников учебного процесса. При этом магистрантам предлагается сопоставить факты с актуальной ситуацией в мире или историческими событиями.

Для формирования умений, которые магистраты могут применять в иноязычной профессиональной деятельности, необходима организация учебного процесса максимально приближенная к реальной коммуникации. Наибольшей эффективностью для достижения этой цели обладают интерактивные коммуникативные технологии.

Сегодня цифровое обучение предполагает обязательное овладение преподавателем медийной компетенцией. Современные коммуникативные технологии в магистратуре (перечисленные выше) формируют мировоззрение магистрантов и обеспечивают осуществление ими успешной иноязычной коммуникации в политической сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Базанова Е. М.* Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий: магистратура, неязыковой вуз: диссертация ... кандидата педагогических наук. М., 2013. [Bazanova, E. M. (2013). Metodika obucheniya professional'nomu inoyazychnomu obshcheniyu s primeneniem internet-tekhnologii: magistratura, neyazykovoi vuz (Teaching methods of professional foreign language communication with the use of Internet technologies: master's degree program, non-linguistic university): dissertation ... of Candidate of Pedagogical Science. Moscow. (In Russ.)]
- Гришенкова Г. А.* Идеино-политическое осмысление интерактивных интернет-сервисов при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению в магистратуре // Современная Россия в мировом политическом процессе: глобальное и региональное измерение: материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. А. Я. Касюка, И. К. Харичкина. М., 2019. С. 312–315. [Grishenkova, G. A. (2019). Ideino-politicheskoe osmyslenie interaktivnykh internet-servisov pri obuchenii professional'no orientirovannomu inoyazychnomu obshcheniyu v magistrature (Ideological and political understanding of interactive Internet services in teaching professionally oriented foreign language communication in the master's degree program). In Kasyuk, A. Ya., Kharichkin, I. K. (eds.), Sovremennaya Rossiya v mirovom politicheskom protsesse: global'noe i regional'noe izmerenie (pp. 312–315). Moscow. (In Russ.)].
- Миньяр-Белоручева А. П.* Информационная война как феномен информационной эпохи // Коммуникация в политике, бизнесе и образовании: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Н. Л. Колесникова. М., 2017. С. 31–33. URL: [istina.msu.ru/publications/article/59328565/](http://istina.msu.ru/publications/article/59328565/) [Min'yar-Belorucheva, A. P. (2017). Informatsionnaya voyna kak fenomen informatsionnoi ehpokhi (Information war as a phenomenon of the information age). In Kolesnikova, N. L. (ed.), Kommunikatsiya v politike, biznese i obrazovanii (pp. 31–33): materials of the international scientific and practical conference. Moscow. (In Russ.)].
- Харламова Н. С., Фролова И. Ю.* Информационно-коммуникационные технологии в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам (политические науки) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 5 (813). С. 78–85 [Kharlamova, N. S., Frolova, I. J. (2018). Information computer technologies in vocational language learning (political sciences). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical studies, 5(813), 78–85. (In Russ.)].

**М. Б. Демченко**

кандидат культурологии  
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации  
в области медиатехнологий  
Института международных отношений и социально-политических наук  
Московского государственного лингвистического университета  
Blessed.self@gmail.com

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД  
К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В статье обращается внимание на необходимость и возможность использования антропологического подхода в преподавании иностранного языка. Описание задач лингвистической антропологии осуществляется на основе личных лингвистических наблюдений в период переводческой деятельности в России и за рубежом, а также на основе собственного опыта преподавания французского языка и языка хинди будущим социологам, журналистам, специалистам по рекламе и связям с общественностью. Статья содержит ряд методических рекомендаций по применению антропологического подхода в практике преподавания иностранных языков в вузе.

**Ключевые слова:** лингвистика; французский язык; язык хинди; антропология; лингвоантропология.

**M. B. Demchenko**

PhD in World Cultures,  
Associate Professor at Moscow State Linguistic University  
Blessed.self@gmail.com

**ANTHROPOLOGICAL APPROACH  
TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

The article focuses on the importance and feasibility of using the anthropological approach in teaching foreign languages. The objectives of linguistic anthropology are described on the basis of the author's personal research during his work both as a translator and a teacher of the French and Hindi languages both in Russia and abroad. Special attention is paid to methods used while teaching future sociologists, journalists and PR specialists. The article contains a series of teaching tips on using the anthropological approach in the foreign language classroom.

**Key words:** linguistics; French language; Hindi language; anthropology; linguistic anthropology.

## Введение

Преподавание иностранного языка – задача, которая требует комплексного подхода от всех участников учебного процесса. Язык – явление, существующее и развивающееся в конкретном социокультурном контексте, так что смыслы лексических, фразеологических и других языковых единиц изменяются под влиянием процессов, происходящих в обществе. Невозможно освоить иностранный язык, не учитывая эти процессы. На помощь преподавателю могут прийти такие науки, как антропология, этнология, социология и др. Антропологический подход к преподаванию языка включает в себя привлечение материала междисциплинарных исследований, как теоретических, так и полученных в результате включенного наблюдения и полевых исследований (fieldwork).

Изучение иностранного языка (ИЯ) в вузе предполагает не только овладение его лексикой, фонетикой и грамматикой, но и приобретение умений его применения в сфере профессиональной коммуникации. Как показывает опыт преподавания ИЯ, невозможно качественно сформировать у студентов лингвистические компетенции, применяя лишь традиционные педагогические методы работы. Перед преподавателем постоянно встает задача разъяснения паттернов и ситуаций использования тех или иных лексических и грамматических единиц в реальной языковой среде как бытовой, так и профессиональной.

Особую трудность для изучающих ИЯ представляет восприятие и использование таких языковых явлений, как эмфатические конструкции, предполагающие использование различных выразительных средств, например: в русском языке предложения *Я иду в лес...* и *Иду я в лес...* воспринимаются по-разному. Каждое из предложений воспринимается как вступление к последующему изложению некой истории. Однако, во втором предложении слушатель непременно ожидает какого-то действительно интересного, захватывающего, шокирующего, возмутительного (и т. д.) продолжения: *Иду я в лес и вдруг вижу, как охотник преследует медведя...* А как мы выразим эти же отличия на другом языке? Вероятно, во французском языке придется употребить одно из слов-междометий (*donc?*), а в языке хинди, рамочная конструкция которого позволяет меньшую вариативность (по крайней мере, в литературной речи), следует добавить частицу *hī* или начать разъяснительную часть высказывания с восклицания.

Сложнее обстоят дела, когда понимание высказывания напрямую зависит от знания культуры носителя языка. Например, французское слово *maîtresse* может иметь множество значений от «учительница» до «любовница», на чем основаны и шутки, и казусы непонимания ситуации иностранцем, изучающим французский язык. Выражение на хинди *Ganesh karnā* (букв. 'сделать Ганешу'), означающее просто «начать» (дело, проект и пр.) и лишенное религиозного и мифологического подтекста будет понятно лишь тем, кто знает, что в индусской мифологии бог Ганеша отвечает за успешное начало любых предприятий, и традиционно к нему обращаются перед любыми начинаниями (ср. в русском слово *спасибо*, полностью лишившееся религиозной коннотации, но первоначально означавшее «спаси, Бог»).

Вышеприведенные рассуждения (а примеров можно привести сотни) говорят о том, что преподавателю иностранного языка необходимо иметь не только собственно лингвистическую и педагогическую, но и антропологическую подготовку. В настоящей статье нами применяется широкое определение понятия «антропология», данное Эриком Вульфом: «Антропология – в меньшей степени предмет, скорее, она представляет собой связь между предметами. Частично это история, частично – литература, частично – естественная наука, частично – социальная. Она пытается изучить человека как изнутри, так и снаружи. Она представляет собой способ рассмотрения человека, равно как и его видение. Она наиболее научна из всех гуманитарных наук и наиболее гуманитарна из всех естественных»<sup>1</sup> [Eriksen 2010, с. 1].

Язык безусловно является интегральной частью всех граней антропологической науки, как ее определяет Вульф, и несет на себе отпечатки всей истории его развития, так что наличие у человека хотя бы базовых знаний в области истории стран изучаемого языка – это *sine qua non* как для преподавателя, так и для студента. Литература – также значимый источник пополнения словарного запаса и изменения смыслов слов под влиянием популярных произведений (сюда, на наш взгляд, могут быть отнесены и другие виды искусства, прежде всего кино).

Лингвистическая антропология (как и этнолингвистика) представляет собой целое направление в современной антропологической

---

<sup>1</sup> Здесь и далее перевод наш. – М. Д.

науке, определяемое ведущим в этой области исследователем Алессандро Дуранти как дисциплину, «изучающую роль языков (и языковых способностей) в различных видах деятельности, составляющих социальную жизнь людей и сообществ...» Она также «изучает язык как культурный ресурс, а говорение как культурную практику» [Duranti 1997, с. 1–2].

В статье нами будут рассмотрены подходы к преподаванию ИЯ с применением антропологических методов обучения и сведений на примере подготовки специалистов по французскому языку и языку хинди. Такое сочетание лингвистического материала (европейского и восточного языка) позволит продемонстрировать универсальность предлагаемого нами подхода, а также выявить особенности и отличия в учебной работе со столь сильно отличающимися друг от друга языками. Статья написана на основе собственного опыта преподавания французского языка студентам неязыковых специальностей (журналистам, специалистам по рекламе и связям с общественностью и социологам) в Московском государственном лингвистическом университете, освоения иностранных языков в процессе переводческой работы в России и за рубежом, а также участия в различных проектах университетов Индии и Маврикия (где французский язык и язык хинди сочетаются как в сфере образования, так и в повседневной жизни).

### **Предмет и методология лингвистической антропологии**

Прежде чем предложить механизмы применения приобретенных нами наработок в области лингвистической антропологии и этнолингвистики в сфере преподавания иностранных языков, необходимо понять, что представляют собой эти науки, каков их предмет и методология. Во введении нами уже было приведено определение лингвистической антропологии, данное Алессандро Дуранти. На практике ее предметом, как правило, становятся варианты использования тех или иных лексем, речевых оборотов и грамматических паттернов (ситуационного применения различных грамматических конструкций) в различных сообществах и социокультурных пространствах, их эволюция и влияние на сообщество. В рамках нашего собственного многолетнего исследования, проводившегося в регионе распространения диалекта хинди авадхи (в сочетании с бходжпури), т. е. в Южном

Кошале (штат Уттар-Прадеш), нами было выяснено, например, что одни и те же слова, могут по-разному восприниматься носителями различных религий. Часто это связано с различием фольклорных нарративов, значительное количество слов и оборотов из которых вошло в повседневную речь. В частности, индусы, позаимствовав у мусульман слово *jinn*, подразумевают под ним любое «сверхъестественное» или необъяснимое явление, не всегда вызываемое персонажами мусульманской мифологии. Собственно сверхъестественных, сказочных представителей нечистой силы они называют *prêt* в мужском роде или *chudel* в женском [Демченко 2020].

Зачастую при попадании в новое социокультурное пространство, язык претерпевает изменения на уровне логики выбора лексических единиц и построения предложений. Например, на острове Маврикий вместо привычного нам вопроса *Ça va?* (*Как дела?*), местный носитель языка задаст другой – *Ki manière* (*Каким способом [идут твои дела]?*). Это очень напоминает метаморфозы слова *khabar* (*новость*), прошедшего долгий путь из арабского языка в индийские языки, а затем в малайский язык. Если в языке хинди оно используется исключительно в своем основном значении, а вопрос *Какие новости?* будет чаще строиться через другое слово – *hāl* (*Kyā hāl hai?*), то в малайском языке, заимствующем многие лексические единицы из индийских языков, с помощью именно этого слова мы спросим *Как дела?* (*Apa khabar?*), и именно оно становится стандартным приветствием.

Различие в логике построения высказываний дает о себе знать и в поле нормативного языка, причем их правильный выбор зависит, скорее, не от изучения неких правил, а от способности интуитивно чувствовать язык. Скажем, французское сочетание предлога и местоимения *chez moi* может играть в реальной речи роль существительного и использоваться соответствующим образом, т. е. можно сказать: *près de chez moi* (*рядом с местом, где я живу*). Похожее явление свойственно и языку хинди. Так, носитель языка может сказать *vo hamāre yahān ātā hai* (*Он приходит к нам*), где *hamāre yahān* – это сочетание местоимений *наше* и *там*. Иногда логика формирования того или иного слова и выражения забывается в пространстве первоначального распространения языка, но сохраняется в регионах, куда язык пришел позднее. Например, многие иностранцы, бывающие в Индии, списывают на неграмотность часто встречающееся в стране

раздельное написание слова *break fast* (и произносящееся индийцами как два самостоятельных слова с дифтонгом в слове *break*). На самом деле причину тому нужно искать в этимологии слова, которое возникло из выражения *to break fast*, прервать ночной пост и впервые утром вкусить пищу. Это действительно сочетание глагола и существительного, полностью субстантивировавшееся в британском и американском английском, но сохранившееся как таковое в некоторых бывших колониях Великобритании.

Студенты, изучающие иностранный язык, но не имеющие серьезного опыта встречи со средой его естественного функционирования, почти всегда выберут варианты высказывания, логически соответствующие паттернам их собственного языка. По моим собственным наблюдениям, скажем, такую фразу, как *Он приносит молоко* большинство русскоязычных студентов переведут на хинди как *Vo dūdh lātā hai* (т. е., переведа дословно с русского языка). Любопытно, что именно такой вариант дает электронный переводчик. Однако носитель языка может сказать иначе, прибегая к иной логике построения фразы: *Vo dūdh lekar ātā hai* (букв. 'Он, молоко принеся, приходит').

Интереснейшей сферой исследования лингвистической антропологии является изучение арго и сленга используемого представителями различных социальных, профессиональных и возрастных групп. Причем результаты этих исследований можно успешно применять при разработке профессионально ориентированных курсов ИЯ, рекомендуемых для студентов неязыковых специальностей. В частности, преподавая французский язык студентам, изучающим рекламу и связи с общественностью, преподаватели сталкиваются с таким явлением, как *tribal marketing* (само словосочетание заимствовано из английского), где под *tribe* (*фр.* *tribu*) подразумеваются различные молодежные субкультуры. Без понимания особенностей этих культур невозможно составить верное представление и о том, как и почему работают с ними франкоязычные маркетологи. При этом само изучение субкультур и их языка невозможно ограничить традиционными методами исследования: «Исследователю придется отбросить традиционный монодисциплинарный систематический подход и обратиться к... исследованию всего, что сказано или написано о группе в газетах, книгах, чатах, интернет-форумах...; проводить полуструктурированные и неструктурированные интервью на индивидуальном

и групповом уровне...; прибегать к методу включенного наблюдения в местах собраний представителей субкультуры...» [Cova B., Cova V. 2002, с. 12–13].

Авторы вышеприведенной цитаты верно отмечают, что метод включенного наблюдения принципиально необходим для исследования сообществ (community studies). Сторонний наблюдатель далеко не всегда способен верно понять происходящее и использовать результаты своих находок в преподавании как языка, так и собственно антропологических дисциплин. В этом смысле у лингвиста, работающего в поле, как и у антрополога, «нет выходных»: любая встреча с носителем изучаемого языка и культуры, даже самая неформальная и необычная, может стать источником ценных сведений или осмысления уже известного материала. В качестве иллюстрации приведем пример с известным в Индии сериалом на хинди «Malgudi Days», вышедшим на экраны телевизоров осенью 1986 года. Картина повествует о жизни школьников в Индии 1940-х годов. Персонажи фильма говорят на довольно простом хинди, понимаемом изучающими данный язык студентами-иностранцами с уровнями владения B2–C1. Однако суть некоторых эпизодов останется неясной, если не учитывать использование детьми в фильме диалектизмов, относящихся к повседневной жизни региона, в котором происходят события. Так, четвертая серия начинается с просьбы главного героя, 9-летнего мальчика по имени Свами, продать ему некий предмет, именуемый *rāyā*. Поскольку у него не хватает денег, дальнейшие приключения связаны с поиском (а затем и кражей) этих средств. Просматривающие кинокартину студенты понимают всё, кроме самой причины происходящих событий. В самом фильме данные причины не объясняются, так как индийскому зрителю и так всё понятно. А всё дело в том, что *rāyā* – диалектизм для *rahiyā* (колесо), а дети во многих деревнях Северной Индии в прошлом играли со старыми колесами от телег, которые катили с помощью специально приспособленной трости.

Наконец, не нужно забывать, что язык – это развивающееся явление, и то, что было актуально десять, двадцать, тридцать лет назад, и даже попало на страницы учебников, теряет свою актуальность сегодня. Преподаватель должен постоянно следить за развитием языка и передавать свои знания и опыт студентам. Если говорить о французском языке, то в наши дни активно эволюционируют представления

о категории рода существительных. Например, если в старых учебниках французского языка прямо говорилось о невозможности использования женского рода в случае с некоторыми словами, обозначающими профессии (в частности, *écrivain* – писатель), то сегодня они появляются (*écrivaine*, прежде свойственное лишь канадскому варианту французского языка). Слова, возникшие сравнительно недавно, также всё ещё находятся в процессе приспособления к языку, могут менять орфографию, произношение, род, ассоциацию с артиклями. Например, в течение долгого времени слово *Интернет* во французском употреблялось с определенным артиклем, а финальная *t* не читалась (*l'Internet*), в последнее же десятилетие нормой стало использование слова без артикля и с произносимой финальной согласной (*Internet*). В письменных же источниках можно встретить оба варианта.

### **Применение данных лингвистической антропологии в преподавании иностранного языка**

Как же применить результаты лингвоантропологических исследований в реальной практике преподавания иностранного языка? В первую очередь полноценное погружение самого преподавателя в языковую среду помогает ему стать представителем, своего рода послом, культуры страны изучаемого языка. Сама его личность должна напоминать студентам, каким языком они в данный момент занимаются, он должен уметь ретранслировать соответствующую мимику, манеру говорить, использовать те или иные лексические единицы. В зависимости от возраста, самоощущения преподавателя и его аудитории, он может быть носителем (передатчиком) паттернов речи и поведения разных срезов сообщества носителей языка. Например, преподавая язык молодежи, вероятно, следует разобраться, как общаются именно молодые носители, с другой стороны, молодежные словечки могут быть неуместны при проведении курса повышения квалификации для сотрудников дипломатического корпуса.

Наиболее успешный метод, который применяется мною на занятиях, представляет собой имитацию включенного наблюдения в языковой среде. Как было отмечено в предыдущем разделе, само по себе включенное наблюдение – это попытка стать частью изучаемого сообщества, перенести на себя его особенности и паттерны говорения

и поведения. Задача преподавателя – воссоздать реальную языковую ситуацию на своем занятии, сформировать временное сообщество, похожее на сообщество носителей языка. Не всегда это происходит неким распланированным организованным способом. Как правило, напротив, следует применять так называемую дигрессию (*digression*) – метод, которому обучают специалистов по ораторскому искусству и преподавателей во многих странах мира. Дигрессия – это отступление от основной темы ради привлечения внимания или наоборот для того, чтобы дать слушателям отдохнуть, когда лектор или преподаватель видит, что они более неспособны воспринимать предлагаемый им объем информации. В нашем случае с дигрессии занятие может начинаться: это может быть шутка на языке на тему, известную студентам, короткий рассказ о ситуации, с которой преподаватель столкнулся, например, по дороге в университет или любое другое спонтанное обсуждение, позволяющее сразу же погрузиться в языковую среду.

Другой эффективный метод – привлечение студентов, также имевших опыт встречи с реальной языковой средой (например, живших в странах изучаемого языка, постоянно общающихся с носителями, интересующихся кинофильмами или другими видами искусства на иностранном языке). Можно попросить их поделиться своими наблюдениями, спровоцировать спор, дискуссию. Всегда важно создавать такие ситуации, в которых всем участникам будет что сказать и не превращать процесс обучения в собственный монолог.

Выгодна для преподавателя ситуация, когда он владеет хотя бы в некоторой мере и вторым иностранным языком, изучаемым группой, с которой он работает. В таком случае естественным образом возникает гораздо большее пространство для диалога, диспута, сравнительного анализа ситуаций, логики выбора лексических и грамматических единиц. Например, объясняя условное наклонение студентам-франкофонам, можно в некоторых случаях проводить параллели высказываний в рамках соответствующей темы в английском языке, что позволяет им лучше усвоить данную грамматическую тему в обоих языках не только через механический анализ правил, а через понимание логики формирования гипотез разного уровня вероятности и актуальности для настоящего момента. Причем в некоторых случаях логика двух европейских языков может полностью

соответствовать, а в других – отличаться. Сравнение европейского и восточного языка представляет собой еще более широкое пространство для рассуждений (как известно, практически никто не изучает хинди, не зная или не изучая параллельно английский язык!). Например, сравнивая употребление прогрессивных (продолженных) времен в английском языке и хинди, мы увидим некоторое несоответствие психологического восприятия шкал времен (вероятно, и самого течения времени!) в двух языковых пространствах. По этой причине, носитель языка хинди гораздо чаще будет использовать прогрессивное время в разговорной речи, чем носитель английского языка. Во французском же языке как такового прогрессивного настоящего времени не существует вовсе, и во фразе *Я работаю в школе* и *Я сейчас работаю* будет использована одна и та же глагольно-временная форма. Можно сравнить высказывания и на трех языках:

*Английский:* I work at school. Right now I am working.

*Французский:* Je travaille à l'école. A ce moment je travaille.

*Хинди:* Me vidyālay me kām kartā hūn. Abhi me kām kar rahā hūn.

### Заключение

Лингвистическая антропология – не является сугубо теоретической дисциплиной. Ее данные широко применимы в самых различных прикладных сферах, включая преподавание иностранных языков и переводческую деятельность. Более того, не прибегая к лингвистической антропологии и этнолингвистике, преподаватель и студент рискуют получить неполное представление об иностранном языке, которое затем повлияет на качество работы и пользование им. Знание как функционирует язык в среде его естественного распространения является одним из ключей не только к его правильному пониманию, но и к практическому использованию.

Данные лингвистической антропологии могут применяться не только в процессе освоения страноведческих тем, но даже и при изучении лексики и грамматики иностранного языка. При этом следует иметь в виду, что выбор лексических единиц и грамматических конструкций носителем подчас обусловлен его принадлежностью к той или иной социокультурной среде.

Для достижения наилучшего результата в преподавании иностранного языка, в подготовку будущих и работающих преподавателей в целях повышения квалификации следует включать учебные командировки и стажировки в страны изучаемого языка, направления на полевые работы методом включенного наблюдения и другие мероприятия, повышающие их компетенции в сфере лингвистики и лингвистической антропологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Демченко М. Б.* Повседневные чудеса Авадха: встречи с известным и тайным // *Studia Religiosa Rossica: научный журнал о религии.* 2020. № 3. Российский государственный гуманитарный университет. С. 130–140. [Demchenko, M. B. (2020). Mundane Miracles in Awadh. Encounters with the Revealed and the Hidden. *Studia Religiosa Rossica: Russian Journal of Religion*, 3, 130–141. (In Russ.)].
- Cova B., Cova V.* Tribal marketing: the tribalisation of society and its impact on the conduct of marketing // *European Journal of Marketing. Special Issue: Societal Marketing in 2002 and Beyond.* 2002. Pp. 595–620.
- Duranti A.* Linguistic anthropology. Cambridge University Press, 1997. Vol. 1–2.
- Eriksen T. H.* Small places, large issues. London: Pluto Place, 2010.

**Н. Н. Гавриленко**

доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры иностранных языков Инженерной академии  
Российского университета дружбы народов  
nngavrilenko@narod.ru

**ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ОТРАСЛЕВОМУ ПЕРЕВОДУ**

В статье проанализировано понятие «дидактика переводческой деятельности» и представлены новые направления подготовки специалистов в области специального (отраслевого) перевода. Рассмотрена конечная цель обучения отраслевому переводу: формирование профессиональной компетентности переводчика. Раскрыты особенности прагматического, когнитивного и педагогического аспектов в связи с определением целей обучения отраслевому переводу, что позволит более точно определить подходы, принципы и содержание подготовки специалиста в области отраслевого перевода.

**Ключевые слова:** дидактика переводческой деятельности; отраслевой перевод; профессиональная компетентность: прагматический, когнитивный и педагогический аспекты целей обучения.

**N. N. Gavrilenko**

Doctor of Pedagogical sciences, Professor,  
Foreign Languages Department,  
Peoples' Friendship University of Russia, RUDN University,  
nngavrilenko@narod.ru

**TRAINING OBJECTIVES  
FOR TECHNICAL TRANSLATION**

The article analyzes the concept of “didactics of translation activity”, and presents new directions for training specialists in the field of technical translation. The final goal of training in technical translation is considered: the formation of professional competence of a translator. The article reveals the features of the pragmatic, cognitive and pedagogical aspects in connection with the definition of the goals of training in technical translation, which will allow to more precisely define the approaches, principles and content of training a specialist in the field of specialized translation.

**Key words:** didactics of translation activity; technical translation; professional competence; pragmatic; cognitive and education aspects of the learning goal.

## Введение

Предмет исследования данной статьи – цели обучения отраслевому / специальному переводу, которые для более точного анализа рассматриваются нами с интегративных позиций. Мы ставили перед собой следующие задачи:

- рассмотреть понятие дидактики переводческой деятельности (ДПД);
- представить новые специальности отраслевого перевода;
- раскрыть особенности прагматического, когнитивного и педагогического аспектов обучения отраслевому переводу.

Для определения целей обучения профессиональной деятельности отраслевого переводчика нами были использованы методы анализа, синтеза, обобщения.

### Дидактика переводческой деятельности

Дидактика переводческой деятельности представляет собой одно из новых направлений развивающегося переводоведения. Вместе с тем если обратиться к истории появления и развития отраслевого / специального перевода, то о нем мы встречаем упоминания и в Древней Греции, и в Древнем Риме, однако говорить о вопросах преподавания отраслевого перевода стало возможным только с появлением арабской школы «Дом знаний» в Багдаде (VIII–XII вв.), где занимались переводом научных греческих трудов. Переводчики этой школы были, как правило, специалистами в различных областях знаний. Одним из известных переводчиков того времени был Хунаин ибн Исхак, ученики которого учились переводить тексты по философии, медицине, астрономии и математике, излагая смысл текстов, а не отдельные слова. Часто после «чернового» перевода его прочитывал специалист, что, по сути, являлось редактированием сделанного перевода [Гавриленко 2008].

Сегодня организацию обучения сложной профессии переводчика выделяют в самостоятельную область педагогической науки – дидактику переводческой деятельности, которая представляет собой комплексную систему совместной обучающей деятельности преподавателя перевода и познавательной деятельности обучающегося. Вместе с тем понятие «дидактика перевода» рассматривается как

методика обучения собственно теории перевода как самостоятельный предмет [Гарбовский 2012]. Дидактика переводческой деятельности и методика перевода имеют общий объект исследования – учебно-воспитательный процесс обучения переводу. Между этими науками существуют определенные связи: дидактика переводческой деятельности (ДПД) представляет общую теорию обучения данной профессиональной деятельности, а методика преподавания перевода – частную форму ее реализации в конкретном предмете. Положения дидактики переводческой деятельности позволяют определить такие важные для предметных методик вопросы как цели, подходы, принципы, содержание обучения.

И. С. Алексеева, В. С. Виноградов, Л. К. Латышев и др. определяют ДПД как один из разделов переводоведения, Л. Л. Нелюбин как один из подразделов переводческой лингводидактики, Е. Р. Поршнева как один из разделов лингводидактики. Поскольку мы рассматриваем в данной статье перевод прежде всего как профессиональную деятельность, а не как один из видов речевой деятельности [Зимняя 1973], то ДПД можно отнести к профессиональной дидактике / дидактике профессионального образования, которая имеет «интегральный характер», и использует понятия из таких наук, как философия, психология, история, культурология и др.

Процесс глобализации, бурное развитие Интернета привели к лавинообразному росту информации, требующей перевода на различные языки. Профессия переводчика стала более востребованной и массовой. И деятельность отраслевого переводчика стала сегодня сформировавшейся профессией, что связано во многом со значительным ростом количества информации, которая требует постоянного ее перевода и интерпретации. Анализ современного состояния рынка переводческих услуг показывает появление большого количества новых специальностей в рамках профессии переводчика. В деятельности отраслевого переводчика востребованными сегодня стали как традиционные (переводчик письменный / устный), так и новые специальности: переводчик-редактор, переводчик-терминолог, руководитель проекта, переводчик-локализатор, постредактор машинного перевода и др.

Дидактика переводческой деятельности – это педагогическая дисциплина, содержащая вопросы обучения и воспитания будущих переводчиков. Осмысление ДПД важно для преподавателей перевода, так

как сегодня всё сложнее определять эффективность предлагаемых форм и методов обучения этой сложной профессиональной деятельности. Дидактика определяет цели обучения и исследует весь процесс обучения, начиная от условий, в которых он протекает и кончая оценкой его результатов.

### **Цели обучения переводческой деятельности**

Цели обучения переводческой деятельности должны соответствовать современным требованиям общества к переводчику и при этом быть реальными для конкретных условий обучения. Поставленные цели оказывают влияние на всю систему обучения переводческой деятельности: на подходы к обучению; на принципы, содержание, методы и приемы обучения, которые позволяют достичь конкретные результаты; на критерии и показатели, позволяющие оценить достигнутые результаты.

В конце XX века особый интерес исследователей проблем языка и общения привлекало понятие «языковая личность» (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева и др.). При подготовке специалиста психологи основное внимание уделяют формированию его профессиональной компетентности (А. К. Маркова, Е. И. Иванова и др.). По мнению Ли Хайянь, главная цель обучения будущих переводчиков – научить их принимать правильные стратегические решения, используя знания о мире и языках (исходный язык и язык перевода) в контексте определенных культур с учетом психофизиологических особенностей отправителя исходного текста и получателя текста перевода [Найуан 2006]. Так как мы рассматриваем отраслевой перевод с позиции профессиональной деятельности, то главной целью обучения данной профессии становится формирование переводческой компетентности, которая позволит переводчику: принимать верные стратегические решения в контексте языков и культур, используя специальные знания в области перевода; определять темы исходного текста; использовать свои личностные качества, внешние ресурсы и т. д.

Компетентность отраслевого переводчика включает целый набор специальных компетенций (внутренние ресурсы) и наряду с традиционными знаниями, навыками, умениями формирует мотивацию

к выполнению предстоящего перевода, ценностные ориентации, креативность и способность противостоять возможным экономическим трудностям.

### **Три компонента целей обучения отраслевому переводу**

Рассматривая цели обучения отраслевому / специальному переводу, проанализируем выделяемые лингводидактами три ее важных аспекта – *прагматический, когнитивный и педагогический*.

При анализе процесса обучения отраслевых переводчиков важным представляется *прагматический аспект*, который лингводидакты связывают с уровнем владения иностранным языком, необходимым для осуществления межкультурного общения [Гальскова, Гез 2009]. При обучении отраслевому переводу важный акцент следует делать на овладение студентами соответствующими переводческими специальностями. Сейчас перед кафедрами перевода стоит задача четко отбирать из профессионального стандарта те направления, к которым могут быть подготовлены студенты (см. перечисленные выше специальности). Такой подход несколько отличается от традиционного, когда за основу брали типы и виды перевода из классификаций, принятых в переводоведении. За прошедшее время профессия переводчика изменилась, особенно это отразилось на деятельности письменного отраслевого переводчика, на которую развитие информационных технологий оказало максимальное влияние.

Вместе с тем и традиционное выделение видов перевода (устный / письменный) и их особенностей влияет на прагматический аспект целей обучения. В языковом вузе должны присутствовать и письменный, и устный последовательный перевод. Тогда как при подготовке отраслевого переводчика по дополнительной программе в неязыковом вузе из-за ограниченной сетки часов основное внимание следует уделять письменному переводу на родной язык, а также основам последовательного перевода. В своей дальнейшей профессиональной деятельности выпускник сможет повышать и совершенствовать свои квалификационные характеристики, в том числе в двустороннем / последовательном переводе.

Следует отметить важность личностной составляющей студентов при рассмотрении прагматического аспекта целей обучения

отраслевому / специальному переводу. Рекомендуется проводить тестирование, позволяющее определить склонность учащихся к устному или письменному переводу.

При определении целей обучения профессиональной деятельности отраслевого переводчика необходимо учитывать еще один важный прагматический аспект. Сегодня, как отмечают экономисты, значительно возрастает потребность в специалистах широкого профиля. Нами проводился опрос среди отраслевых переводчиков, который показал, что в их деятельности преобладают узкоспециальные тексты определенного профиля (более 70%), а также перевод общенаучных и официальных текстов, относящихся к различным областям науки и техники. К этому следует добавить, что некоторые переводчики переводят тексты по специальности эпизодически. Таким образом, при подготовке отраслевого переводчика прагматический аспект **цели обучения отраслевому переводу** предполагает подготовку студентов:

- к конкретным специальностям, отобранной профилирующей кафедрой из профессионального стандарта;
- к письменному и устному (с листа и последовательному) переводу профессионально ориентированных текстов;
- к переводу как узкопрофильных текстов, так и текстов общетеоретического и служебного характера.

При анализе процесса обучения отраслевых переводчиков важным представляется *когнитивный аспект*, который направлен на развитие мышления, способностей студентов. При обучении иностранным языкам этот аспект связан с процессом усвоения учащимися иноязычной культуры [Гальскова, Гез 2009; Didactique du plurilinguisme 2016].

Формирование профессиональной компетентности будущего переводчика находится в тесной взаимосвязи с теоретическими знаниями в области переводческой деятельности, последовательностью действий переводчика при решении стоящих перед ним задач и способами их решения. Для этого в процессе обучения следует предоставлять студентам информацию из различных областей знаний, постепенно формируя у них междисциплинарную систему знаний. По мнению представителей Римского клуба<sup>1</sup>, сегодня чрезвычайно важным представляется «интегральное мышление», которое позволяет

<sup>1</sup> Римский клуб – международная общественная организация, объединяющая представителей мировой политической, финансовой, культурной и научной элиты.

организовывать знания из различных дисциплин, соединяя фрагменты действительности, чтобы максимально полно понимать реальность [Weizsäcker, Wijkman 2018]. Выделение интегративных знаний представляется важным и при подготовке переводчиков в неязыковых вузах, когда профессия отраслевого переводчика является дополнительной к основной профессии. В данном случае в процессе обучения важно учить студентов селективно отбирать и использовать знания по своей основной специальности в новой дополнительной специальности переводчика.

Когнитивный аспект целей обучения отраслевому переводу учитывает и те трансформационные процессы в образовании, которые связаны с цифровизацией. «Цифровая экономика требует, чтобы каждый обучаемый (а не только лучшие) овладел компетенциями XXI века (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески (не по шаблону) применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде» [Трудности и перспективы цифровой трансформации образования 2019, с. 15]. Цифровизация экономики наиболее сильно проявила себя в области отраслевого перевода. Переводчик уже сегодня активно использует машинный перевод при работе с типовой документацией, при подготовке текстов к машинному переводу и постредактировании таких переводов.

Вместе с тем преподавателю всегда следует помнить, что будущее определяется не только технологиями. Сегодня жизнь профессионального переводчика зависит и от массовых социальных процессов, которые мы подчас недостаточно осознаем, но именно эти процессы определяют будущее. В современной социологии существует тезис о том, что наше будущее неопределенно и что эта неопределенность нарастает. С этим тезисом можно спорить, но интуитивно мы понимаем, о чем идет речь. Если говорить о человеке, который жил в Советском Союзе, то вся его жизнь проходила более или менее определенно и предсказуемо. Выпускник выбирал профессию, к которой его готовили, и в течении жизни редко менял ее. И задача преподавателя была научить студентов, передавая им свои знания и опыт.

Сегодня же подготовка студентов к жизни осуществляется в быстро меняющемся обществе. Появляются всё новые специальности

переводчика, поэтому важным педагогическим мастерством выступает способность подготовить выпускников к профессиональной жизни переводчика в режиме «турбулентности». У выпускника должна быть сформирована способность к преадаптации, т. е. умение воспринимать неопределенность не как наказание или источник стресса, а как источник новых возможностей. «Преадаптация к неопределенности выступает как школа эволюции, в которой выпускники, решая не алгоритмируемые задачи, готовятся к встрече со случайностями странного мира, наращивают зоркость преадаптации как «функционального органа шестого чувства» [Асмолов, Шехтер, Черноризов 2017, с. 19].

Таким образом, *при подготовке отраслевого переводчика когнитивным аспектом целей обучения будут выступать интегративные знания и умения, связанные с развитием определенной области знаний; развитое «интегральное мышление»; умение адаптироваться в цифровой среде и способность к преадаптации в условиях неопределенности.*

И последним важным аспектом целей обучения отраслевому / специальному переводу представляется **педагогический аспект**. Данный аспект при обучении иностранному языку направлен на выявление тех личностных характеристик студента, которые будут ему необходимы для межкультурного общения [Гальскова, Гез 2009].

Применительно к обучению переводу этот аспект приобретает особое значение. Переводческое образование должно носить ценностный характер. Система ценностей активно формируется в студенческом возрасте и оказывает большое влияние на становление личности будущего профессионального переводчика. Особенно значимыми являются социальные ценности, которые разделяются личностью и выступают в качестве целей жизни, основных средств достижения этих целей [Ядов 2013], а перевод играет одну из ключевых ролей в передаче культурных ценностей от одного поколения другому [Brodski 2007]. Поэтому обучение будущих переводчиков должно основываться на универсальных ценностях и на уважении культурных различий.

Такой подход предполагает формирование у студентов «гармоничного переводческого мировоззрения» как разновидности профессиональной картины мира [Кушнина 2019, с. 30], что позволит сформировать у них двуязычную и бикультурную языковую личность и научить их воспринимать две языковые нормы [Языковая личность переводчика 2011].

То, как мы учим, зависит от сбалансированного сочетания этих ценностей. Сегодня это особенно важно, так как цифровые технологии меняют наш образ действий. В данном случае дидактика переводческой деятельности выступает рамочной структурой, руководством по использованию технологий в преподавании перевода. На разных этапах обучения возможно использование различных методических подходов, которые позволят осуществлять сбалансированное обучение профессиональным умениям и ценностям.

Еще одним важным педагогическим аспектом целей обучения отраслевому переводу выступает не только сохранение и передача старого знания, но и формирование у студентов грамотного отношения к возможным изменениям в профессии переводчика. *Следовательно, педагогический компонент целей обучения отраслевому переводу предполагает формирование у студентов универсальных ценностей, профессиональной переводческой картины мира, уважения культурных различий и развитие у них «грамотности в отношении будущего».*

### Заключение

Суммируя все вышеизложенное, конечную **цель обучения отраслевому переводу** можно сформулировать следующим образом: *профессиональная переводческая компетентность, которая достигается путем формирования у студентов способности выполнять на профессиональном уровне различные типы перевода в зависимости от области, среды или ситуации, которые определены в их программе обучения, включая области специализации: перевод, пред- и постредактирование, локализация и т. п.* Цель обучения определяется тремя аспектами: прагматическим, когнитивным, педагогическим.

*Прагматический аспект целей обучения* деятельности отраслевого переводчика включает: подготовку студентов по конкретным специальностям, которые отобраны профилирующей кафедрой из профессионального стандарта; формирование способности осуществлять письменный перевод, перевод с листа и последовательный перевод текстов по специальности; подготовку студентов к осуществлению перевода узкоспециальных текстов, так и к переводу текстов общенаучного и официального характера. Важно также отметить

необходимость развития способности работать с машинным переводом, который теперь является неотъемлемой частью компетентности профессионального переводчика.

*Когнитивный аспект целей обучения* отраслевому переводу представляет собой интегративные знания и умения, связанные с развитием определенной области знаний, формирование у студентов «интегрального мышления», способности адаптироваться в цифровой среде и способности к преадаптации в условиях постоянно меняющегося мира.

*Педагогический компонент цели обучения* отраслевому переводу предполагает формирование у студентов универсальных ценностей, профессиональной переводческой картины мира, уважения культурных различий и развитие у них так называемой грамотности в отношении будущего.

Предложенные нами в настоящей статье цели обучения отраслевому переводу позволят более точно определять подходы, принципы и содержание обучения данному виду деятельности переводчика.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова 2017. [Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., Chernorizov, A. M. (2017). Pre-adaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii (Pre-adaptation to uncertainty as a navigation strategy for developing systems: routes of evolution) Moscow University. (In Russ)]. URL: [http://www.voppsy.ru/174003.htm#\\_ftn1](http://www.voppsy.ru/174003.htm#_ftn1) (дата обращения: 2.09.2020).
- Гавриленко Н. Н.* История перевода научных и технических текстов: Курс лекций. М.: РУДН, 2008. [Gavrilenko, N. N. (2008). Istoriya perevoda nauchnykh i tekhnicheskikh tekstov: Kurs lektсий. (History of translation of scientific and technical texts: Course of lectures). Moscow: RUDN. (In Russ)].
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений 2-е изд., испр. М. : Издательский центр «Академия», 2009. [Galskova, N. D., Gez, N. I. (2009). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika (Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology: textbook. manual for linguistic students). M.: Academy, 2009. (In Russ)].

- Гарбовский Н. К. Семь вопросов дидактики перевода или scopos-дидактика переводческой деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 22: Теория перевода. 2012. № 4. С. 36–54. [Garbovsky, N. K. (2012). Seven questions of translation didactics or scopos-didactics of translation activity. Vestnik Moscow University. Ser. 22: Translation theory, 4, 36–54. (In Russ)].
- Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973. [Zimnyaya, I. A. (1973). Psikhologiya slushaniya i govoreniya. (Psychology of listening and speaking): abstract of PhD in Psychology. Moscow. (In Russ.)].
- Кушнина Л. В. Формирование элитарной языковой личности лингвиста-переводчика в процессе обучения письменному переводу // Вопросы методики преподавания в вузе. Т. 8. № 29. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. С. 24–32. [Kushnina, L. V. (2019). Formation of an elite linguistic personality of a linguist-translator in the process of teaching translation. Questions of teaching methods at a university, 8(29), 24–32. (In Russ.)].
- Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. [Uvarov, A. Ju., Frumina, I. D. (eds.) (2019). Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya. (Difficulties and prospects of digital transformation of education). Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics. (In Russ.)].
- Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 2-е изд. [Yadov, V. A. (2013). Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya. (Self-regulation and prediction of social behavior of a person: a dispositional concept). Moscow: TsSPiM. (In Russ.)].
- Языковая личность переводчика: колл. монография / под ред. Л.А. Нефедовой; науч. ред. М. В. Загидуллина. Челябинск, 2011. [Nefedova, L. A. (ed.) (2011). Yazykovaya lichnost' perevodchika. (The linguistic personality of the translator). Chelyabinsk. (In Russ.)].
- Brodski B. Can these Bones Live?: Translation, Survival, and Cultural Memory. Stanford: Stanford University Press, 2007.
- Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures & Autour de Michel Candelier / Sous la direction de Christel Troncy. Rennes: PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES, 2016.
- Haiyan L. Cultivating Translator Competence: Teaching and Testing // Translation Journal, 2006. URL: <http://accurapid.com/journal/37testing.htm> (дата обращения 17.04.2015).
- Weizsäcker von E. U., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome – Springer Science+Business Media LLC 2018.

**Л. С. Каменская, Н. В. Каменская**

*Каменская Л. С.*, кандидат филологических наук, доцент  
заведующая Центральным кабинетом методики обучения иностранным языкам  
Московского государственного лингвистического университета  
lskam@linguanet.ru

*Каменская Н. В.*, доцент кафедры всеобщей истории искусств  
Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова  
kamimail@mail.ru

**О НЕКОТОРЫХ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЯХ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

В связи с тенденцией развития в вузах видов и форм работы по иностранному языку во внеаудиторное время в статье предлагается уточнить понятие «внеаудиторная работа». Рассматриваются основные характеристики самостоятельной учебной деятельности обучающихся во внеаудиторное время. Особое внимание уделяется вопросу становления и развития отечественного направления программированного обучения иностранному языку и проблеме формирования у обучающихся учебной компетенции.

**Ключевые слова:** неязыковой вуз; обучение иностранному языку; внеаудиторная работа; самостоятельная работа; программированное обучение; учебная компетенция.

**L. S. Kamenskaya, N. V. Kamenskaya**

*Kamenskaya L. S.*, Associate Professor, PhD (Philology),  
Academic Director of MSLU Foreign Language Methods Centre  
lskam@linguanet.ru

*Kamenskaya N. V.*, Assistant Professor of the Department of General History of Arts,  
Ilya Glazunov's Russian Academy of Painting, Sculpture and Architecture  
kamimail@mail.ru

**ON SOME OF LANGUAGE PEDAGOGY KEY CONCEPTS**

Given the tendency observed in institutions of higher education that types and forms of work in foreign language learning are developed in extramural contexts, the concept of out-of-class activity is improved on. Basic characteristics of learners' autonomous out-of-class activities are considered, with the focus on the state of emergence of Russia's foreign languages programmed learning and its further development, as well as on the problem of developing students' learning competence.

**Key words:** non-linguistics university; teaching and learning foreign language; out-of-class activity; autonomous activity; programmed learning; learning competence.

## **Введение**

В настоящей статье нам хотелось бы поделиться своими соображениями относительно толкования некоторых лингводидактических понятий. Наши соображения по данному вопросу основываются на личном опыте преподавания иностранного языка (ИЯ), на изучении современной методической литературы и обсуждениях актуальных вопросов преподавания ИЯ с коллегами; на проведении консультаций, а также рецензировании и редактировании научных статей преподавателей-практиков в Центральном кабинете методики обучения иностранным языкам МГЛУ.

Считаем важным, своевременным и полезным обсуждение вопроса уточнения некоторых лингводидактических понятий, так как от решения этого вопроса зависит, на наш взгляд, не только взаимопонимание преподавателей при обсуждении проблем профессиональной деятельности, но и определение направлений поиска возможностей и средств эффективного достижения целей обучения иностранному языку в вузе.

### **Современная потребность в уточнении понятия «внеаудиторная работа»**

Для наглядности напомним толкование рассматриваемого нами понятия «внеаудиторная работа», представленное в современном лингводидактическом словаре: «Работа с учащимися вне расписания аудиторных занятий. Предусматривает участие в вечерах отдыха, встречах с интересными людьми, просмотр фильмов, спектаклей и др. Является значительным резервом обучения и средством достижения целей обучения» [Щукин 2006, с. 56]. Данный термин соотнесим с термином «внеурочная работа», употребляемым при описании подобных форм образовательной деятельности в школе.

В последние десятилетия перед преподавателями иностранных языков стояла серьезная и трудоемкая проблема разработки образовательных программ (ОП) на основе компетентного подхода. Ряд вопросов, в том числе вопрос организации внеаудиторной работы (в том понимании, как это трактуется в современном словаре, см. выше), долгое время находились в забвении. Сейчас в связи с актуальностью вопросов обеспечения реализации новых образовательных программ и с возвращением на повестку дня учебно-воспитательной

работы в вузах интерес к проблеме организации внеаудиторной работы оживился. Появилась необходимость обсуждения содержания этого вида работы и особенностей осуществления управления им.

Нами был проведен опрос преподавателей иностранных языков вузов с целью узнать, как они объясняют понятие «внеаудиторная работа». Большинство преподавателей-практиков ассоциировали это понятие с организацией внеаудиторных занятий по иностранному языку, а именно с выполнением обучающимися домашних заданий по предмету «Иностранный язык». Незначительное число преподавателей вспоминали еще и об организации отдельных мероприятий, типа участия студентов в конкурсах, конференциях и т. п., то есть именно тех мероприятий, которые указаны в словарном определении понятия «внеаудиторная работа» (см. выше).

Анализ результатов данного опроса убедил нас в существовании сегодня потребности уточнить понятие «внеаудиторная работа». В связи с этим мы предлагаем выделить два вида работы (деятельности) обучающихся, которые осуществляются ими во внеаудиторное время и направлены на овладение ИЯ:

- 1) самостоятельная работа обучающихся по выполнению домашних заданий (самостоятельная учебно-познавательная деятельность обучающихся в рамках освоения рабочих учебных программ по ИЯ);
- 2) деятельность / работа обучающихся в связи с участием их в организуемых в вузе мероприятиях, выходящих за рамки рабочих программ учебного процесса по ИЯ, дополняющая их и называемая поэтому внепрограммной.

В каждом выделенном нами виде деятельности следует учитывать как исполнительную, познавательную и творческую деятельность обучающихся, так и организующую и управляющую при этом деятельность преподавателя.

Словами, уточняющими понятие «внеаудиторная работа», на наш взгляд, могут быть:

- *внеаудиторная самостоятельная работа* (в рамках освоения образовательных программ);
- *внеаудиторные внепрограммные мероприятия*.

Разработка образовательных программ по ИЯ на основе компетентностного подхода и проявление внимания к поступательному регулярному совершенствованию учебного процесса по ИЯ в вузах

продолжаются и сегодня. Одновременно с этим наблюдается рост интереса вузов к организации учебно-воспитательной работы, а именно, к внепрограммным формам образовательной деятельности во внеаудиторное время.

Развитие внепрограммной внеаудиторной работы по иностранному языку на каждой последовательной ступени высшего образования должно способствовать повышению качества формирования у выпускников вуза межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Участвуя в организуемых вузом мероприятиях во внеаудиторное время, обучающиеся могут практически применить и развить приобретенные в ходе освоения ОП знания, иноязычные речевые навыки и профессионально ориентированные коммуникативные умения, а также проверить свои личностные и профессионально значимые качества.

Данные мероприятия позволяют обучающимся осуществить самооценку своих собственных результатов в овладении ИЯ, а также мотивируют их к дальнейшему его изучению. Современные исследователи данного вида внеаудиторной работы подтверждают наблюдаемый сегодня рост интереса к нему, подчеркивают важность обсуждения его содержания и практического значения в процессе преподавания ИЯ [Полякова 2021].

### **К вопросу организации самостоятельной работы обучающихся по ИЯ во внеаудиторное время**

В условиях массового характера обучения и с учетом специфики дисциплины «Иностранный язык» в вузах сложилась традиция последовательного проведения регулярных аудиторных и внеаудиторных занятий по ИЯ (аудиторное занятие → внеаудиторное занятие → аудиторное занятие → внеаудиторное занятие ...). Самостоятельная учебная работа по иностранному языку, выделяемая нами, как один из видов учебной деятельности во внеаудиторное время (см. выше), является обязательной и неотъемлемой частью (звеном) учебно-воспитательного процесса по ИЯ. Следовательно, и от качества ее организации зависит успешность достижения программных целей курса подготовки по ИЯ в вузе.

Ключевыми практическими целями современной подготовки по ИЯ в вузе сегодня являются:

- 1) формирование у выпускника вуза (каждой образовательной ступени высшего образования) соответствующего уровня межкультурной (иноязычной) коммуникативной профориентированной компетенции;
- 2) формирование у выпускника вуза умений учить ИЯ и готовности к самостоятельному совершенствованию уровня владения им после окончания вуза.

Спецификой самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по ИЯ во внеаудиторное время, предполагающей самостоятельное выполнение ими заданий, является выполнение этих заданий в отсутствие преподавателя, точнее *без непосредственного контакта* с ним.

Как любая учебная деятельность, выполняемая в ходе освоения ОП, самостоятельная работа во внеаудиторное время может быть охарактеризована с позиций:

- цель работы (речевая направленность);
- этап работы (ознакомление с материалом; предречевая тренировка, речевая практика, контроль);
- место выполнения (дома, в компьютерном классе, в лаборатории);
- форма выполнения (письменная / устная; индивидуальная / в паре / коллективная);
- источники информации (печатные, аудитивные, аудиовизуальные);
- тип опосредованного управления преподавателем самостоятельной работы (жесткий /относительно жесткий / гибкий).

Опосредованное управление (в связи с отсутствием преподавателя) осуществляется через специально разработанные учебные материалы. Для относительно жесткого и гибкого видов опосредованного управления сегодня используются учебные материалы типа: серии упражнений с ключом для самоконтроля; обучающие и контрольные тесты; отдельные задания преподавателя с инструкциями / комментариями<sup>1</sup>.

Рассмотрим подробнее жесткий тип опосредованного управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью, осуществляемой с помощью программированных учебных материалов на

---

<sup>1</sup> См., например, публикации Н. П. Абубакировой [Абубакирова 2014] и Н. С. Харламовой [Харламова 2019].

этапе ознакомления с новым учебным материалом или на этапе его предречевой тренировки.

Термин «программированное обучение» (ПО) у многих преподавателей иностранных языков не вызывает никакого интереса или вызывает отрицательную реакцию. Это можно, на наш взгляд, объяснить следующим образом:

*во-первых*, упоминание этого термина у ряда преподавателей ассоциируется с практиками в США, Западной Европе и других странах в создании серии упражнений для обучения ИЯ на базе: стимул → реакция → подкрепление. Опыт в разработке таких материалов опосредованного управления учебной деятельностью в 1960-х годах был подвергнут критике в зарубежных публикациях, так как он был основан на бихевиористской поведенческой модели дрессуры животных. Зарубежный опыт конца 60 – начала 70-х годов в разработке программ обучения линейного и разветвленного типов (отсюда название направления программированного обучения), разрабатывавшихся на основе грамматико-переводного / аудиовизуального / аудиолингвального и других подходов, также был подвергнут критике. Таким образом, зарубежные попытки разработки программ опосредованного управления преподавателем учебной работы учащихся в том числе с использованием технических средств обучения (ТСО) и даже с использованием с каждым годом всё более совершенных компьютеров, не оправдали возложенных на ПО ожиданий. В связи с этим интерес к этому направлению подготовки в вузе, в том числе по ИЯ, постепенно был потерян;

*во-вторых*, безразличное отношение сегодня к ПО некоторых российских преподавателей ИЯ можно объяснить их неосведомленностью о том, что в конце 60 – начале 70-х годов было разработано **отечественное программированное обучение** на основе личностно-деятельностного подхода в преподавании ИЯ в вузе и сознательного отношения обучающихся к изучению данной дисциплины.

В разработке теоретической базы данного направления программированного обучения приняли участие ведущие психологи и педагоги нашей страны: Л. Н. Ланда, Н. Ф. Талызина, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев, И. Д. Салистра, И. П. Павлова и др. Согласно плану важнейших научно-исследовательских работ вузов по актуальным вопросам высшего образования Минвуза СССР в 1968 году

специальное объединение вузов под руководством МГЛУ (в те годы МГПИИЯ им. Мориса Тореза) приступило к разработке программированных учебных материалов по иностранным языкам для вузов. В течение пяти лет были определены исходные позиции по ряду вопросов теории и практики отечественного программированного обучения ИЯ в вузе, области его применения, а также вопросы содержания и структуры *обучающей программы*, реализующей программированное обучение.

В 70-х годах продолжались теоретические исследования ПО, создавались и подвергались опытной проверке *обучающие программы*, обобщался и распространялся положительный опыт их использования. Для каждого слушателя четырехмесячных курсов повышения квалификации (ФПК) в МГЛУ лекции по ПО и практические занятия по созданию *обучающих программ* (программированных учебных материалов) являлись обязательными. Всё это позволило «предложить и обосновать новую трактовку сущности программированного обучения иностранным языкам» [Павлова 2005, с. 39].

К 80-м годам кафедры иностранных языков ряда вузов успешно использовали в процессе подготовки студентов по ИЯ разработанные ими фронтальные (обязательные для всех) и индивидуально-групповые (для студентов, имеющих проблемы в изучении ИЯ) *обучающие программы*. Каждая из программ предназначалась для формирования у студента одного речевого навыка в условиях самостоятельной работы во внеаудиторное время.

*Обучающая программа* (программированный учебный материал) строится на алгоритмическом принципе изучения иностранного языка<sup>1</sup>, на делении процесса изучения ИЯ на шаги, а информации на дозы. Опосредованное управление преподавателем учебной познавательной деятельностью обучающегося обеспечивается также наличием в каждом шаге оперативной обратной связи и своевременной коррекции учебной деятельности.

Сначала обучающие программы реализовывались на бумажных носителях, позже в автоматизированных кассах для обучения ИЯ на базе ЭВМ. В начале 90-х годов с появлением возможности приобретения персональных компьютеров они стали реализовываться с их помощью.

---

<sup>1</sup> Сфера применения программирования ограничена возможностью алгоритмизации.

Разработка сегодня неязыковыми вузами *компьютерных обучающих программ* (КОП) и применение данных программ в практике обучения ИЯ свидетельствует о развитии отечественного программированного обучения. Преподаватель-практик Финансового университета при Правительстве РФ Е. А. Лебедева делится в одной из публикаций своим опытом в разработке КОП, описывает этапы их создания и подчеркивает, что оценка данных программ преподавателями и опрос студентов относительно пользы их использования при изучении ИЯ подтверждают целесообразность разработки и внедрения КОП в учебный процесс [Лебедева 2017].

Перенос ознакомления обучающихся с новым учебным материалом или его предречевой тренировкой с помощью КОП на внеаудиторное занятие по ИЯ дает возможность освободить аудиторное время для других видов работ, где присутствие преподавателя является необходимым. Это обеспечивает оптимизацию аудиторных занятий по ИЯ и индивидуализацию учебного процесса [Каменская 2014]. Самостоятельная работа обучающихся в индивидуальном темпе по разработанным преподавателями ИЯ алгоритмам обучения, заложенным в основу КОП, как ни один другой вид учебной работы способствует постепенному приобретению ими умений саморегулирования, самоконтроля и самооценки своей учебной познавательной деятельности. В контексте личностно ориентированного образования это означает постепенную передачу преподавателем своих функций управления самостоятельной учебной деятельностью обучающегося ему самому, т. е. обеспечения постепенного роста его учебной самостоятельности в изучении ИЯ.

Следует заметить, что формирование учебной компетенции должно осуществляться и при выполнении всех форм самостоятельной работы обучающихся (под жестким, относительно жестким и гибким опосредованным управлением ею преподавателем во внеаудиторное время), и во внепрограммной внеаудиторной работе, и во всех видах работ на аудиторных занятиях.

Преподаватели должны так планировать и организовывать учебно-воспитательный процесс, чтобы обучающиеся осознавали цель выполняемых ими заданий (не только для овладения ИЯ, но и для приобретения умений учить его); чтобы они могли бы выделить и осмыслить применяемые ими приемы учебной работы; чтобы они научились

контролировать и оценивать результаты своей учебной деятельности (например, в условиях взаимоконтроля на аудиторном занятии); чтобы они научились осознанно выбирать способы учебной деятельности в целях совершенствования своей учебной работы.

От преподавателя зависит создание учебных ситуаций, которые мотивировали бы обучающихся к самостоятельной учебной деятельности и обеспечивали бы принятие ими ответственности за ее результат, а также обеспечивали бы реализацию их потребностей, интересов и конструктивного творческого потенциала [Коряковцева 2002].

Для решения таких задач в преподавании ИЯ требуется проведение дальнейших исследований психологов и педагогов, например, в области осуществления регуляции преподавателем и саморегуляции изучающим иностранный язык в вузе репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности, а также рефлексивной самооценки.

### Заключение

В статье осуществлена попытка уточнить понятия «внеаудиторная работа» и «программированное обучение». Высказанные нами в связи с этим рекомендации имеют не только теоретическое, но и практическое значение. Основная задача предпринятой нами попытки заключена в том, чтобы показать необходимость проведения анализа и осмысления этих понятий с позиции сегодняшнего дня и перспектив развития системы подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах. Анализ данных понятий позволил нам обратить внимание преподавателей ИЯ на целый ряд вопросов, связанных с индивидуализацией обучения, с возможностями повышения эффективности учебного процесса, его оптимизации и интенсификации, а также с формированием у обучающихся (наряду с иноязычной коммуникативной компетенцией) учебной компетенции.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Абубакирова Н. П.* Опыт использования дистанционного обучения как составляющей учебного процесса по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 12 (698). С. 149–157. [Abubakirova, N. P. (2014). Distance learning as a consistent part of a foreign language course at non-

- language university. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 12 (698), 149–157. (In Russ.).
- Каменская Н. В.* К вопросу организации учебных занятий по иностранному языку в аудитории и во внеаудиторное время // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. Серия Педагогические науки. 2014. Вып. 12 (698). С. 130–140. [Kamenskaya, N. V. (2014) The problem of providing in-class and out-of-class foreign language learning revisited. Vestnik of Moscow State Language University, 12(698), 130–140. (In Russ.).]
- Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: Аркти, 2002. (Метод. биб-ка). [Koryakovtseva, N. F. (2002). Contemporary methods of organizing foreign language learners' autonomous work: text-book for teachers. Moscow: Arkti. (In Russ.).]
- Лебедева Е. А.* Применения компьютерных обучающих программ в учебном процессе по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 4 (775). С. 134–142. [Lebedeva, E. A. (2017). Development and quality assurance in language training at non-linguistics institutions of higher education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical studies, 4(775), 134–142. (In Russ.).]
- Павлова И. П., Евдокимова М. Г., Багрова А. Н.* Применение компьютера в преподавании иностранных языков в вузе: учебное пособие для преподавателей. М.: МГЛУ, 2005. [Pavlova, I. P. Evdokimova, M. G., Bagrova, A. Ya. (2005). Using computer in foreign language teaching at non-linguistics university. Moscow: MSLU. (In Russ.).]
- Полякова Т. Ю.* Современное состояние и перспективы развития внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 2 (839). С. 114–123. [Polyakova, T. A. (2021). The current situation and the prospects of foreign language extracurricular work in non-linguistic universities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 2(839), 114–123. (In Russ.).]
- Харламова Н. С.* Комплексное применение нетрадиционных и инновационных приёмов профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: международные отношения, политология, зарубежное регионоведение // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 1 (830). С. 92–102. [Kharlamova, N. S. (2019). Complex usage of traditional and innovative techniques in vocational language teaching and learning: international relations, political sciences, regional studies. Vestnik of Moscow State

Linguistic University. Education and pedagogical studies, 1(830), 92–102. (In Russ.).

*Шукин А. Н.* Внеаудиторная работа // Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: Аст: Хранитель, 2007. С. 56. [Schukin, A. N. (2007). Out-of-class work. In Language pedagogy encyclopedia (p. 56). Moscow: Astrel: AST: Khranitel. (In Russ.)].

**Т. Ю. Полякова**

доктор педагогических наук, доцент  
заведующая кафедрой «Иностранные языки»  
Московского автомобильно-дорожного государственного  
технического университета (МАДИ)  
kafedra101@mail.ru

## **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Статья посвящена вопросу организации внепрограммной внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковых вузах. Данное понятие конкретизируется на основе анализа существующих определений, выявляются цели, виды и формы внеаудиторной работы на современном этапе. Приводятся результаты проведенного в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) пилотного исследования, направленного на выявление отношения преподавателей к внепрограммной внеаудиторной деятельности, а также рассматриваются тенденции развития этого вида работы в ближайшем будущем.

**Ключевые слова:** внеаудиторная деятельность (работа) по иностранному языку; внепрограммный вид внеаудиторной работы; неязыковые вузы.

**T. Y. Polyakova**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Foreign Languages Department of Moscow Automobile  
and Road Construction State Technical University (MADI)  
kafedra101@mail.ru

## **THE CURRENT SITUATION AND THE PROSPECTS OF FOREIGN LANGUAGE EXTRACURRICULAR WORK IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

The paper is devoted to foreign language extracurricular work in non-linguistic universities. The author specifies the notion analyzing its definitions and defines current aims, types and forms of extra-curricular work. The paper describes the results of the pilot survey in Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI) aimed at revealing foreign language teachers' attitude towards extracurricular activities as well as the tendencies of future extracurricular work development.

**Key words:** foreign language extracurricular activities / work; optional activity; non-linguistic universities.

## Введение

В неязыковых вузах России всегда предпринимались различные меры, направленные на улучшение результатов обучения иностранному языку (ИЯ). Существенная роль при этом традиционно отводится организации внепрограммной внеаудиторной работы.

Анализ методической литературы показал, что задачами внеаудиторной работы во второй половине XX столетия являлись: компенсация недостатка аудиторных часов, выделявшихся в то время на изучение предмета; расширение страноведческих знаний; привлечение внимания к важности владения выпускниками ИЯ; стимулирование интереса студентов к изучению ИЯ; их приобщение к культуре страны изучаемого языка; раскрытие возможностей студентов по овладению ИЯ.

Для решения этих задач применялись различные формы внеаудиторной работы по ИЯ. К ним следует отнести: спецкурсы по обучению различным аспектам ИЯ, например, курс по изучению патентов; вечера художественной самодеятельности; постановки спектаклей на ИЯ; деятельность бюро переводов, функционирующих на существовавших в то время факультетах общественных профессий; просмотр фильмов, диафильмов, аудиозаписей конференций на ИЯ; языковые клубы с организацией вечеров на ИЯ; различные конкурсы на лучший перевод, аннотацию, реферат и т. д.

Краткий исторический анализ задач, видов и форм внеаудиторной работы позволил сделать вывод, что основной целью организации кафедр ИЯ в неязыковых вузах этого вида деятельности являлась попытка создания искусственной иноязычной среды, предоставляющей условия для практического применения студентами сформированных у них навыков и умений ИЯ.

На рубеже столетий в силу объективных трудностей, которые испытывала высшая школа, в организации описанной выше внеаудиторной работы произошел достаточно продолжительный перерыв. Однако в настоящее время в вузах наблюдается активизация этого вида деятельности по самым разным дисциплинам, в том числе и по дисциплине «Иностраный язык». По всей видимости, возобновление интереса к внеаудиторной работе по ИЯ объясняется целым рядом факторов. Среди них можно отметить: продвижение языкового портфеля в рамках Болонского процесса, фиксирующего участие

обучающихся в различных внеаудиторных мероприятиях; изменение правил приема в вузы, также учитывающих в портфолио достижения абитуриентов во внеучебное время; определенную подготовленность студентов к этому виду деятельности благодаря расширению практики проведения различных олимпиад и конкурсов для школьников. Значительную роль в этом процессе, на наш взгляд, играет и развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), облегчающих организацию внеаудиторной работы и обеспечивающих ее большую доступность.

Реализация вузами различных форм внеаудиторной работы по ИЯ явилась стимулом для проведения научных исследований в этой области и появления публикаций на эту тему.

Целью данной статьи является не только конкретизация понятия внеаудиторной работы по ИЯ в неязыковых вузах и выявление отношения преподавателей к ее организации, но и определение тенденций развития этого вида деятельности.

## **Теоретические и практические аспекты внепрограммной внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковых вузах**

### ***Конкретизация понятия***

Знакомство с публикациями по данной проблематике показывает, что для обозначения понятия «внеаудиторная работа» традиционно используются несколько терминов. В средних учебных заведениях этот вид деятельности обозначается как «внеклассная / внеурочная / внешкольная работа». В высших учебных заведениях распространены термины «внеаудиторная / внеучебная работа», а также «внеаудиторная / внеучебная / внепрограммная деятельность».

При этом отсутствует общепринятое однозначное определение этого понятия применительно как к средним, так и к высшим учебным заведениям. В связи с этим понятие «внеаудиторная работа по ИЯ в неязыковом вузе» требует уточнения. Для этого представляется целесообразным выделить релевантные характеристики, отраженные в ряде традиционных определений исследуемого вида деятельности, а также ее современные цели.

В Российской педагогической энциклопедии приводится определение внеурочной / внеклассной работы в школе, под которой понимается «составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, **одна из форм организации** свободного времени учащихся» [Цетлин 1992, с. 151].

В «Словаре методических терминов» под внеаудиторной работой по ИЯ подразумевается «работа с учащимися вне расписания аудиторных занятий». При этом подчеркивается, что она является «значительным резервом обучения и **средством достижения целей обучения**» [Азимов, Щукин 1999, с. 48].

Рассматривая внеаудиторную работу по ИЯ, некоторые авторы определяют ее как «любую осуществляемую в рамках учебного заведения деятельность студентов, не связанную непосредственно с учебными планами, но в то же время направленную на формирование и развитие **профессионально значимых качеств** и способствующую их **личностному развитию**, расширению и углублению профессиональных знаний» [Холод, Егоров 2014, с. 109].

Другими авторами подчеркивается, что внеаудиторная деятельность – это «педагогически целесообразная **организация** свободного времени студентов, которая обеспечивает не только приобретение ими специальных знаний, навыков и умений, но и способствует развитию **личностных** качеств, реализации их склонностей и способностей, дает возможность самоутвердиться и обнаружить себя как **творческую** личность» [Новгородова 2017, с. 121].

Прежде чем представить конкретизированное определение внеаудиторной работы по ИЯ в неязыковом вузе, необходимо также уточнить, что эта деятельность осуществляется в высшем учебном заведении и что термины «работа» и «деятельность» используются как синонимы. При этом исключается толкование внеаудиторной деятельности как организации самостоятельной работы студентов по освоению учебной программы<sup>1</sup>, а имеется в виду организация дополнительной внепрограммной деятельности студентов, не связанной непосредственно с процессом обязательного обучения, т. е. выходящей за рамки рабочей программы дисциплины.

<sup>1</sup> Самостоятельная работа студентов по освоению учебной программы известна также под названием «самостоятельная учебная работа» (включая и выполнение домашней работы), которая имеет огромное значение для достижения конечных целей обучения ИЯ.

В настоящее время к целям внеаудиторной работы по ИЯ в неязыковых вузах, по всей видимости, следует отнести: повышение мотивации студентов; создание условий для практического применения сформированной иноязычной коммуникативной компетенции; дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции; создание условий для развития универсальных (общекультурных) и (общепрофессиональных) компетенций; воспитание профессионально значимых качеств; развитие личности обучающегося.

Принимая во внимание указанные выше цели, выделенные наиболее значимые характеристики и введенные уточнения, внеаудиторную работу по ИЯ в неязыковом вузе можно определить как совместную дополнительную деятельность преподавателей и обучающихся, не связанную с освоением учебной программы, направленную на: повышение мотивации обучающихся к изучению иностранных языков и уровня владения ими иноязычной коммуникативной компетенцией; создание условий для развития универсальных и (общепрофессиональных) компетенций; развитие личности будущих специалистов и воспитание у них профессионально значимых качеств.

Следует особо подчеркнуть, что внеаудиторная работа, как и учебный процесс, имеет двусторонний характер и включает, с одной стороны, организационную деятельность преподавателя, носящую определяющий характер, с другой стороны, выполняемую на добровольной основе инициативную творческую деятельность обучающихся.

### **Внеаудиторная работа по ИЯ как возможность формирования и развития различных компетенций обучающихся**

Внеаудиторная работа по ИЯ в неязыковом вузе обладает большим потенциалом для формирования и развития различных компетенций обучающихся, которые, как известно, определяются ФГОС ВО по различным направлениям подготовки. Хотя и в разной степени при соответствующей организации внеаудиторная работа может способствовать формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции, создавать условия для развития универсальных (УК), или общекультурных (ОК), и общепрофессиональных (ОПК), и даже

в некоторых случаях условия, положительно влияющие на развитие элементов профессиональных компетенций (ПК).

Совершенно очевидно, что внеаудиторная работа по ИЯ способствует формированию и развитию ОК, которая непосредственно касается владения ИЯ и формулируется как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия»<sup>1</sup>. Однако при правильно организованной внеаудиторной работе по ИЯ она может способствовать дальнейшему развитию и некоторых других ОК. Ниже приводятся еще четыре ОК из восьми, указанных в ФГОС ВО по тому же направлению подготовки, на которые может оказать влияние внеаудиторная работа по ИЯ, а именно:

**ОК-4** – способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

**ОК-5** – способность к самоорганизации и самообразованию;

**ОК-6** – способность использовать общеправовые знания в различных сферах деятельности;

**ОК-7** – способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

В то же время внеаудиторная работа по ИЯ может создавать *условия для дальнейшего формирования и развития ОПК* обучающихся. Например, в соответствии с названным выше стандартом могут быть выделены три компетенции из пяти указанных в нем, на которые в определенной степени могут оказать влияние мероприятия, проводимые в рамках внеаудиторной работы:

**ОПК-2** – способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности;

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств (уровень бакалавриата). Зарегистрировано в Минюсте России 27 марта 2015 г. N 36578. URL: <http://fgosvo.ru/150304>.

**ОПК-3** – способность использовать современные информационные технологии, технику, прикладные программные средства при решении задач профессиональной деятельности;

**ОПК-5** – способность участвовать в разработке технической документации, связанной с профессиональной деятельностью.

Кроме того, хотя и в меньшей степени, внеаудиторная работа по ИЯ может *создавать условия, положительно влияющие на развитие элементов ПК* обучающихся. В качестве примера приведем в сокращенной форме семь ПК из 33 того же стандарта:

**ПК-3** – способность собирать и анализировать исходные информационные данные для проектирования технологических процессов;

**ПК-4** – способность участвовать в постановке целей проекта (программы), его задач при заданных критериях, целевых функциях, ограничениях, разработке структуры его взаимосвязей, определении приоритетов решения задач с учетом правовых и нравственных аспектов профессиональной деятельности;

**ПК-12** – способность организовывать работу малых коллективов исполнителей;

**ПК-18** – способность аккумулировать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт в области автоматизации технологических процессов и производств;

**ПК-20** – способность проводить эксперименты по заданным методикам с обработкой и анализом их результатов, составлять описания выполненных исследований и подготавливать данные для разработки научных обзоров и публикаций;

**ПК-22** – способность участвовать: в разработке программ учебных дисциплин и курсов на основе изучения научной, технической и научно-методической литературы, а также собственных результатов исследований; в постановке и модернизации отдельных лабораторных работ и практикумов по дисциплинам профилей направления;

**ПК-28** – способность организовывать работы по повышению научно-технических знаний, развитию творческой инициативы, рационализаторской и изобретательской деятельности, внедрению достижений отечественной и зарубежной науки, техники, использованию передового опыта, обеспечивающие эффективную работу учреждения, предприятия.

## Отношение преподавателей ИЯ к внеаудиторной работе

Успешность рассматриваемого вида внеаудиторной работы, степень вовлечения в нее обучающихся, результативность их участия решающим образом зависит от инициативной организационной деятельности преподавателей ИЯ. В связи с этим представляется важным определение их отношения к этому виду деятельности. С этой целью в МАДИ в мае 2020 года было проведено пилотное исследование в форме анкетного опроса преподавателей ИЯ. В процессе исследования были опрошены все преподаватели кафедры «Иностранные языки» (45 чел.).

Исследование показало, что подавляющее большинство преподавателей ИЯ принимает участие в организации и проведении различных форм данного вида внеаудиторной работы. Так, 58% делают это регулярно, 40% – эпизодически, и только 2% преподавателей не имеют подобного опыта.

Результаты проведенного исследования позволили выявить причины, участия преподавателей ИЯ в организации и проведении внеаудиторной работе. Среди них были названы стремления: повысить уровень педагогического мастерства (68.2%); участвовать в общем деле с коллегами (57.2%); оказать помощь студентам стать победителями в конкурсе (50.6%); участвовать в новом для себя виде деятельности (39.6%); узнать что-то новое (37.4%); повысить рейтинг кафедры (37.4%); проявить свои творческие способности (30.8%); оценить свои возможности (26.4%). Только 2,2% респондентов готовы были принять участие во внеаудиторной работе исключительно в силу необходимости выполнить задание кафедры. Сумма ответов превышает 100%, т. к. при опросе был возможен выбор более одного варианта ответа.

Проведенное в МАДИ исследование позволяет сделать вывод, что основными мотивами преподавателей ИЯ к участию во внеаудиторной работе вуза являются потребность в профессиональной самореализации, а также повышение престижа кафедры и университета.

В настоящее время преподавателями ИЯ неязыковых вузов страны организуются различные формы внеаудиторной работы студентов. Наибольшую популярность среди них получили олимпиады по ИЯ; конкурсы переводов письменных иноязычных текстов, презентаций,

эссе, видеороликов; научно-технические конференции на ИЯ, предусматривающие не только выступления участников, но и написание ими научных статей; диктанты по ИЯ.

Изучение и анализ современного состояния практики организации внепрограммной внеаудиторной работы различными неязыковыми вузами позволяет определить некоторые тенденции ее развития. По всей видимости, в ближайшем будущем можно ожидать появления новых ее форм и все большее разнообразие ее содержания. Можно предположить, что более широкое использование ИКТ приведет к увеличению количества организуемых вузами различного вида конкурсов от внутривузовских до всероссийских и международных, и, как следствие, к увеличению количества их участников.

### **Заключение**

В современных условиях в неязыковых вузах наблюдается тенденция возрождения интереса к организации внеаудиторной работы по ИЯ с учетом имеющегося опыта. При этом во внепрограммной внеаудиторной работе следует выделять определяющую организационную деятельность преподавателя и выполняемую на добровольной основе инициативную творческую деятельность обучающихся.

Внеаудиторная работа по ИЯ в неязыковых вузах обладает большим потенциалом для формирования и развития не только иноязычной коммуникативной компетенции, но также и универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

Организационная деятельность преподавателей ИЯ в осуществлении внеаудиторной работы является ведущей и вызвана их стремлением к повышению педагогического мастерства и профессиональной самореализации.

В современных условиях наблюдается реализация различных видов и форм как внутривузовской, так и межвузовской внеаудиторной работы. В будущем в этой сфере можно прогнозировать более широкое использование ИКТ, которые будут способствовать как появлению ее новых форм, так и развитию ее содержания, а также привлечению большего количества участников к внеаудиторным мероприятиям. Организация внепрограммной внеаудиторной работы

по ИЯ способствует повышению как педагогического мастерства преподавателей, так и приобретению обучающимися различных необходимых компетенций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. [Azimov, E. G., Schukin, A. N. (1999). Slovar' metodicheskikh terminov. (Dictionary of methodical terms). St.Peterburg: Zlatoust. (In Russ.)].
- Новгородова Е. Е.* Внеаудиторная деятельность как условие формирования социокультурной компетенции студенческой молодежи в процессе обучения иностранному языку // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 1. С. 120–124. [Novgorodova, E. E. (2017). Extracurricular activities as a condition of formation of students' social and cultural competence in the process of foreign language learning. Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts, 1, 120–124. (In Russ.)].
- ФГОС ВО по направлению подготовки 15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств (уровень бакалавриата). Зарегистрировано в Минюсте России 27 марта 2015 г. № 36578. URL: <http://fgosvo.ru/150304> (дата обращения: 20.11.2020). [FGOS VO po napravleniju podgotovki 15.03.04 Avtomatizacija tehnologicheskikh processov i proizvodstv (uroven' bakalavriata). (FSAS HE education area 15.03.04 Automation of technological processes and production (bachelor level). (2015). Registered in Ministry of Justice of Russia 2015, March 27, N 36578. URL: <http://fgosvo.ru/150304> (date of access: 20.11.2020). (In Russ.)].
- Холод Н. И., Егорова О. С.* Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник, 2014. № 4. Т. II. С. 108–113. [Kholod, N. I., Egorova, O. S. (2014). Forms and methodological principles of organization of students' foreign language extracurricular activities. Yaroslavl pedagogical bulletin, 4(II), 108–113. (In Russ.)].
- Цетлин В. С.* Внеурочная работа // Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1992. Т. 1. С. 151. [Cetlin, V. S. (1992). Vneurochnaja rabota. (Extracurricular work). In Davidov, V. V. (ed.), Rossiyskaja pedagogicheskaja jenciklopedija (p. 151). Moscow: Bolshaja rossiyskajaj enciklopedija. (In Russ.)].

**Л. Ш. Рахимбекова**

кандидат филологических наук, доцент  
заведующая кафедрой китайского языка переводческого факультета  
Московского государственного лингвистического университета  
l.rahimbekova@linguanet.ru

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ  
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Иностранный язык является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста. В настоящей статье описывается опыт Московского государственного лингвистического университета в профессионально ориентированном преподавании китайского языка студентам таких профилей, как юрист, регионовед и др. Уделяется внимание специфике обучения китайскому языку, обусловленной его типологическими особенностями и объективными условиями учебного процесса.

**Ключевые слова:** студенты неязыковых специальностей; профессионально ориентированное обучение иностранному языку; специфические особенности китайского языка; методика преподавания китайского языка.

**L. Sh. Rakhimbekova**

PhD (Philology), Associate Professor,  
Head of the Department of the Chinese Language,  
Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University  
l.rahimbekova@linguanet.ru

**TEACHING THE CHINESE LANGUAGE TO THE STUDENTS  
OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES**

A foreign language is an integral part of a specialist's professional training. The article describes the experience of Moscow State Linguistic University in profession-oriented teaching of the Chinese language to students of such profiles as law, regional studies, etc. Attention is paid to the specifics of teaching the Chinese language, due to its typological features, and the objective conditions of the educational process.

**Key words:** students of non-linguistic specialties; teaching a profession-oriented language; specific features of the Chinese language; methods of teaching Chinese.

**Введение**

В Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) сегодня, наряду с факультетами подготовки преподавателей

и переводчиков иностранных языков, существуют институты / факультеты, предназначенные для подготовки специалистов других профилей: юристов, специалистов в области международных отношений, в области медиатехнологий и др. К настоящему моменту кафедрами иностранных языков МГЛУ приобретен определенный опыт в подготовке к лингвистической и профессиональной коммуникации специалистов этих направлений, которые мы далее будем называть специалистами неязыковых специальностей по аналогии с понятиями «неязыковой факультет / неязыковой вуз». В статье будет осуществлена попытка описать опыт кафедры китайского языка переводческого факультета МГЛУ в обучении китайскому языку, в первую очередь, студентов неязыковых специальностей.

В последние годы заметно возрос интерес к изучению китайского языка (КЯ). Примерно с 1990-х годов, т. е. с ростом экономического и политического влияния Китая в мире, с возрастающим российско-китайским сотрудничеством в сферах экономики, науки, культуры, военной и других сферах, в России начало стабильно увеличиваться число абитуриентов, проявляющих желание изучать китайский язык (КЯ) в вузе, даже готовых платить за это обучение. Сегодня многие неязыковые вузы приступили к обучению студентов китайскому языку.

Начало распространению преподавания КЯ положили, естественно, факультеты международных отношений и экономические факультеты различных вузов, и это понятно – именно в связи с крепнущими российско-китайскими политическими контактами и с ростом экономических связей, внутренним рынком нашей страны появилась потребность подготовки специалистов, владеющих китайским языком. Огромное количество крупных, средних и мелких частных фирм начали вести бизнес с Китаем, закупать в Китае самые разнообразные товары – от канцелярских товаров до домашней техники – всё это закупалось и продолжает закупаться в Китае, и всем этим многочисленным фирмам потребовались не столько переводчики, сколько менеджеры по закупкам, менеджеры по логистике, специалисты по таможенному оформлению и др. со знанием китайского языка, которым необходимо выезжать в Китай, договариваться с китайскими поставщиками, вести торговую документацию, переговоры и т. п.

Затем стало расти число желающих изучать китайский язык в рамках таких специальностей, как «Регионоведение», «Культурология»,

«Гостиничное дело» (на долю китайских туристов приходится значительный процент номерного фонда российских гостиниц), и, наконец, отмечается рост желающих изучать китайский язык в таких направлениях, как юриспруденция и информационная безопасность. Это опять-таки потребность рынка: в России сейчас так много фирм, имеющих дело с китайским бизнесом, таким заметным стало и присутствие китайского бизнеса в России, что появилась настоящая потребность в юридическом сопровождении этих деловых отношений, ощущается потребность в специалистах с юридическим образованием. Информационная безопасность в наше время выходит на одно из первых мест в системе национальной безопасности, Китай же накопил в области обеспечения национальной кибербезопасности богатый опыт, поскольку власти этой страны, как известно, в силу определенных политических причин значительно раньше многих других стран начали осуществлять жесткий контроль на уровне государства над Интернетом. Совершенно очевидно, что контакты и в этой области представляют интерес для соответствующих специалистов в нашей стране.

Китайский язык в наши дни преподается и во многих технических вузах – это и строительные специальности, специальности нефтегазового профиля и многие другие. Специалисты, занимающиеся исследованием рынка вакансий, утверждают, что знание китайского языка в приложении к практически любой специальности сейчас является важным конкурентным преимуществом при устройстве на престижную работу. Разумеется, всеми признается объективно существующая специфика в методике преподавания иностранного языка студентам-нелингвистам, иначе говоря, специфика профессионально ориентированного обучения иностранному языку. В данной статье внимание акцентируется на специфике профессионально ориентированного преподавания китайского языка, которая проистекает из типологических особенностей китайского языка и которую наши преподаватели учитывают в своей работе.

### **Основные проблемы профессионально ориентированного преподавания китайского языка в МГЛУ**

В настоящее время китайский язык преподается как первый иностранный язык по восьми специальностям и направлениям подготовки

на очных отделениях пяти факультетов и в институтах МГЛУ, по программам специалитета: «Перевод и переводоведение» (специализация «Лингвистическое обеспечение военной деятельности») на переводческом факультете и «Правовое обеспечение национальной безопасности» (специализация «Международно-правовая») в Институте международного права и правосудия; а также по программам бакалавриата: «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») на факультете английского языка (где готовят школьных учителей); «Международные отношения», «Зарубежное регионоведение» в Институте международных отношений и социально-политических наук (ИМОиСПН); «Информационная безопасность» в Институте информационных наук; «Культурология», «Гостиничное дело» в Институте гуманитарных и прикладных наук. Кроме этого, китайский язык как первый иностранный также преподается на уровне магистратуры по направлениям подготовки «Лингвистика» на переводческом факультете и факультете английского языка (в первом случае это переводческая направленность, во втором – педагогическая), а также по направлению «Зарубежное регионоведение» в ИМОиСПН. Можно добавить, что ранее в МГЛУ китайский язык в течение многих лет также преподавался и в рамках специалитета «Мировая экономика».

Преподаватели кафедры китайского языка переводческого факультета МГЛУ работали на этих направлениях и, поскольку одновременно преподавали китайский язык студентам как лингвистических, так и нелингвистических специальностей, имели возможность совершенно ясно увидеть и прочувствовать объективно существующие различия этих двух процессов, требующие внесения четких корректив в методику преподавания китайского языка студентам-нелингвистам.

подавляющее большинство абитуриентов, поступающих в МГЛУ на неязыковые специальности, начинают учить китайский язык с нуля. И здесь возникает первая проблема, с которой сталкиваются преподаватели КЯ в нашем вузе. Как известно, образовательные программы по нелингвистическим специальностям должны соответствовать требованиям ФГОС по соответствующим специальностям, которые уделяют довольно скромное количество часов на освоение иностранного языка. В МГЛУ как вузе лингвистического профиля введен также механизм дополнительных образовательных программ,

предоставляющий возможность посещать за умеренную плату дополнительные языковые занятия (два-четыре часа в неделю) параллельно с основной образовательной программой для тех из студентов, кто желает освоить иностранный язык более глубоко. К сожалению, далеко не все студенты согласны посещать дополнительные часы языковых занятий.

Для КЯ проблема стоит особенно остро, так как преподавание китайского языка, по сравнению с преподаванием европейских языков, имеет целый ряд специфических особенностей, и шести-восьми обязательных часов занятий в неделю крайне недостаточно.

Китайский язык существенно отличается от западноевропейской группы языков. Прежде всего это *специфика фонетического строя*. Фонетика нормативного китайского языка путунхуа считается чрезвычайно сложной для освоения европейцами. Фонетические навыки формируются в течение нескольких лет постоянной работы обучающегося над своим произношением. Слог в китайском языке характеризуется жесткой структурой – количество звуков не превышает четырех, и их последовательность строго закономерна. В современном нормативном китайском языке путунхуа (общенациональный китайский язык) насчитывается лишь немногим более 400 слогов, различающихся по звуковому составу. Большинство простых слов, обозначающих базовые понятия, – односложные, и это делает китайский язык одним из самых омонимичных языков в мире. При этом слоги в китайском языке произносятся закрепленными за ними этимологическими тонами (мелодическим рисунком голоса, характеризующимся изменением высоты произносимого звука), которые также выполняют смысловоразличительную роль. Это уникальный и далеко не сразу усваиваемый иностранцами аспект китайского языка. Эти специфические особенности китайской фонетики служат причиной того, что должные аудитивные навыки у изучающих китайский язык вырабатываются значительно позже, чем у тех, кто изучает европейские языки, и требуют существенно больше времени для отработки.

Следующая особенность китайского языка, которая выделяет его даже среди других восточных языков, – это *иероглифическое письмо*. Китайские иероглифы ориентированы на смысловой образ слова, то есть обозначают план содержания, но не выражения или звучания лексической единицы. Иероглифов в китайском языке гораздо больше

(десятки тысяч), чем стандартных 26–30 букв алфавита в европейских языках, некоторые иероглифы состоят из 15–20 черт и больше. Первый этап обучения – это период адаптации к новому виду письма, период зрительного и моторного привыкания к оперированию иероглификой, особенно большие трудности испытываются обучающимися до тех пор, пока порядок написания черт иероглифа не станет единственно верным на рефлекторном уровне. Но иероглифы необходимо учить в течение всего периода обучения – изучается новая лексика, а значит, необходимо изучать и новые иероглифы, поскольку новое слово – это, как правило, новый иероглиф. Чтобы читать прессу, необходимо знать примерно три-четыре тысячи иероглифов, чтобы читать научную литературу, нужно знать больше. И это делает процесс изучения китайского языка в значительной мере более трудоемким, нежели изучение европейских языков.

Иероглифическая письменность создает определенные трудности в развитии навыков чтения и письма, поскольку темп освоения новой лексики (что означает и освоение новых иероглифических знаков) по понятным причинам идет медленнее, чем при изучении европейских языков: выучить 20 новых слов в буквенной записи достаточно легко, но на запоминание (не только произношения, но и написания) 20 новых иероглифов потребуется гораздо больше времени. Вот почему, например, школьники, изучающие европейские языки, гораздо быстрее переходят к чтению текстов разной жанровой направленности на иностранном языке, а школьники, изучающие китайский язык, отстают – для чтения таких текстов им попросту не хватает освоенных иероглифов. Общеизвестно, что китайские школьники восьми-девяти лет обладают гораздо меньшими, по сравнению с европейскими ровесниками, знаниями в области естественных наук, а их школьные учебники для этого возраста выглядят проще в содержательном плане, чем европейские учебники для детей этого же возраста. Причина проста: к этому возрасту китайские дети еще не успевают выучить необходимый объем иероглифов, достаточный для чтения научно-популярных текстов. Наши дети уже в начальной школе могут читать вслух неадаптированные произведения русской классической литературы, а китайские дети в этом возрасте еще, как правило, не читают литературные произведения в первоисточнике по той же причине – знают недостаточное количество иероглифов. Таким образом,

освоение достаточного для работы со специальными текстами количества иероглифов требует значительно большего времени, чем это происходит при изучении европейских языков с алфавитными письменностями.

Еще один фактор сложности при профессионально ориентированном обучении КЯ – *терминология*. Профессионально ориентированный язык – это прежде всего усвоение специальной терминологии. Известно, что многие русские термины в медицине, банковском деле, химии, информатике и др. – это интернациональные слова, часто фонетические заимствования. Например, *вирус, инфекция, пандемия, вакцина, клиника* или *процент, траффик, трани, операционист, кредит* – русскоязычному студенту не составит большого труда запомнить эту специальную медицинскую и банковскую лексику на европейском языке, поскольку она похоже звучит и в русском. В китайском же языке фонетических заимствований и интернациональных слов практически нет. Так, слово *вирус* произносится как *бинду* (病毒), *пандемия* как *далюсинбин* (大流行病), *вакцина* как *имяо* (疫苗) и т. д. Из-за жесткой структуры китайских слогов воспроизведение иностранного произношения этих терминов невозможно, заимствование идет в подавляющем большинстве путем калькирования, либо созданы собственные обозначения. Плюс к этому необходимо также отдельно запомнить иероглифы, которыми записываются эти слова. Иными словами освоение специальной терминологии изучающими китайский язык опять же идет гораздо медленнее и труднее.

Все эти факторы делают освоение КЯ студентами неязыковых факультетов существенно более длительным процессом. При этом количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка, существенно меньше, чем отводится в образовательных программах для студентов-лингвистов. И надо иметь в виду, что для студентов неязыковых специальностей программами не предусмотрены лекции по лексикологии, стилистике – дисциплинам, способствующим формированию языковых компетенций. Подготовка выпускников вуза должна отвечать требованиям ФГОС<sup>1</sup> для соответствующей специальности, согласно которым выпускники неязыковых специальностей должны обладать способностью к деловому общению, профессиональной

---

<sup>1</sup> Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <https://fgos.ru/>

коммуникации на иностранном языке, что подразумевает чтение специальной литературы, составление соответствующих документов на иностранном языке и т. п. Задача чрезвычайно труднореализуемая, так как китайский язык студенты учат в вузе в подавляющем большинстве с нуля, как нами указывалось выше, и даже введение ЕГЭ по китайскому языку вряд ли в ближайшем будущем приведет к тому, что мы сможем набирать «продолжающие» группы, например, по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности».

Для выполнения поставленной соответствующими ФГОС задачи обучения в области иностранных языков большинство преподавателей КЯ на неязыковых факультетах выработали соответствующие методические приемы. Обучение осуществляется нами поэтапно. Нами выделяются: начальный (базовый), основной (средний), завершающий (итоговый) этапы обучения КЯ.

На *начальном этапе* обучения предполагается интенсивное прохождение базового курса фонетики и основ иероглифики КЯ. Из-за ограниченного количества часов базовый курс фонетики проводится предельно кратко: работа над постановкой тонов осуществляется сжато. На освоение транскрипции пиньинь (запись приблизительного звучания китайских слогов с помощью латинских букв), помогающей осваивать чтение иероглифов, также затрачивается сокращенное время, уменьшается количество фонетических диктантов для проверки усвоения тонов. В целом этот начальный блок «прогоняется» преподавателями за время, в два раза меньшее, чем со студентами-лингвистами.

На начальном этапе обучения также рекомендуется сократить время на прохождение нового грамматического и лексического материала. Достигается это во многом за счет определенного снижения требований к уровню освоения грамматического и иероглифического материала. Так, студенты-лингвисты выполняют значительно больше письменных упражнений, заучивают также иероглифы в традиционном написании (в Сингапуре, Тайване сохранено традиционное написание иероглифов, в отличие от КНР, где для особо сложных в написании иероглифов принято упрощенное написание). Следует признать, что такой подход сказывается на качестве усвоения материала большинством студентов, но наиболее трудолюбивые и мотивированные студенты уже на этом этапе начинают выделяться на общем фоне

обучающихся качеством приобретенных знаний и умений как в области фонетики и иероглифики, так и в области лексики и грамматики.

После прохождения базового курса грамматики, как мы знаем, студенты, изучающие европейские языки, будь то лингвисты или нелингвисты, уже могут переходить к домашнему чтению (к чтению несложных аутентичных текстов). Студенты, изучающие КЯ, в этот период могут говорить лишь на самые простые бытовые темы – семья, учеба, посещение кафе и т. п. Это связано со спецификой КЯ – студенту нужно выучить не только новые слова, но и соответствующие им иероглифы, а также запомнить, как эти иероглифы произносятся. Вокабуляр студента, завершившего начальный курс обучения КЯ, всё еще не позволяет перейти к чтению профессионально ориентированных текстов.

На *среднем этапе* обучения начинается непосредственная работа с профессионально ориентированными текстами на КЯ, которая концентрируется на активном развитии иноязычных коммуникативных умений всех видов речевой деятельности.

Переход к аутентичным текстам по общественно-политической и профессиональной тематике часто становится своего рода шоковой встряской для студентов – появляется очень много слов помимо бытовой сферы и, соответственно, очень много новых иероглифов, которыми обозначается эта лексика и которые также необходимо освоить. В связи с этим от преподавателя требуется особо внимательный отбор учебных текстов.

На этом этапе рекомендуется начинать с аутентичных текстов страноведческой тематики. Ознакомление с определенным объемом страноведческой информации, с элементами культуры носителей изучаемого языка совершенно необходимо для успешной коммуникации, в том числе профессиональной. Тексты страноведческой тематики, как никакие другие, способствуют постепенному переходу к чтению текстов по конкретной специальной научной тематике (юридической, коммерческой и пр.). *Во-первых*, язык текстов уже не бытовой, но и не специализированно-научный, идет накопление лексики и осваиваемых иероглифов, обозначающих общественно-политические / научно-популярные понятия, что позволит на следующем этапе перейти к освоению специальной, терминологической лексики и чтению профессионально-научных текстов. *Во-вторых*, определенные

культурологические сведения о Китае, страноведческие факты и явления совершенно необходимы для любого, кто изучает китайский язык и китайскую иероглифику (среди востоковедов и вовсе распространено убеждение, что без погружения в китайскую культуру невозможно осваивать китайские иероглифы). В-третьих, ознакомление с определенным объемом страноведческой информации в целом способствует оптимизации в достижении общеобразовательных и воспитательных целей.

Задачей среднего этапа обучения также является развитие у студентов умений устной речи. Проводится работа по формированию у них навыков устного общения, умений высказываться в устной и письменной формах. Студент учится комментировать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения, вести дискуссию и т. д.

На среднем этапе обучения уделяется большое внимание переводу как средству контроля понимания прочитанного. Александр Швейцер писал, что обучение переводу – одна из самых эффективных форм работы над языком, а сам перевод – наилучшее средство контроля знаний лексики и грамматики [Швейцер 1988]. Мы разделяем такой подход. Студенты приобретают навык чтения и перевода больших по объему оригинальных текстов общего характера, расширяют свой лексический запас, включающий и определенный объем специальной, но не узкоспециализированной лексики, а также приобретают умение самостоятельной работы с текстами.

На завершающем этапе обучения преподаватель переходит к обучению специальному китайскому языку. К этому моменту студенты уже во многом освоили специальную терминологию по своей специальности на русском языке, научились работать со специальной литературой на русском языке. И это важно, поскольку профессионально ориентированное обучение иностранному языку должно интегрироваться со специальными, профильными дисциплинами. На данном этапе обучения студенты уже практически применяют приобретенные ими ранее знания и умения, а также продолжают расширять свой запас лексики по специальности.

По понятным причинам этот этап труден и для преподавателя: в силу своего лингвистического образования он не владеет специальной профессиональной лексикой и, соответственно, должен хорошо ее знать и уметь ориентироваться в терминологии. А это означает, что

преподаватель сам должен запомнить иероглифы, которыми эти термины, эта профессиональная лексика записывается, что делает преподавание КЯ студентам-нелингвистам на старших курсах особенно трудоемким процессом для преподавателя.

На завершающем этапе рекомендуется уделять особое внимание принципу отбора учебных текстов. Материал должен быть ориентирован на профессиональные интересы обучающихся. Учебные тексты для чтения, перевода и комментирования их содержательной части должны затрагивать проблемы, непосредственно связанные с конкретными профессиональными темами и включать специальную терминологию.

При этом следует иметь в виду, что грамматика и особенно синтаксис китайских текстов научного стиля имеют особенности, требующие отдельного изучения. Это важно для всех языков, но для китайского языка это важно вдвойне. Исторически сложилось, что практически вплоть до середины прошлого века китайские научные, юридические, официально-деловые документы должны были быть написаны на языке *вэньянь*, являющемся письменно-книжным языком, синтаксис и лексика которого построены на нормах древнекитайского языка и который уже в XVI веке значительно отличался от живого разговорного китайского языка. Современные тексты официальных документов, будь то юридические, коммерческие бумаги, политические договоры или научные статьи, во многом сохраняют грамматические конструкции *вэньяня*, и, таким образом, на этом этапе обучения преподавателю также рекомендуется планировать время на разъяснение и активизацию понимания и употребления грамматических конструкций языка *вэньянь*, используемых в текстах научного стиля.

На завершающем этапе обучения во главу угла ставится освоение и актуализация специальной лексики, дальнейшее формирование и развитие умений устной и письменной речи на профессиональные темы, а также умений реферирования и перевода специальных текстов. При этом осуществляется освоение большого количества новых иероглифов.

Кроме того, на данном этапе уделяется особое внимание организации самостоятельной работы студентов по КЯ: развитию их умения самостоятельно работать с текстами, осуществлять письменное реферирование, перевод и поиск необходимой информации на китайских интернет-сайтах.

Отдельно следует отметить, что для преподавания китайского языка студентам неязыковых профилей совершенно необходимы профессионально ориентированные учебные пособия. Например, преподавателями кафедры китайского языка переводческого факультета МГЛУ составлены следующие учебные пособия: «Китайский язык: экономика», «Перспективы современной экономики», «Страноведение Китая» (в 2-х частях), в настоящее время к выходу готовится пособие «Китайский язык в юридическом дискурсе», для студентов специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности».

В зависимости от условий, возможностей и специфики профиля конкретного вуза реализация и продолжительность описанных нами этапов профессионально ориентированного обучения китайскому языку может варьироваться в рамках бакалавриата, магистратуры и специалитета.

### Заключение

Преподаватели китайского языка, которые в пределах одного вуза работают на разных факультетах и ведут обучение китайскому языку как студентов лингвистических, так и нелингвистических специальностей, признают, что в связи с перечисленными выше трудностями, существенно усложняющими изучение китайского языка, а именно, спецификой фонетики тонального языка, иероглификой, отсутствием интернациональной терминологии, вместе с крайне ограниченным количеством часов на освоение языка, делают преподавание КЯ студентам неязыковых специальностей занятием в значительной мере гораздо более сложным и трудоемким, нежели преподавание на лингвистических факультетах.

Тем не менее следует констатировать, что иностранный язык является неотъемлемой частью профессиональной подготовки современного специалиста: регионоведа, международника, юриста, культуролога, специалиста в гостиничном деле, в области информатики и др. В наши дни без знания иностранного языка трудно стать профессионалом международного уровня. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам формирует навыки и умения, которые позволят будущим специалистам осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке и в полной мере соответствовать

требованиям современного рынка труда к специалистам в той или иной сфере. В целях достижения этой задачи преподаватели КЯ языковых вузов / факультетов университетов постоянно занимаются поиском способов совершенствования методики преподавания данного иностранного языка с учетом его специфики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.12.2020). [Federal'ny'e gosudarstvenny'e obrazovatel'ny'e standarty` vy'sshego obrazovaniya (Federal state educational standards for higher education). (In Russ.)].

*Швейцер А. Д.* Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. [Shvejcer, A. D. (1988). Teoriya perevoda: status, problemy`, aspekty` (Translation theory: status, problems, aspects). Moscow: Nauka. (In Russ.)].

**А. О. Кузнецов, Ю. М. Кунашев, Н. А. Чесноков**

*Кузнецов А. О.*, кандидат философских наук  
доцент кафедры философии, социально-гуманитарных дисциплин  
и физического воспитания Университета прокуратуры Российской Федерации  
a.o.kuznetsov@mail.ru

*Кунашев Ю. М.*, кандидат экономических наук  
доцент кафедры философии, социально-гуманитарных дисциплин  
и физического воспитания Университета прокуратуры Российской Федерации  
yurymkprivat@mail.ru

*Чесноков Н. А.*, кандидат педагогических наук, доцент  
заведующий кафедрой философии, социально-гуманитарных дисциплин  
и физического воспитания Университета прокуратуры Российской Федерации,  
доцент кафедры национальной безопасности и правоохранительной  
деятельности Института международного права и правосудия  
Московского государственного лингвистического университета  
agpch@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
КАК ВИД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ,  
ОСВАИВАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ,  
НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»**

В статье анализируются место и значение педагогической деятельности в структуре будущей профессиональной деятельности лиц, осваивающих образовательные программы высшего образования по специальности, направлению подготовки «Юриспруденция». Выделяются три формы реализации педагогической деятельности как профессиональной юридической деятельности. Рассматривается проблема соответствия компонентов педагогической деятельности юристов профессиональным компетенциям, представленным в соответствующих образовательных и профессиональных стандартах.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность; педагогические компетенции; профессиональная деятельность юриста; федеральные государственные образовательные стандарты; высшее юридическое образование.

**А. О. Kuznetsov, Y. M. Kunashev, N. A. Chesnokov**

*Kuznetsov A. O.*, Candidate of Philosophical Sciences,  
Associate Professor of the University of Prosecutor's Office  
of the Russian Federation  
a.o.kuznetsov@mail.ru

*Kunashev Y. M.*, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the University of Prosecutor's Office of the Russian Federation  
yurymkprivat@mail.ru

*Chesnokov N. A.*, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of Department of Philosophy, Social Studies and Humanities, University of prosecutor's office of the Russian Federation, Associate professor of Department of National Security and Law Enforcement of the Institute of International Law and Justice of Moscow State Linguistic University  
agpch@mail.ru

## **TEACHING AS A VARIETY OF PROFESSIONAL OCCUPATION FOR LAW GRADUATES**

The article provides analysis of teaching as part of future professional occupation of law students and postgraduates. Three different forms of teaching are identified within professional legal occupation. Correlation of the components of teaching with professional competences is explored.

**Key words:** teaching; pedagogical competences; professional occupation; Federal State Educational Standards; higher education in law.

### **Введение**

Существующая система юридического образования в РФ ориентирована на подготовку обучающихся к осуществлению различных видов деятельности, в том числе и педагогической, которую образовательные стандарты относят к видам профессиональной деятельности выпускников, освоивших программы высшего образования.

Любое профессиональное и научное сообщество заинтересовано в подготовке специалистов, задействованных в воспроизводстве кадров. Существует два пути достижения этой цели: использование привлеченного педагогического ресурса и создание собственного. Заинтересованность в формировании собственного педагогического ресурса, на наш взгляд, проявляется во включении специальных компетенций, связанных с организацией педагогического процесса и участием в нем в качестве педагога, в стандарты подготовки профессионалов. Следует отметить, что профессиональному юридическому сообществу присуще стремление к передаче «внутрицеховых» знаний и опыта, что определяет некоторую его закрытость и склонность к автономному воспроизводству кадров.

Формирование педагогических компетенций предусмотрено не всеми стандартами профессионального образования. Такое положение дел свидетельствует об отсутствии единства взглядов разработчиков стандартов на необходимость включения подобных компетенций в образовательные программы.

Авторы статьи предпринимают попытку определить значение педагогической деятельности в профессиональной деятельности специалистов в области права и описать формы ее реализации. В рамках статьи будет сделан анализ содержания стандартов профессионального юридического образования с целью определить место педагогической деятельности в структуре профессиональной деятельности юристов.

### Основная часть

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не содержит определения понятия «педагогическая деятельность». Оно также не закреплено и в других отраслевых правовых актах. Теоретическая разработка данного понятия осуществлялась в трудах отечественных ученых [Горова, Тарасова 2004]. В структуре профессиональной деятельности юристов (то есть лиц, освоивших образовательные программы высшего образования по специальности, направлению подготовки «Юриспруденция») педагогическая деятельность занимает определенное место. Она представляет собой специально организованный процесс формирования юридических компетенций у обучающихся в образовательном процессе. Ключевой фигурой этого процесса выступает педагог. Часто в системе юридического образования преподаватели помимо осуществления педагогической деятельности решают некоторые профессиональные юридические задачи. Во многом именно практический опыт помогает им сформировать юридические компетенции у других лиц.

Понятие «компетенции» закрепилось в научном обороте с укрупнением компетентностного подхода в образовании. Один из разработчиков этого подхода А.В. Хуторской определяет компетенцию как нормативное требование к образовательной подготовке обучающегося, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере [Хуторской 2017].

Категория «компетенция» в отдельных случаях позволяет игнорировать такие феномены, как знания, умения и навыки. При этом если содержание образования сводится только к опыту деятельности (при компетентностном подходе), то оценка результата такого образования затруднена.

Подтверждение факта освоения образовательной программы, по нашему мнению, должно быть максимально алгоритмизировано. Поэтому далее мы будем использовать термин «компетенция» для обозначения совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления определенного вида деятельности и готовности эту деятельность осуществлять. Укажем также, что умения и навыки рассматриваются нами как явления одного рода: возможности реализации определенного действия. Отличия между ними заключаются в том, что выполнение действия, основанного на умении, требует большего контроля со стороны субъекта.

Так, наглядное представление о навыках педагога дают следующие формулировки:

- контроль времени в процессе проведения занятий;
- узнавание применяемого дидактического метода;
- вербализация учебной информации;
- оценка выполнения стереотипных заданий.

В отличие от навыков содержание умений формулируется комплексно:

- идентификация реализации педагогических принципов в процессе обучения;
- анализ показанного способа действия и его воспроизводство;
- определение содержания компетенций;
- разработка тематического плана учебной дисциплины;
- подбор источников для организации обучения.

Понятие компетенция может быть отобразено в виде авторской формулы:

$$K = Z + Y(H) + G,$$

где  $K$  – компетенция;

$Z$  – знания, необходимые для выполнения действия;

$Y(H)$  – возможность выполнения действия (умение или навык в зависимости от степени осознанности контроля);

$G$  – готовность, выраженная в желании выполнения действия.

На наш взгляд, в профессиональной деятельности юриста наиболее отчетливо могут проявляться *три формы реализации педагогической деятельности*.

### **1. Просветительская деятельность**

Например, в организационно-распорядительных документах органов прокуратуры к такой форме реализации педагогической деятельности относится правовое просвещение и правовое информирование. В Приказе Генерального прокурора Российской Федерации от 02.08.2018 № 471 «Об организации в органах прокуратуры Российской Федерации работы по правовому просвещению и правовому информированию» указывается, что такая работа должна отвечать задачам повышения уровня правовой грамотности и развития правосознания граждан, оказывать воспитательное воздействие в целях недопущения совершения правонарушений или антиобщественного поведения. В настоящее время она направлена на доведение до сведения граждан и организаций специальной правовой информации с целью профилактики безнадзорности, беспризорности, предупреждения правонарушений в сфере охраны окружающей среды, межнациональных и межконфессиональных конфликтов, оказания противодействия незаконной миграции, терроризму и экстремистской деятельности, незаконному обороту наркотических средств, коррупции.

### **2. Деятельность по обмену опытом и педагогическому управлению**

Отметим, что такая форма реализации педагогической деятельности естественным образом складывается в профессиональных коллективах. Кроме того, она может институализироваться. Так, приказом Следственного комитета РФ от 29.03.2011 № 42 предусмотрена организация наставничества в целях ускорения процессов адаптации и профессионального становления молодых сотрудников, оказания им помощи в приобретении профессиональных навыков.

### **3. Преподавательская деятельность по образовательным программам всех уровней и видов образования**

Очевидно, что значительное число юристов, помимо осуществления правотворческой, правоприменительной, консультационной и прочих видов деятельности, реализуют себя в качестве преподавателей.

Таким образом, *место педагогической деятельности* в профессиональной деятельности юриста определяется палитрой сценариев профессиональной и социальной самореализации.

При этом наличие в учебных планах юридических вузов дисциплин, направленных на формирование педагогических компетенций, часто воспринимается как инструктивное требование федеральных государственных образовательных стандартов (*далее* ФГОС), а не как необходимое условие овладения профессией юриста, тем более что подготовка обучающихся к педагогической деятельности на некоторых уровнях профессионального юридического образования не ведется.

Содержание действующих ФГОС по специальности, направлению подготовки «Юриспруденция» убеждает нас в том, что к педагогической деятельности готовятся обучающиеся, осваивающие программы специалитета, магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации: ни стандарты среднего профессионального образования (*далее* ФГОС СПО)<sup>1</sup>, ни стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 (уровень бакалавриата) не предусматривают приобретения педагогических компетенций. В то же время освоение специальности 40.05.03 Судебная экспертиза не предполагает подготовку к педагогической деятельности независимо от специализации<sup>2</sup>.

Помимо этого сама структура и формулировки педагогических компетенций отличаются в разных стандартах. Здесь отмечается *три варианта раскрытия содержания педагогической деятельности*.

Соотнесение компетенций, определяющих содержание педагогической деятельности, со стандартом профессионального образования представлено в виде таблицы (см. табл. 1).

---

<sup>1</sup> ФГОС СПО по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения, ФГОС СПО по специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность, ФГОС СПО по специальности 40.02.03 Право и судебное администрирование.

<sup>2</sup> Ни одна из указанных во ФГОС высшего образования по специальности 40.05.03 специализаций («Криминалистические экспертизы», «Инженерно-технические экспертизы», «Экспертизы веществ, материалов и изделий», «Экономические экспертизы», «Речеведческие экспертизы») не подразумевает подготовки обучающихся к педагогической деятельности.

Таблица 1

**Наличие и содержание педагогических компетенций во ФГОСах по специальности, направлению подготовки «Юриспруденция»**

К	В	ПК
40.02.01		–
40.02.02		–
40.02.03		–
40.03.01		–
40.04.01	В1	ПК-12 ПК-13 ПК-14 ПК-15
40.05.01	В2	ПК-23 ПК-24
40.05.02	В2	ПК-30 ПК-31
40.05.03		–
40.05.04	В1	ПК-31 ПК-32 ПК-33 ПК-34
40.06.01	В3	УК-3 ОПК-4 ОПК-5

*К* – код специальности (направления подготовки); *В* – вариант раскрытия содержания педагогической деятельности во ФГОС; *ПК*, *УК* и *ОПК* – сокращенные обозначения соответствующих профессиональных, универсальных и общепрофессиональных компетенций, предусмотренных стандартами.

*Первый вариант (В1)* характерен для ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр») и для ФГОС высшего образования по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность.

*Второй вариант (В2)* используется во ФГОС высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности и во ФГОС высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность.

*Третий вариант (В3)* реализован во ФГОС высшего образования по направлению подготовки 40.06.01 Юриспруденция (уровень подготовки кадров высшей квалификации).

Рассмотрим каждый из вариантов детально.

В рамках первого варианта реализуются следующие решения. Магистр в области права должен быть подготовлен к решению определенных профессиональных задач в педагогической деятельности. К числу таковых относятся преподавание юридических дисциплин и осуществление правового воспитания. Те же виды деятельности включены в область профессиональной деятельности выпускников, освоивших образовательные программы по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность. При этом профессиональные педагогические компетенции выпускников сведены к способностям преподавать юридические дисциплины на высоком теоретическом и методическом уровне (ПК-12 в стандарте подготовки магистров и ПК-31 в стандарте подготовки специалистов), управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-13 и ПК-32), эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-15 и ПК-34), а также организовывать и проводить педагогические исследования (ПК-14 и ПК-33).

Необходимость формирования последней из указанных компетенций вызывает у авторов статьи сомнение, так как она не связана очевидным образом ни с одним из компонентов педагогической деятельности юриста. Кроме того, возникает вопрос о целесообразности выделения одного из дидактических умений педагога (речь идет о ПК-13 и ПК-32) в самостоятельную компетенцию.

Второй вариант мы могли бы охарактеризовать как более компактный по сравнению с первым. В нем каждому из двух компонентов педагогической деятельности (преподаванию юридических дисциплин и осуществлению правового воспитания) соответствует своя компетенция. При этом в каждом из стандартов используются уникальные формулировки, по-видимому, отражающие специфику педагогической деятельности в ее связи с направленностью профильного образования.

В третьем варианте речь идет лишь об одной из форм реализации педагогической деятельности: работе преподавателя. Формулировка предельно конкретна в силу того, что реализация программ такого уровня высшего образования ориентирована на подготовку научно-педагогических кадров. Подразумевается, что прочими видами профессиональной деятельности обучающиеся овладели до поступления в аспирантуру.

В августе 2020 года были утверждены новые стандарты высшего образования по специальностям 40.05.01, 40.05.02, 40.05.03, 40.05.04. Стоит отметить, что только подготовка специалистов по специальности «Судебная и прокурорская деятельность» подразумевает овладение специальными педагогическими компетенциями: данным стандартом образование отнесено к области профессиональной деятельности выпускников.

При этом право определять содержание и объем профессиональных компетенций (в том числе педагогических компетенций) передается образовательным организациям, в которых ведется подготовка соответствующих специалистов. На наш взгляд, формулировать педагогические компетенции следует с опорой на второй из обозначенных вариантов.

Содержание рассматриваемых компетенций ставит перед исследователями новые вопросы. В будущем мы попытаемся ответить на часть из них в ряде научных публикаций, объединенных одной проблематикой.

## Заключение

Проанализировав содержание стандартов профессионального юридического образования, авторы приходят к следующим выводам:

- 1) педагогическая деятельность юриста есть вид профессиональной деятельности, представляющей собой специально организованный процесс формирования юридических компетенций у обучаемых;
- 2) место педагогической деятельности в профессиональной деятельности юриста определяется разнообразием вариантов профессиональной и социальной реализации;
- 3) можно выделить три формы реализации педагогической деятельности как профессиональной юридической деятельности

(просветительскую деятельность; деятельность по обмену опытом и педагогическому управлению; преподавательскую деятельность);

- 4) авторы считают, что содержание педагогических компетенций в стандартах подготовки юристов требует последующего научного исследования и должно быть соотнесено с возможными формами реализации педагогической деятельности преподавания юридических дисциплин. Для начала целесообразно поставить вопрос о необходимости формирования способности организовывать и проводить педагогические исследования у лиц, осваивающих основные образовательные программы магистратуры по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция (ПК-14) и специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность (ПК-33).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Горовая В. И., Тарасова С. И.* Педагогическая деятельность как категория педагогики: основные проблемы и направления исследования // Вестник Ставропольского государственного университета. 2004. № 36. С. 148–156. [Gorovaya, V. I., Tarasova, S. I. (2004). Teaching as a category in pedagogical science: core issues and research profile. Vestnik of Stavropol State University, 36, 148–156. (In Russ.)].
- Хуторской А. В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 85–91. [Hutorskoj, A. V. (2017). Methodology grounds for applying competence-related approach to designing in education. Higher education in Russia, 12(218), 85–92. (In Russ.)].

**М. Р. Ванягина**

кандидат педагогических наук, доцент  
профессор кафедры иностранных языков  
Санкт-Петербургского военного ордена Жукова  
института войск национальной гвардии РФ  
marmalkina@rambler.ru

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО  
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ**

В статье проанализированы значимые современные научные работы по профессиональной лингводидактике для определения понятия и моделирования концепта «профессионально ориентированное иноязычное обучение в высшей военной школе». На основе контент-анализа литературы дано определение исследуемого понятия и выделены базовые характеристики профессионально ориентированного иноязычного обучения: изучение профессиональной терминологии и профессионально-ориентированных тем, чтение и перевод иноязычных источников по специальности, решение коммуникативных профессиональных задач, развитие универсальных и профессиональных компетенций средствами языка. Построена модель профессионально ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе. Ключевые аспекты модели: коммуникация в профессиональной деятельности, работа с иноязычными источниками, личностное и профессиональное развитие.

**Ключевые слова:** язык для специальных целей; профессионально направленное обучение иностранному языку; модель иноязычного обучения; концепция иноязычного обучения; профессиональная лингводидактика.

**M. R. Vanyagina**

Candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
professor of the department of foreign languages,  
Saint-Petersburg military Zhukov's order institute  
of National Guard troops of Russian Federation  
marmalkina@rambler.ru

**DEVELOPING A MODEL OF PROFESSIONALLY ORIENTED  
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN HIGHER MILITARY SCHOOLS**

Significant modern scientific papers on professional linguodidactics have been analyzed to define and model the concept of “professionally oriented foreign language education in a higher military school”. The definition of the concept was based on the content analysis of relevant literature. The basic characteristics of professionally oriented foreign language training are highlighted, which are the

study of professional terminology and vocational topics, reading and translation of special foreign-language sources, accomplishing communicative professional tasks, developing universal and professional competencies by means of the foreign language. The model of professionally oriented foreign language education in a higher military school was designed. The key aspects of the model include professional communication, use of foreign-language sources, personal and professional development.

**Key words:** language for specific purposes; professionally oriented foreign language education; model of foreign language teaching; concept of foreign language education; professional linguadidactics.

## **Введение**

Возрастающая роль иностранного языка для подготовки обучающихся по лингвистическим специальностям в связи с современными тенденциями глобализации, цифровизации и интеграции общества диктует необходимость совершенствования системы иноязычного обучения в профильных вузах. В высшей военной школе большое внимание уделяется языковой подготовке выпускников, однако недостаточно разработана концепция обучения иностранным языкам. Потребность в военных специалистах, владеющих иностранными языками, «обуславливает необходимость поиска и обоснования новых подходов к разработке и реализации программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации военнослужащих и гражданского персонала по иностранному языку» [Рыблова 2018, с. 294]. Для создания интегрированной системы непрерывного иноязычного обучения в военных образовательных организациях и обеспечения всестороннего развития коммуникативной компетенции выпускников необходимо сформировать научную базу профессионально ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе [Ванягина 2020а]. Моделирование локальных образовательных структур и предметных курсов должно опираться на единую концепцию обучения. Для построения концепции необходимо определение ключевого понятия и описание предметной области изучаемого объекта.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку ведется с практической целью формирования способности обучающихся осуществлять иноязычную коммуникацию в профессиональной деятельности. С введением в методику иноязычного обучения понятия «язык для специальных целей», а также с развитием

предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) представляется актуальным исследование и конструирование языковой обучающей среды в отдельных профессиональных областях. В этой связи военная сфера является недостаточно изученной, в том числе в свете концептуально-понятийного моделирования профессионально ориентированного иноязычного обучения. Под иноязычным обучением мы понимаем обучение иностранным языкам в рамках курса одной из основных дисциплин гуманитарного цикла «Иностранный язык».

### **Контент-анализ профессионально ориентированного иноязычного обучения**

Первой задачей исследования явилось определение понятия «профессионально ориентированное иноязычное обучение». Для уточнения данного понятия был проведен контент-анализ литературы по методике обучения иностранным языкам. Метод контент-анализа позволяет структурировать содержательный массив однородных текстов и выявить наиболее частотные основополагающие научные идеи, а также систематизировать их. Выбирались работы наиболее авторитетных авторов, работающих в сфере обучения языку для специальных целей, профильного преподавания иностранного языка в вузах, предметно-языкового интегрированного обучения. Профессионально ориентированное иноязычное обучение является очень востребованным направлением лингводидактики и методики обучения языкам. Эту тему разрабатывали и изучают многие отечественные и зарубежные исследователи: Н. И. Алмазова (2020, 2018), Г. А. Баева (2012), К. Э. Безукладников (2017), Н. Д. Гальскова (2000, 2006), А. С. Дмитренко (2012), Н. Ф. Коряковцева (2019, 2020), Б. А. Крузе (2017), Р. П. Мильруд (2016, 2014), П. И. Образцов (2005), О. Г. Поляков (2004), Т. С. Серова (2015), Л. П. Тарнаева (2019, 2012), Л. П. Халяпина (2019), А. Н. Щукин (2006), Т. Dudley-Evans (1998), Т. Hutchinson (2012), А. Laurence (2018) и др.

Представим основные идеи из трудов вышеперечисленных авторов. Н. Д. Гальскова видит большую роль иностранного языка в становлении будущего специалиста. Она утверждает, что при изучении профессионально ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести

специальные знания и успешностью овладения языком. Мы полностью согласны с мнением ученого об огромном потенциале дисциплины «Иностранный язык», способной внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности [Гальскова 2000].

Н. Ф. Коряковцева отмечает высокий статус иностранного языка в профессиональном образовании в связи с его ориентацией на подготовку инновационных кадров. Она указывает на важность обучения профессионально направленному чтению в целях информационно-аналитической деятельности продуктивного типа, а также на необходимость знания социокультурного контекста профессии и владения профессиональным тезаурусом [Коряковцева 2019; Коряковцева 2020].

Т. С. Серова подчеркивает значение изучения иностранного языка как средства иноязычного профессионально ориентированного чтения, письма, говорения и аудирования в ситуациях билингвального межкультурного общения [Серова 2015].

П. И. Образцов и О. Ю. Иванова определяют профессионально ориентированное обучение иностранному языку как «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [Образцов, Иванова 2019, с. 5].

Т. Хатчинсон и А. Уотерс рассматривают язык для специальных целей как функциональную разновидность языка для обеспечения коммуникации в определенной предметной области. Изучение ИЯ для специальных целей должно удовлетворить потребности обучающихся решать профессиональные задачи посредством языка, обмениваться информацией на иностранном языке, читать и понимать специальные тексты [Hutchinson, Waters 2012].

Все исследователи подчеркивают необходимость учета профессионального контекста при обучении иностранному языку. Важен выбор лексических конструкций, свойственных профессиональному дискурсу. В связи с этим особое внимание уделяется развитию умений чтения и перевода специальных текстов. Коммуникативные ситуации и учебные задачи отбираются на основе социокультурной и профессиональной значимости. Большинство авторов сходятся во мнении об уникальной роли иностранного языка в развитии универсальных компетенций, творчества, эрудиции обучающихся.

Контент-анализ научно-методической литературы позволил автору уточнить понятие «профессионально ориентированное иноязычное обучение» и сделать выводы о его ключевых характеристиках. Профессионально ориентированное иноязычное обучение – системный процесс обучения иностранному языку, обусловленный целями подготовки квалифицированного специалиста в определенной области, как правило, на уровне получения профессионального образования или повышения квалификации, а также переподготовки.

Основные характеристики процесса профессионально ориентированного иноязычного обучения включают:

- овладение профессиональной терминологией на иностранном языке;
- чтение и перевод иноязычных источников по профилю подготовки с целью извлечения профессионально-значимой информации;
- изучение профессионально значимой информации, представленной, как правило, в виде тематических блоков;
- решение профессионально ориентированных задач посредством иностранного языка;
- межкультурную коммуникацию в профессиональной деятельности, учитывающую социокультурный контекст;
- всестороннее развитие и саморазвитие личности, формирование универсальных компетенций и гибких навыков посредством обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Таким образом, профессионально ориентированное иноязычное обучение представляет собой системный процесс овладения иностранным языком, направленный на реализацию практических целей, связанных с межкультурной иноязычной коммуникацией в профессиональной деятельности, который способствует саморазвитию и развитию специалиста в той или иной сфере.

### **Модели профессионально ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе**

С целью построения модели профессионально ориентированного иноязычного обучения в высшей школе был применен системно-категориальный научный метод триадической двухуровневой

дешифровки. Данный метод был предложен в рамках теории динамических информационных систем (ТДИС), разработанной в качестве междисциплинарной универсальной научной теории В. И. Разумовым и В. П. Сизиковым. Системно-категориальная методология научных исследований далее развивалась в работах Г. Д. Боуш [Боуш 2020]. Метод триадической двухуровневой дешифровки позволяет представить знания о базовой категории, подверженной дешифровке, в виде доступных для восприятия триад. Триада первого уровня показывает сущностные свойства и качества категории. Триады второго уровня отображают содержание этих ключевых качеств. Так происходит осмысление и визуализация основных аспектов исследуемого объекта. Опираясь на основные положения теории профессионально ориентированного обучения иностранным языкам представленной в работах Н. И. Алмазовой, Н. Д. Гальсковой, Н. Ф. Коряковцевой, Т. С. Серовой, Л. П. Тарнаевой, Л. П. Халяпиной и др., используемых для контент-анализа, мы выделили основную триаду категорий понятия профессионально ориентированного иноязычного обучения в высшей школе: общение, работа со специальными источниками информации, профессионально-личностное развитие. Произведя дешифровку каждой категории, мы получили модель профессионально ориентированного иноязычного обучения в вузе (см. рис. 1).



Рис. 1. Модель профессионально ориентированного иноязычного обучения в вузе

Данная модель наглядно представляет основные аспекты иноязычного обучения в вузе. Иностранный язык в профильных вузах изучают для того, чтобы общаться прежде всего в будущей профессиональной сфере; уметь читать, переводить и извлекать полезную информацию из иноязычных источников, связанных со специальностью; развиваться как профессионально, так и личностно.

Необходимо отметить, что процесс обучения сам по себе является комплексным, многомерным и многоаспектным понятием. Для емкого представления всех аспектов иноязычного обучения в высшей военной школе подходит универсальный научный метод моделирования. Модель позволяет релевантно представить изучаемый объект, это – «продукт творческой деятельности, выраженный в физической, лингвистической, математической, схематической форме, связанный с реальным объектом и дающий возможность изучить реальный объект по модели с заданной степенью достоверности» [Шарухина 2017, с. 59]. Исходя из этого, для дальнейшего развития научного представления и концептуального моделирования профессионально ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе мы применили метод логико-смыслового моделирования, позволяющего представить комплексные понятия доступно и наглядно «путем визуального представления знаний, генерализации и свертывания, пространственной организации, моделирования и схематизации» [Штейнберг 2015, с. 67]. Согласно В. Э. Штейнбергу, логико-смысловое моделирование с помощью дидактических многомерных инструментов (ДМИ) позволяет отразить многомерность рассматриваемой темы, выделить узловые элементы содержания (УЭС) в форме ключевых фраз и «заключается в преобразовании вербальной, текстовой или иной формы представления информации в визуальную, образно-понятийную форму, характеризуемую тремя параметрами: смысловым (содержательным), логическим и специальным графическим» [там же, с. 71].

В исследуемом объекте «профессионально ориентированное иноязычное обучение в высшей военной школе» были выделены ключевые понятия: цели, функции, принципы, подходы, содержание, методики и технологии, характеристики образовательной среды, средства обучения. Они послужили направляющими векторами в логико-смысловой схеме профессионально ориентированного иноязычного обучения в военных вузах (см. рис. 2).

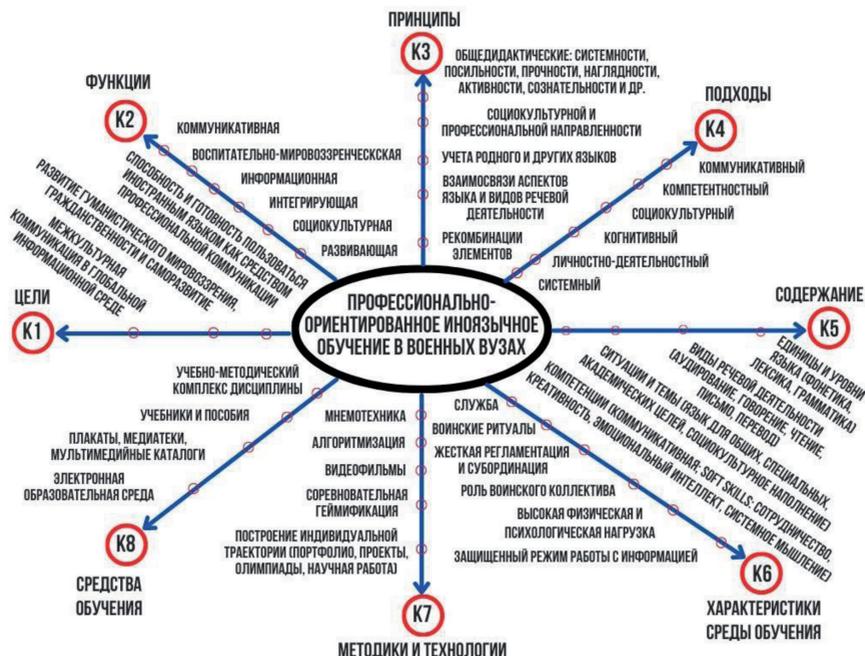


Рис. 2. Модель профессионально ориентированного иноязычного обучения в военных вузах

В данной циклично-круговой модели представлен координатно-матричный каркас концепта профессионально ориентированного иноязычного обучения в военных вузах, где каждая координата (K1-K8) раскрывает сущность одного из ключевых понятий. Основной вектор обучения задают цели (K1). Иностранный язык, являясь средством межкультурной и профессиональной коммуникации, выполняет различные функции (K2): коммуникативную, воспитательно-мировоззренческую, информационную, социокультурную, интегрирующую и развивающую [Жорьяковцева 2019; Мильруд 2016; Поляков 2004]. Основные закономерности процесса обучения выражаются в общедидактических и частнометодических принципах обучения (K3). В методике обучения иностранным языком существуют различные подходы (K4): коммуникативный, компетентностный, социокультурный, когнитивный, личностно-деятельностный, системный.

Содержание обучения (К5) крайне важно для профессионально ориентированного обучения иностранному языку, так как определяет то, чему необходимо учить. Содержание профессионально ориентированного иноязычного обучения включает в себя четыре основных компонента: языковой, речевой, тематический и компетентностный [Ванягина 2020б]. Особое внимание уделяется предметной сфере, то есть ситуационно-тематическому наполнению курса. В высшей военной школе предметная сфера включает такие темы, как звания, форма и знаки различия; рода и виды войск; виды вооружения и военная техника; тактика боевых действий; воинские ритуалы и церемонии; жизнь и быт военных: размещение в военных городках, распорядок дня; виды представления информации: воинские уставы, боевые приказы, технические инструкции.

Характеристики среды обучения (К6) обуславливают специфические для военной сферы условия, в которых происходит процесс иноязычного обучения. Военная образовательная среда имеет ряд уникальных характеристик, вытекающих прежде всего из особенностей служебной деятельности военнослужащих. Это одновременное обучение и несение службы курсантами военных вузов, соблюдение жесткой регламентации повседневной деятельности и субординации. В связи с тем, что курсанты находятся со своей учебной группой постоянно, велика роль влияния воинского коллектива. Курсанты подвержены высоким психологическим и физическим нагрузкам, так как их будущая профессия очень ответственная и предполагает наличие стойкости переносить тяготы и лишения военной службы. Существующий защищенный режим работы с информацией в воинских частях налагает особую ответственность при работе с открытыми источниками информации. Посещение практических занятий является обязательным для всех обучающихся. В начале каждого занятия дежурный курсант подает преподавателю рапорт о готовности группы к занятию и наличию обучающихся. Все действия курсантов регламентированы. В распорядке дня выделено специальное время для выполнения самостоятельной работы и подготовки к занятиям. Такое жесткое регулирование деятельности имеет свои плюсы и минусы для процесса изучения иностранных языков. С одной стороны, все обучающиеся осознают необходимость контролируемого обучения и несут ответственность за свои результаты. С другой стороны, ограничена

возможность использования открытых источников информации и обучающих онлайн-платформ, а также креативных методик на занятиях по иностранному языку.

Методики и технологии (К7) обучения описывают алгоритмы, процедуры, методы и приемы, с помощью которых осуществляется иноязычное обучение. Современные педагогические технологии очень разнообразны, вряд ли все их можно обозначить в рамках одной схемы. Однако представим основные, применяемые автором. Для обучения иноязычной лексике продуктивно использовать мнемотехнику, построение майнд-карт, что облегчает запоминание новых слов. В обучении грамматике можно опираться на алгоритмизацию как на универсальную технологию стандартизации логических действий при построении грамматических конструкций. При обучении различным видам речевой деятельности, в первую очередь аудированию и говорению, целесообразно использовать видеофильмы и различные задания по ним. В мужском воинском коллективе силен соревновательный момент, поэтому свою продуктивность показывает технология соревновательной геймификации. Курсанты охотно участвуют в различных играх, соревнованиях, викторинах и конкурсах по иностранному языку.

К средствам обучения (К8) относятся учебно-методический комплекс дисциплины, включающий программу, тематический план и учебно-методические материалы, а также учебники и учебные пособия, используемые для обучения иностранному языку. На современном этапе цифровизации образования необходимо учитывать функционирование единой цифровой образовательной среды как важного средства обучения. В защищенном режиме использования информации, когда ограничена возможность напрямую пользоваться Интернетом на занятиях, на кафедрах иностранных языков в военных вузах необходимо создавать свои мультимедийные каталоги и медиатеки обучающих материалов: фильмов, аудиозаписей, плакатов, карт.

Таким образом, информационная образно-понятийная модель с помощью анализа, синтеза и схемотехники позволяет раскрыть концепт «профессионально ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе» и представить сложное многомерное понятие в виде доступной для восприятия визуально-вербальной схемы.

## Заключение

Профессионально ориентированное иноязычное обучение направлено на изучение в военных вузах иностранного языка с целью его использования в дальнейшей профессиональной деятельности. Ключевыми аспектами языка для специальных целей являются овладение профильной терминологией, работа со специальными иноязычными источниками, решение профессиональных коммуникативных задач, развитие коммуникативных умений, профессиональных и универсальных компетенций. Для реализации иноязычного профессионально направленного обучения необходимо построить систему, которая включает в себя комплекс взаимосвязанных категорий: цели, принципы, функции, подходы, методики и технологии, содержание, средства, характеристики образовательной среды. Специфика военной образовательной среды задает свою направленность обучению иностранным языкам. В военном вузе иноязычное обучение происходит в сфере, регламентированной воинскими уставами и характеристикой воинской службы и имеет целью овладение иностранным языком как средством межкультурной и профессиональной коммуникации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Боуш Г. Д., Разумов В. И.* Методология научно-исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: Инфра-М, 2019. [Boush, G. D., Razumov, V. I. (2019). Metodologija nauchnogo issledovanija (v kandidatskih i doktorskih dissertacijah) (Methodology of candidate and doctoral research theses). Moscow: Infra-M. (In Russ.)].
- Ванягина М. Р.* Непрерывное интегрированное обучение иностранному языку в системе военного образования // Вестник Томского государственного университета. 2020а. Вып. 455. С. 163–174. [Vanyagina, M. R. (2020). The continuous integrated foreign language training in the system of military education. Tomsk State University Journal, 455, 163–174. (In Russ.)].
- Ванягина М. Р.* Содержание иноязычного обучения в системе высшего образования нелингвистического профиля // Преподаватель XXI век. 2020б. Вып. 4 (1). С. 153–166. [Vanyagina, M. R. (2020). Content of foreign language education in the higher education system of non-linguistic profile. Prepodavatel XXI vek, 4(1), 153–166. (In Russ.)].
- Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранному языку. М.: АРКТИ-Глосса, 2000. [Gal'skova, N. D. (2000). Sovremennaja metodika obuchenija inostrannomu jazyku. (Modern methodics of teaching a foreign language). Moscow: ARKTI-Glossa. (In Russ.)].

- Коряковцева Н. Ф.* Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 1(830). С. 20–31. [Koryakovtseva, N. F. (2019). Role and status of foreign languages in professional education and training innovative specialists. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1(830), 20–31. (In Russ.)].
- Коряковцева Н. Ф.* Интегративная модель проектирования содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 11–23. [Koryakovtseva, N. F. (2020). Integrative model of constructing the content of profession-oriented foreign language teaching. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 3 (836), 11–23. (In Russ.)].
- Мильруд Р. П.* Актуальные проблемы языковой андрагогики // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского, 2016. Вып. 1(59). С. 176–180. [Milrood, R. P. (2016). Topical issues of language andragogy. Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University, 1(59), 176–180. (In Russ.)].
- Образцов П. И., Иванова О. Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. [Obraztsov, P. I., Ivanova, O. Ju. (2005). Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku na nejazykovyh fakul'tetah vuzov. (Profession oriented foreign language teaching at non-language faculties of universities). Orel: Orel State University. (In Russ.)].
- Поляков О. Г.* Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2004. [Polyakov, O. G. (2004). Konceptija profil'no-orientirovannogo obuchenija anglijskomu jazyku v vysshej shkole (Concept of profiled English teaching in higher education): doctoral thesis in Pedagogy. Tambov. (In Russ.)].
- Рыблова А. Н.* Контроль за подготовкой переводчиков по специализации «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» в университете // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Омск, 2018. С. 293–300. [Ryblova, A. N. (2018). Kontrol' za podgotovkoj perevodchikov po specializacii "Lingvisticheskoe obespechenie voennoj dejatel'nosti" v universitete (Control for translators training process on specialization "linguistic support of military activity" at the university). Problemy modernizacii sovremennogo vysshego obrazovanija: lingvisticheskie aspekty. Lingvometodicheskie problemy i tendencii prepodavanija inostrannyh jazykov v nejazykovom vuze. (pp. 293–300). Omsk. (In Russ.)].

- Серова Т. С.* Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе // Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2015. [Serova, T. S. (2015). Izbrannoe o teorii professional'no-orientirovanogo chtenija i metodike obuchenija emu v vysshej shkole. Informacija, informirovannost', innovacii v obrazovanii i nauke (Selected proceedings about the theory of profession oriented reading and the methodics of teaching it in higher education. Information, awareness, innovation in education and science). Perm: Perm National Research Polytechnic University publ. (In Russ.)].
- Шарухина Т. Г.* Педагогическое моделирование: основные правила // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2017. Вып. 1(1). С. 58–59. [Sharukhina, T. G. (2017). Pedagogical modeling: basic rules. Saint-Petersburg military institute of National Guard troops bulletin. 1(1), 58–59.(In Russ.)].
- Штейнберг В. Э.* Теория и практика дидактической многомерной технологии. М.: Народное образование, 2015. [Shtejnberg, V. E. (2015). Teorija i praktika didakticheskoj mnogomernoj tehnologii (Theory and practice of didactic multidimensional technology). Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.)].
- Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

**М. Ю. Романович, Н. В. Щербакова**

*Романович М. Ю.*, доцент, кандидат филологических наук  
доцент кафедры английского языка как второго иностранного  
переводческого факультета Московского государственного  
лингвистического университета  
margarita-romanovich@rambler.ru

*Щербакова Н. В.*, старший преподаватель кафедры английского языка  
как второго иностранного переводческого факультета  
Московского государственного лингвистического университета  
nat.v.sherbakova@gmail.com

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЛИЦ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ  
В УСЛОВИЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье описывается опыт преподавания английского языка (как второго иностранного) студентам с ограниченными возможностями здоровья, а именно, по зрению. Данный опыт был приобретен в результате обучения таких студентов иностранному языку на переводческом факультете Московского государственного лингвистического университета. Рассматриваются возможности инклюзивного обучения иностранному языку слабовидящих и слепых обучающихся в составе учебной группы студентов, не имеющих нарушений по зрению. Особое внимание обращается на организацию аудиторных занятий, техническое обеспечение учебного процесса, а также на социализацию и профессионализацию личности студента с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** лингвистический вуз; обучение английскому языку; студенты с ограниченными возможностями по здоровью (ОВЗ); студенты с ОВЗ по зрению; инклюзивное образование.

**М. Yu. Romanovich, N. V. Sherbakova**

*Romanovich M. Yu.*, Associate Professor, PhD (Philology),  
Associate Professor of the English as Second Foreign Language Department  
at the Interpreter's Faculty, Moscow State Linguistic University  
margarita-romanovich@rambler.ru

*Sherbakova N. V.*, Senior Teacher of the English as Second Foreign Language  
Department at the Interpreter's Faculty, Moscow State Linguistic University  
nat.v.sherbakova@gmail.com

**TEACHING FOREIGN LANGUAGES  
TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS AT LINGUISTIC UNIVERSITY**

The article dwells on the practical experience of teaching English (as a second foreign language) to disabled (blind and visually impaired) students at the Interpreters'

Department of Moscow State Linguistic University. The authors describe their work at inclusive education options for invalids in a conventional student group with no health restrictions. A special focus is made on organizing class activities, technical support, socialization of students and the final professional outcome of the academic process.

**Key words:** linguistic university; teaching English; disabled (blind and visually impaired) students; inclusive education.

## Введение

Последнее десятилетие характеризуется ростом внимания педагогической общественности к проведению исследований с целью определения возможностей осуществления инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всех ступенях образования. основополагающим принципом инклюзивного образования является исключение любой дискриминации школьников, студентов и одновременно создание *особых условий* для обучаемых, имеющих *особые образовательные потребности*. сторонники инклюзивного обучения считают, что все имеют право на получение полноценного образования.

В нашей практике преподавания английского языка как второго иностранного студентам первого и второго курсов переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета неоднократно возникала потребность в изучении проблем организации инклюзивного обучения отдельных лиц с ОВЗ по зрению (слабовидящих и слепых) с целью поиска возможностей подготовки их по иностранному языку в составе учебной группы студентов, не имеющих ограничений по здоровью.

При рассмотрении в настоящей статье приобретенного нами опыта в осуществлении инклюзивного обучения мы ограничимся описанием организации аудиторных занятий по иностранному языку, участвующей участие в них студентов с ОВЗ по зрению.

### **Необходимость научно обоснованного подхода к организации инклюзивного обучения**

Тема инклюзивного обучения зазвучала в полный голос сравнительно недавно и стала актуальной. Следует отметить сравнительно небольшое число публикаций на данную тему, их авторы делятся собственным опытом в первую очередь в организации аудиторных занятий.

Вместе с тем необходимо отметить актуальность данной проблемы. О. Г. Минина, Н. И. Рочева, Е. В. Коневская высказывают мнение о том, что по интеллектуальному развитию слепые и слабовидящие ничем не отличаются и ни в чем не уступают людям с обычным зрением, но тем не менее ограниченность их мировосприятия с точки зрения органов чувств, несомненно, сказывается на восприятии ими картины мира в целом [Минина, Рочева, Коневская 2011].

Российское общество в последние годы в значительной степени развернулось лицом к людям с ОВЗ, стало к ним значительно терпимее и толерантнее, однако одного сочувственного отношения мало, необходимы конкретные действия, притом в образовании действия научно обоснованные. Внимательное и чуткое отношение преподавателя к учащимся с дефектами зрения, безусловно, является важным условием успешности учебного процесса. Такое отношение раскрепощает обучаемого, позволяет лучше раскрыться его личному потенциалу. Однако не следует забывать, что учащийся с ОВЗ находится в одной аудитории с обычными студентами и оказывается вовлечен в традиционный учебный процесс, предъявляющий к студентам свои требования. Преподавателю необходимо планировать каждое занятие и учебный семестр, а также практическую реализацию задач вузовской программы обучения в целом. Преподаватель должен уделить внимание каждому студенту во время аудиторной работы.

Следует заметить, что проблемы инклюзивного обучения лиц с ОВЗ по зрению в вузе мало изучены и мало разработаны как в теоретическом, так и практическом плане. Университеты готовы принять на обучение таких студентов, но нет конкретных методик по их интеграции в учебный процесс. Полноценный и структурированный анализ преподавательской деятельности в связи с инклюзивным обучением студентов данного типа ограничений по здоровью не проводился. Преподаватели вынуждены идти буквально на ощупь, так как каждый конкретный случай трудный, ситуации в ходе обучения могут быть особыми и требующими индивидуального подхода. Требуется проведение еще многих детальных исследований.

В рамках данной статьи перечислим ряд публикаций последнего десятилетия, который содержит результаты некоторых исследований, связанных с проблемами инклюзивного образования, и который способствовал осмыслению нами этих проблем и приобретению

собственного практического опыта в организации аудиторных занятий, учитывающих лиц с ОВЗ по зрению.

Инклюзивное образование предполагает как организацию процесса обучения, так и продуманность форм контроля, а также наличие простого человеческого подхода к обучаемым с ОВЗ в ходе учебного процесса. Этот процесс затрагивает как отношения в плоскости «преподаватель – студент», так и взаимодействие обучающегося с ОВЗ со студентами. Преподаватель планирует полноценное участие «особенных» студентов в учебной работе на аудиторном занятии, выполнение ими наравне со зрячими студентами контрольных работ, сдачу зачетов и экзаменов.

Инклюзивное обучение должно обеспечить студенту с ОВЗ вхождение (интеграцию) в общество и полноценное участие в социальной и профессиональной жизни, что означает предоставление ему прав и реальных шансов участвовать во всех видах и формах не только академической деятельности, но и в профессиональной и социальной жизни наравне и во взаимодействии с другими людьми [Назарова 2012].

Таким образом, интегрированное образование – это итог многоэтапной кропотливой преподавательской работы по адаптации к реальной жизни человека с ограничениями по здоровью, включая такую непростую задачу, как умение сделать такого «особенного» студента конкурентоспособным на профессиональном поприще в жестких условиях рынка, ведь реальный рынок труда и профессиональных услуг, как известно, послаблений никому не дает. Важно не просто вселить в обучаемого с ОВЗ уверенность в себе, но и сформировать у него или нее необходимые профессиональные навыки и умения.

28 апреля 2010 года в Москве был принят Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве»<sup>1</sup>, который впервые точно определил инклюзивное образование как совместное обучение лиц с ограничениями по здоровью с учащимися без каких-либо отклонений от физической нормы. Данный закон дает правовые основания для такого смешанного обучения.

В 2011 году в Иркутске прошла международная научно-практическая конференция с говорящим названием «Инклюзивное

---

<sup>1</sup>Закон города Москвы от 28 апреля 2010 г. № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (в ред. Закона г. Москвы от 25.06.2014 №37).

образование: проблемы, поиски, решения», на которой обсуждались зарубежный опыт в области инклюзивного образования, а также имеющиеся в нашей стране условия, особенности и возможности инклюзивного обучения в рамках начального и среднего образования с учетом их российской специфики (Д. Бубякина *Эхо столицы*. 23 сентября 2011). Решение задач инклюзивного среднего образования позволит в дальнейшем осуществлять преемственность его относительно школа – вуз.

Вопросы разработки инклюзивного обучения обсуждались и на других научно-практических конференциях, констатируя необходимость изменения общественного сознания по отношению к людям с ОВЗ. На конференциях затрагивались вопросы технического оснащения учебных заведений, где обучаются лица с ОВЗ, проблемы разработки специальных методик и программ обучения для инклюзивной школы [Инклюзивное образование – доступное образование ... 2014]. Учителя школ обменивались результатами исследований, практическим опытом и наработками в области инклюзивного образования. Разрабатываются первые учебные пособия для реализации этого вида обучения, наблюдаются попытки решения его проблем и др. в современных российских высших учебных заведениях [Инклюзивное образование. Настольная книга педагога ... 2011].

### **Практический опыт инклюзивного обучения английскому языку в МГЛУ**

В 2017 году на первый курс переводческого факультета МГЛУ были приняты две студентки с ОВЗ по зрению (с полной потерей зрения). В целях организации обучения этих студентов по дисциплине «Практический курс II ИЯ, английский язык, нулевое звено» преподаватели английского языка (авторы настоящей статьи) приступили к изучению проблем инклюзивного обучения, участвовали в их обсуждении на заседаниях кафедры английского языка как второго иностранного и выполнили большую подготовительную работу по обеспечению учебного процесса. В связи с организацией инклюзивного обучения преподавателями были определены и выполнены следующие задачи:

- подобрать учебные материалы, соответствующие академической программе, но тем не менее адаптированные для чтения вслепую;

- разработать систему домашних заданий и способов их проверки;
- разработать удобную форму финального контроля приобретенных знаний;
- найти оптимальные электронные ресурсы для решения всех вышеперечисленных задач;
- оказать максимальную помощь студентам в процессе их адаптации к учебным условиям и к социальной жизни университета.

Освоение студентами указанной выше дисциплины осуществлялось на протяжении первого и второго курсов. Студенты с ОВЗ по зрению принимали участие в аудиторных занятиях совместно с другими (зрячими) студентами их учебной группы. На этих занятиях студенты с ОВЗ по зрению применяли специализированные технические средства приема-передачи информации в доступной для них форме, а также электронные образовательные ресурсы.

Самым распространенным способом чтения и письма для незрячих является шрифт Брайля, изобретенный французом Луи Брайлем (Louis Braille) в 1824 году. Это система тактильного чтения для слепых, состоящая из шеститочечных знаков, называемых ячейками или клетками.

Шрифт Брайля существует на разных языках и используется незрячими во всем мире. Из-за ограниченной скорости письма по Брайлю в настоящее время в аудитории в основном используют компьютер, а также специализированные технологии, созданные на базе шрифта Брайля.

Компьютерные тифлотехнологии – общее название комплекса средств, обеспечивающих незрячим и слабовидящим людям возможность самостоятельного использования персонального компьютера и программ технических устройств (ПТУ).

Возможность самостоятельного применения компьютерных тифлотехнологий лицами с ОВЗ по зрению является одним из важных направлений в процессе инклюзивной профессионально ориентированной подготовки студентов.

На компьютере у студентов с ОВЗ по зрению (слепые) установлены следующие ПТУ:

- программа экранного доступа, считывающая всё происходящее на мониторе пользователя (например, Jaws for Windows, NVDA);

- программа, преобразующая цифровую информацию в устную речь, которую считывает screen reader (например, Jaws, NVDA).

Для программы NVDA существуют также специализированные синтезаторы речи (дополнительные голоса, позволяющие работать с иностранными языками). Они устанавливаются отдельно.

В процессе работы на уроке техническое устройство речевого доступа воспроизводит всё, что написано на экране компьютера. При наличии специальных синтезаторов данное техническое устройство распознает язык, на котором написан текст и произносит его с соблюдением правил чтения данного языка (русский, английский, немецкий и др.). Студенты с ОБЗ по зрению (слепые) воспринимают информацию на слух посредством наушника, что позволяет им читать книги, работать с учебниками, пользоваться Интернетом.

Тем не менее даже при использовании современных электронных средств студенты с ОБЗ испытывают иногда некоторые трудности. Например, этим студентам бывает достаточно трудно одновременно сконцентрироваться на тексте, который воспроизводит специализированная компьютерная программа, и на объяснениях преподавателя, которые также воспринимаются ими на слух. Преподаватель обязан это учитывать, тем более что работа происходит в группе, где находятся и другие студенты.

Таким образом на аудиторном занятии может использоваться *тактильный дисплей Брайля* – специализированное устройство, которое подсоединяется к компьютеру при помощи USB-подключения или посредством Bluetooth. Данное устройство, при наличии установленной на компьютере специализированной программы JAWS или NVDA, выводит отображаемую на экране компьютера информацию на дисплей Брайля. Таким образом, появляется возможность читать информацию пальцами (тактильно), и в этом случае потребность в применении наушника отпадает (наушник можно использовать просто для подстраховки). Следовательно, у незрячего появляется возможность как читать, так и писать при помощи дисплея Брайля, используя буквенные комбинации точек (по шрифту Брайля). Это в значительной степени облегчает работу студентов с ОБЗ по зрению, так как они могут читать брайчевские буквы руками (тактильно) и им в этом случае не нужно одновременно слушать и преподавателя, и программу речевого доступа, реализуемую техническим средством.

В ходе учебного процесса на аудиторных занятиях осуществлялось обеспечение студентов с ОВЗ по зрению отобранными преподавателем учебными материалами в аудиоформате:

- материалы учебника / учебного пособия в формате PDF;
- контрольные работы, тесты, экзаменационные материалы в формате Word.

Во время аудиторных занятий студенты с нарушениями по зрению отвечают на вопросы преподавателя, участвуют в диалогах с ним и другими студентами учебной группы, а также в выполнении всех заданий и упражнений, способствующих формированию и развитию умений говорения на английском языке.

Проверка преподавателем письменных домашних заданий, контрольных работ студентов с ОВЗ по зрению осуществлялась с помощью компьютера. Студенты сдавали работу на USB флэш-носителе. При обнаружении ошибки преподаватель выносил ее за рамки предложения-высказывания в скобках (в целях тактильного прочтения ее слепым студентом), при необходимости преподаватель давал комментарий, который помогал студенту с ОВЗ по зрению осмыслить и исправить свою ошибку.

### **К вопросу социализации и профессионализации студентов с ОВЗ**

В процессе обучения иностранному языку следует обязательно обратить внимание на социальную адаптацию студентов с ОВЗ. Она может осуществляться не только в рамках переводческого факультета МГЛУ, но и в различных мероприятиях университета.

Студентки Валерия Артемова и Виктория Артемова с ОВЗ по зрению в 2019 году приняли к участию в работе конференций МГЛУ, на которых они выступали с докладами<sup>1</sup>. Они были участницами в театральной постановки на английском языке в рамках проекта МГЛУ «Викторианская эпоха» 12 апреля 2019 года. Кроме того, Артемовы работали в качестве переводчиков на Международной молодежной

---

<sup>1</sup>Артемова В., Артемова В. Современные технологии и специализированные материалы, помогающие лицам с ОВЗ по зрению обучаться в группах инклюзивного образования // COLLEGIUM LINGUISTICUM – 2019: тезисы докладов Ежегодной конференции Студенческого научного общества МГЛУ. 2019. С. 4.

научно-практической конференции по проблемам слепоглухоты «Получение новых знаний и совершенствование практики» (Москва, 9–10 октября 2018 г.) и на IX Международном кинофестивале о жизни людей с инвалидностью «Кино без барьеров» (Москва, 23–26 ноября 2018 г.). Выступления студенток и работа их в роли переводчиков на перечисленных мероприятиях были высоко оценены университетской общественностью. Данные виды деятельности Артемовых способствовали также социализации студентов с ОВЗ и приобретению ими некоторого опыта в переводческой деятельности.

### Заключение

В статье кратко описан наш двухгодичный опыт в проведении аудиторных занятий в ходе обучения английскому языку отдельных лиц с ОВЗ по зрению одновременно с другими студентами группы, не имеющими нарушений по зрению. Данный опыт подтвердил возможность такой формы инклюзивного обучения при подготовке по иностранному языку в вузе.

Надеемся, что наш опыт представит интерес и будет полезен для преподавателей иностранных языков, занимающихся организацией инклюзивного образования в вузе. Авторы настоящей статьи готовы к дальнейшему обмену опытом в решении теоретических и практических вопросов обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, в частности по зрению. Мы отнесемся с огромным интересом к любой информации, касающейся разработки этой сложной и актуальной проблемы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда / отв. ред. Е. И. Михайлова: материалы Второй международной научно-практической конференции. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. [Mihajlova, E. I. (2014). *Inklyuzivnoe obrazovanie – dostupnoe obrazovanie – bezbar'ernaya sreda (Inclusive education boundless and available for all): materials of the 2<sup>nd</sup> International scientific and practical conference. Yakutsk: Izdatel'skii dom SVFU. (In Russ.)*].
- Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / Староверова М. С. и др.: учебно-методическое пособие. М.: ВЛАДОС, 2011. [Staroverova, M. S. [et al.] (2011). *Inklyuzivnoe*

obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ (Inclusive education. Table book for teacher of disabled children). Moscow: VLADOS. (In Russ.)].

*Минина О. Г., Рочева Н. И., Коневская Е. В.* Методика индивидуального обучения слабовидящих студентов английскому языку // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011 г., Москва). М.: МГППУ. Гуманитарные науки. 2011. С. 203–204. [Minina, O. G., Rocheva, N. I., Konevskaya, E. V. (2011). Metodika individual'nogo obucheniya slabovidyashchikh studentov angliiskomu yazyku (Methods of teaching English to the blind individually). In Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya (pp. 203–204): materials of International scientific and practical conference. 2011, June 20–22. (In Russ.)].

*Назарова Н. М.* Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. Вып. 3. С. 6–12. [Nazarova, N. M. (2012). Sistemnye riski razvitiya inklyuzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh (Systematic risks in development of inclusive and professional education). Spetsial'noe obrazovanie, 3, 6–12. (In Russ.)].

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_2\_839\_170

**Е. Л. Буслаева**

кандидат психологических наук, доцент  
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии  
института гуманитарных и прикладных наук  
Московского государственного лингвистического университета  
moselena2201@yandex.ru

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

В статье рассматривается проблема социально-психологических установок подростков, склонных к аддиктивному поведению. Результаты эмпирического исследования, подтвержденные методами математической статистики, показали доминирование у подростков с аддиктивным поведением установок на удовлетворение своих эгоистичных желаний и потребностей, свободное времяпровождение, стремление к самоутверждению в социуме через отрицание и несоблюдение принятых норм и правил.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение; аддикция; социально-психологические установки; аттитюд; подростковый возраст.

**E. L. Buslaeva**

PhD (Psychology), Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,  
Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University  
moselena2201@yandex.ru

### **SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF ADOLESCENTS PRONE TO ADDICTIVE BEHAVIOR**

The article deals with the problem of socio-psychological attitudes among adolescents who are prone to addictive behavior. The empirical study results, confirmed by the methods in mathematical statistics, showed that adolescents with addictive behavior tend to satisfy their selfish desires and needs, to spend freetime, to assert themselves in society through denial and non-compliance with established rules and regulations.

**Key words:** addictive behaviour; addiction; socio-psychological attitudes; attitude; adolescence.

## **Введение**

В настоящее время аддиктивное поведение подростков является одной из актуальных проблем современного общества, поскольку агрессивность, алкоголизм, наркомания, преступность в подростковом возрасте увеличиваются в своих масштабах очень быстро, и все формы аддикции оказывают негативное влияние на психическое и физическое развитие человека. Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов онтогенеза, во время которого перестраиваются сложившиеся психологические структуры, возникают новые образы мышления, другое видение мира и себя, формируются нравственные представления и социальные установки.

Под аддиктивным поведением понимают одну из форм деструктивного поведения, которая проявляется в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния, посредством приема определенных веществ или за счет постоянной фиксации внимания на определенном объекте или видах активности, и сопровождается этот процесс сильными эмоциями. В стремлении уйти от реальности человек искусственно меняет свое психическое состояние. Аддиктивное поведение проявляется в виде алкоголизма, наркомании, токсикомании, пристрастия к азартным играм, компьютерной аддикции и прочих погружений, при которых игнорируются жизненно важные обязанности и задачи [Власова 2014].

На данный момент нет единой психологической концепции формирования аддикции. Существуют различные подходы к изучению проблемы аддиктивного поведения, что, с одной стороны, создает некоторую неопределенность целостного понимания феномена аддикции, а с другой стороны, позволяет всесторонне подойти к его объяснению. Многообразие подходов и теорий способно осветить многие стороны аддиктивного поведения человека, каждый подход дает возможность для углубления в изучении проблемы аддикции.

В рамках психоаналитического направления проблемой аддиктивности занимались З. Фрейд (Freud), Радо (Rado), Видер и Каплан (Wieder, Kaplan), Кохут (Kohut), Л. Вермсер (Wurmser), Э. Ханзян (Khantzian), Г. Кристал (Krystal) и другие ученые. С позиции психоаналитического направления аддикции дают возможность временного усиления защитных механизмов Эго и помогают снять депрессивное состояние. На основе внутрличностных конфликтов развивается

зависимость, которая меняет сознание и возвращает человека на более ранние стадии его развития, способствуя уходу от решения имеющихся конфликтов с внешним миром. Отделяя свой внутренний мир от жизненных проблем, аддикты приходят к безразличию.

В рамках бихевиорального подхода аддикции рассматриваются в контексте научения и подкрепления (Д. Вольпе, Г. Ю. Айзенк, А. Бандура и др.). Неадекватный способ подкрепления выступает основным фактором аддиктапаттерных форм поведения, которые разрушают устойчивые нормативы социального поведения, поскольку действия, подкрепляемые приятными ощущениями, усваиваются легче, и это помогает снять фрустрацию [Королёва 2013].

С позиции системно-семейного подхода аддикции являются симптомом семейного неблагополучия. У каждого представителя системы семейных взаимоотношений есть свои роли, а система семьи строится на поддержании определенного равновесия. Стиль семейного воспитания и распределение ролей могут оказать влияние на развитие зависимого поведения, в то же время аддикция одного из членов семьи может, например, удерживать семью от распада.

С позиции личностно-центрированного подхода изучают две стороны развития аддиктивного поведения: личностные характеристики зависимой личности и личностный смысл самой зависимости. Существуют определенные типы личности, больше склонные к развитию зависимости, чем другие. В. Ю. Завьялов выявил, что «личностный смысл аддикции связан с актуализацией скрытых психологических ресурсов, которые позволяли бы достигать целей незаурядными способами и строить межличностные отношения с успехом» [Завьялов 2007, с. 27].

В мотивационном подходе, согласно теории реактивного сопротивления У. Брема, аддикция является формой поведения, вызванной ограничением свободы поведения и невозможностью достижения желаемых результатов собственной активности адекватными действиями. В теории «заученной беспомощности» М. Селигман развивает мысль о том, что частое повторение ситуации, в которой человеку не удастся уйти от неблагоприятных для него последствий с помощью своей активности, приводит к беспомощности, нарушению эмоций, в результате чего разрушается физическое и душевное равновесие и увеличивается вероятность возникновения зависимости, через которую индивид объясняет и оправдывает свои неудачи [Цветкова 2011].

В отечественной психологии аддиктивное поведение авторы трактуют как «сложно опредмеченную потребность» (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), как «недостаточно сформированную эгоидентичность» (Н. В. Дмитриева, Т. А. Донских, Ц. П. Короленко), как «стабильную психологическую систему, меняющую мотивационную сферу и сменяющую волевой потенциал» (Д. В. Четвериков). Работы А. В. Гоголевой, Е. В. Змановской, Ю. А. Клейберга, В. Д. Менделевича, Р. В. Овчаровой и других авторов посвящены изучению структуры личностей, склонных к аддиктивному поведению, факторов внешней и внутренней среды, способствующих развитию аддикций, а также способам и методам коррекции аддиктивного поведения. В поведенческих аддикциях Ю. А. Клейберг выделяет отрицательную зависимость, в виде употребления различных веществ, положительную, в виде социального творчества или духовного поиска, и социально-нейтральную, например, в виде шоппинг-зависимости [Клейберг 2021].

Ц. П. Короленко и Т. А. Шпикс отмечают, что поглощение Интернетом психической жизни индивида формирует новую структуру интернет-аддиктивной личности, которой присуща своя система ценностей, специфическое эмоциональное реагирование, система межличностных отношений [Короленко, Шпикс 2019].

В настоящее время насчитывается около тридцати разновидностей аддиктивного поведения. К наиболее распространенным видам относятся химическая (в форме токсикомании, алкогольной зависимости, наркозависимости, зависимости от лекарственных препаратов), биохимическая (в виде анорексии, булимии, вкусовой зависимости), нехимическая (поведенческая) зависимость. К нехимическим аддикциям относятся информационная (зависимость от гаджетов, интернет-зависимость, чат-зависимость или от социальных сетей, радиомания, ТВ-зависимость и другие), зависимая занятость (трудоголизм, вещизм, шоппинг-зависимость, коллекционирование), сексуальные отклонения (зоофилия, эксгибиционизм, некрофилия, садомазахизм, вуайеризм и др.), боди-модификационная аддикция (одержимость пластическими операциями, пирсинг, тату, шрамирование и др.), игровая зависимость и другие.

Понятие «социальная установка», «аттитюд» впервые было введено в 1918 году У. Томасом и Ф. Знанецки как психологическое

переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта, или как состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности. М. Смит выделил в структуре аттитюда когнитивный компонент, при котором происходит осознание объекта, аффективный, в виде проявления тех или иных чувств к объекту социальной установки, и поведенческий, в котором проявляется последовательное поведение по отношению к объекту социальной установки. Имея такую структуру, социальная установка выполняет приспособительную функцию, направляющую индивида к тем объектам, которые помогут достичь цели; функцию знания, дающую выбор способа поведения по отношению к объекту; функцию выражения, выступающую средством выражения индивида и освобождающую его от внутреннего напряжения, и функцию защиты, способствующую разрешению внутренних конфликтов (прив. по: [Королёва 2013]).

По мнению М. Рокича, человек имеет субъективную целостную систему представлений, составляющими которой являются понятие «Я», ценности и аттитюды. Ценностью (value) выступает устойчивое представление о социально более предпочтительном способе поведения или состояния, и аттитюды фиксируют эти представления. М. Рокич, вслед за М. Смитом, также выделяет когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты в структуре представления-аттитюда, однако, важнейшим фактором, регулирующим целостность «Я» и направляющим поведение, выступают ценности, которые определяют аттитюды и поведение человека в целом (прив. по: [Королёва 2013]).

В теории М. Фишбейна представлена следующая типология аттитюдов: аттитюды к действию и аттитюды к объекту. Аттитюды к объекту вызывают определенные поступки в отношении объекта, однако конкретный поступок может не зависеть от него. Аттитюд к действию, в отличие от аттитюда к объекту, связан с конкретным намерением или поступком [прив. по Королёва 2013].

В рамках интеракционистского подхода под социальными установками понимают определенные психические образования, возникновение которых обусловлено усвоенными установками референтных групп. Социальные установки составляют часть «Я концепции» и являются детерминантами желаемого и социально желательного поведения.

С позиции бихевиористского подхода (Д. Дуб, К. Ховланд, И. Джанис, И. Лодж и другие), социальная установка понимается как промежуточная переменная между стимулом к деятельности и средой. Аттитюд развивается и осуществляется путем мониторинга личностью проявлений поведенческих реакций других людей и вероятными последствиями такой модели поведения, получением одобрительного/позитивного подкрепления, созданием стойких ассоциаций между различными стимулами или уже существующими у индивида социальными установками.

Мотивационный подход позиционирует человека как тотально рациональную личность, которая инициативно и динамично управляет формированием установок. Процесс их создания протекает при длительной оценке всех вероятных «плюсов» и «минусов» принятия очередного аттитюда. Описывая процессы формирования новых установок, в основном рассматривают теорию когнитивного реагирования (Е. Гинвальд, Р. Петти) и теорию ожидаемых преимуществ (В. Эдварс). Согласно теории когнитивного реагирования, возникновение и становление аттитюдов происходит в результате положительного или отрицательного реагирования личности на то или иное новое предъявление. Согласно теории ожидаемых преимуществ, предполагаемый результат сделанного выбора и оценка человеком максимально возможной пользы лежат в основе создания и укрепления аттитюдов.

Когнитивистский подход (Ф. Хайдер, Т. Ньюком, Ч. Осгуд и П. Таннебаум, Л. Фестингер) основан на представлении о стремлении человека к внутренней согласованности своей когнитивной структуры, и в том числе установок. Установки формируются за счет стремления индивида к поиску решений возникающих внутренних конфликтов.

В рамках структурного подхода (Дж. Дэвис, 1972) установку изучают как функцию структуры отношений между людьми. Формирование социальных установок основано на взаимодействии человека с обществом, на тесном межличностном общении, включая наблюдение за аттитюдами и проявлениями поведенческих паттернов окружающего социума и отдельных людей. Субъект сравнивает свои личные аттитюды с таковыми у окружающих, «приспосабливая» их к установкам значимой для него группы.

В отечественной психологии проблему отношения личности изучали В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов, Ш. А. Надирашвили,

А. Г. Асмолов и другие. Д. Н. Узнадзе показал специфический характер формирования установки и поведения при одновременном взаимодействии имеющейся потребности и соответствующей среды. Усиление потребности приводит индивида к осуществлению активности и в результате к удовлетворению потребности. Формирование и регулирование целенаправленного поведения основано на общебиологических механизмах.

В трудах Ш. А. Надирашвили, В. А. Ядова показаны механизмы регуляции осознанного, социально ориентированного поведения человека. Согласно теории Ш. А. Надирашвили, психическая активность на личностном уровне проявляется в форме социального поведения, когда отдельные установки соответствуют общей системе фиксированных установок. Если установка перестает быть несовместимой со всей системой личности, то происходит ее изменение. Единство социальных требований и выбор социально приемлемой представляемой ситуации формируют социальное поведение. Это и является, по мнению автора, социальной установкой, объективными составляющими которой выступают социальные ценности, созданные в ходе взаимоотношения людей. Отдельным видом установки автор выделяет фиксированную социальную установку в отношении конкретных социальных объектов, обозначая ее аттитюдом [Надирашвили 1987].

В концепции В. А. Ядова социальные установки занимают определенное место в системе мотивации и регуляции поведения человека и представляют собой предрасположенность к способам деятельности и оценке условий, в которых она протекает. Фиксированные социальные установки выступают регуляторами поведения на уровне и в условиях внутригруппового взаимодействия. В. А. Ядов выделяет четыре уровня в системе регуляции поведения человека: уровень фиксированных установок (простые действия), уровень фиксированных социальных установок (аттитюды), система сложных установок (социальное поведение человека), высший уровень диспозиций, обуславливающий ценностные ориентации человека и цели его жизнедеятельности [Ядов 1975].

По определению А. Г. Асмолова, социальная установка показывает взаимодействие индивида и общества, в котором общество представлено социальной ценностью, а индивид – отношением к этой ценности [Асмолов, Ковальчук 1977].

Таким образом, социально-психологическая установка определяет предрасположенность или готовность человека к тем или иным конкретным действиям в сфере общения и взаимодействия.

### **Формирование социально-психологических установок и аддиктивного поведения в подростковом возрасте**

Подростковый возраст (11–15 лет) является сложным кризисным периодом с внутренними и внешними противоречиями и конфликтами, разрешение которых требует перестройки сознания. В связи с развитием самосознания, расширения круга интересов, получением нового опыта общения происходит интенсивный рост социально значимых побуждений и переживаний подростка. Наблюдаются изменения в мотивационно-потребностной сфере, формируется «Я-концепция». В подростковом возрасте складывается новая социальная ситуация развития, формируются новая социальная позиция и сознательное отношение к себе. Социальная ориентация в этот период во многом определяет формирование социально-психологических установок, которые, в свою очередь, определяют конкретное поведение человека в различных социальных ситуациях, а система социальных установок формирует его готовность к определенному поведению в различных социальных ситуациях.

Основным мотивом поведения подростков, склонных к аддикции, является непреодолимое желание уйти от сложной реальности окружающего мира, и часто это связано с внутренними причинами, следствием переживания которых становится одиночество, потеря смысла жизни, ощущение ненужности. У подростка возникает стремление избавиться от этого за счет изменения своего психического состояния, пусть временно, но в позитивную сторону. И нередко только после употребления различных психоактивных веществ или погружением в виртуальный мир они достигают чувства удовлетворенности, эмоциональной насыщенности и радости. Как отмечает М. Н. Усцева, подростковую аддикцию можно рассматривать как дезадаптивное или малоадаптивное поведение, вызванное преобладанием стратегии ухода от жизненных трудностей и реальности [Усцева 2020].

В современном мире можно выделить несколько факторов, отрицательно влияющих на развитие подростка: неконтролируемый

поток как положительной, так и отрицательной информации через различные СМИ, дегуманизация, следствием которой является рост равнодушия многих подростков к социальным проблемам, опустошение внутреннего духовного мира, размытость моральных ценностей, относительное понятие зла, добра и справедливости. Отсутствие в семьях атмосферы теплоты, поддержки развивает у подростков чувство отверженности со стороны родителей. Неблагоприятные социальные условия, искаженная или недостаточная сформированность иерархии ценностей, кризисы подросткового возраста могут способствовать неадекватному восприятию мира, вследствие чего у подростков формируются тенденции к аддиктивному поведению как средства разрешения проблем. Проблемы подросткового возраста создают уязвимость для появления и развития различных форм и видов девиантного поведения, но одновременно этот возраст сензитивен для формирования социально приемлемых ценностей и норм. Подростковому возрасту свойственно формирование таких видов нехимической аддикции, как: интернет-аддикция, компьютерная аддикция, адриналиномания и другие [Буслаева 2010].

Различные формы аддикции у подростков связаны с формированием привлекательного образа и положительного отношения к самому предмету аддикции и способствуют формированию психологической готовности к проявлению аддиктивных форм поведения.

### **Результаты эмпирического исследования социально-психологических установок подростков, склонных к аддиктивному поведению**

Цель эмпирического исследования заключалась в изучении социально-психологических установок подростков, склонных к аддиктивному поведению, гипотезой выступило предположение о наличии статистически значимых различий социально-психологических установок у подростков с разным уровнем склонности к аддиктивному поведению. Для достижения цели и проверки гипотезы были использованы следующие методики: тест на аддикции, определяющий склонность индивида к 13 видам зависимостей и позволяющий диагностировать общую склонность к зависимостям (методика Г. В. Лозовой); методика измерения социально-психологических установок

О. Ф. Потемкиной. Верификация полученных данных производилась с помощью математико-статистических методов в программной среде IBM SPSS Statistics 23.0.0.0. Для сравнительного анализа независимых выборок использовался U-критерий Manna-Whitney ( $U_{\text{эмп.}}$ ) с предварительной проверкой нормальности распределения по критерию Колмогорова-Смирнова.

В исследовании приняли участие учащиеся 8-х классов в возрасте 14–15 лет общеобразовательной школы г. Москвы в количестве 68 человек.

По результатам выявления склонности к аддиктивному поведению (по методике Г. В. Лозовой) были получены следующие результаты: высокий уровень склонности к различным видам аддиктивного поведения обнаружен у 33 %, средний уровень – у 35 %, низкий – у 32 % респондентов. В нашем исследовании рассматривался общий показатель склонности к аддиктивному поведению, однако частные результаты показали, что у подростков 14–15 лет доминируют склонности к таким видам нехимической аддикции, как компьютерная, игровая, телевизионная и интернет-зависимость. Это говорит о том, что свое свободное время подростки предпочитают проводить в виртуальном мире, где можно уйти от различного рода жизненных проблем и сосредоточиться на своих интересах.

Изучение социально-психологических установок (по методике О. Ф. Потемкиной) показало распределение социально-психологических установок у респондентов и позволило провести сравнительный анализ. При сравнении социально-психологических установок подростков с низким и средним уровнем склонности к аддиктивному поведению были получены статистически значимые (по U-критерию Manna-Whitney) различия по шкалам «ориентация на свободу»  $U_{\text{эмп.}} = 419$  (при  $p \leq 0,05$ ) и «ориентация на власть»  $U_{\text{эмп.}} = 296,5$  (при  $p \leq 0,01$ ). При сравнении социально-психологических установок в группах с низким и высоким уровнем склонности к аддиктивному поведению были получены статистически значимые (по U-критерию Manna-Whitney) различия по шкале «ориентации на процесс»  $U_{\text{эмп.}} = 279$  (при  $p \leq 0,01$ ), «ориентация на эгоизм»  $U_{\text{эмп.}} = 302,5$  (при  $p \leq 0,01$ ), по шкале «ориентация на результат»  $U_{\text{эмп.}} = 314,5$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Полученные различия в системе социально-психологических установок между группами респондентов с разным уровнем склонности

к аддиктивному поведению свидетельствуют о наличии у подростков с низким уровнем склонности к аддиктивному поведению большей уверенности в своих поступках, осмысленности жизненных целей и жизненных представлений, способности достижения поставленных целей и ориентации на социальные нормы. Им свойственна доминирующая направленность социально-психологических установок на личную эффективность и значимость при соблюдении социальных норм, что объясняет наличие низкого уровня склонности к аддиктивному поведению.

У подростков со средним и высоким уровнем склонности к аддиктивному поведению выражена направленность установок на самоутверждение и свободу от социальных ограничений, а также стремление к получению удовольствий и доминированию собственных интересов. Им свойственно стремление к свободному времяпрепровождению, приносящему удовольствие, а также представление о возможности достижения желаемого результата при свободе от социальных ограничений и запретов.

### **Заключение**

Проблема формирования социально-психологических установок и аддиктивного поведения современных подростков имеет очень большое значение, так как в этом возрасте происходит трансформация накопленного социального опыта в личностные ценности и устойчивые социально-психологические установки, определяющие в дальнейшем выбор социально одобряемого или девиантного поведения. Социально-психологические установки формируют психологическую предрасположенность к аддиктивным формам поведения, создавая привлекательный образ и положительное отношение подростка к той или иной аддикции.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о наличии статистически значимых различий социально-психологических установок у подростков с разным уровнем склонности к аддиктивному поведению.

Система социальных установок определяет направленность личности подростка на проявление различных форм поведения. Попытка ухода от внутриличностного конфликта на начальной стадии аддикции приводит к изменению индивидуальных норм поведения.

Склонность к аддикции перестраивает поведенческую активность на их реализацию. В сложных жизненных ситуациях склонная к аддиктивному поведению личность использует стратегию ухода от проблем, переключая свои интересы и ценности на чрезмерную увлеченность на определенные предметы или действия. Аддиктов отличают пониженная стрессоустойчивость, боязнь жизненных трудностей, непреодолимая жажда исполнения желаемого.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки программ по профилактике и коррекции зависимого поведения у подростков, направленных на коррекцию их социальных установок. Исследование социально-психологических установок современных подростков, склонных к аддиктивному поведению, требует комплексного изучения. Это даст возможность выявить общие искажения в системе социальных установок и позволит выстраивать на их основе более эффективные программы работы, направленные на профилактику и коррекцию зависимого поведения в подростковом возрасте.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Асмолов А. Г., Ковальчук М. А.* О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: МГУ, 1977. С. 143–163. [Asmolov, A. G., Kovalchuk M. A. (1977). O sootnoshenii ponyatiya ustanovki v obshchei i sotsial'noi psikhologii (On the correlation of the concept of installation in general and social psychology). In *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sotsial'noi psikhologii* (pp. 143–163). Moscow: MSU. (In Russ)].
- Буслаева Е. Л.* Социально-психологическая проблема компьютерной зависимости подростков и молодежи в современном обществе // Социальное положение детей, подростков и молодежи в современном обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. Уфа, 2010. С. 281–285. [Buslaeva, E. L. (2010). *Sotsial'no-psikhologicheskaya problema komp'yuternoi zavisimosti podrostkov i molodezhi v sovremennom obshchestve* (Socio-psychological problem of computer dependence of adolescents and youth in modern society). In: *Sotsial'noe polozhenie detei, podrostkov i molodezhi v sovremennom obshchestve* (pp. 281–285). Ufa. (In Russ)].
- Власова Н. В.* Психолого-акмеологические особенности интернет-зависимых подростков // Акмеология. 2014. Вып. 1 (49). С. 56–60. [Vlasova, N. V. (2014). *Psikhologo-akmeologicheskie osobennosti internet-zavisimykh podrostkov* (Psychological and acmeological features of Internet-dependent adolescents). *Akmeologiya*, 1(49), 56–60. (In Russ)].

- Завьялов В. Ю.* Смысл нерукотворный: методология дианалитической терапии и консультирования. Новосибирск: Манускрипт, 2007. [Zavyalov, V. Yu. (2007). Smysl nerukotvorni: metodologiya dianaliticheskoi terapii i konsul'tirovaniya (The meaning of non-miraculous: methodology of dianalytic therapy and counseling). Novosibirsk: Manuscript. (In Russ)].
- Клейберг Ю. А.* Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2021. [Kleiberg, Yu. A. (2021). Psikhologiya deviantnogo povedeniya: uchebnik i praktikum dlya vuzov (Psychology of deviant behavior: textbook and practice for universities). Moscow: Yurayt. (In Russ)].
- Короленко Ц. П., Шпикс Т. А.* Интернет-аддиктивная личность и психодинамические механизмы ее формирования // Сибирский медицинский вестник. 2019. № 3. С. 50–53. [Korolenko Ts. P., Shpiks T. A. (2019). Internet-addiktivnaya lichnost' i psikhodinamicheskie mekhanizmy ee formirovaniya (Internet-addictive personality and psychodynamic mechanisms of its formation). Sibirskij medicinskij vestnik, 3, 50–53. (In Russ)].
- Королева А. М.* Теоретический обзор психологических подходов к пониманию аддикции // Молодой ученый. 2013. Вып. 6 (53). С. 651–654. [Koroleva, A. M. (2013). Teoreticheskii obzor psikhologicheskikh podkhodov k ponimaniyu addiktsii (Theoretical review of psychological approaches to understanding addiction). Molodoi uchenyi, 6(53), 651–654. (In Russ)].
- Надирашвили Ш. А.* Установка и деятельность. Тбилиси : Мецниереба, 1987. [Nadirashvili, Sh. A. (1987). Ustanovka i deyatel'nost' (Installation and activity). Tbilisi: Metsniereba. (In Russ)].
- Устцева М. Н.* Особенности стресс-совладающего поведения подростков с аддиктивным и неаддиктивным поведением // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Вып. 1 (66). С. 344–347. [Ustseva M. N. (2020). Osobennosti stress-sovladayushchego povedeniya podrostkov s addiktivnym i neaddiktivnym povedeniem (Features of stress-coping behavior of adolescents with addictive and non-addictive behavior). Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 1(66), 344–347. (In Russ)].
- Цветкова Л. А.* Социально-психологические теории формирования аддикций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. Вып. 2. С. 166–178. [Tsvetkova, L. A. (2011). Sotsial'no-psikhologicheskie teorii formirovaniya addiktsii (Socio-psychological theories of addiction formation). Vestnik of the Moscow University. Psychology, 2, 166–178. (In Russ)].
- Ядов В. А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 89–105. [Yadov, V. A. (1975). O dispozitsionnoi regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti (On dispositional regulation of social behavior of the individual). In Metodologicheskie problemy sotsial'noi psikhologii (pp. 89–105). Moscow: Nauka (In Russ)].

**Т. Я. Решетова, И. В. Макаров**

*Решетова Т. Я.*, доктор психологических наук, профессор  
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии  
Московского государственного лингвистического университета  
t.reshetova@linguanet.ru

*Макаров И. В.*, аспирант кафедры психологии  
и педагогической антропологии  
специалист по Учебно-методической работе дирекции  
Института гуманитарных и прикладных наук  
Московского государственного лингвистического университета  
dsvernage@mail.ru

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕХАНИЗМА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В статье рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкивается исследователь при изучении влияния музыки на человека. Проводится анализ механизма музыкального воздействия, объясняющий то, как именно музыка влияет на человека. Также описывается объект данного типа воздействия, которым выступает функциональное состояние. И, наконец, подчеркивается специфика прикладного исследования влияния музыки на человека.

**Ключевые слова:** музыкальное воздействие; средства музыкальной выразительности; функциональное состояние; иностранный язык; методологические проблемы изучения иностранного языка.

**T. J. Reshetova, I. V. Makarov**

*Reshetova T. J.*, Doctor of Psychology, Professor,  
Professor at the Department of Psychology and pedagogical anthropology  
of Moscow State Linguistic University  
t.reshetova@linguanet.ru

*Makarov I. V.*, Postgraduate Student,  
Department of psychology and pedagogical anthropology,  
specialist in educational and methodological work  
at the Institute of Humanities and applied sciences  
of Moscow State Linguistic University  
dsvernage@mail.ru

## METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF MUSICAL IMPACT ON THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES

The article discusses basic problems that a researcher faces while studying musical influence on a person. The analysis of the mechanism of musical impact, describing the way music influences a person, is conducted. The object of this type of influence, which is the functional state, is also described. Finally the specifics of the applied research of the influence of music on a person are emphasized.

**Key words:** musical impact; means of musical expression; functional state; foreign language; methodological problems of language acquisition.

### Введение

Музыка как феномен, оказывающий глубокое и активное воздействие на психику, способна изменять не только душевное состояние человека, но и тип его участия в различных жизненных процессах. Анализ имеющегося исследовательского опыта в этой области показывает, что применение музыки в качестве средства повышения работоспособности и снижения утомляемости в различных видах деятельности, изменения психоэмоционального состояния человека, находит свое подтверждение. Однако исследования эти разрознены и не систематизированы в силу различных взглядов ученых на решение данной проблемы.

Сегодня музыку используют как метод коррекции негативных психических состояний, снятия эмоционального напряжения, а также как средство повышения производительности труда. Однако спектр областей практического применения музыки как средства воздействия на состояние человека остается достаточно узким и направлен, скорее, на точечные решения определенных исследовательских задач. Это объясняется наличием ряда методологических проблем, препятствующих комплексному пониманию механизма музыкального воздействия на человека как на теоретическом, так и на прикладном уровнях психологического знания. Фундаментальные обобщающие исследования, рассматривающие влияние музыки как целостную систему музыкального воздействия на личность, практически отсутствуют. Это приводит к тому, что музыка до сих пор остается тайной для всего человечества.

## Проблема механизма музыкального воздействия

Одной из главных методологических проблем изучения музыкального воздействия на человека является тот факт, что исследователями до сих пор не выявлен механизм воздействия музыки, т. е. не установлено, каким образом музыка оказывает влияние на человека. На сегодняшний день существуют три основных подхода к пониманию этого механизма.

Один из таких подходов предполагает, что музыкальное воздействие есть результат физического влияния комплекса звуковых волн разной длины и амплитуды на физиологические процессы в организме. Такой подход условно можно обозначить как «физиологический». Согласно этому подходу музыка представляет собой набор звуковых волн, которые улавливает человеческий слуховой анализатор. Каждый инструмент в музыкальном произведении создает свою звуковую волну с определенной длиной и амплитудой. Доказано, что определенная звуковая волна оказывает определенное воздействие на физиологические процессы организма. Активизация слуховых и других рецепторов приводит к последующим изменениям физиолого-биологических ритмов организма (кровообращения, дыхания, внутренней секреции и др.). Чаще всего в результате происходит изменение сенсомоторных реакций и работоспособности организма [Вяткин, Дорфман 1980].

Главным недостатком данного подхода является его сильная привязка исключительно к физиологическим показателям. Такая привязка не объясняет индивидуальные различия людей при прослушивании музыки, когда у человека на одни и те же по своей амплитуде и длине звуковые волны появляются разные, порой даже противоположные реакции, регистрируемые, в частности, методами физиологической диагностики [Leng, Shaw 1991].

Из этого следует вывод, что музыка не является исключительно суммой различных звуковых волн. При восприятии музыки человеком выстраивается определенный музыкальный образ, являющийся качественно отличным от простой суммы звуков. Это, в свою очередь, и является ключевым отличием музыки от шума. Таким образом, данный подход, в силу своей неполноты раскрытия механизма воздействия музыки на психику человека, не дает конкретного ответа на вопрос о том, как музыка оказывает воздействие на человека.

Другой подход, наиболее распространенный в области исследования музыки, заключается в изучении воздействия музыки, относящейся к определенному жанру (классика, поп, рок и т. д.). Согласно этому подходу, отличительные особенности того или иного музыкального жанра, на котором акцентируют внимание исследователи, способны приводить к определенным изменениям состояния человека [Новицкая 1984].

Исследования, проведенные в рамках данного подхода, лишь постулируют факт наличия музыкального воздействия. Но они не объясняют, каким образом происходит данное влияние. Ведь сама классификация музыки по жанрам была создана не по признаку влияния музыки на психику человека, а лишь по формальным признакам. К ним относятся используемые инструменты, особенности мелодии, манера игры и т. д. Исследователями данного подхода игнорируются другие компоненты музыкального произведения, которые были бы способны определить, что музыкальные композиции, относящиеся к одному жанру, будут оказывать различное воздействие на одного и того же человека, или композиции разных жанров будут влиять на него же одинаково. Таким образом, данный подход также не объясняет того, за счет чего происходят изменения у человека во время прослушивания музыки.

Третий подход стремится учитывать слабые стороны предыдущих двух. Он направлен на изучение тех звуковых характеристик, которые присутствуют в любом музыкальном произведении – средства музыкальной выразительности. Несмотря на активное использование термина «средства музыкальной выразительности», до сих пор в литературе нет единого представления о данном понятии. Проанализировав различные определения этого явления, нами было сформулировано рабочее определение, согласно которому средства музыкальной выразительности – это характеристики звучания, сочетания которых создают определенные музыкальные образы. Поэтому изменение средств музыкальной выразительности ведет к изменению музыкального образа, и, как следствие, меняется эффект музыкального воздействия при его восприятии.

Ввиду того, что в научной литературе, посвященной проблеме музыкального воздействия на психологическое состояние человека, нет единого понимания данного феномена, исследователи также

расходятся и в том, что следует относить к средствам музыкальной выразительности.

Одной из наиболее полных классификаций следует считать разделение средств музыкальной выразительности на первичные и вторичные [Кузьмин 2010]. К первичным средствам автор относит высоту, окрас, длительность и громкость. Они являются константными характеристиками звука и входят в состав вторичных средств. Вторичными средствами музыкальной выразительности называют мелодию, лад, гармонию, фактуру, темп, метр, ритм, тембр, регистр, динамику, штрих, прием. Внутри каждого из приведенных средств существуют свои классификации. Так, например, лад в музыкальном произведении бывает либо мажор (радостный), либо минор (грустный). Таким образом, при изменении одного подвида средств музыкальной выразительности меняется весь музыкальный образ, следовательно, музыка будет иначе воздействовать на человека.

К сожалению, на сегодняшний день в научной литературе очень мало сведений по поводу того, за что «ответственно» то или иное средство музыкальной выразительности, к каким изменениям оно способно приводить. Данный факт очень сильно препятствует пониманию механизма музыкального воздействия как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

### **Проблема объекта музыкального воздействия**

Другой не менее важной методологической проблемой исследования музыкального воздействия на человека следует считать проблему того, на что оказывает влияние музыка. Многие исследователи сходятся во мнении, что музыка как один из множества факторов окружающей среды способна оказывать ощутимое воздействие только на наиболее подверженные временным изменениям характеристики человека: его эмоциональную сферу, некоторые физиологические, а также познавательные процессы. Наиболее общим термином, охватывающим данные характеристики, принято считать «функциональное состояние».

Среди ряда предложенных определений данного феномена наиболее полным стоит считать определение, предложенное В. И. Медведевым [Леорова, Медведев 1981]. Он считал, что функциональное

состояние – это интегральный комплекс тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно способствуют успешному выполнению определенного типа деятельности. Придерживаясь системного подхода в психологии, он утверждал, что функциональное состояние нельзя понимать как простую сумму качеств и характеристик. Его необходимо изучать в виде определенного синдрома, а также учитывать факторы, вызывающее его развитие и изменения. Таким образом, данный подход предлагает изучать личностные и физиологические характеристики человека в рамках определенного состояния как целостную систему, а также причины и механизмы его развития.

При исследовании функционального состояния принято выделять основные его структурные компоненты (уровни). Традиционно обозначают три уровня – физиологический, когнитивный и психоэмоциональный [Карелин 2007]. Такое разделение основано на методах исследования функционального состояния. Так, физиологические методы способны наиболее объективно описывать наблюдаемые явления и реакции в работе центральной и вегетативной нервной системы. Среди наиболее информативных для изучения состояния человека являются изменения пульса, давления и частоты дыхания [Декер-Фойгт 2003].

Когнитивные методы представляют собой короткие тестовые испытания, направленные на выявление текущего уровня работы когнитивных процессов. Они позволяют выявить наличие и динамику изменения процессов памяти, внимания, восприятия и т. д., а также оценить эти изменения количественно [Карелин 2007].

Последняя группа методов направлена на диагностику эмоциональных переживаний человека, а также таких психологических явлений, как тревожность, самооценка, установки и т. д. Изучение этих показателей является ключевым фактором в понимании того, какие изменения в функциональном состоянии можно считать наиболее значимыми, поскольку зачастую субъективные переживания человека являются отражением объективных процессов [Леонова 1984].

Спецификой функционального состояния является его возникновение и развитие внутри выполняемой деятельности. Однако, различные виды деятельности предполагают наличие различных комплексов характеристик и свойств человека, необходимых для их успешного выполнения. Следовательно, в разных видах деятельности будут

возникать и различные функциональные состояния. Через анализ результативности деятельности по определенным критериям (точность, скорость, успешность и т. д.) можно определить вектор развития функционального состояния.

В последние пятнадцать лет были предприняты попытки комплексного изучения влияния музыкального воздействия на функциональное состояние человека в деятельности.

Так в исследовании И. А. Деркачевой музыкально-перцептивный процесс представлен в виде комплексной трехкомпонентной модели, включающей в себя предкоммуникативный, коммуникативный и посткоммуникативный этапы [Деркачева 2005]. Разработанная автором модель в динамике описывает восприятие и воздействие музыки на осознанном и неосознанном уровнях, где установлено, что чем более выраженным является соответствие музыки неосознанным потребностям личности, тем эффективней проявляется ее воздействие. Установлено, что объективные свойства музыки создают общие предпосылки для изменения психического состояния в определенную сторону, а факторами влияния выступают семантическая оценка музыкального произведения, особенности протекания музыкально-ассоциативного процесса, неосознанная значимость воспринимаемой музыки. Однако автор в своем исследовании открытым оставляет один из основных вопросов – какую и в каких случаях следует использовать музыку? Принципы ее подбора не имеют под собой глубокого теоретического основания.

В исследовании Н. В. Шутовой представлен структурно-динамический подход к использованию музыки в воздействии на личность, где рассматривается иерархическая структура музыкального воздействия [Шутова 2009]. Автором выделены психофизиологический, психологический и социально-личностный уровни музыкального воздействия на личность. На психофизиологическом уровне происходит активизация слуховых, зрительных и других рецепторов, что приводит к последующим изменениям физиолого-биологических ритмов организма, чаще всего к изменению сенсомоторных реакций и повышению работоспособности организма. На психологическом уровне происходят изменения в эмоционально-волевой сфере – изменяется активность личности, ее восприятие, внимание, память, мышление. На социально-личностном уровне музыка вызывает катарсическую

реакцию, преобразующую личность (влияет на мировоззрение, систему ценностей и направленность личности).

Автор подчеркивает, что музыка оказывает влияние на психофизиологический, интеллектуальный и духовный опыт личности и исследоваться должна в интеграции этих трех доминант, ни одна из которых не может игнорироваться, поскольку музыка выступает средством и методом оптимизации деятельности, ведет к духовному и нравственному совершенствованию человека.

### **Проблема прикладного исследования музыкального воздействия**

Одна из существенных проблем посвящена изучению музыкального воздействия на практике, в том числе и при изучении иностранного языка. Так как музыка способна изменять определенные показатели функционального состояния, а само оно напрямую влияет на успешность деятельности, необходимо понимать также и то, что сама деятельность является отправной точкой для исследователя данной области.

Восприятие музыки может происходить как на сознательном, так и на подсознательном уровне. Так Т. П. Хризманом было установлено, что при восприятии музыки в коре головного мозга возникает сложная система фокусов взаимосвязанной активности не только в сенсорных, но и в ассоциативных лобных долях коры головного мозга. Так музыка перестраивает характер внутрислоушарных и межполушарных отношений [Хризман, Еремеева, Лоскутова 1992]. Следовательно, музыка может выступать положительным условным стимулом, который приводит в действие некий механизм, синхронизирующий ритмическую активность различных участков коры головного мозга перед началом деятельности и в процессе деятельности.

В ряде работ показано, что восприятие специально подобранной музыки улучшает кратковременную память и показатели вербального и невербального интеллекта, ускоряет переработку информации, повышает умственную работоспособность [Маляренко 2009]; у обучающихся снижается напряжение, нерешительность, мнительность, усталость [Трахтенберг 1973]; положительные эмоции, вызванные музыкой, стимулируют интерес к изучаемому материалу, повышают познавательную активность [Шутова 2009].

Результаты данных исследований стимулируют проведение дальнейших исследований в конкретных видах деятельности, особенно в педагогической его составляющей. Исследуя влияние музыки на эффективность изучения иностранного языка, необходимо понимать, что специфика данного вида деятельности заключается в его комплексности и системности. Процесс изучения иностранных языков состоит из освоения различных аспектов (чтение, письмо, аудирование, говорение), каждый из которых можно считать отдельным подвидом данной деятельности, отличающимся в том числе и по показателям функционального состояния. Для изучения каждого из аспектов этого процесса требуется свое оптимальное функциональное состояние. В свою очередь для того, чтобы привести к необходимым изменениям в состоянии, нужна определенная музыкальная программа, сопряженная с определенными средствами музыкальной выразительности.

Данная исследовательская проблема, как и в другие, описанные выше, недостаточно изучена с точки зрения оптимальных характеристик функционального состояния для успешного освоения конкретных видов деятельности, в том числе для изучения иностранного языка. Нами были сделаны лишь общие выводы по поводу данного феномена, без изучения особенностей его проявления в рамках определенной деятельности. Еще больше усугубляет ситуацию исследования отсутствие конкретного понимания механизма воздействия средств музыкальной выразительности. Имеющиеся данные по тембру, темпу и ритму являются необходимыми для составления музыкальных программ с учетом особенностей деятельности и оптимального для него функционального состояния [Макаров 2019]. Однако для получения более точных результатов исследования нужно иметь больше данных по остальным компонентам создания музыкального образа.

### Заключение

Подводя итоги анализа исследований, посвященных изучению воздействия музыки на успешность деятельности человека, в том числе и в процессе обучения, следует подчеркнуть, что такие методологические проблемы, как проблемы механизма музыкального воздействия, его объекта и его прикладного исследования создают серьезные препятствия на пути установления научной истины.

Специфика музыкального воздействия, строящегося из его составляющих компонентов – средств музыкальной выразительности, зависит от того, какое необходимо создать функциональное состояние. А для того, чтобы понять, каким оно должно быть, нужно понимать особенности конкретного вида деятельности. Изучение иностранного языка представляет собой комплекс разных подвидов деятельности, каждый из которых определяет свое необходимое функциональное состояние.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Вяткин Б. А., Dorfman Л. Я.* Влияние музыки на психомоторику в связи с особенностями нейродинамики // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 94–100. [Vjatkin B. A., Dorfman L. J. (1980). Vlijanie muzyki na psikhomotoriku v svyazi s osobennostjami nejroodinamiki (The influence of music on psychomotorics in connection with the features of neurodynamics). Psychological issues, 1, 94–100. (In Russ.)].
- Декер-Фойгт Г. Г.* Введение в музыкотерапию. СПб.: Питер, 2003. [Deker-Fojgt, G. G. (2003). Vvedenie v muzykoterapiju (Introduction to musicotherapy). St. Petersburg: Piter. (In Russ.)].
- Дергачева И. А.* Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. [Dergacheva, I. A. (2005). Kompleksnoe issledovanie vosprijatija i psikhologicheskogo vozdejstvija muzyki (A comprehensive study of the perception and psychological impact of music): abstract of Cand. Sc. (Psychology). Yaroslavl. (In Russ.)].
- Карелин А.* Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. [Karelin, A. (2007). Bol'shaja jenciklopedija psikhologicheskikh testov. (Large encyclopedia of psychological tests). Moscow: Jeksmo (In Russ.)].
- Кузьмин А. Р.* Нотация в музыке XX века: учебно-методическое пособие. Челябинск, 2010. [Kuz'min, A. R. (2010). Notacija v muzyke XX veka uchebno-metodicheskoe posobie. (Notation in music of the 20th century). Textbook. Chelyabinsk. (In Russ.)].
- Леонова А. Б.* Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: МГУ, 1984. [Leonova, A. B. (1984). Psikhodiagnostika funkcional'nykh sostojanij cheloveka. (Psychodiagnostics of human functional states). Moscow: MSU. (In Russ.)].
- Леонова А. Б., Медведев В. И.* Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. М.: МГУ, 1981. [Leonova, A. B., Medvedev, V. I. (1981). Funkcional'nye sostojanija cheloveka v trudovoj dejatel'nosti. (Human functional states in labour activity). Moscow: MSU. (In Russ.)].

- Макаров И. В.* Особенности воздействия средств музыкальной выразительности на функциональное состояние человека. М: МГЛУ, 2019. [Makarov, I. V. (2019). *Osobennosti vozdejstvija sredstv muzykal'noj vyrazitel'nosti na funkcional'noe sostojanie cheloveka.* (The features of the impact of the means of musical expression on human functional state). Moscow: MSLU (In Russ.)].
- Маляренко Г. Ю.* Формирование музыкального восприятия в онтогенезе // Музыкальная психология и психотерапия. 2009. № 2. С. 46–72. [Malyarenko, G. J. (2009). *Formirovanie muzykal'nogo vosprijatija d ontogeneze / Muzykal'naja psikhologija i psikhoterapija.* (Formation of musical perception in ontogenesis). *Musical psychology and psychotherapy*, 2, 46–72. (In Russ.)].
- Новицкая Л. П.* Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 6, ноябрь-декабрь, 1984. С. 79–86. [Novickaja L. P. (1984). *Vlijanie razlichnykh muzykal'nykh zhanrov na psikhicheskoe sostojanie cheloveka* (The influence of different musical genres on human psychic state). *Psychology journal*, 6, vol. 5, 79–86. (In Russ.)].
- Трахтенберг И. М.* Гигиена умственного труда студентов. Киев: Здоров'я, 1973. [Trakhtenberg I. M. (1973). *Gigiena umstvennogo truda studentov.* (Hygiene of students' intellectual work). Kiev: Zdorov'ja (In Russ.)].
- Хризман Т. П., Еремеева В. П., Лоскутова Т. Д.* Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М.: Педагогика, 1992. [Khrizman, T. P., Eremeeva, V. P., Loskutova, T. D. (1992). *Jemocii, rech' i aktivnost' mozga rebjonka.* (Emotions, speech and activity of a child's brain). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)].
- Шутова Н. В.* Структурно-динамический подход к использованию музыки в воздействии на личность // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2009. Вып. 3. Ч. II. С. 282–288. [Shutova, N. V. (2009). *Struktorno-dinamicheskij podkhod k ispol'zovaniju muzyki v vozdejstvii na lichnost'* (Structural-dynamic approach to the use of music in influencing the personality). *Vestnik of Saint Petersburg University*, 12, vol. 3, part 2, 282–288 (In Russ.)].
- Leng X., Shaw G. L.* *Toward a neural theory of higher brain function using music as a window.* World Scientific Publishing Company, 1991.

**И. Н. Погожина, Т. А. Подольская**

*Погожина И. Н.*, доктор психологических наук, доцент  
факультет психологии Московского государственного университета  
имени М. В. Ломоносова  
pogozhina@mail.ru

*Подольская Т. А.*, доктор психологических наук, профессор  
главный научный сотрудник Института художественного  
образования и культурологии РАО  
tpodolskaya@list.ru

**ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ  
ОНЛАЙН-АКТИВНОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА:  
ГЕНДЕРНЫЙ И ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТЫ**

В статье показана роль Интернета как неотъемлемой части жизни подрастающего поколения, представлен анализ современных исследований, посвященных пользовательской активности подростков и молодежи. Отражены результаты исследования, проведенного с целью выявления направленности онлайн-активности в разных возрастных группах пользователей Интернета. Показана динамика онлайн-активности с учетом возрастного фактора. Приведены результаты исследования связи изучаемых характеристик различных категорий пользователей (возраст, уровень образования, пол) и характера их целевой направленности при взаимодействии с интернет-контентом.

**Ключевые слова:** пользователи Интернета; онлайн-активность; цифровое поколение; игровая деятельность; общение в сетях.

**I. N. Pogozhina, T. A. Podolskaya**

*Pogozhina I. N.*, Doctor of Psychology, Ass. Professor,  
Moscow State Lomonosov University  
pogozhina@mail.ru

*Podolskaya T. A.*, Doctor of Psychology, Professor,  
Chief Researcher, FBSSI "Institute on Art Education and Culturology RAE"  
tpodolskaya@list.ru

**DIRECTION OF THE ONLINE-ACTIVITY  
OF THE DIFFERENT AGE AND GENDER INTERNET USERS GROUPS**

The article shows the role of the Internet as an integral part of the life of the younger generation, presents an analysis of modern research on the user activity among adolescents and young people. The results of the study, conducted to identify the

direction of online activity in different age groups of Internet users, are presented. Age dynamics of online activity is shown. The results of the study of the relationship between the different categories of users (age, level of education, gender) and the nature of their target orientation when interacting with Internet content are presented

**Key words:** Internet users; online activity; digital generation; game activity; communication in social nets.

## Введение

Для современного человека Интернет является неотъемлемой частью повседневной реальности: это и возможности для обучения, и получение новой информации, и площадка для профессионального развития, и поле для общения, и инструмент для поддержания социальных связей, и многое другое. Сегодня Интернет уже не просто факт повседневности, но факт, многократно зафиксированный в качестве предмета научных исследований.

Число интернет-пользователей неуклонно растет во всем мире. В Российской Федерации пользователями Интернета являются более 70% населения [Солдатова, Рассказова, Нестик 2017]. А по данным Росстата – 100% населения старше 15 лет [Распределение населения..., 2020]. При этом мы наблюдаем резкое увеличение количества времени использования интернет-ресурсов. Миллениалы (millennial age), находясь дома, чаще проводят время в Интернете, чем общаясь с родителями и членами семьи [Anderson, Steen, Stavropoulos 2017; Malaysian Communications ... 2017]. Отчеты, расположенные на разных ресурсах, указывают на то, что представления родителей о том, сколько времени их дети пользуются Интернетом, и фактическое время, проводимое в Сети, расходятся почти в два раза [Nadhirah, Normala, Lukman, Azlini, Kamal 2018]. Таким образом, по активности освоения Интернета подростки и молодежь давно занимают лидирующую позицию. По информации ряда авторов, чаще всего Интернет используется в возрасте от 16 до 24 лет, то есть учащимися старших классов и университетов, которые находятся на решающем этапе своего социального и личностного развития, что повышает вероятность попадания их в группу наибольшего риска интернет-зависимости, так как доступ в Интернет для людей в этом возрасте, как правило, бесплатный, простой и постоянный [Chiu 2014; Pesigan, Shu 2016].

В современных отечественных и зарубежных исследованиях значительное внимание уделяется изучению пользовательской активности подростков и молодежи. Исследования демонстрируют, что Интернет органично встроен в повседневную социальную действительность современной российской молодежи, которая пользуется Интернетом значительно чаще, чем представители других возрастных групп, использующих его в разных направлениях: поиск информации, общение, досуг [Руденкин, Руденкина 2019].

К значимым *преимуществам* виртуальной коммуникации относят: установление и поддержание контактов с людьми на больших расстояниях; расширение круга знакомств (легко найти референтную группу); возможность свободно выражать эмоции, переживания (анонимность); возможность создать новую личность, существующую только в сети и отличающуюся от реальной; апробация себя в разных ролях [Голубева 2018].

Результаты частотного анализа использования Интернета, проведенного на выборке 1002 учащихся 10 государственных средних школ в 2012–2013 учебном году в Стамбуле, показали, что подростки используют Интернет в основном для общения и получения информации, в то время как для образования, психологических нужд и развлечений они используют Интернет гораздо реже. Результаты дисперсионного и корреляционного анализа выявили, что уровень успеваемости не оказывает существенного влияния на цели использования Интернета подростками, в отличие от пола и типа школы, в которой они учатся [Акаг 2017]. При этом значимость связей *между разными* видами онлайн активности у разных категорий пользователей не проверялась и остается актуальной задачей.

Как показало исследование, российские школьники пытаются освоить практически все возможные виды сетевой активности, отдавая предпочтение коммуникационной деятельности. Самые частые ответы на вопрос о целях использования Интернета связаны с учебными целями, общением, игровой деятельностью, скачиванием музыки и видео. В исследовании выявлено, что подростки 12–16 лет в большей степени уделяют внимание поиску разнообразной информации (75.6%). На втором месте – поиск информации для учебы (49.2%), на третьем – общение в Интернете (41.3%). Игровой деятельностью занимаются 32.7% подростков. Последние места

занимают заказ и покупка разных товаров (3.7%) и поиск возможности заработать (2.7%) [Солдатова, Рассказова, Нестик 2017].

Недостаточно исследований, анализирующих возрастную-психологическую динамику поддержания-угасания тех или иных видов онлайн-активности, с опорой на содержание структурных элементов психологического возраста (социальная ситуация развития, ведущий тип деятельности, психологические новообразования). В частности, существует проблема связи возрастного-биографического показателей с различными направлениями онлайн активности пользователей как показателями *целевой направленности* деятельности в интернет-пространстве. Исследований значимости связей между *разными видами* онлайн-активности как показателями целевой направленности деятельности пользователей Интернета в разных возрастных, образовательных и гендерных кластерах в отечественной литературе также пока не представлено.

### Задачи и методы исследования

Целью исследования явилось: выявление целевой направленности основных видов онлайн-активности у разных возрастных групп пользователей Интернета; изучение особенностей связи целевой направленности при взаимодействии с интернет-контентом (психологическая характеристика), с возрастом, уровнем образования, полом интернет-пользователей (биографические характеристики).

В исследовании приняли участие 203 респондента (N = 203) в возрасте от 14 до 25 лет, обучающиеся по образовательным программам среднего общего и высшего образования: учащиеся средних школ в возрасте от 11 до 17 лет, студенты-бакалавры 3–4 курсов (19–20 лет) и студенты-магистры университетов (22–23 года).

Для диагностики особенностей целевой направленности при взаимодействии с интернет-контентом различных категорий пользователей использовалась разработанная авторами анкета. Отвечая на вопросы анкеты, респонденты указывали, с какой целью они используют содержание интернет-ресурсов. На основе ответов, полученных от респондентов, делались выводы о видах их активности в отношении разного по содержанию интернет-контента.

**Статистический анализ** данных проводился в пакете IBM SPSS Statistics 23.0 и Microsoft Excel 2010 (частотный анализ,

кросстабличный анализ, тест хи-квадрат Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-тест Манна-Уитни).

По итогам опроса респондентов выделены следующие восемь видов целевой направленности их активности при взаимодействии с интернет-контентом (см. табл. 1):

Таблица 1

**Целевая направленность активности респондентов разных возрастных групп при взаимодействии их с интернет-контентом (N = 203; Частотный анализ, %)**

Возраст респондентов	Целевая направленность деятельности пользователей Интернета							
	Поиск информации, новостей	Общение в сетях	Учебная деятельность, развитие	Отдых, развлечения	Игровая деятельность	Поиск заработка	Покупка товаров	Услуги
11–12 лет	99	81	48	64	48	1	0	0
14–15 лет	91	83	62	74	38	4	2	1
16–17 лет	96	88	84	68	31	4	3	3
19–20 лет	91	95	72	81	33	12	9	8
22–23 года	86	91	100	85	38	21	17	16

Как видно из таблицы 1, для различных возрастных групп пользователей Интернета можно выделить свое характерное сочетание тех или иных видов онлайн-активности. Так, в возрастных группах 11–12 лет и 14–15 лет первые три позиции занимают «Поиск информации, новостей», «Общение в сетях», «Отдых, развлечения». В возрастной группе 16–17 лет порядок предпочтений отличается от предыдущих групп: «Поиск информации, новостей», «Общение в сетях», «Учебная деятельность, развитие». В возрастной группе 19–20 лет на первое место выходит «Общение в сетях», последующие места занимают «Поиск информации, новостей» и «Отдых, развлечения».

Наконец, в группе 22–23 года предпочтение отдается онлайн-активности «Учебная деятельность, развитие», далее представлены «Общение в сетях» и «Поиск информации, новостей».

В таблице 2 представлены результаты частотного анализа видов целевой направленности активности респондентов при их взаимодействии с интернет-контентом.

Таблица 2

**Частота встречаемости видов целевой направленности активности респондентов при взаимодействии с интернет-контентом (N = 203; Частотный анализ)**

Виды целевой направленности интернет-активности	Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Информация				
нет	4	2.0	2.0	2.0
да	199	98.0	98.0	100.0
Общение				
нет	26	12.8	12.8	12.8
да	177	87.2	87.2	100.0
Развитие				
нет	61	30.0	30.0	30.0
личностное	102	50.2	50.2	80.3
профессиональное	2	1.0	1.0	81.3
оба вида	38	18.7	18.7	100.0
Развлечения				
нет	50	24.6	24.6	24.6
Фильмы	16	7.9	7.9	32.5
Музыка	7	3.4	3.4	36.0
все виды	130	64.0	64.0	100.0

Виды целевой направленности интернет-активности	Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Игра				
нет	107	52.7	52.7	52.7
да	96	47.3	47.3	100.0
Заработок				
нет	197	97.0	97.0	97.0
да	6	3.0	3.0	100.0
Услуги				
нет	154	75.9	75.9	75.9
да	49	24.1	24.1	100.0
Покупки				
нет	151	74.4	74.4	74.4
да	52	25.6	25.6	100.0

Для исследования особенностей связи изучаемых характеристик различных категорий пользователей (возраст, уровень образования, пол) и их целевой направленности при взаимодействии с интернет-контентом мы разделили респондентов на *две возрастные группы* (см. табл. 3):

- (1) 14–17 лет: 159 респондентов, обучающихся по программе среднего общего образования ( $n_1 = 159$ );
- (2) 18–25 лет: 44 респондента, получающих высшее образование по программам подготовки бакалавриата и магистратуры ( $n_2 = 44$ ).

Респондентов разного пола среди участников исследования было приблизительно поровну: юношей – 46.3%, девушек – 53.7% (см. табл. 3).

Показатели возраста и уровня получаемого образования связаны между собой (см. табл. 3), поэтому в дальнейшем по некоторым видам направленности активности участников исследования в отношении интернет-контента они будут анализироваться совместно.

Таблица 3

**Дескриптивные характеристики участников  
(N = 203; Частотный анализ)**

<b>Биографические характеристики</b>	<b>Частота</b>	<b>Проценты</b>	<b>Валидный процент</b>	<b>Накопленный процент</b>
<b>Возраст</b>				
14–17	159	78.3	78.3	78.3
18–25	44	21.7	21.7	100.0
<b>Пол</b>				
мужской	94	46.3	46.3	46.3
женский	109	53.7	53.7	100.0
<b>Образование</b>				
школа	159	78.3	78.3	78.3
бакалавриат	35	17.2	17.2	95.6
магистратура	9	4.4	4.4	100.0

**Анализ связи изучаемых биографических  
и психологических характеристик**

В таблице 4 представлены результаты анализа связи изучаемых биографических характеристик пользователей Интернета (возраст, уровень образования, пол) и психологических (особенности целевой направленности их активности при взаимодействии с интернет-контентом). Статистические связи между переменными анализировались с использованием теста хи-квадрат.

**Информация:** использование Интернета для поиска и уточнения содержания информации. Анализ показал, что юношами и девушками интернет-ресурсы используются для работы с информацией приблизительно в равной мере. Все респонденты, получающие высшее образование, используют Интернет для этих целей и только 2% респондентов, получающих среднее общее образование, не используют

информационных возможностей Интернета. Однако показатели критерия  $\chi^2$  свидетельствуют о том, что данные различия не связаны друг с другом (см. табл. 4).

Таблица 4

**Критерий независимости хи-квадрат для биографических и психологических переменных (N = 203; тест Пирсона хи-квадрат)**

	Возраст	Образование	Пол
Информация	0.288	0.569	0.388
Общение	0.064	0.162	0.409
Развитие	<b>0.000</b>	<b>0.000</b>	<b>0.009</b>
Развлечение	0.445	0.695	0.838
Игра	0.684	<b>0.030</b>	<b>0.007</b>
Заработок	0.087	0.093	<b>0.007</b>
Услуги	<b>0.000</b>	<b>0.000</b>	<b>0.002</b>
Покупки	<b>0.000</b>	<b>0.000</b>	<b>0.000</b>

*Двусторонняя асимптотическая значимость*

**Общение:** удовлетворение потребности в общении. Различий между юношами и девушками по изучаемому виду активности нет. Респонденты младшего возраста (14–17), обучающихся в школе, используют интернет-пространство для общения чаще, чем студенты вузов (18–25 лет). Однако показатели критерия  $\chi^2$  свидетельствуют о том, что данные различия не отличаются от ожидаемых, т.е. такие характеристики респондентов как возраст, образование и использование человеком Интернета для удовлетворения потребности в общении, *не зависят друг от друга* (см. табл. 4).

**Развитие:** использование Интернета для личностного и профессионального развития. Респонденты, обучающиеся в школе (14–17 лет), *чаще* используют интернет-ресурсы для поиска информации и ресурсы (обучающие курсы, социальные группы, сайты и т.п.), связанные с возможностью повышения уровня личностного, а не профессионального развития. Это понятно, так как школьники еще

только определяются с будущим направлением своей профессиональной деятельности. Учащиеся же вузов (18–25 лет) ориентированы как на личностное, так и на профессиональное развитие и выбирают оба вида активности данной категории. При этом девушки *чаще* выбирают личностное направление развития, а юноши – и личностное, и профессиональное. Анализ статистической достоверности выявленных связей ( $\chi^2$  Пирсона) свидетельствует о том, что изучаемые переменные (возраст, пол, образование, с одной стороны, и направление развития – с другой), статистически *достоверно связаны* друг с другом на уровне значимости 0.01 (см. табл. 4).

**Развлечения:** использование Интернета для развлечений. Анализ связи биографических характеристик респондентов исследуемой выборки (возраст, уровень образования, пол) и показателей использования Интернета для развлечений не выявил значимо достоверных различий между ними (см. табл. 4).

**Игра:** использование Интернета для игр. Результаты анализа связи изучаемых характеристик различных категорий пользователей (возраст, уровень образования, пол) и особенностей использования интернет-пространства для участия в сетевых играх, скачивания игр и т.п. показали, что девушки и респонденты, обучающиеся в магистратуре, *реже* используют Интернет для этих целей. Проверка статистической достоверности выявленных связей показала, что, действительно, показатели образования, пола и использования Интернета для игр статистически *достоверно связаны* друг с другом на уровне значимости 0.05 (см. табл. 4).

**Заработок:** зарабатывание денег в Интернете. Как указано выше (см. табл. 2), лишь небольшой процент респондентов рассматривает Интернет как ресурс для зарабатывания денег (работа в Интернете). Такой вид активности выбрало одинаковое количество респондентов в обеих возрастных группах речь идет об обучающихся в школе и бакалавриате (по 1.5 %). Все эти респонденты – *юноши*. Статистический анализ достоверности выявленных связей показал, что, использование Интернета для работы статистически *достоверно связано* только с характеристикой *пола* на уровне значимости 0.05 (см. табл. 4. Ошибка: источник перекрестной ссылки не найден).

**Услуги:** использование Интернета для поиска, получения / оказания услуг. При использовании интернет-пространства для поиска

и получения услуг через Интернет (индустрия красоты, путешествия, сайты бронирования и т. п.) имеют место *различия* у всех групп пользователей. Чаще такой вид активности в Интернете указали пользователи, получающие высшее образование по направлению бакалавриата в возрасте 18–25 лет и юноши. Статистический анализ достоверности выявленных различий показал, что использование Интернета для целей поиска и получения услуг статистически *достоверно связано* со всеми биографическими характеристиками пользователей (возраст, уровень образования, пол) на уровне значимости 0.01 (см. табл. 4).

**Покупки:** использование Интернета для совершения покупок. Анализ связи биографических характеристик респондентов с использованием ими Интернет-ресурсов для совершения покупок в Интернете и последующая статистическая проверка достоверности выявленных связей показали следующее: *достоверно чаще* данный вид активности выбирают молодые люди 18–25 лет, получающие высшее образование и юноши ( $p < 0.01$ ) (см. табл. 4. Ошибка: источник перекрестной ссылки не найден).

### Статистический анализ значимости выявленных связей между изучаемыми характеристиками

Статистическая *достоверность* выявленных связей между характеристиками пользователей (возраст, уровень образования, пол) и целевой направленности их активности в отношении разного по содержанию интернет-контента не являются показателями статистической значимости этих связей. Поэтому на следующем этапе исследования выполнялся статистический анализ значимости связей с использованием критерия  $r$  Спирмена (см. табл. 5).

Из таблицы 5 видно, что существуют *значимые связи* между показателями:

- *Возраст / Образование*, с одной стороны, и поиск, получением услуг через Интернет и использование Интернета для совершения *покупок* с другой. Связь возраста с уровнем получаемого образованием очевидна и не требует пояснений. Остальные связи, с нашей точки зрения, могут быть обусловлены тем, что данные виды активности подразумевают свободный доступ к собственным материальным источникам (деньгам), и он есть только у молодых людей (не школьников);

Таблица 5

## Корреляции (N = 203; r Спирмена)

	Возраст	Образование	Информация	Общение	Игра	Заработок	Услуги	Покупки
Возраст	1.000	.995**	.075	.130	.029	.120	.877**	.842**
Образование	.995**	1.000	.074	.133	.010	.110	.863**	.828**
Информация	.075	.074	1.000	<b>.158*</b>	-.008	.025	.080	.083
Общение	.130	.133	.158*	1.000	<b>.245**</b>	-.020	.113	.090
Игра	.029	.010	-.008	<b>.245**</b>	1.000	.126	-.004	.032
Заработок	.120	.110	.025	-.020	.126	1.000	.105	<b>.231**</b>
Услуги	.877**	.863**	.080	.113	-.004	.105	1.000	.961**
Покупки	.842**	.828**	.083	.090	.032	.231**	.961**	1.000

\*\* Значимо при  $p < .01$ ; \*Значимо при  $p < .05$

- использованием интернет-ресурсов для поиска и уточнения содержания относительно разных групп информации (*Информация*) и использованием социальных сетей для удовлетворения потребности в общении (межличностное, учебное / деловое общение, поиск друзей и т. п.) (*Общение*);
- использованием социальных сетей для удовлетворения потребности в общении (*Общение*) и использованием интернет-пространства для участия в сетевых играх, поиска, скачивания игр (*Игры*);
- использованием Интернета как ресурса для зарабатывания денег (*Заработок*), с одной стороны, и использованием интернет-ресурсов для совершения покупок (*Покупки*), с другой;
- использованием интернет-ресурсов для поиска, получения / оказания услуг через Интернет (*Услуги*) и совершением покупок в интернет-магазинах, на сайтах бронирования, сайтах обмена товарами / услугами и т. п. (*Покупки*).

Дифференцированный частотный анализ целевой направленности интернет-активности показал (см. табл. 3), что подавляющее большинство респондентов (98%) используют интернет-ресурсы для поиска и уточнения содержания разного рода информации; удовлетворение потребностей в общении (87.2%); развлечений (75.4%); самосовершенствования (70%). При этом большинство из тех, кто использует Интернет как ресурс развития, ориентированы на развитие личностных качеств (50.2%), только 1% – на развитие профессиональных качеств и 18.7% – на развитие тех и других. В отношении содержания развлекательного интернет-контента (фильмы/музыка) респонденты не делают особых различий, выбирая и то, и другое. Лишь четверть опрошенных респондентов использует интернет-ресурсы для поиска, получения / оказания услуг (24.1%) совершения покупок через Интернет (25.6%). Возможно, это связано с тем, что большинство опрошиваемых – школьники и студенты, не имеющие в большинстве собственных источников дохода.

### Заключение

Статистический анализ достоверности выявленных связей между категориями пользователей, различающимися по возрасту, уровню

образования, полу и особенностям направленности их целевой активности при взаимодействии с интернет-контентом показал следующее:

**Информация.** Интернет-ресурсы используются для работы с информацией приблизительно в равной мере как юношами, так и девушками. Все респонденты, получающие высшее образование, и подавляющее большинство – среднее общее образование, используют информационные возможности Интернета;

**Общение.** Возраст, образование, пол и использование человеком Интернета для удовлетворения потребности в общении достоверно не связаны (не зависят друг от друга);

**Развитие.** Возраст, пол, образование, с одной стороны, и направление развития – личностное, профессиональное или оба – с другой, статистически достоверно связаны друг с другом ( $p < 0.01$ ). Подростки чаще используют Интернет для поиска ресурсов, связанных с возможностью повышения уровня личностного, а не профессионального роста. Молодые же люди (18-25 лет) ориентированы как на личностное, так и на профессиональное развитие. Девушки чаще выбирают личностное направление развития, а юноши и личностное, и профессиональное;

**Развлечения.** Анализ связи характеристик респондентов исследуемой выборки (возраст, уровень образования, пол) и показателей использования Интернета для развлечений не выявил значимо достоверных различий между ними;

**Игры.** Показатели образования, пола и использования Интернета для игр статистически достоверно связаны друг с другом ( $p < 0.05$ ). Девушки и респонденты, обучающиеся в магистратуре, реже используют Интернет для участия в сетевых играх, скачивания игр и т. п.

**Заработок в Интернете.** Использование Интернета для работы статистически достоверно связано только с характеристикой пола ( $p < 0.05$ ). Только юноши в изучаемой выборке рассматривали Интернет как ресурс для зарабатывания денег и для совершенствования игровых навыков в виртуальном пространстве с целью заработка;

**Услуги и покупки.** Использование Интернета для целей поиска и получения услуг, а также совершения покупок в Интернете статистически достоверно связаны со всеми изучаемыми характеристиками пользователей (возраст, уровень образования, пол) ( $p < 0.01$ ). Чаще данные виды активности в Интернете выбирали молодые люди

18–25 лет, респонденты, получающие высшее образование по направлению бакалавриата. Статистический анализ значимости связи характеристик групп пользователей (возраст, уровень получаемого образования, пол) и целевой направленности их взаимодействия с интернет-контентом показали, что:

- 1) возраст и уровень получаемого образования респондентов значимо связаны с использованием интернет-ресурсов для: получения услуг через Интернет и совершения покупок в Интернете;
- 2) пол респондентов значимо связан с такими видами целевой направленности взаимодействия с интернет-контентом как: использование Интернета для зарабатывания денег (работа в Интернете); получение услуг через Интернет; совершение покупок через Интернет.

Все выявленные в исследовании значимые связи между разными категориями пользователей при их взаимодействии с интернет-контентом могут лечь в основу построения теоретической модели поведения подростков и молодых людей в цифровой среде.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCE

- Голубева Н. А.* Феноменология межличностного и межгруппового общения современной молодежи в реальном и виртуальном пространстве // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 2 (12). С. 45–59. [Golubeva, N. A. (2018). Phenomenology of interpersonal and intergroup communication of modern youth in real and virtual space. Vestnik RSHU. Psychology. Pedagogy. Education, 2(12), 45–49. (In Russ.)].
- Распределение населения, являющегося активными пользователями сети Интернет, по типам поселения и по половозрастным группам. 07.04.2020 / Использование населением информационных технологий и информационно-телекоммуникационных сетей. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13877> [Distribution of population as active users of Internet by type of settlement and age-gender groups (2020). Population use of information technologies and telecommunication nets. (In Russ.)].
- Руденкин Д. В., Руденкина А. И.* Интернет в социальной реальности современной российской молодежи: тренды и риски // JUVENIS SCIENTIA. 2019. № 1. С. 43–48. [Rudenkin, D. V., Rudenkina A. I. (2019). Internet in social reality of modern Russian youth: trends and risks. JUVENIS SCIENTIA, (1), 43–48. (In Russ.)].

- Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. [Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., Nestick, T. A. (2017). Tsifrovoye pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' (Digital generation of Russia: Competence and security). Moscow: Smysl. (In Russ.)].
- Akar F. Purposes and characteristics of internet use of adolescents [Ergenlerin internet kullanım amaçları ve kullanım özellikleri] // Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi. 2017. Vol. 7(2). P. 257–286. URL: <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.010>
- Anderson E .L., Steen E., Stavropoulos V. Internet use and problematic internet use: a systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood // International Journal of Adolescence and Youth, 2017. 22(4), 430–454. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>
- Chiu S. The relationship between life stress and smart phone addiction on Taiwanese university student: a mediation model of learning self-efficacy and social self-efficacy // Computers in Human Behavior, 2014. Vol. 34(4). Pp. 49–57.
- Malaysian Communications and Multimedia Commission. Internet Users Statistics in Malaysia. Cyberjaya: Selangor, 2017. URL: [https://www.mcmc.gov.my/skmmgovmy/media/General/pdf/MCMC-Internet-Users-Survey-2017\\_v2.pdf](https://www.mcmc.gov.my/skmmgovmy/media/General/pdf/MCMC-Internet-Users-Survey-2017_v2.pdf) (date of retrieval 16.11.2020).
- Nadhirah H., Normala R., Lukman Z. M., Azlini C., Kamal M. Y. Internet addiction among secondary school students in Kota Bharu, Kelantan, Malaysia // International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)? 2018. Vol. II, Issue XII, December 2018. URL: <https://www.rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-2-issue-12/108-114.pdf?x49905> (date of retrieval 16.11.2020).
- Pesigan I., Shu U. Cognitive and psychosocial health risk factors of social networking addiction // International Journal of Mental Health and Addiction, 2016. Vol. 14(4). Pp. 550–564. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9612-8>.

### **И. И. Василишин**

кандидат юридических наук, доцент  
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин  
Института международного права и правосудия  
Московского государственного лингвистического университета  
vasilishin@linguanet.ru

### **ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ДИСКУССИИ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И ПЕРЕЧНЕ ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ЕЕ СУБЪЕКТОВ**

Несмотря на длительное применение в современном законодательстве Российской Федерации дефиниции «предпринимательская деятельность», до сих пор отсутствует поддерживаемый всем экспертным сообществом набор признаков, совокупность которых в конечном итоге позволит дать ей максимально точное определение, отграничить от смежных видов деятельности. Легальное определение понятия, закрепленное в Гражданском кодексе Российской Федерации, подвергается учеными конструктивной критике. Значительные противоречия имеют место и в отношении перечня лиц, являющихся субъектами предпринимательской деятельности. При этом появляются новые идеи (в частности, об «отмене» института индивидуальных предпринимателей), что не сокращает число нерешенных вопросов. Статья подготовлена с использованием СПС КонсультантПлюс.

**Ключевые слова:** предпринимательская деятельность; признаки предпринимательской деятельности; субъекты предпринимательской деятельности; государственная регистрация; юридические лица; индивидуальные предприниматели.

### **I. I. Vasilishin**

PhD (Law), associate professor,  
Head of the Civil Law Department,  
Institute of International Law and Justice,  
Moscow State Linguistic University  
vasilishin@linguanet.ru

## **SOME PROBLEMATIC ASPECTS OF THE DISCUSSION ON THE CONTENT OF THE CONCEPT OF “ENTREPRENEURIAL ACTIVITY” AND THE LIST OF ITS SUBJECTS**

Despite the long-term use in the modern legislation of the Russian Federation of the “entrepreneurial activity” definition there is still no set of features supported by the entire expert community. The totality of this will ultimately allow it to be defined as accurately as possible, to distinguish it from related activities. The legal definition of the concept enshrined in the Civil Code of the Russian Federation is subjected to constructive criticism by scientists. Significant contradictions also exist in relation to the list of persons who are business entities. At the same time new ideas appear (in particular, about the “abolition” of the institution of individual entrepreneurs), which does not reduce the number of unresolved issues. The article was prepared using the Consultant Plus.

**Key words:** entrepreneurial activity; signs of entrepreneurial activity; subjects of entrepreneurial activity; state registration; legal entities; individual entrepreneurs.

### **Введение**

Анализ опыта стран с развитой рыночной экономикой позволяет утверждать, что предпринимательская активность является важным фактором высокого уровня развития общества. Для этого необходимы стройность и логичность законодательства, регулирующего как саму деятельность, так и вопросы правового статуса лиц, которые имеют право ее осуществлять.

### **Законодательный, доктринальный и судебный уровни определения перечня субъектов, осуществляющих «предпринимательскую деятельность»**

В настоящее время единственное легальное определение предпринимательской деятельности содержится в ч. 3 п. 1 ст. 2 Гражданского кодекса Российской Федерации (часть первая) (*далее* ГК РФ): она является самостоятельной, осуществляемой на свой риск, и направлена на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг. С точки зрения генезиса законодательства о предпринимательской деятельности следует обязательно отметить существование до принятия ГК РФ специального закона, посвященного общим вопросам предпринимательской деятельности – Закона РСФСР о предприятиях

и предпринимательской деятельности, а также выдвигавшиеся позже учеными предложения о принятии аналогичного современного закона (например, Федерального закона о предпринимательской деятельности и защите прав предпринимателей [Губин 2010], Предпринимательского кодекса Российской Федерации [Лаптев 2017]).

Однако единые подходы к сущностной характеристике рассматриваемого понятия до настоящего времени отсутствуют. На доктринальном уровне по многим аспектам ведется научная дискуссия: отдельные ученые отмечают неуниверсальность определения, закрепленного в ГК РФ, его неполноту, сугубо отраслевой характер [Олейник 2015]; различие в подходах к пониманию содержания специалистами различных отраслей знаний (например, юристов и экономистов) [Белых 2009]; ряду авторов представляется целесообразным исключить из легального определения *предпринимательской деятельности* слово «систематическое», относящееся к получению прибыли и использовать его для определения характера самой деятельности [Мицык 2017]; существуют сторонники более полного перечня признаков, свойств и функций предпринимательской деятельности, среди которых, например, инновационный характер предпринимательства, специальная ответственность, профессионализм, создание рабочих мест и др., в результате чего попытки определить рассматриваемое понятие продолжают [Шувалов 2020].

Весомый вклад в процесс познания сущности предпринимательской деятельности вносит судебная практика. Например, Третий арбитражный апелляционный суд в Постановлении от 25.01.2008 по делу № А33-7119/2007 представляет свое видение признаков анализируемой деятельности, среди которых – учет хозяйственных операций по сделкам, устойчивые непосредственные связи субъекта с контрагентами по осуществляемым сделкам, взаимосвязь хозяйственных операций в определенный период времени. Кроме того, с учетом отмечаемого многими учеными и практиками несовершенства законодательной дефиниции *предпринимательская деятельность*, целый ряд актов высших судебных инстанций в разное время были направлены на выработку правовых позиций по неурегулированным спорным вопросам:

- необходимо содержательное разграничение *дохода предпринимателя* и *дохода собственника имущества* (п. 2 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 18.11.2004 № 23);

- в случае отсутствия цели получения прибыли изначально, деятельность не должна квалифицироваться в качестве коммерческой, предпринимательской (Постановление заместителя Председателя Верховного Суда РФ от 30.06.2006 по делу № 53-ад06-2);
- извлечение прибыли является целью предпринимательской деятельности, а не ее обязательным результатом; лицо, осуществляя предпринимательскую деятельность, должно ставить перед собой цель извлечения прибыли на постоянной (а не разовой) основе, эта деятельность должна носить систематический характер (п. 13 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 24.10.2006 № 18);
- деятельность акционеров, заключение гражданами договоров банковского вклада – относятся к иной не запрещенной законом экономической деятельности (Постановления Конституционного Суда РФ от 24.02.2004 № 3-П и от 22.07.2002 № 14-П, соответственно) и др.

Касаемо позиции, указанной последней, следует обратить внимание на то обстоятельство, что многочисленные примеры применения законодателем дефиниции «предпринимательская деятельность» (помимо ГК РФ, порядка 200 законов используют, но при этом не определяют ее) сочетается с использованием целого ряда смежных дефиниций – экономическая деятельность, хозяйственная деятельность, коммерческая деятельность, приносящая доход деятельность, профессиональная деятельность. Границы между ними законодатель определяет зачастую нечетко, что требует научного анализа со стороны ученых [Ершова 2016], «системного толкования действующих нормативных актов» судами (например, Постановление Арбитражного суда Московского округа от 30.01.2020 № Ф05-23756/2019, Кассационное определение Судебной коллегии по административным делам Верховного Суда Российской Федерации от 06.12.2019 № 5-КА19-52 и др.).

Не меньше проблемных вопросов отмечается в отношении субъектов, осуществляющих предпринимательскую деятельность – однозначно сформировавшийся и всеми поддерживаемый подход к его составу пока также отсутствует.

Ученые и практики единодушны во мнении, что в настоящее время бесспорными субъектами предпринимательской деятельности

являются индивидуальные предприниматели и коммерческие организации, основная цель которых – извлечение прибыли (п. 1.3 ст. 23 и п. 1 ст. 50 ГК РФ): например, в одном из недавно принятых федеральных законов (о государственной поддержке предпринимательской деятельности в Арктической зоне РФ) именно они определены резидентами, осуществляющими исследуемую деятельность в стратегически важном для нашей страны регионе. Однако в обозримой перспективе привычный тандем могут ожидать достаточно революционные изменения: бизнес-омбудсмен Борис Титов публично озвучил выдвинутую экспертами Института экономики роста им. Столыпина идею ликвидации института индивидуальных предпринимателей<sup>1</sup>. Суть ее – в запрете использования индивидуальными предпринимателями труда наемных работников и включении первых в число «самозанятых» (в настоящее время законодатель считает ими, как это следует, например, из п. 7.3 ст. 83 Налогового кодекса Российской Федерации (части первой), не являющихся индивидуальными предпринимателями физических лиц, оказывающих без привлечения наемных работников указанные в законе услуги другому физическому лицу для удовлетворения личных, домашних и (или) иных подобных нужд последнего). В противном случае (при использовании труда наемных работников) физическому лицу необходимо будет прекратить деятельность в качестве индивидуального предпринимателя и создать юридическое лицо<sup>2</sup>. У идеи много противников, но просматривается и определенный здравый смысл: «во всем мире существуют или самозанятые, которые не имеют права нанимать людей на работу, или юридические лица – компании. В компаниях – разделение финансовой ответственности: есть деньги компании, а есть личные деньги. Это разные два кошелька. У индивидуального предпринимателя все вместе, и он не платит никаких налогов, когда выводит эти деньги на потребление. Конечно, в этом есть некая нелогичность»<sup>3</sup>.

Что касается вопросов об отнесении иных лиц к числу рассматриваемых субъектов – они являются в разной степени дискуссионными.

---

<sup>1</sup> URL: <https://fingazeta.ru/finance/scenarios-and-forecasts/469091>

<sup>2</sup> URL: <https://kazanfirst.ru/news/539317>

<sup>3</sup> URL: <https://news.mail.ru/economics/45097879/?frommail=1>

*Некоммерческие организации (НКО).* Ранее (до изменений, внесенных в ГК РФ Федеральным законом от 05. 05. 2014 № 99-ФЗ) их деятельность, как и у коммерческих организаций, именовалась предпринимательской. С 01.09.2014 к деятельности НКО законодатель применил иную формулировку – «деятельность, приносящая доход» (п. 4 ст. 50 ГК РФ). Указанные изменения, сами по себе, – также предмет полемики, однако, на наш взгляд, следует согласиться с учеными, которые в содержательном плане не видят существенных отличий последней с «предпринимательской деятельностью» и склоняются видеть в таком изменении попытку законодателя (с помощью законодательной техники) провести более четкое различие между некоммерческими и коммерческими организациями [Шиткина 2017].

По этой причине, а также с учетом правовой позиции Верховного Суда РФ (в ч. 3 п. 21 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 23 июня 2015 г. № 25 определено, что на НКО в части осуществления приносящей доход деятельности распространяются положения законодательства, применимые к лицам, осуществляющим предпринимательскую деятельность), с некоторыми оговорками НКО также можно отнести к субъектам, осуществляющим предпринимательскую деятельность.

*Публично-правовые образования (ППО).* В современной научной доктрине преобладающей является точка зрения, в соответствии с которой отнесение ППО к субъектам предпринимательской деятельности не поддерживается: на них возложены публичные функции, непосредственно предпринимательской деятельностью они не занимаются, хотя являются субъектами предпринимательского права (регулируя предпринимательские правоотношения).

Аналогичной позиции придерживается законодатель (например, в соответствии с ч. 3 ст. 15 Закона о защите конкуренции запрещается совмещение функций органов исполнительной власти и местного самоуправления с функциями хозяйствующих субъектов), по этому же пути идет и судебная практика (так, Конституционным Судом РФ в Определении от 1 октября 1998 № 168-О сформулирована следующая позиция: одно и то же лицо не может совмещать властную деятельность в сфере государственного и муниципального управления и предпринимательскую деятельность, направленную на систематическое получение прибыли).

Еще одним дискуссионным и спорным является вопрос об отнесении к субъектам предпринимательской деятельности *предпринимательских объединений, не являющихся юридическими лицами* (холдингов, консорциумов, синдикатов, пулов и др.), а также *территориально обособленных структурных подразделений организаций (филиалов, представительств)*.

Первые не признаются таковыми с точки зрения традиционного цивилистического подхода, хотя закон допускает их участие в отдельных предпринимательских правоотношениях (например, банковской группы и банковского холдинга в соответствии с положениями Закона о банках и банковской деятельности), об этом свидетельствуют отдельные судебные акты (так, в соответствии с положениями Постановления Президиума ВАС РФ от 04.12.2012 № 8989/12, холдинг с экономической точки зрения является единым хозяйствующим субъектом). Вторые же – часть юридического лица, несмотря на их территориальную обособленность (расположение вне места нахождения юридического лица), обособленность и учет на отдельном балансе имущества (например, в соответствии с п. 4 ст. 5 Закона о некоммерческих организациях), наличие права заключать договоры и т. д. Поэтому самостоятельными участниками гражданского оборота данные структурные подразделения не являются, хотя сторонники предпринимательского права как самостоятельной отрасли, предлагают их считать субъектами предпринимательской деятельности.

В 2013 году отечественный законодатель в очередной раз осуществил заимствование нормотворческого решения из иностранной правовой системы. Федеральный закон от 21.12.2013 № 379-ФЗ легализовал двух новых участников гражданского оборота – *специализированное общество проектного финансирования (СОПФ)* и *специализированное финансовое общество (СФО)* – для оказания особого вида финансовых услуг. Некоторые авторы предлагают считать данные общества специальными субъектами предпринимательской деятельности [Белицкая 2015], в то время как само их появление вызывает сомнения других ученых, указанные общества изначально «выпадают из закрытого перечня коммерческих корпораций, предусмотренного п. 2 ст. 50 ГК РФ» [Суханов 2015], и достаточно радикальные предложения третьих – исключить их из российской правовой системы [Шиткина 2019].

Целый ряд лиц (например, нотариусы, адвокаты, арбитражные управляющие) реализуют свои права и обязанности на возмездной основе, но субъектами предпринимательской деятельности не являются, не имея в качестве основной цели деятельности систематическое извлечение прибыли и осуществляя *профессиональную деятельность*. Аналогичная ситуация с лицами, выполняющими функции единоличного исполнительного органа, членами коллегиальных органов управления организаций, которые самостоятельными участниками правоотношений не являются, а действуют от имени юридического лица и олицетворяют его. Однако, логика законодателя не всегда понятна, и многие ученые акцентируют на этом свое внимание [Афанасьева 2019]. Так, в уголовном законе частные нотариусы и частные аудиторы рассматриваются как субъекты, близкие друг другу по характеру деятельности и возможным нарушениям (ст. 202), при этом деятельность нотариусов предпринимательской не является, а деятельность аудиторов квалифицируется как таковая (ч. 6 ст. 1 Федерального закона об аудиторской деятельности). Еще более интересно с арбитражными управляющими: до внесения 30 декабря 2008 года изменений в Федеральный закон о несостоятельности (банкротстве) они были индивидуальными предпринимателями (ст. 20), а затем стали лицами, осуществляющими профессиональную деятельность, занимаясь частной практикой.

Первая редакция ГК РФ (п. 1 ст. 2) определила императивное требование к *лицам, осуществляющим предпринимательскую деятельность*, – быть зарегистрированными в этом качестве в установленном законом порядке. Это требование распространялось только на юридических лиц и лиц, осуществляющих предпринимательскую деятельность без образования юридического лица (с принятием Федерального закона от 23.06.2003 № 76-ФЗ последних стали именовать индивидуальными предпринимателями): на первом этапе регистрация осуществлялась в соответствии с Положением о порядке государственной регистрации субъектов предпринимательской деятельности, утвержденным Указом Президента РФ от 08.07.1994 № 1482, затем – в соответствии с законом о государственной регистрации юридических лиц, который, после смены названия, с 1 января 2004 г. стал распространяться и на индивидуальных предпринимателей. Таким образом, из рассмотренных ранее субъектов (с учетом наличия

требования к их государственной регистрации и установленного порядка этой регистрации) длительный период времени только индивидуальные предприниматели и юридические лица безапелляционно считались субъектами предпринимательской деятельности.

С течением времени императивное требование к государственной регистрации предпринимателей начало претерпевать изменения:

- на первом этапе закон от 30.12.2012 № 302-ФЗ предоставил гражданам право заниматься производственной (или иной хозяйственной деятельностью) в области сельского хозяйства без образования юридического лица (с условием регистрации его главы в качестве индивидуального предпринимателя – п. 5 ст. 23 ГК РФ);

- в дальнейшем, с принятием закона от 26.07.2017 № 199-ФЗ о внесении изменений в статьи 2 и 23 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации стало возможным осуществление гражданами отдельных видов предпринимательской деятельности без государственной регистрации в качестве индивидуального предпринимателя (с учетом положений закона о специальном налоговом режиме налога на профессиональный доход). Отметим, что специалисты подвергают критике данный эксперимент, отмечая его половинчатость: проблема теневой занятости не решается по сути, не создаются предпосылки создания понятного и непротиворечивого определения предпринимательской деятельности [Копина 2021].

Есть и более кардинальные предложения, которые, по нашему мнению, заслуживают обсуждения – рассматриваемый нормативно закреплённый признак *предпринимательской деятельности* (государственная регистрация субъектов, осуществляющих ее) следует исключить из легального определения:

- государственная регистрация является не столько признаком, сколько требованием современного отечественного законодательства к осуществлению предпринимательской деятельности;

- при отсутствии государственной регистрации деятельность не теряет качеств предпринимательской, она будет являться незаконной. В этом контексте близкой является позиция Конституционного Суда РФ, который в своем определении от 02.07.2015 № 1523-О указал, что «отсутствие государственной регистрации само по себе не означает, что деятельность гражданина не может быть квалифицирована в качестве предпринимательской, если по своей сути она фактически является таковой» и др.

## Заключение

Отсутствие единых подходов ученых к исследуемым вопросам, не всегда четкое и логичное их нормативное правовое регулирование порождают противоречивую правоприменительную практику и в конечном итоге не способствуют качественным преобразованиям предпринимательского сообщества и осуществляемой им деятельности. Как следствие – еще долго (как, например, отмечено в Письме ФНС России от 07.05.2019, посвященном, в целях налогообложения, обзору судебной практики по спорам, связанным с квалификацией деятельности физических лиц в качестве предпринимательской) в каждом конкретном случае вопрос о наличии признаков предпринимательской деятельности будет рассматриваться отдельно.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Афанасьева Е. Г.* [и др.] Предпринимательское право: современный взгляд: монография М.: Юстицинформ, 2019. [Afanasyeva, E. G. et al. (2019). Entrepreneurial law: a modern view: monograph M.: Justicinform, (In Russ.)].
- Белицкая А. В.* Специализированное общество как специальный субъект предпринимательской деятельности // Предпринимательское право. 2015. № 3. С. 23–29. [Belitskaya, A.V. (2015). Specialized society as a special subject of entrepreneurial activity. Entrepreneurial Law, 3, 23–29. (In Russ.)].
- Белых В. С.* Правовое регулирование предпринимательской деятельности в России: монография. М.: Проспект, 2009. [Belykh, V. S. (2009). Istorija anglijskogo jazyka (Legal regulation of entrepreneurial activity in Russia: Monograph. Moscow: Prospect. (In Russ.)].
- Губин Е. П.* Законодательство о предпринимательской деятельности: состояние и направления совершенствования // Предпринимательское право. Приложение «Бизнес и право в России и за рубежом». 2010. № 3. С. 18–25. [Gubin, E. P. (2010). Legislation on entrepreneurial activity: the state and directions of improvement. Business law. The application «Business and law in Russia and abroad», 3, 18–25. (In Russ.)].
- Ершова И. В.* Экономическая деятельность: понятие и соотношение со смежными категориями // Lex russica. 2016. № 9. С. 46–61. [Yershova, I. V. (2016). Economic activity: the Concept and correlation with related categories. Lex russica, 9, 46–51. (In Russ.)].
- Копина А. А.* Правовое определение предпринимательской деятельности для целей налогообложения: постановка проблемы // Финансовое право. 2021. № 1. С. 21–27. [Kopina, A. A. (2021). Legal definition of entrepreneurial

- activity for the purposes of taxation: statement of the problem. *Financial Law*, 1, 21–27. (In Russ.).
- Лаптев В. А.* [и др.] *Предпринимательское право: Правовое сопровождение бизнеса: учебник для магистров* М.: Проспект, 2017. [Laptev, V. A. et al. (2014). *Entrepreneurial law: Legal support of business: textbook for masters* Moscow: Prospect. (In Russ.).]
- Мицык Г. Ю.* Нормативно-правовые, доктринальные и правоприменительные признаки предпринимательской деятельности // *Право и экономика*. 2017. № 7. С. 5–11. [Mitsyk, G. Yu. (2017). Normative-legal, doctrinal and law-enforcement signs of entrepreneurial activity. *Law and Economics*, 7, 5–11. (In Russ.).]
- Олейник О. М.* Понятие предпринимательской деятельности: теоретические проблемы формирования // *Предпринимательское право*. 2015. № 1. С. 3–17. [Oleynik, O. M. (2015). The concept of entrepreneurial activity: theoretical problems of formation. *Business law*, 1, 3–17. (In Russ.).]
- Суханов Е. А.* Предпринимательские корпорации в новой редакции Гражданского кодекса Российской Федерации // *Журнал российского права*. 2015. № 1. С. 5–13. [Sukhanov, E. A. (2020). Entrepreneurial corporations in the new edition of the Civil Code of the Russian Federation. *Journal of Russian Law*, 1, 5–13. (In Russ.).]
- Шиткина И. С.* [и др.] *Предпринимательское право Российской Федерации* М.: НОРМА, ИНФРА-М, 2017. [Shitkina, I. S. et al. (2017). *Entrepreneurial law of the Russian Federation* Moscow: NORMA, INFRA-M. (In Russ.).]
- Шувалов И. И.* Правовая категория «предпринимательская деятельность»: законодательная дефиниция и реальность // *Журнал российского права*. 2020. № 5. С. 59–65. [Shuvalov, I. I. (2020). The legal category «Entrepreneurial activity»: legislative definition and reality. *Journal of Russian Law*, 5, 59–65. (In Russ.).]

**В. А. Казакова**

доктор юридических наук, профессор  
заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин  
Института международного права и правосудия  
Московского государственного лингвистического университета  
vera1313@yandex.ru

**ИНСТИТУТ СОУЧАСТИЯ В ПРЕСТУПЛЕНИИ  
КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ  
ОРГАНИЗОВАННОЙ ПРЕСТУПНОСТИ**

Рассматриваются нормы уголовного права, касающиеся института соучастия в преступлении по Общей и Особенной части УК РФ. На примерах ряда статей показаны имеющиеся противоречия между отдельными нормами, неоднозначность в толковании терминов «преступное сообщество» и «преступная организация». Демонстрируются проблемы квалификации преступлений, совершенных в сложных формах соучастия, в том числе при неоконченном преступлении. Предлагаются новые формулировки в УК РФ, касающиеся определения функций подстрекателя и пособника.

**Ключевые слова:** соучастие в преступлении; организованная преступность; преступное сообщество; преступная организация; оперативно-розыскная деятельность; обстоятельство, исключающее преступность деяния; подстрекатель; пособник.

**V. A. Kazakova**

Doctor of Law, Professor, Department of Criminal Law,  
Institute of International Law and Justice,  
Moscow State Linguistic University  
vera1313@yandex.ru

**INSTITUTE OF COMPLICITY IN A CRIME  
AS A TOOL FOR COUNTERING ORGANIZED CRIME**

The article considers the norms of criminal law concerning the institution of complicity in a crime under the General and Special parts of the Criminal Code of the Russian Federation. The examples of a number of articles show the existing contradictions between particular norms, the ambiguity in the interpretation of the terms "criminal association" and "criminal organization". The problems of legal denomination of crimes committed in complex forms of accessory, including the case of an unconsummated crime, are demonstrated. Exemplified by the elements of terrorist crimes, the necessity of introducing special regulations into the Criminal

Code of the Russian Federation, introducing discrepancies in the interpretation of the types of complicity in a crime, is disputed. New formulations are proposed in the Criminal Code of the Russian Federation concerning the definition of the functions of the instigator and accomplice.

**Key words:** complicity in a crime; organized crime; a criminal association; a criminal organization; police operations; a circumstance precluding the criminality of an act; instigator; accomplice.

## Введение

Преступность представляет собой многоликое негативное социальное явление, непосредственно влияющее на качество жизни. Организованная преступность наиболее вредоносна, так как имеет целенаправленное разрушающее воздействие на экономику, политику, культуру и все остальные сферы функционирования общества. Она отличается повышенной приспособляемостью к внешним угрозам, мобильной выработкой средств противодействия им, системой защитных механизмов, опирающихся на солидную материальную базу и организационные структуры. Недаром в 2009 году законодатель добавил в ч. 4 ст. 35 УК РФ такой обязательный признак преступных сообществ, как цель получения прямо или косвенно финансовой или иной материальной выгоды.

Эффективность борьбы с организованной преступностью определяется совокупностью различных ее аспектов, таких как:

- нормы законодательства, в первую очередь, уголовного, уголовно-процессуального, уголовно-исполнительного, сформулированные на достаточно высоком уровне юридической техники, обеспечивающем их единообразное толкование, не содержащие противоречий между собой как внутри отрасли, так и между разными отраслями права, содержащие минимальное количество оценочных признаков, зависящих от усмотрения правоприменителя;
- уголовная политика, отражающая понимание приоритетов в борьбе с преступностью и адекватно выражающая волю гражданского общества;
- наличие субъектов из числа правоохранительных органов, чьи функции и фактические возможности соответствуют преступным угрозам;

- отлаженное взаимодействие между различными правоохранительными органами как внутри страны, так и на межгосударственном уровне, что особенно актуально для транснациональной преступности, занимающей немалое место в структуре организованного криминала.

Каждая из этих составляющих зависит от множества факторов, влияющих на успех такой борьбы. Достаточно назвать такие, как приближенная к реальности статистика, учет и контроль, гибкость в принятии решений по смене вектора уголовной политики в целях соответствия ее быстро меняющимся характеристикам состояния, структуры и динамики организованной преступности, кадровое и финансовое обеспечение и т. д.

### **Характеристика уголовно-правового противодействия организованной преступности**

Охватить все направления, оказывающие влияние на достижение положительных результатов, в рамках одной статьи невозможно. Наиболее важным и основополагающим представляется наличие безупречной законодательной базы. Ее противоречия и лагуны проявляются на различных этапах правоотношений между государством и преступником.

Нормативной предпосылкой успешного выявления и пресечения преступной деятельности организованных формирований являются нормы Федерального закона от 12 августа 1995 года № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности», который, в частности, регулирует правила проведения оперативно-розыскных мероприятий. Поскольку в данной деятельности большое значение имеет фактор конспиративности, сотрудники и лица, оказывающие им содействие, вынуждены имитировать преступные цели и совершать действия, внешне сходные с преступными, в частности при проведении оперативного внедрения или контролируемой поставки. И хотя вышеназванный закон содержит норму о непривлечении таких лиц к уголовной ответственности ввиду правомерного выполнении ими своего служебного или общественного долга, аналогичной оговорки среди обстоятельств, исключающих преступность деяния, в УК РФ нет.

Необходимость дополнения соответствующей нормой главы 8 УК РФ очевидна по разным причинам. Во-первых, уголовный кодекс – основной и единственный документ, согласно которому осуществляется привлечение к уголовной ответственности, таким образом, исключения и изъятия должны содержаться в нем. Во-вторых, между ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» и УК РФ создается противоречие по поводу квалификации таких действий. В-третьих, традиция непривлечения к ответственности в подобной ситуации создает условия для злоупотребления правом «вывода из-под удара» сотрудников или конфиденентов, превысивших свои полномочия и действительно совершивших преступление. В-четвертых, положительный опыт упоминания этого обстоятельства как исключаящего преступность деяния имеется в зарубежных законодательных актах (например, в УК Беларуси, Казахстана, Украины). В-пятых, это согласуется с позицией ряда исследователей в аспекте проблем оперативно-розыскной деятельности [Борков, Луговик 2018; Бохан 2016; Ложкин 2018; Шкабин 2018; Щетнев, Томилин 2017].

Немаловажным фактором успеха в противодействии организованной преступности является оптимальное уголовное законодательство, регламентирующее нормы института соучастия в преступлении. С одной стороны, оно должно быть максимально стабильно с устоявшимися принципами его толкования, с другой стороны, соответствующим меняющимся реалиям преступности, способным эффективно противостоять современным угрозам.

Не все новеллы, вносимые в эти нормы УК РФ, представляются удачными. В теории нет единого подхода к масштабам организованной преступности: относится ли к ее проявлениям деятельность лишь преступных сообществ или также организованных групп. Представляется, что «виноват» в этом законодатель, утвердивший четырехзвенную структуру соучастия и определивший в ней преступное сообщество (преступную организацию) через понятие «организованная группа».

Критерии их различия размыты и неопределенны: такие, например, как цель совершения преступлений организованной группой и цель совершения тяжких либо особо тяжких преступлений преступным сообществом (преступной организацией). Признак «совершенное организованной группой», как правило, расценивается как особо

квалифицирующий, и, соответственно, санкция определяет отнесение таких деяний к тяжким или особо тяжким. Не все преступные сообщества и преступные организации, названные этими терминами, отвечают признаку нацеленности на получение прямо или косвенно финансовой или иной материальной выгоды (экстремистские, террористические сообщества и организации, незаконные вооруженные формирования, религиозные и общественные объединения, иные некоммерческие организации, посягающие на личность и права граждан, иностранные или международные неправительственные организации). Более того, даже ст. 210 УК РФ, предусматривающая ответственность за организацию преступного сообщества (преступной организации) или участие в нем (ней), не упоминает о корыстной цели.

При этом в Особенной части УК РФ законодатель не отождествляет понятия «преступное сообщество» и «преступная организация», а в ч. 4 ст. 35 УК РФ это синонимы. Так, регламентация ответственности за деятельность террористического сообщества и террористической организации разнесена по разным статьям УК РФ – соответственно 205<sup>4</sup> и 205<sup>5</sup>, а экстремистского сообщества и экстремистской организации – по ст. 282<sup>1</sup> и 282<sup>2</sup>.

Еще более значительные сложности возникают при квалификации соучастников в зависимости от выполняемых функций (видов соучастников). Ярким примером тому является ст. 205<sup>1</sup> УК РФ «Содействие террористической деятельности», которая в частях 1, 1<sup>1</sup>, 3, 4 использует такие термины, как «склонение», «вербовка», «вовлечение», «вооружение или подготовка лица», «пособничество», «вооружение», «финансирование». Тем самым организаторы, подстрекатели и пособники в террористической деятельности, чьи функции названы в этой статье, становятся исполнителями. При этом ст. 33 УК РФ дискредитируется.

Такая же проблема возникает при квалификации неоконченных преступлений, совершаемых организованными преступными формированиями из-за множества излишних специальных норм, введенных в УК РФ (например, ст. 205<sup>3</sup> «Прохождение обучения в целях осуществления террористической деятельности»).

## **Выводы**

Решение этих проблем видится в изменении норм Общей части кодекса, в частности ст. 33 УК РФ. Их стоит сформулировать более

универсально, закрепив принадлежность подстрекательства и пособничества не только к конкретному преступлению, но и к преступной деятельности в целом, как это сделано в регламентации функций организатора.

Так ч. 4 и 5 ст. 33 УК РФ могут иметь следующую редакцию:

4. Подстрекателем признается лицо, склонившее другое лицо к совершению **преступной деятельности** путем уговора, подкупа, угрозы или другим способом.

5. Пособником признается лицо, содействовавшее совершению **преступной деятельности** советами, указаниями, предоставлением информации, средств или орудий совершения преступления либо устранением препятствий, а также лицо, заранее обещавшее скрыть преступника, средства или орудия совершения преступления, следы преступления либо предметы, добытые преступным путем, а равно лицо, заранее обещавшее приобрести или сбыть такие предметы».

Это позволит исключить излишние введенные составы преступлений, вносящие неоправданные коллизии в их квалификацию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Борков В. Н., Луговик В. Ф.* Контролируемое преступление: уголовно-правовые и оперативно-розыскные аспекты // Известия АлтГУ. 2018. № 3 (101). С. 160–164. [Borkov, V. N., Lugovik, V. F. (2018). Kontroliruemoe prestuplenie: ugolovno-pravovye i operativno-rozysknye aspekty (Controlled Crime: Criminal, Legal and Operational Aspects of the Investigation). Izvestiya AltGU, 3(101), 160–164. (In Russ.)].
- Бохан А. П.* Уголовное законодательство и оперативное внедрение // Проблемы применения уголовного законодательства при осуществлении оперативно-розыскной деятельности. Материалы Межведомственного круглого стола (Рязань, 14 апреля 2016 г.). Рязань: Концепция, 2016. С. 30–34. [Bokhan, A. P. (2016). Ugolovnoe zakonodatel'stvo i operativnoe vnedrenie (Criminal legislation and the operational implementation). In Problems of application of criminal legislation in the implementation of operational and investigative activities (pp. 30–34): materials of the Interdepartmental Round table (Ryazan, April 14, 2016). Ryazan: Publishing House "Concept". (In Russ.)]
- Ложкин Ю. А.* Сравнительный анализ оперативно-розыскного законодательства Российской Федерации и Республики Казахстан (на примере оперативно-розыскного мероприятия «оперативное внедрение») // Актуальные проблемы и перспективы развития правовой системы

Казахстана. Материалы международной научно-практической конференции. Костанай : Костанайская академия МВД Республики Казахстан, 2018. С. 429–432. [Lozhkin, Yu. A. (2018) Sravnitel'nyj analiz operativno-rozysknogo zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii i Respubliki Kazahstan (na primere operativno-rozysknogo meroprijatija «operativnoe vnedrenie») (Comparative analysis of the operational-search legislation of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan ( exemplified by the operational-search event “operational implementation”)). In Actual problems and prospects of the development of the legal system of Kazakhstan (pp. 429–432): materials of the International scientific and practical conference. Kostanay: Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan. (In Russ.)]

*Шкабин Г. С.* Уголовно-правовое обеспечение оперативного внедрения: монография. М.: Юриспруденция, 2018. [Shkabin, G. S. (2018). Ugolovno-pravovoeobespechenieoperativnogovnedrenija. (Criminal-legal support of operational implementation. Monograph). Moscow: Yurisprudentsia. (In Russ.)].

*Щетнев Л. Е., Томилин С. М.* Современное правовое регулирование осуществления оперативно-розыскного мероприятия «оперативное внедрение»: национальный и международный аспекты // Вестник Владимирского юридического института. 2017. № 3 (44). С. 142–146. [Shchetnev L. E., Tomilin S. M. (2017) Sovremennoe pravovoe regulirovanie osushhestvlenija operativno-rozysknogo meroprijatija «operativnoe vnedrenie»: nacional'nyj i mezhdunarodnyj aspekty (Modern legal regulation of the implementation of operational-search measures “operational implementation”: national and international aspects). Bulletin of the Vladimir Law Institute, 3(44), 142–146. (In Russ.)].

**С. Ю. Кораблёва**

кандидат юридических наук, доцент,  
доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин  
Института международного права и правосудия  
Московского государственного лингвистического университета  
sukorableva@gmail.com

**ОШИБКА В ФАКТЕ И ОШИБКА  
В ПРАВЕ КАК ЧАСТНЫЕ ПРАВИЛА ИСКЛЮЧЕНИЯ ВИНЫ ЛИЦА  
В МЕЖДУНАРОДНОМ УГОЛОВНОМ ПРАВЕ**

В статье рассматриваются выделенные в ст. 32 Римского статута Международного уголовного суда ошибка в законе и ошибка в праве. Автор на основе анализа положений Римского статута, Элементов преступлений и решений Международного уголовного суда дает характеристику ошибке в праве и ошибке в законе как обстоятельствам, которые могут освобождать от уголовной ответственности за совершение универсальных международных преступлений. С использованием сравнительно-правового метода исследуются проблемы, связанные с учетом ошибки в праве и ошибки в законе при квалификации деяний. Делается вывод о том, что очевидные и схожие для всех национальных правовых систем правила об ошибке в факте отчасти опираются на объективное вменение – не требуется, чтобы лицо выносило оценочные суждения об объективных признаках, достаточно того, что оно осознавало их возможность. Указывается, что именно такой подход был закреплен и в Римском статуте. Что же касается ошибки в законе, то Международный уголовный суд использовал тест «непрофессионала», заимствовав его из немецкой доктрины вины.

**Ключевые слова:** Международный уголовный суд; Римский статут; субъективные признаки; вина; ошибка в факте; ошибка в праве.

**S. Yu. Korableva**

Ph. D. in Law, Associate Professor, Department of Criminal Law,  
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University  
sukorableva@gmail.com

**MISTAKE OF FACT OR MISTAKE OF LAW  
AS A GROUND FOR EXCLUDING THE MENTAL ELEMENT**

The article deals with the mistake of fact and mistake of law, specified in Art. 32 of the Rome Statute. Based on an analysis of the provisions of the Rome Statute, Elements of Crimes and decisions of the International Criminal Court, the author characterizes mistake of fact and mistake of law as ground for excluding the criminal responsibility

for committing Universal crime. The author studies the problems associated with taking into account the mistake of fact and mistake of law using the comparative method. It is concluded that the obvious and similar for all national systems of criminal justice rules on mistake of fact are partly based on objective imputation – it is not required that a person makes judgments about objective elements, it is enough for him to be aware of their possibility. With regard to mistake of law, the International Criminal Court used the “layman” test, borrowing it from the German doctrine of mens rea.

**Key words:** International Criminal Court; Rome Statute; subjective elements; mens rea; mistake of fact; mistake of law.

## Введение

В большинстве современных государств не подвергается сомнению, что человек может быть наказан за преступление, только если с его стороны имеет место определенное психическое отношение к совершенному действию или бездействию, т. е. вина. Международное уголовное право, являясь сублиматом достижений национальных правовых систем, международного гуманитарного права и международного права в области прав человека, естественно не может игнорировать данный важнейший правовой принцип. В полном соответствии с этим в ст. 30(1) Римского статута Международного уголовного суда подчеркивается: «Если не предусмотрено иное, лицо подлежит уголовной ответственности и наказанию за преступление, подпадающее под юрисдикцию Суда, только в том случае, если по признакам, характеризующим объективную сторону, оно совершено намеренно и сознательно»<sup>1</sup>.

В ст. 32 Статута содержится указание на ошибку факте и на ошибку в праве. В данной статье подтверждено, что обе ошибки могут стать основанием для освобождения от уголовной ответственности в конкретных случаях с учетом индивидуальных характеристик вины лица, т.е. они обе признаны частными правилами исключения вины лица вследствие неосознания некоторых объективных признаков пре-

---

<sup>1</sup> Данный официальный перевод сложно признать удачным, так как он неточен и в то же время оперирует незнакомыми российской доктрине вины терминами. На наш взгляд, предпочтение следовало бы отдать более точному переводу с использованием терминологии Примерного уголовного кодекса США (Model penal code), так как именно этот подход был избран составителями Статута как компромиссное решение. Поэтому в дальнейшем в работе будут анализироваться положения Римского статута так, как они даны на английском языке.

ступления. Проблема заключается в том, что правила учета ошибок в факте в отношении универсальных международных преступлений требует некоторого уточнения из-за их специфики. А правила об ошибке в праве и вовсе являются отступлением от судебной практики трибуналов после Второй мировой войны, когда ошибка в законе в принципе не признавалась допустимой защитой от обвинений. Более того, эта концепция ошибки в противоправности недостаточно подробно разработана в большинстве национальных теорий вины. Например, в России такая ошибка не признается как обстоятельство, влияющее на вину лица. Максимум она рассматривается как смягчающее обстоятельство. Так, даже если лицо было уверено в том, что эвтаназия разрешена, оно будет нести уголовную ответственность за простое убийство. Действительно, простое убеждение в том, что определенное поведение не является наказуемым или не подпадает под юрисдикцию суда, не должно освобождать от уголовной ответственности. Но в исключительных случаях такая ошибка действительно может серьезно менять содержание вины лица.

### **Ошибка в факте и ошибка в праве в международном уголовном праве**

Палата предварительного производства I в решении по делу Лубанги связала упоминаемые в ст. 30 Статута намерение и знание с *объективными признаками* преступления (*the objective elements of the crime*). Однако в самой статье используется несколько иная формулировка: «...только если *материальные элементы* совершены с намерением и знанием» (*only if the material elements are committed with intent and knowledge*). Термин «материальные элементы» заимствован из англо-американской доктрины; статьи Примерного уголовного кодекса США сформулированы именно с его использованием (*Model penal code*) [Badar 2008, с. 476]. Но по своему содержанию материальные элементы полностью соответствуют характерным для доктрины континентального права и упомянутым Судом объективным признакам преступления. И те, и другие включают в себя: (1) деяние в форме действия или бездействия, (2) последствия в виде материального результата либо состояния угрозы и (3) сопутствующие (факультативные) обстоятельства, которые существуют или на существование которых

надеется преступник. Следует уточнить, что в российской теории уголовного права признаки предмета и потерпевшего относятся к объекту преступления, а многие сопутствующие обстоятельства, такие как исправность оружия или расстояние до цели, упоминаются максимум в контексте отдельных примеров. Для немецкой и американской доктрины вины все это относится к сопутствующим, т. е. материальным (объективным) элементам, которые имеют важное значение для установления субъективных признаков.

Как отмечал А. Кассезе, международные преступления являются по своей структуре двухуровневыми. Во-первых, они включают деяния, известные всем правовым системам, например, убийства, похищения, сексуальное насилие и т. д., причем их элементы в международных актах не раскрываются и требуют обращения к национальным законодательствам. Во-вторых, в них введен контекст (признаки), трансформирующий обычные преступления в международные, например, широкая распространенность или систематичность действий в преступлении против человечности, вооруженный конфликт в военных преступлениях и т. д. [Cassese 2008, с. 503]. В Элементах преступлений<sup>1</sup> подобные признаки названы контекстуальными обстоятельствами (контекстом), и четко оговаривается, что в их отношении должна быть установлена вина (хотя и с определенными допущениями).

Сложность заключается в том, что Статут оперирует большим количеством оценочных терминов, таких как «серьезные телесные повреждения», «сильные страдания», «сильная боль», «серьезное лишение основных прав», «унизительное или унижающее достоинство» и т. д. Их использование ставит вопрос о возможности ошибки в факте в случае заявления от лица об отсутствии понимания факта, например, серьезности его деяния. Для того, чтобы избежать необоснованного освобождения от уголовной ответственности в подобных случаях, в параграфе 4 Общего введения Элементов преступлений поясняется, что нет необходимости, чтобы лицо лично выносило то или иное оценочное суждение. Это указание согласуется с теорией

---

<sup>1</sup> Как указано в ст. 21 Статута, Элементы преступлений относятся к применимому праву; им же отдельно посвящена ст. 9 Статута, где описывается порядок их принятия и изменения. По своей сути Элементы являются неотъемлемым дополнением к Римскому статуту МУС, а по содержанию подробным описанием признаков составов преступлений, запрещенных Римским статутом [Родионов 2016, с. 92–102].

вины большинства национальных правовых систем, в частности, правилами об умышленной слепоте в американской доктрине или же немецким тестом «профессионала» и «непрофессионала». В российской доктрине вины этот вопрос, к сожалению, не получил отдельного решения, однако именно в таком ключе пленум Верховного суда РФ предлагает трактовать психическое отношение лица к существенному нарушению прав при совершении, например, злоупотребления должностными полномочиями, или же к значительности ущерба при хищениях. В частности, лицо, совершающее изнасилование в контексте акта геноцида, не может ссылаться на то, что оно не считало свое деяние именно причинением серьезного телесного повреждения или умственного расстройства, как требуется в ст. 6(b) Элементов преступлений. Важно то, что сексуальное насилие по мотиву принадлежности лица к определенной группе объективно является формой физического или психического насилия, и даже непрофессионал понимает эту его суть. Умышленное игнорирование данного факта не может считаться извинительной ошибкой. Только если лицо действительно не имело никаких оснований полагать, что половой акт травмирует жертву, субъективный элемент может быть исключен (хотя реально смоделировать такую ситуацию в контексте геноцида и изнасилования, на наш взгляд, достаточно сложно).

Еще одна сложность связана с тем, что описания преступлений в Статуте включают указание на признаки преступлений, которые могут быть отнесены и к субъективным, и к объективным. Например, геноцидом считаются «меры, рассчитанные на предотвращение деторождения в среде такой группы» (ст. 6 Статута), а преступлением против человечности – истребление, а именно «умышленное создание условий жизни, в частности лишение доступа к продуктам питания и лекарствам, рассчитанных на то, чтобы уничтожить часть населения» (ст. 7 Статута). Для национальных правовых систем подобное смешение материальной и психической компоненты менее свойственно, однако не исключается. Так, например, в российском Уголовном кодексе диспозиция ст. 133 «Понуждение к действиям сексуального характера» сформулирована таким образом, что принуждение к сексу может рассматриваться как объективный признак, выражаемый через особый способ (использование зависимости, шантаж и т. д.), т. е. быть синонимичным термину «психическое насилие» в широком

смысле. А может как субъективный – лицо использует зависимое положение другого лица, шантажирует и т. д. с целью принуждения к сексуальным отношениям. В зависимости от этого сущность статьи достаточно сильно меняется. В первом случае требуется установить, что лицо осознавало свое деяние – принуждение. Тогда слова обвиняемого о том, что домогательства в отношении подчиненных были лишь шуткой, могут быть опровергнуты фактом даже однократного отказа со стороны потерпевшего, если обвиняемый его проигнорировал. Во втором случае речь идет о том, что лицо осознает, например, что подчиненные находятся от него в зависимом положении и желает, используя это, принудить их к сексуальным действиям. Тогда предмет доказывания кардинально меняется за счет переноса принуждения в разряд субъективных признаков, т. е. цели. Факт осознания зависимого положения может устанавливаться с использованием презумпций, а вот доказать вне всяких разумных сомнений наличие конкретного желания достаточно сложно. Использование, например, зависимого положения может включать не только угрозы увольнения, но и дополняться обещаниями льгот. Угрозы могут быть неоднозначными, в шуточной манере. Строго говоря, это свидетельствует о желании не принудить, а убедить. Объективного факта того, что определенное поведение является принуждением и даже непрофессионал воспринимает его так, становится недостаточным. Необходимо узнать не просто о готовности, но и о желании лица вступить именно в недобровольные половые отношения.

Любая правовая конструкция «использование некоторого способа с расчетом на определенный результат» является гибридной по своей сути и может толковаться двояко. По аналогии с вышеприведенными рассуждениями геноцид в виде применения мер, рассчитанных на предотвращение деторождения, может с точки зрения вины восприниматься по-разному. Способ может быть отнесен к сопутствующему обстоятельству, по аналогии с расстоянием выстрела при убийстве, т. е. в его эффективности лицо должно быть уверено, либо должно в нее верить. А может к цели – лицо желает предотвратить деторождение в определенной группе. В первом случае стандарт доказывания более мягкий, так как достаточно, чтобы исполнитель знал о существовании некоторого плана или, исходя из масштабности действий, понимал сущность своего поведения. Во втором случае у лица

появляется защита от обвинения, заключающаяся в том, что он не имел намерения именно предотвращать деторождение в определенной группе, а действовал, например, из-за искренней уверенности в пользе стерилизации женщин.

В теории вины международного уголовного права, как и в большинстве национальных доктрин, не требуется, чтобы обвиняемый знал все правовые обстоятельства совершения преступления. В ст. 32 Статута указывается, что ошибка в праве не является основанием для освобождения от уголовной ответственности, кроме случаев, когда из-за ошибки в праве исключается вина либо речь идет об исполнении внешне законного приказа. Оговорка об отсутствии вины вследствие ошибки в противоправности для некоторых видов преступлений носит скорее формальный характер. Когда речь идет о преступлениях, бесспорно относящихся к категории *malum in se*, таких как убийства и причинение вреда здоровью без смягчающих обстоятельств, изнасилования и т. д., противоправность становится вторичной характеристикой по отношению к опасности. Проще говоря, даже ничего не зная об уголовных запретах, лицо все равно в полной мере осознает их преступный характер с силу их бесспорного неприятия социумом. То есть, если в основе универсального международного преступления лежит общеуголовное преступление *malum in se*, то ошибка в праве практически никогда не может стать извинительной.

Сложнее обстоит дело с преступлениями, для которых международная компонента является основной. Например, определение военных преступлений в ст. 8 Статута включает ряд терминов, требующих обращения к Женевским конвенциям 1949 года о защите жертв войны. В частности, различаются международный и немеждународный конфликт. В зависимости от этого меняется содержание и количество наказуемых действий. Дополнительно в статье упоминаются «охраняемые лица», «право на защиту, которой пользуются гражданские лица или гражданские объекты по международному праву вооруженных конфликтов», запрещенные виды оружия, боеприпасов и техники, а также методов ведения войны, которые «являются предметом всеобъемлющего запрещения и включены в приложение к настоящему Статуту». Этому корреспондирует правило, закрепленное во Введении к ст. 8 Элементов преступлений, где указывается, что «военные преступления должны толковаться в установленных

рамках международного права вооруженных конфликтов». Несмотря на это, ошибка в праве здесь тоже не считается *a priori* извинительной. Так, во Введении к ст. 8 Элементов преступлений дополнительно поясняется, что «не существует никакого требования в отношении правовой оценки исполнителем факта существования вооруженного конфликта или его характера как международного или немеждународного; ... не существует никакого требования в отношении знания исполнителем фактов, определяющих характер конфликта как международного или немеждународного». В полном соответствии с этим в деле Лубанги Палата предварительного производства в ответ на его заявление о том, что он не знал, что вербовка детей до 15 лет является преступлением, указала на ограниченность сферы применения концепции ошибки права. Палата подтвердила, что речь идет о частном случае исключения вины, т.е. о том, что ошибка в праве является извинительной лишь в случае неосознании нормативного объективного элемента из-за непонимания его социальной сущности [Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, № ICC-01/04-01/06-803-tEN, Decision on the Confirmation of Charges, PTC I, 29 января 2007 г. URL: [https://www.icc-cpi.int/CourtRecords/CR2007\\_02360.PDF](https://www.icc-cpi.int/CourtRecords/CR2007_02360.PDF). §305, 315, 316]. По сути, Суд сослался на используемую в немецкой теории вины концепцию «непрофессионала»: только тот, кто действительно не понимает, что недопустимо использовать детей в военных действиях, совершает ошибку в праве. А поскольку политик не может не понимать социальную сущность участия детей в конфликте, более того, он явно знаком с нормами международного гуманитарного права, то аргумент Томаса Лубанги был легко опровергнут.

Относительно юридических признаков преступления Палата предварительного производства дополнительно разъяснила, что достаточно того, чтобы лицо знало о фактических обстоятельствах, свидетельствующих о существовании вооруженного конфликта. Не требуется, чтобы лицо на основе правовой оценки этих обстоятельств пришло к выводу о том, что произошел вооруженный конфликт [Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, № ICC-01/04-01/06-803-tEN, Decision on the Confirmation of Charges, PTC I, 29 января 2007 г. URL: [https://www.icc-cpi.int/CourtRecords/CR2007\\_02360.PDF](https://www.icc-cpi.int/CourtRecords/CR2007_02360.PDF). § 360]. Проще говоря, достаточно, чтобы обвиняемый знал фактические обстоятельства, превращающие деяние в нарушение международного гуманитарного

права, например, возраст вербуемых для участия в вооруженном конфликте детей. Понимания правовой сущности конфликта и запрещенности вербовки детей именно младше пятнадцати лет, т. е. юридических характеристик деяния, не требуется.

### **Выводы**

На основании всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. Несмотря на некоторые различия между ошибками в факте и ошибками в праве в обоих случаях речь идет о частных правилах исключения вины лица вследствие неосознания некоторых объективных признаков преступления.

Правила учета ошибок в факте достаточно очевидны как в национальных правовых системах, так и в международном уголовном праве. В отношении универсальных международных преступлений они требуют лишь некоторого уточнения из-за специфики последних. Так, универсальные международные преступления включают два блока признаков: (1) признаки преступлений, известные всем правовым системам, и (2) контекстуальные обстоятельства (контекст), трансформирующий обычные преступления в международные. Вина должна быть установлена в отношении обеих групп признаков (хотя и с определенными допущениями).

Можно выделить две проблемы, связанные с использованием правил об ошибке в факте. Во-первых, Римский статут оперирует большим количеством оценочных терминов, в отношении которых сложно установить вину. Во-вторых, описания некоторых преступлений включают указание на признаки, которые могут быть отнесены и к субъективным, и к объективным.

Что касается первого вопроса, то он разрешен в большинстве национальных правовых систем – нет необходимости, чтобы лицо лично выносило то или иное оценочное суждение (о существенности, значительности вреда и т. д.). Этот же подход закреплен и в параграфе 4 Общего введения Элементов преступлений.

Что же касается гибридных признаков, то для национальных правовых систем смешение материальной и психической компоненты менее свойственно, однако не исключается. К сожалению, ни в международном уголовном праве, ни в национальных теориях вины этот

вопрос не получил однозначного решения. На наш взгляд, гибридные признаки целесообразнее относить к объективным (способу), а не к субъективным (цели). Это позволит исключить ситуации, когда лицо ссылается на добрые намерения при совершении сомнительных с точки зрения морали деяний.

Оговорка об отсутствии вины вследствие ошибки в противоправности является новеллой для международного уголовного права. Для универсальных международных преступлений, в основе которых лежат общеуголовные преступления *malum in se*, она носит скорее формальный характер. Даже ничего не зная об уголовных запретах, лицо все равно в полной мере осознает их преступный характер с силу их бесспорного неприятия социумом. Сложнее обстоит дело с преступлениями, содержащими специфичные юридические признаки. В Элементах преступлений по этому поводу указывается, что достаточно того, чтобы лицо знало о фактических обстоятельствах, свидетельствующих о существовании признака, а не делало вывод о его юридической сущности. Суд в деле Лубанги на его заявления об ошибке в праве, по сути, воспользовался тестом «непрофессионала» из немецкой теории вины. Он указал, что ошибка в праве является извинительной лишь в случае неосознания нормативного объективного элемента из-за непонимания его социальной сущности. На наш взгляд, это было единственное возможное решение, т.к. концепция ошибки в законе разработана достаточно полно лишь в немецкой доктрине уголовного права.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Родионов К. С.* «Элементы преступлений» в статуте Международного уголовного суда // Государство и право. 2016. № 1. С. 92–102. [Rodionov, K. S. (2016) «Jelementy prestuplenij» v statute Mezhdunarodnogo ugovolnogo suda («Elements of Crimes» in the statute the international criminal court). State and law, 1, 92–102. (In Russ.)].
- Badar M. E.* The mental element in the Rome statute of the international criminal court: a commentary from a comparative criminal law perspective // Crim law forum. 2008. Вып. 19 (3–4). С. 473–518.
- Cassese A.* The human dimension of international law. Selected papers Antonio Cassese. Oxford: Oxford University Press, 2008.

*Сетевое электронное научное издание*

ВЕСТНИК  
Московского государственного лингвистического университета.  
Образование и педагогические науки  
Выпуск 2 (839)

---

VESTNIK  
of Moscow State Linguistic University.  
Education and Teaching  
Issue 2 (839)

*Ответственные за выпуск 2 (839):*

кандидат филологических наук доцент *Л. С. Каменская*  
доктор психологических наук доцент *Т. И. Пашукова*  
кандидат юридических наук *Т. П. Хребтова*

Редакторы: *Н. Г. Павлова, М. М. Сингал*  
Верстка *Ю. Л. Герасимовой*  
Дизайн обложки *А. Г. Проскуракова*  
ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 15.07.2021  
Усл. печ. л. 14,9. Формат 60x90/16  
Заказ № 74/21

*Адрес редакции:*

119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1  
Тел.: 8 (499) 245 33 23  
E-mail: [ipk-mglu@rambler.ru](mailto: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 отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

13.00.00 – Педагогические науки  
19.00.00 – Психологические науки  
12.00.00 – Юридические науки

«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, 2021

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](http://mslu-vestnikedu.ru)  
Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.  
Ссылка на издание при перепечатке обязательна