



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

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2

Выпуск (843)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2022

1930



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

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

2

Issue (843)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2022



1930



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 2 (843)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 2 (843)

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

Editor-in-chief

N. F. KORIAKOVTSOVA

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

EDITORIAL BOARD

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Обучение ведению цифровой деловой корреспонденции на английском языке в контексте развития экономической культуры личности	
АВЕРЬЯНОВА С. В.	9
Особенности обучения студентов-юристов аргументативному дискурсу в условиях цифровизации	
АЛЕЙНИКОВА Д. В.	14
Принципы концепции примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки	
БАЖУТИНА М. М., ЦЕПИЛОВА А. В.	20
Формирование у студентов неязыкового вуза учебно-познавательной компетенции с целью овладения иностранным языком	
БАЙДИКОВА Н. Л.	26
Проблема аутентичности в англоязычном юридическом дискурсе: междисциплинарный подход	
БУДЕННАЯ С. Ю.	32
Анализ открытых заданий в LMS Moodle на предмет их сходства	
ГОРОЖАНОВ А. И.	39
Тенденции подготовки специалистов в области межкультурной и межкузыковой коммуникации в неязыковом вузе	
ГУСЕЙНОВА И. А.	47
Адаптация учебных материалов для обучения английскому языку незрячих студентов в группах с инклюзивным обучением	
ДЕМЬЯНЕНКО М. А., ЩЕРБАКОВА Н. В.	53
Специфика обучения академическим дисциплинам на английском языке в онлайн- и офлайн-режиме	
ДУБИНИНА Г. А.	61
Организация самостоятельной работы студентов: инновационный потенциал традиций	
ЕВДОКИМОВА М. Г.	68
Дистанционное обучение устному иноязычному реферированию	
КОЖЕВНИКОВА Т. В.	74
К вопросу об организации эффективного воспитательного процесса в современном вузе	
КОНДРАШОВА Д. О.	79
Теория контекстного образования в обучении иностранному языку (памяти А. А. Вербицкого)	
КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф.	84
Обучение иноязычной профессиональной коммуникации в магистратуре: проблемы и решения	
КОСИЧЕНКО Е. Ф.	90

СОДЕРЖАНИЕ

Осуществление непрерывной подготовки по иностранным языкам
в неязыковых вузах с учетом ее диверсификации

ПОЛЯКОВА Т. Ю. 97

Создание социально-образовательной среды в вузе с помощью современных
онлайн-ресурсов

ПРИГОЖИНА К. Б. 102

Парадигма междисциплинарности в формировании современной профессиональной
личности: лингводидактический аспект

ЯРОЦКАЯ Л. В. 111

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Эффективность психологической подготовки к публичным выступлениям
с помощью техник нейролингвистического программирования

АХМАДИЕВА Л. Р. 116

Оценка проявлений стресса у студентов социэкономических специальностей
на разных этапах обучения

ГРЕБЕННИКОВА Т. О. 123

Изменения индивидуально-психологических особенностей взрослых обучающихся
в условиях интенсивного обучения иноязычному общению

СОТОВА Л. В. 130

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Имущественные комплексы: отдельные проблемы определения, классификации,
правовой регламентации

ВАСИЛИШИН И. И. 138

Актуальные проблемы нормативного регулирования подготовки радиологов
в правовом порядке Европейского Союза

ИЛЬИН Н. Ю., БОРОДИНА А. А. 143

Намибия: преступность и правовая система

ИНШАКОВ С. М., КАЗАКОВА В. А. 147

Трудовое законодательство: настоящее и будущее

ШЕСТЕРЯКОВА И. В., ШЕСТЕРЯКОВ И. А. 154

Квалификация деяния, предусмотренного ст. 38 УК РФ (причинение вреда
при задержании лица, совершившего преступление)

ПЛЭМЭДЯЛЭ И. Г. 160

PEDAGOGICAL STUDIES

Teaching Digital Business Correspondence as the Key Component in the Development of an Individual's Economic Culture AVERIANOVA S. V.	9
Features of Teaching Lawyers Argumentative Discourse in the Context of Digitalization ALEYNIKOVA D. V.	14
Principles of the Concept of Generalized Syllabi for the Discipline «Foreign Language» for Non-Linguistics Majors BAZHUTINA M. M., TSEPILOVA A. V.	20
Building Learning Cognitive Competence of Non-Linguists in the Process of Foreign Language Acquisition BAYDIKOVA N. L.	26
The Problem of Authenticity in English Legal Discourse: Interdisciplinary Approach BUDENNAYA S. Y.	32
Analysis of Open Tasks in LMS Moodle on the Subject of their Similarity GOROZHANOV A. I.	39
Approaches to Training Specialists in Intercultural and Interlinguistic Communication at Non-Linguistic Higher Educational Institutions GUSEYNOVA I. A.	47
Adaptation of Teaching Materials for Teaching English to Visually Impaired Students in an Inclusive Classroom DEMYANENKO M. A., SHHERBAKOVA N. V.	53
Specific Character of Teaching Academic Disciplines in English Online & Offline DUBININA G. A.	61
Organization of Students' Independent Work: Innovative Potential of Tradition EVDOKIMOVA M. G.	68
Distance Teaching of Foreign Language Oral Referencing KOZHEVNIKOVA T. V.	74
Revisiting the Problem of Organizing an Effective Educational Process in a Modern University KONDRASHOVA D. O.	79
Context-Based Education Theory in Foreign Language Teaching (in Memory of A. A. Verbitsky) KORYAKOVTSOVA N. F.	84
Teaching MA Students Professional Communication in a Foreign Language: Problems and Solutions KOSICHENKO E. F.	90

CONTENTS

Realization of Lifelong Foreign Language Training in Non-Linguistics Universities Based on Its Diversification	
POLYAKOVA T. Yu.	97
Modern Online Learning Resources as a Tool for Developing Social Learning Environment in Universities	
PRIGOZHINA K. B.	102
Interdisciplinary Paradigm in Bringing up a Contemporary Professional: Language Pedagogy Aspect	
YAROTSKAYA L. V.	111

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Efficiency of Psychological Preparation for Public Speaking Using Neurolinguistic Programming Techniques	
AKHMADIEVA L. R.	116
The Assessment of Stress Manifestations in Socionomy Students at Different Stages of Education	
GREBENNIKOVA T. O.	123
Modification of Psycho-Individual Properties in Conditions of Intensive Foreign Language Teaching of Adult Learners	
SOTOVA L. V.	130

LEGAL STUDIES

Property Complexes: Separate Problems of Definition, Classification, Legal Regulation	
VASILISHIN I. I.	138
Topical Issues of Regulations Concerning Education and Training of Radiologists Within EU Law and Order	
ILYIN N. Yu., BORODINA A. A.	143
Namibia: Crime and the Legal System	
INSHAKOV S. M., KAZAKOVA V. A.	147
Labor Legislation: Present and Future	
SHESTERYKOVA I. V., SHESTERYAKOV I. A.	154
Qualification of the Act Provided for in Article 38 of the Criminal Code of the Russian Federation (Causing Harm During The Detention of a Person Who Committed a Crime)	
PLEMEDYALE I. G.	160



Обучение ведению цифровой деловой корреспонденции на английском языке в контексте развития экономической культуры личности

С. В. Аверьянова

Всероссийская академия внешней торговли, Москва, Россия

svetlanav_d@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости обучения современных студентов письменному деловому общению в цифровом пространстве. Деловая корреспонденция является не только одной из наиболее важных для работы и общественной жизни составляющих в целом, но и любого бизнеса в частности, так как благодаря ей осуществляется эффективное взаимодействие между партнерами. Автор делает вывод, что письменная деловая коммуникация играет огромную роль в культуре бизнеса, соответственно, сегодня обществом востребованы профессионалы своего дела, чей высокий уровень экономической культуры обеспечит компаниям получение прибыли.

Ключевые слова: качественное образование, образовательные программы, междисциплинарные знания, цифровое пространство, письменное деловое общение, профессиональная мобильность, экономическая культура личности

Для цитирования: Аверьянова С. В. Обучение ведению цифровой деловой корреспонденции на английском языке в контексте развития экономической культуры личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 9–13. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_9

Original article

Teaching Digital Business Correspondence as the Key Component in the Development of an Individual's Economic Culture

Svetlana V. Averianova

Russian Foreign Trade Academy, Moscow, Russia

svetlanav_d@mail.ru

Abstract. The article examines the problem of teaching modern students electronic written business communication. Business communication is one of the key essentials needed not only for work and social life in general but also for all kinds of businesses as it provides partners' effective interaction. The author concludes that business correspondence plays a major role in the economic culture of businesses, and society needs professionals with a high level of their development for companies to raise revenues.

Keywords: quality education, educational programmes, interdisciplinary knowledge, digital space, written business communication, professional mobility, an individual's economic culture

For citation: Averianova, S. V. (2022). Teaching digital business correspondence as the key component in the development of an individual's economic culture. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 9–13. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_9

ВВЕДЕНИЕ

В связи с глобальными изменениями, происходящими в социальной и экономической жизни как нашей страны, так и мирового сообщества, задача профессионального образования значительно усложнилась. На современном этапе важно подготовить высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста, компетентного не только в своей профессиональной деятельности, но свободно ориентирующегося в смежных областях и легко адаптирующегося к изменениям в экономической и профессиональной сферах. Другими словами, выпускник вуза должен представлять собой личность с высоким уровнем экономической культуры, готовую к взаимодействию с участниками коммуникационного общества в процессе достижения общих целей, разработки новых идей, решения многоплановых задач.

Практика показывает, что на современном этапе высшее образование не может обеспечить полноценную подготовку такого универсала в силу достаточно узкой профессиональной специализации каждого вуза. В большинстве учебных программ остается традиционный параллелизм дисциплин, который сегодня неактуален, так как интеграция междисциплинарных знаний объективно востребована благодаря регулярным и достаточно быстро происходящим изменениям в научной, образовательной, технической, технологической и экономической сферах деятельности. Соответственно, можно сделать вывод: чтобы соответствовать требованиям времени, классическую систему высшего образования необходимо менять, нужны новые научные конструкции для обеспечения междисциплинарных знаний и современные учебные программы [Яроцкая, 2016], которые существенно повысят качество подготовки как новых специалистов, так и самих педагогических кадров.

В 1996 году Совет Европы определил пять базовых компетенций, которыми должны владеть специалисты, работающие в поликультурном пространстве:

1. Политические и социальные компетенции, позволяющие отдельной личности участвовать в процессе принятия решений, чувствовать ответственность за принимаемые решения, участвовать в деятельности и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, обеспечивающие полноценную жизнь в поликультурном обществе, препятствующие возникновению ксенофобии и распространению климата нетерпимости и способствующие пониманию и принятию различий, существующих в странах других культур, языков и религий.

3. Компетенции, обеспечивающие высокий уровень владения устным и письменным общением,

позволяющий эффективно работать и вести активную общественную жизнь. В эту группу компетенций было отнесено владение одним или несколькими иностранными языками, принимающее все более существенное значение на современном этапе.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации, такие как владение новейшими технологиями, понимание их плюсов и недостатков, а также способность относиться критически к различным видам информации и рекламе, передаваемым СМИ и интернет-каналами.

5. Компетенции, помогающие реализовать желание и возможность учиться на протяжении всей жизни.

В контексте решения задачи по подготовке экономически образованных специалистов совершенно очевидно, что данные компетенции не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

В нашей статье мы обратимся к рассмотрению компетенции, отвечающей за владение умениями и навыками общения, и подробно рассмотрим ее немаловажную часть – письменное деловое общение, так как сейчас обществом прежде всего востребованы профессионалы, владеющие культурой деловой коммуникации на высочайшем уровне. Опыт показывает, что значительному количеству выпускников экономических вузов, в частности, работающих на международных рынках, приходится осваивать этот совершенно новый для них вид деятельности с нуля уже после окончания вуза, так как в учебные программы образовательных заведений в большинстве своем не включено обучение ведению деловой корреспонденции.

ДЕЛОВАЯ КОРРЕСПОНДЕНЦИЯ В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Вопросы: что нужно знать и уметь, чтобы стать настоящим профессионалом в экономической области? а также как стать успешным, занимаясь предпринимательской деятельностью? – ждут от институтов высшего образования конкретного ответа. В связи с этим значительно повысился интерес к обучению деловому общению в целом и письменному деловому общению в частности, так как деловая переписка, благодаря которой и осуществляется эффективное взаимодействие между партнерами, является одной из наиболее важных составляющих любого бизнеса.

Принимая данный факт во внимание, важно научить будущих специалистов умениям вести внутреннюю корреспонденцию, в частности, грамотно составлять должностные и служебные записки,

отчеты, запросы и т. д., осуществлять внешнее деловое общение, т. е. вести письменную коммуникацию с партнерами по бизнесу [Русанов, 2011]. Мы подробно остановимся именно на этом аспекте.

Глобальная цифровизация диктует свои условия. Благодаря мировой сети Интернет письменное деловое общение осуществляется очень широко, позволяя оперативно обмениваться информацией с представителями различных компаний, коллегами и клиентами за рубежом. Будущие профессионалы, соответственно, должны владеть навыками письменной коммуникации, ведущейся в дистанционном режиме, на высоком уровне.

Во время личных встреч невербальные средства общения, манера говорить, интонация, правильно расставленные смысловые ударения помогают повлиять на мнение собеседника, но совершенно очевидно, что ни один из этих приемов не актуален при ведении переписки. Чтобы письменная деловая коммуникация стала эффективной, рекомендуется следовать общепринятому формату и структуре, использовать специальные клише, унифицированные речевые и стилистические обороты, а также применять способы соединения частей предложений, которые употребляются только в письменной речи [Яроцкая, Градышкевич-Радышкевич, 2001]. Лексика, используемая в деловой корреспонденции, должна быть достаточно официальной или нейтральной, тогда сообщение будет носить деловой характер. Если при составлении документов эти важные элементы не учитываются, письменное деловое общение часто оказывается неэффективным, и положительный результат не достигается, в частности, контракт может остаться неподписанным, внутренние документы (отчеты, служебные записки и т. д.) не приняты, резюме не рассмотрены и т. д. Студентам также важно знать, что, работая с зарубежными партнерами, им придется вести не только стандартную деловую переписку, но и отправлять поздравительные письма, приглашения, выражать благодарности и составлять другие виды писем, которые не являются традиционной частью деловой письменной культуры в нашей стране, но совершенно необходимы для поддержания устойчивых контактов с коллегами из других стран. Лаконичное, информативное, хорошо структурированное, грамотное и правильно оформленное письмо будет свидетельствовать об уважении к партнеру и высоком уровне культуры компании, которую представляет автор сообщения, что приведет к благоприятному результату и установлению дружеских и взаимовыгодных отношений.

Объясняя студентам правила ведения эффективного письменного диалога, нужно с самого

начала обратить их внимание на тот факт, что, хотя содержание и стиль делового сообщения зависят от цели письма, существует общепринятый стандарт, так называемый BLOCK STYLE, соблюдение которого несомненно продемонстрирует культуру и компетентность автора сообщения. Согласно данному формату, рекомендуется использовать «открытую пунктуацию» (т. е. отсутствие знаков препинания) в адресах отправителя и получателя, приветствии и заключительной части письма; начинать строки от самого начала поля страницы; без абзацев; между частями письма, которые содержат новую информацию, оставлять свободную строку. Следует также сообщить студентам, что электронное письмо всегда должно иметь короткую и точно сформулированную тему, например: *Request for your furniture catalogues*, чтобы оно не пришло в папку «нежелательная» почта (junk mail) или не было удалено получателем без открытия.

Будущим специалистам необходимо усвоить, что правильная структура письма (вступление, объясняющее цель написания письма, основная информативная часть и заключение с определенным набором рекомендуемых фраз) делает его удобным и быстрым для прочтения [Аверьянова, 2009]. Например, короткое сообщение

Thank you for your letter of 11 August, enquiring about our range of herbs and spices. I am enclosing a catalogue and a price-list, quoting c.i.f. terms Caracas. We hope you will be pleased with the catalogue and the prices. Looking forward to receiving your order

соответствует всем требованиям культуры ведения деловой переписки. Оно структурировано, конструктивно и вежливо.

При письменном деловом общении важно соблюдать главный принцип делового этикета – вежливость, так как, уже отмечалось выше, письменная коммуникация исключает возможность визуально показать наше доброжелательное отношение к адресату. Соблюдение норм вежливости и позитивная коннотация любого сообщения играют существенную роль в установлении дружеских взаимоотношений и достижении поставленных целей, например, в переписке с зарубежными партнерами следует использовать такие традиционные формы обращения, как *We are happy (pleased) to inform you...* ; *We are extremely grateful...* ; *We look forward to hearing from you*. Нарушение соответствующего этикета и отсутствие общепринятых фраз в деловой корреспонденции может привести к ухудшению отношений между партнерами или даже к отказу от дальнейшей коллаборации.

Хотя каждая часть любого письменного сообщения имеет свою функцию, они должны быть

логичны и взаимосвязаны, в этом случае можно и нужно использовать такие специальные сложные предлоги, как:

With regard to (our telephone conversation) – относительно;

In compliance with (the current regulations) – в соответствии, соответственно;

Due to (the changes in...) – благодаря, из-за.

На электронное письмо принято давать ответ в течение одного дня, а лучше в течение 2-х часов с момента его получения, так как быстрый и четкий ответ является показателем высокого качества работы компании, которую представляет сотрудник, и признаком хорошего тона. Если информативно отреагировать на письмо вовремя не получается, рекомендуется отправить адресату сообщение такого содержания:

Благодарим Вас за письмо.

К сожалению, у нас нет возможности дать Вам полную информацию в ближайшее время.

Мы обязательно ответим Вам в течение суток,

или предложить другую дату, обязательно указав причину задержки подробного письма. Таким образом, компания выразит свое уважение и внимание к адресату и покажет, что его письмо важно.

Говоря со студентами о стиле написания деловых писем, надо подчеркнуть, что результативное письменное общение подразумевает эффективное взаимодействие с коллегами из других организаций, поэтому при инициировании корреспонденции партнером по переписке рекомендуется составлять ответ, придерживаясь стиля, предлагаемого им, в других случаях необходимо составлять сообщения нейтрального характера, избегая эмоциональной окраски. Употребление выражений или лексических единиц разговорного характера, а также выражающих эмоции личного характера, не уместны в деловом сообщении, так как оно теряет формальность и даже может стать фамильярным. В стандартном деловом письме не следует использовать избразительно-выразительные языковые средства,

такие как эпитеты, гиперболы и метафоры, эфатические конструкции, смайлы и эмоджи, так как язык данных сообщений обычно нейтрален. Для выделения важной информации не нужно применять цветные шрифты, для этой цели существует жирный шрифт или курсив.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня цифровая письменная коммуникация является основным каналом общения делового сообщества во всем мире, ряд крупных компаний осуществляют общение только посредством электронных сообщений, благодаря которым фиксируются и соблюдаются долгосрочные договоренности.

Учитывая данный факт, можно заключить, что письменная деловая культура общения играет огромную роль в культуре ведения бизнеса, и высокий уровень экономической культуры участников бизнес-процессов обеспечит компании получение прибыли. Принимая данное положение вещей во внимание, следует сделать вывод о том, что у будущих специалистов необходимо целенаправленно формировать и развивать умения и навыки делового общения на этапе обучения в высшем учебном заведении.

Задача преподавателей вузов – научить, а будущих предпринимателей научиться вести успешное деловое общение, опираясь на полученные знания социокультурных особенностей и правил делового этикета, а также учитывая конкретную ситуацию общения и сопровождающие его обстоятельства, статус / социальное положение партнера по переписке и т. д., которое обеспечит достижение поставленных целей в бизнесе. На сегодняшнем этапе соблюдение цифрового этикета необходимо для каждого работника любой компании, так как таким образом демонстрируется не только профильная экспертность представителя организации, но и умение правильно организовать коммуникационный процесс, что, безусловно, позволит строить долгосрочные и взаимовыгодные отношения с коллегами и клиентами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз). М. : Триумф, 2016.
2. Русанов Е. К. Характеристика специалистов с иноязычной компетентностью на современном российском рынке труда // Молодой ученый. 2011. Вып. 11 (34). С. 99–101.
3. Яроцкая Л. В., Градышkevич-Радышкевич И. И. Учимся правильно формулировать и излагать мысли: учебное пособие по развитию умений письменного речевого общения. М. : МГЛУ, 2001.
4. Аверьянова С. В. Деловой английский как неотъемлемая составляющая коммуникативной компетенции специалистов-международников // Российский внешнеэкономический вестник. 2009. Вып. 9. С. 68–73.

REFERENCES

1. Yarotskaya, L. V. (2016). Inostranny`j yazyk i stanovlenie professional`noj lichnosti (neyazykovy`j vuz) = Foreign Language and Developing a Professional Identity (Non-linguistics University). Moscow: Triumph. (In Russ.)
2. Rusanov, E. K. (2011). Characteristics of specialists with foreign language competence in the modern Russian labor market. Young scientist, 11(34), 99–101. (In Russ.)
3. Yarotskaya, L. V., Gradyshkevich-Radyshkevich, I. I. (2001). Uchimsya pravil`no formulirovat` i izlagat` my`sli: uchebnoe posobie po razvitiyu umenij pis`mennogo rechevogo obshheniya = Learning to formulate and express thoughts correctly: textbook for developing written speech communication skills. Moscow: MSLU. (In Russ.)
4. Averianova, S. V. (2009). Business English as an integral part of the communicative competence of international specialists. Russian Foreign Economic Bulletin, 9, 68–73. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Аверьянова Светлана Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка
Всероссийской академии внешней торговли

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Averianova Svetlana Viacheslavovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the English Language Department,
Russian Foreign Trade Academy

Статья поступила в редакцию 10.11.2021
одобрена после рецензирования 20.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 10.11.2021
approved after reviewing 20.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_14



Особенности обучения студентов-юристов аргументативному дискурсу в условиях цифровизации

Д. В. Алейникова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
festabene@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются аргументативный дискурс и его роль в контексте цифровизации юридического образования. Автор анализирует сферы применения искусственного интеллекта в области юриспруденции. Предлагается алгоритм построения аргументированного высказывания, который позволяет при решении проблемных юридических ситуаций осуществить «выход» в профессиональный дискурс и обеспечивает выполнение студентами комплексного системного анализа с последующим расширением рассматриваемого контекста за счет включения мотивационно-личностной составляющей.

Ключевые слова: аргументативный дискурс, цифровизация, искусственный интеллект, обучение юристов межкультурному профессиональному общению, профессиональная деятельность

Для цитирования: Алейникова Д. В. Особенности обучения студентов-юристов аргументативному дискурсу в условиях цифровизации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 14–19.
DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_14

Original article

Features of Teaching Lawyers Argumentative Discourse in the Context of Digitalization

Darya V. Aleynikova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
festabene@mail.ru*

Abstract. The article considers argumentative discourse and its role for law students education in the context of digital technologies development. The author analyzes the scope of artificial intelligence in the field of law and suggests an algorithm for constructing a reasoned statement, which allows, when solving cases, to enter professional discourse and ensure students's comprehensive system analysis.

Keywords: argumentative discourse, digitalization, artificial intelligence, teaching lawyers intercultural professional communication, professional activity

For citation: Aleynikova, D. V. (2022). Features of teaching lawyers argumentative discourse in the context of digitalization. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 14–19.
10.52070/2500-3488_2022_2_843_14

ВВЕДЕНИЕ

Мировая экономика претерпевает значительные изменения в способах производства товаров и предоставления услуг. Появление сквозных технологий и их проникновение во все сферы деятельности человека существенным образом определяют векторы развития профессиональных интеркультур [Яроцкая, 2018a]. Информационные технологии выходят на новый трансграничный уровень и становятся катализатором экономических отношений, а также меняют динамику социальных процессов на пути к цифровому обществу. Такие тенденции связаны с повсеместным развитием новых технологий и закладывают фундамент для последующего пересмотра стратегических целей большинством компаний. Пандемия Covid-19 значительно ускорила темпы внедрения цифровых инструментов представителями разных профессий, что в некоторой степени привело к масштабированию ряда предоставляемых услуг и на определенных этапах – к замещению «человека» автоматизированными алгоритмами.

Корпоративный мир меняется каждый день, создавая рынок труда, объединенный цифровыми технологиями. Конкуренция, с которой сталкивается выпускник университета, определяется не только уровнем развития предметных знаний и умений, но и наличием универсальных навыков и умений (soft skills), востребованных в любой профессиональной сфере. Инновации влияют на способы реализации профессиональной деятельности и способствуют появлению новых профессий. Востребованные сегодня умения и навыки также претерпевают трансформации, что приводит к необходимости повышения квалификации и переквалификации специалистов. Очевидно, что в условиях цифровизации актуальными оказываются те способы деятельности, которые не могут быть автоматизированы. Рассмотрим данный вопрос на примере предметной области юриспруденции.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Алгоритмы искусственного интеллекта используют в юриспруденции. Так, сегодня выделяют шесть областей применения таких алгоритмов [Davis, 2020]:

1) поиск и представление электронных документов (процесс идентификации и сбора информации, хранящейся в электронном виде, собираемой, обрабатываемой и представляемой в ответ на запрос в судебном процессе или в рамках расследования [Dale, 2018]. E-discovery – программное обеспечение, которое позволяет просматривать огромное

количество документов и ранжировать эти документы в соответствии с поисковыми критериями. Программное обеспечение позволяет существенно экономить время и усилия целой команды юристов;

2) правовые исследования, связанные с исследованием положений закона / прецедентных текстов – *legal research* (крупные юридические компании хранят большие массивы данных, что позволило им разработать алгоритмы для реализации точных и незатратных исследований);

3) автоматизация правовой экспертизы (*expertise automation*) предполагает получение консультаций по правовым вопросам в режиме онлайн, что способствует доступности и открытости права;

4) управление документооборотом (*document management*) представляет собой вид юридической деятельности, связанный с минимальной вовлеченностью человека [Remus, Levy, 2016];

5) создание и анализ юридических документов (*contract and litigation document analytics and generation*). Инструменты искусственного интеллекта позволяют современным юристам составлять документы высокого качества. Также на рынке услуг *legaltech* мы обнаруживаем компании, которые поставляют аналитические программы, адаптирующиеся к потребностям этих компаний [Davis, 2020];

6) прогностическая аналитика в юриспруденции (*Predictive Analytics*), связанная в моделировании будущих решений на основе больших массивов данных, а также с выявлением отсутствующей информации в юридических документах, представленных в суд [там же].

Широкое применение искусственного интеллекта в юриспруденции показывает возможности его эффективного применения во многих областях, при этом подчеркивается, что финальные решения по-прежнему принимает человек. В связи с этим образовательный процесс в современном вузе должен обеспечить готовность выпускника использовать новые форматы профессиональной деятельности, применять в своей работе искусственный интеллект и в то же время акцентировать «человеческое измерение» профессиональной сферы, требующее персональной вовлеченности юриста, опоры на его личностные качества. И умелому сочетанию всех этих условий профессионалов, безусловно, необходимо учить.

Как справедливо отмечает управляющий партнер «Дювернуа Лигал» Егор Носков, «речь в суде невозможно стандартизировать. Мы можем говорить о некой кристаллизации юридической профессии, в которой останутся лучшие специалисты»¹.

¹URL: <https://pro.rbc.ru/news/5cf667f29a7947ced2f019b7>

Действительно, профессиональная коммуникация юриста по-прежнему требует особого деятельного участия человека и пока осуществляется непосредственно человеком. По этой причине освоению национально-специфичного юридического дискурса, и, в частности, всех форм юридического доказывания, придается особое значение в образовательном процессе юридического вуза / факультета. Остановимся на аргументативном дискурсе, позволяющем инкорпорировать всю совокупность перечисленных условий.

АРГУМЕНТАТИВНЫЙ ДИСКУРС И СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ АРГУМЕНТИРОВАННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Для предметной области «юриспруденция» большое значение имеет обучение студентов-юристов письменной коммуникации [Алейникова, 2021(а)], стратегическому юридическому консультированию [Алейникова, 2021(б)], а также аргументативному дискурсу.

Исследователи подчеркивают, что аргументация является одним из самых востребованных видов юридической деятельности [Ивин, 2004; Ивлев, 2021; Малахов, 2002], что связано с коммуникативно-деятельностными потребностями юристов во многих правовых культурах. Так, в англосаксонской правовой традиции «юридическое аргументирование» относится к числу важнейших техник коммуникации [Яроцкая и др., 2020]. Профессиональная деятельность современных специалистов напрямую связана с потребностью изложения и логического представления информации с целью убеждения коммуниканта в достоверности предъявляемой позиции.

В. П. Малахов отмечает двухкомпонентный состав аргументированного высказывания, частями которого являются логический и коммуникативный компоненты. С точки зрения логической составляющей речь идет о поиске основания в других источниках с целью поддержать исходную позицию. Этот аспект в значительной степени может быть обеспечен за счет современных баз данных, технологий их обработки искусственным интеллектом, «умных» подсказок и т. п. При этом, как показывает практика, использованию этих возможностей при создании юридического продукта, в том числе, речевого произведения юриста, необходимо целенаправленно обучать, поскольку «пользователь» программ, по существу, должен выступать в качестве эксперта, умеющего корректно задавать параметры для актуализации запроса, релевантного рассматриваемому делу.

Коммуникативный аспект реализуется путем передачи и разъяснения информации для убеждения оппонента [Малахов, 2002]. Отметим, что аргументативный дискурс предполагает не простой обмен информацией, а обмен информацией с целью коррекции картины мира второй стороны [Качесова, 2009]. А в случае межкультурного юридического общения задача оказывается еще более трудной и многогранной: во взаимодействие вступают не только разные индивидуальные картины мира отдельных людей, но и национально – маркированные правовые картины мира типичных представителей «контактирующих» в сознании коммуниканта правовых культур – с разными ценностями, интенциональностями, установками, имеющими прочные корни в культуре лингвосоциума, что нередко приводит к культурно-правовым коллизиям. По этой причине успешная реализация коммуникативного аспекта юридического аргументирования на иностранном языке требует учета целой иерархии значимых условий.

Важно подчеркнуть, что комплексный характер требующих решения образовательных задач, связанных с обучением современному юридическому аргументированию на иностранном языке, требует нового качества образовательного продукта с разноплановым воздействием на обучающегося: обучение студентов-юристов аргументативному дискурсу на иностранном языке направлено на развитие не только продуктивных и рецептивных речевых умений, но и профессиональной картины мира студента, учебной и профессиональной мотивации, логико-формального юридического мышления; при этом иностранный язык рассматривается как системное основание для формирования современной профессиональной личности в условиях неязыкового вуза [Яроцкая, 2018а]. Приведем пример комплексного решения таких задач.

Студентам старших курсов юридического факультета были предложены творческие задания – «примерить» на себя роль адвоката и подготовить «адвокатскую» позицию одной из сторон юридической ситуации с последующим ее представлением на занятии. Очевидно, что для продуцирования грамотного и убедительного аргументированного высказывания необходимо не только внимательно изучить обстоятельства дела, сопряженные с нюансами в законодательстве, но и определить структуру высказывания. Для развития речевых умений – понимания / производства аргументации с опорой на судебный прецедент, прецедентный текст, «разумность» и др. нами была предложена следующая структура для построения аргументированного высказывания [Яроцкая, Алейникова, Бондарчук 2020].

1. Первым и наиболее важным шагом к эффективной устной аргументации становится тщательная подготовка. Отметим, что подготовка устного аргументированного высказывания предполагает работу с письменными источниками. Этап подготовительной работы охватывает составление дорожной карты рассматриваемой позиции с учетом возможных контраргументов и включает прогностическое моделирование возможной аргументации с опорой на базы данных, «умных» помощников, системы распознавания речи.

Как мы уже отметили, аргументативный дискурс с появлением искусственного интеллекта изменил репертуар профессиональной деятельности юриста. Появление дополнительных возможностей вывело на первый план личностный аспект, трансформируя вектор работы юриста. Недостаточно актуализировать судебную практику, подбирать релевантные судебные решения (с этим успешно справляются алгоритмы искусственно интеллекта), важно грамотно классифицировать полученную информацию, осуществлять ее качественный анализ, в основе которого лежит критическое юридическое мышление. При подготовке аргументированного высказывания современным юристам рекомендуется обратить внимание на слабые стороны противника, но нежелательно включать их в свою заключительную речь. Также не стоит забывать, что акцентируется собственная позиция, а не уязвимые положения второй стороны. При подготовке аргументированного высказывания составляется краткий план для изложения ключевых аргументов с перечислением ключевых слов и фраз.

2. Представление и аргументация излагаемой позиции с учетом правовой культуры адресата. Так, для англосаксонской правовой культуры характерны техники аргументации с опорой на судебный прецедент, на прецедентный текст, на разумность (*reasonableness*) и в риторике *highly likely*. В свою очередь, только одна из вышеуказанных техник коммуникаций оказывается востребованной и в российской правовой культуре [Алейникова, 2019]. Это обстоятельство, безусловно, должно быть принято во внимание при составлении речевого произведения.

а) Введение

Устное высказывание начинают с ясного и убедительного заявления, объясняющего суть дела, представления позиции в целом, к какой области права может быть отнесено рассматриваемое дело и какие положения планируется рассмотреть. При этом детального изложения фактов не требуется. Исключение могут составлять определенные стратегии, в которых представляемые доводы имеют особый смысл в отношении фактов.

б) Представление позиции

При аргументации представляемой позиции останавливаются на двух наиболее убедительных аргументах, представленных в дорожной карте (подготовительный этап).

г) Заключение

При завершении монологического высказывания необходимо четко сформулировать краткое и понятное заявление о финальной позиции и о том, какое решение будет юридически правомерным.

Представленный подход позволяет решить целый комплекс образовательных задач: 1) интенсивно формировать профессионально значимые иноязычные коммуникативные умения студентов; 2) развивать аналитическое юридическое мышление; 3) обучать современным процедурам отбора и обработки данных; 4) развивать учебную и профессиональную мотивацию. Важно отметить, что используемые приемы и методы работы со студентами-юристами гармонично вписываются в процессы становления профессиональной личности, которой предстоит работать в межкультурном правовом пространстве XXI в. Они позволяют активно формировать профессиональное сознание обучающихся, причем в единстве предметно-операционного и мотивационно-личностного аспектов, что является существенным условием баланса обучения, развития, воспитания в образовательной среде современного вуза [Яроцкая, 2018b].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Темпы развития современного общества преобразуют профессиональный инструментарий представителей многих профессий. Технологии искусственного интеллекта сегодня успешно заменяют человека при осуществлении рутинных операций, при этом «резервируя» творческие, уникальные виды юридической деятельности за человеком. Такое положение дел подчеркивает необходимость развития в студентах юридического профиля знаний, навыков и умений, направленных на формирование творческой личности, способной критически мыслить и готовой выстраивать стратегии, релевантные стоящим перед ней профессиональным задачам.

Представленный выше алгоритм аргументированного высказывания при решении проблемных юридических ситуаций позволяет осуществить «выход» в профессиональный дискурс, обеспечивает выполнение студентами комплексного системного анализа с последующим расширением рассматриваемого контекста за счет включения мотивационно-личностной составляющей, а также учитывает изменения, которые затронули аргументативный дискурс в условиях цифровизации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018а. Вып. 1(790). С. 114–120.
2. Davis A. The Future of Law Firms (and Lawyers) in the Age of Artificial Intelligence // Revista Direito GV. 2020. № 16. 10.1590/2317-6172201945.
3. Dale R. Industry Watch Law and Word Order: NLP in Legal Tech. // Natural Language Engineering. 2018. № 25(1). С. 211–217.
4. Remus D., Levy F. S. Can Robots Be Lawyers? Computers, Lawyers, and the Practice of Law // SSRN Electronic Journal. 2016. DOI: 10.2139/ssrn.2701092 URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Can-Robots-Be-Lawyers-Computers%2C-Lawyers%2C-and-the-Remus-Levy/3162e236746a99626a4e2a39b3e1b4a006797203> (дата обращения: 03.01.2022)
5. Алейникова Д. В. Legal Writing как инструмент юридического анализа в англосаксонской правовой культуре при обучении юристов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021а. № 6(3). С. 376–381.
6. Алейникова Д. В. Стратегическое юридическое консультирование как средство формирования профессиональной правовой картины мира: лингводидактический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021b. Вып. 4(841). С. 23–31. DOI: 10.52070/2500-3488_2021_4_841_23
7. Ивин А. А. Логика для юристов: учебное пособие. М.: Гардарики, 2004.
8. Ивлев Ю. В. Теория и практика аргументации: учебник. М.: Проспект, 2021.
9. Малахов В. П. Логика для юристов. М.: Академический проект, 2002.
10. 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.
11. Качесова И. Ю. Способы моделирования когнитивной структуры аргументативного дискурса // Филология и человек. 2009. № 4. С. 37–44.
12. Алейникова Д. В. Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура): дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
13. Яроцкая Л. В. Обучение и развитие: диалектика становления профессиональной личности в XXI веке // Лингвистика и полиглотология. 2018b. № 1(13). С. 83–89.

REFERENCES

1. Yarotskaya, L. V. (2018a). Language Pedagogy Foundations of Developing a Contemporary Lawyer's Professional Identity. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(790), 114–120. (In Russ.)
2. Davis, A. (2020). The Future of Law Firms (and Lawyers) in the Age of Artificial Intelligence. Revista Direito GV, 16. 10.1590/2317-6172201945.
3. Dale, R. (2018). Industry Watch Law and Word Order: NLP in Legal Tech. Natural Language Engineering, 25(1), 211–217.
4. Remus, D., Levy, F. S. (2016). Can Robots Be Lawyers? Computers, Lawyers, and the Practice of Law. SSRN Electronic Journal. 10.2139/ssrn.2701092. <https://www.semanticscholar.org/paper/Can-Robots-Be-Lawyers-Computers%2C-Lawyers%2C-and-the-Remus-Levy/3162e236746a99626a4e2a39b3e1b4a006797203> (дата обращения: 03.01.2022).
5. Aleynikova, D. V. (2021a). Legal writing as legal analysis tool in the Anglo-Saxon legal culture when teaching law students. Pedagogy. Theory & Practice, 6(3), 376–381.
6. Aleynikova, D. V. (2021b). Strategic legal advice as a means of forming lawyer's professional outlook: language pedagogy perspective. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(841), 23–31. (In Russ.)
7. Ivin, A. A. (2004). Logika dlya yuristov : uchebnoe posobie = Logic for lawyers. Moscow: Gardariki. (In Russ.)
8. Ivlev, Yu. V. (2021). Teoriya i praktika argumentacii. Uchebnik = Theory and practice of argumentation. Textbook. Moscow: Prospekt.
9. Malakhov, V. P. (2002). Logika dlya yuristov = Logic for lawyers. Moscow: Academic project.
10. Yarotskaya, L. V., Aleynikova, D. V., Bondarchuk, G. G. (2020). Lingvisticheskie i lingvodidakticheskie osnovy obucheniya studentov-yuristov inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyakh kollizii pravovykh kul'tur: monografiya (Linguistic and Language Pedagogy Foundations of Teaching Law Students Foreign Language Professional Communication in Colliding Legal Cultures). Moscow: TRIUMF Publ. (In Russ.).
11. Kachesova, I. Yu. (2009). A way to model the cognitive structure of argumentative discourse = Sposoby` modelirovaniya kognitivnoy struktury` argumentativnogo diskursa. Filologiya i chelovek, (4), 37–43.
12. Aleynikova, D. V. (2019). Metodika obucheniya yuristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshheniyu v usloviyakh kollizii pravovy`x kul'tur (anglijskij yazy`k, magistratura) = Methods of Teaching Law Students Intercultural Professional Communication in Colliding Legal Cultures. (English language, masters' degree): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
13. Yarotskaya, L. V. (2018b). Obuchenie i razvitie: dialektika stanovleniya professional'noj lichnosti v XXI veke = Training and development: dialectics of forming a professional in the 21st century. Linguistics & Polyglot Studies, 1(13), 83–89. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Алейникова Дарья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Aleynikova Darya Viktorovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 27.11.2021
одобрена после рецензирования 25.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 27.11.2021
approved after reviewing 25.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_20



Принципы концепции примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки

М. М. Бажутина¹, А. В. Цепилова²

¹Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия
kurs-veka21@yandex.ru

²Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск
Россия, avt85@ngs.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания примерных рабочих программ по иностранному языку для неязыковых направлений подготовки. Потребность в концепции обоснована с точки зрения современного этапа развития педагогической науки, содержания нормативных документов и реальных условий обучения. Описан ряд принципов, которые могли бы быть положены в основу такой концепции. Обозначены научные и практические проблемы, которые могут быть решены посредством участия преподавателей в создании и реализации примерных программ.

Ключевые слова: иноязычное образование, неязыковые направления подготовки, примерная программа, компетенция, межкультурная профессиональная коммуникация

Для цитирования: Бажутина М. М., Цепилова А. В. Принципы концепции примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 20–25. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_20

Original article

Principles of the Concept of Generalized Syllabi for the Discipline “Foreign Language” for Non-Linguistics Majors

Marina M. Bazhutina¹, Anna V. Tsepilova²

¹Togliatti State University, Togliatti, Russia
kurs-veka21@yandex.ru

²National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia
avt85@ngs.ru

Abstract. The paper is devoted to the issue of creating generalized syllabi for teaching a foreign language to students of non-linguistics majors. The demand for such a concept is justified from the point of view of the modern stage of development of pedagogy, the content of regulatory documents and real learning conditions. A number of principles that could underlie such a concept are described. The authors also identify scientific and practical problems that can be solved through the participation of teachers in creation and implementation of generalized syllabi.

Keywords: foreign language education, non-linguistics majors, generalized syllabus, competence, cross-cultural professional communication

For citation: Bazhutina, M. M., Tsepilova, A. V. (2022). Principles of the concept of generalized syllabi for the discipline “Foreign Language” for non-linguistics majors. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 20–25. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_20

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к вопросу создания примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» (далее ИЯ) для неязыковых вузов вызвано двумя взаимосвязанными причинами. С одной стороны, это возрастающие требования к иноязычному образованию в свете модернизации всего образовательного процесса: его цели, принципам, содержанию и технологии, т. е. к тому, что входит в понятие одной из реперных точек современной теории обучения иностранным языкам [Коряковцева, 2021]. С другой стороны, как известно, во ФГОС ВО 3++ перечень компетенций изменился качественно и количественно. Теперь выделяются единые перечни универсальных компетенций (УК) для уровней бакалавриата и специалитета, и в рамках иноязычного образования формируется УК-4 (точнее та ее часть, которая описывает владение иностранным языком или языками). Ее единообразная формулировка заставляет переосмыслить ряд аспектов преподавания ИЯ на неязыковых направлениях и специальностях. По сравнению с предыдущими разнообразными формулировками общекультурных компетенций как формально, так и содержательно искомая универсальная компетенция положительно отличается: *унифицированностью; акцентом на овладении деловой коммуникацией*.

Именно вторая особенность – акцент на способности осуществлять деловую коммуникацию в профессиональной деятельности – обращает нас к таким факторам, как:

- специфика межкультурной коммуникации в профессиональной сфере, соответствующей каждой укрупненной группе специальностей и направлений (далее УГСН);
- типы организаций по степени интенсивности межкультурной коммуникации;
- требования работодателя к владению ИЯ выпускником неязыкового направления часто на уровне В1 – В2;
- повышающиеся требования к иноязычной подготовке уже во время учебы в вузе в связи с внедрением программ академической мобильности, участием студентов в международных образовательных проектах.

Например, Formula Student – международный студенческий инженерный проект – показательный пример межкультурной коммуникации будущих инженеров, экономистов, журналистов, управленцев, маркетологов и др. Учет этих и других факторов возможно и целесообразно осуществить в примерных программах по иностранному языку для каждой УГСН для последующего переноса в рабочие программы, в связи с чем в статье ставятся следующие

задачи: 1) обосновать необходимость создания примерных программ для гуманитарных, инженерных, естественно-научных и других УГСН вместе с прозрачной системой планируемых результатов обучения ИЯ в соответствии с действующим ФГОС ВО; 2) предложить для обсуждения ряд принципов концепции примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕРНЫХ ПРОГРАММ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Предыдущая примерная программа, созданная в 2011 г. в Центральном кабинете методики обучения иностранным языкам МГЛУ Г. В. Перфиловой, появилась в связи с введением ФГОС ВО третьего поколения [Примерная программа ... 2011]. В ней была представлена концепция дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов на основе профессионально ориентированного содержания, общего для неязыковых специальностей, с описанием результатов обучения по уровням овладения ИЯ на I–II курсах. Логика реализации компетентного подхода требует дальнейшей детализации содержания и разработки системы планируемых результатов обучения в рамках отдельных примерных программ для вузов различной профессиональной направленности – гуманитарных, технических, естественно-научных, к чему в свое время призывала Е. Н. Соловова [Соловова, 2013]. К тому же, в последние два-три десятилетия в вузовской методике преподавания ИЯ нарастает объем исследований в области преподавания профессионально ориентированного ИЯ с результатами, которые развивают и дополняют концептуальные основы данной примерной программы. В частности, сформулированы планируемые результаты обучения ИЯ для ряда инженерных УГСН [Полякова, 2010; Бажутина, Цепилова, 2021] на основе дескрипторов Общеευропейских компетенций [Council of Europe ... 2020]¹, и поэтому предлагается продолжить работу в данном направлении и обозначить содержание блоков «индикаторы достижения компетенции» и «знать, уметь, владеть» в примерных программах по каждой УГСН.

Разработка примерных программ крайне важна и с практической точки зрения. Преподаватель, впервые начинающий работать с новым для себя направлением подготовки, очень часто не имеет представления ни о предметном содержании данного направления, ни о сфере межкультурной коммуникации выпускников, соответственно, нет однозначного

¹Использование CEFR для описания уровней владения профессионально ориентированным ИЯ для неязыковых направлений имеет место в ряде работ многих других отечественных ученых.

представления о результатах обучения. Кроме того, для преподавателей-гуманитариев освоение сферы межкультурного общения инженеров и специалистов естественно-научного профиля требует времени и усилий. Таким образом, создание целого ряда примерных программ в тех коллективах, где уже есть солидный систематизированный опыт работы на тех или иных специальностях и направлениях подготовки, даст возможность не просто сэкономить ресурсы, но и повысить качество образовательных программ. Значимыми характеристиками примерных программ могли бы стать: адресность; большая профессиональная ориентированность по сравнению с предыдущими примерными программами; учет специфики межкультурной коммуникации в соответствующих профессиональных сферах; единые принципы создания и возможность для реализации вузовского и регионального компонентов в рабочих программах.

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ПРИМЕРНЫХ ПРОГРАММ

Ряд важных, на наш взгляд, принципов, которые могли бы войти в концепцию примерных программ по ИЯ на уровнях бакалавриата и специалитета, представлен ниже в таблице [Бажутина, Цепилова, 2022].

Из всех представленных принципов остановимся подробнее на принципе интеграции и дифференциации, поскольку он должен во многом определять содержание примерных программ. Анализ федеральных образовательных стандартов для неязыковых УГСН, рабочих программ по профессиональным дисциплинам позволил выделить *зоны предметно-компетентностной интеграции* профессионально ориентированного обучения ИЯ. Данное понятие мы определяем как *синтез коммуникативных умений, развиваемых и приобретаемых в рамках преподавания иностранного языка,*

Таблица

ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ ПРИМЕРНЫХ ПРОГРАММ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Формулировка принципа	Содержание принципа
Корреляция целей и планируемых результатов обучения с основными положениями компетентностного подхода	Цели и результаты описываются как компетенции. При этом учитывается комплексный и интегративный характер данного понятия в соответствии с этапом развития педагогической науки [Боярский, Коломиец, 2007] и определением УК-4 во ФГОС ВО 3++
Принцип уровневого иноязычного образования	Уровни иноязычной компетентности студентов (от актуального до целевого) описываются на основе дескрипторов CEFR с детализацией профессионального компонента для каждой УГСН
Принцип интеграции и дифференциации	Учитывается потенциал дисциплины «Иностранный язык» для предметно-компетентностной интеграции, т. е. интеграции различных компонентов универсальных и профессиональных компетенций, а также содержания общепрофессиональных и профильных дисциплин. Это неминуемо влечет за собой необходимость дифференциации, т. е. создания примерных программ для конкретных УГСН с учетом специфики межкультурной профессиональной коммуникации
Принцип соответствия УГСН и унификации	Возможность создавать на основе примерных программ далее диверсифицированные образовательные программы для конкретных специальностей и направлений подготовки, ориентированные на задачи отдельных вузов и сложившиеся условия. Содержание программы отталкивается от профессионально-коммуникативных потребностей выпускников в будущей профессиональной деятельности, типов организаций, в которых будут работать выпускники, занимаемых должностей и др. присутствует идентичность по структуре и ориентация на задачи, стоящие перед высшим образованием в целом и иноязычным – в частности
Принцип адаптивности	Возможность адаптировать примерные программы к различиям и постоянным изменениям в учебных планах вузов (дисциплины, которыми представлена иноязычная подготовка, этапы ее осуществления, количество учебных часов) и использовать одни и те же программы на направлениях подготовки с близким содержанием обучения
Принцип преемственности	Отсутствие дублирования содержания обучения ИЯ в средней школе (которое до сих пор имеет место в действующих рабочих программах); корреляция целей и содержания обучения с последующими уровнями образования

специально отобранного предметного содержания общепрофессиональных дисциплин, включая дисциплины типа «Введение в профессию» (для зоны ближайшей интеграции), профильных дисциплин (для зоны дальнейшей интеграции), а также профессиональных знаний, учебно-познавательных и коммуникативных умений, формируемых на родном языке. Следовательно, акцент делается на тщательно отобранном предметнотематическом содержании общепрофессиональных, профильных дисциплин и компетентностном содержании профессиональной подготовки, релевантных для формирования интегрированной иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности¹. В упоминаемом диссертационном исследовании данное понятие рассматривается применительно к студентам инженерных специальностей и направлений подготовки. Если адаптировать его ко всем неязыковым УГСН, то целевую компетентность можно определить как *единство иноязычных коммуникативных умений и профессиональных знаний, умений и опыта, отобранных в объеме, который необходим и достаточен для осуществления межкультурной коммуникации в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности и актуальным уровнем владения иностранным языком*.

Специфика интегрированной иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов-нелингвистов проявляется, с одной стороны, в более ограниченном объеме чисто лингвистических составляющих (например, определенные лексика, фразеология, грамматический материал вряд ли могут быть задействованы при профессиональном общении), а с другой – в строгом отборе содержания обучения с опорой на ФГОС и другие нормативные документы для данной УГСН и реальные требования работодателя. Речь идет не о полноценном формировании УК и ПК средствами иностранного языка, а об опосредованном развитии их элементов, требующихся для профессиональной коммуникации. Наоборот, тематика общепрофессиональных и профильных дисциплин четко отделяется от содержания иноязычного образования, т. е. студенты овладевают коммуникацией, а не профильной дисциплиной на ИЯ. Следует подчеркнуть, что речь не идет о методологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), которое преследует двоякую цель – изучение предметной области и овладение ИЯ. *Профессионально ориентированное обучение ИЯ на основе интеграции – это преподавание ИЯ, «...когда интеграция происходит только «со стороны» языковой дисциплины...*

с тем, чтобы выделить межкультурный аспект профессиональной и академической коммуникации» [Цепилова, Бажутина, 2021, с. 311]. Например, если студент правильно использует тренируемый лексико-грамматический материал, описывая четыре такта в работе двигателя внутреннего сгорания автомобиля, но при этом допускает ошибку с точки зрения владения технической информацией, то такая ошибка не ведет к снижению оценки за ответ, а, наоборот, становится поводом для обсуждения, уточняющих вопросов, обращения к знаниям студентов о данном техническом процессе. Данный пример иллюстрирует автономию профильной и языковой дисциплины, причем содержанием иноязычного образования остается профессиональная коммуникация, овладение профессиональным регистром иноязычной речи, а не точными знаниями, что, однако, не исключает расширения профессионального кругозора и закрепления приобретаемых профессиональных знаний и учебно-познавательных умений студентов. При этом задача авторов примерной программы видится в том, чтобы указать рекомендуемые формы и содержание работы по актуализации профессиональных знаний, умений, а в ряде случаев и профессионального опыта студентов. Объем и глубина отбираемой профессиональной тематики подчиняются двум критериям: 1) достаточность для овладения коммуникативными умениями в соответствии с планируемыми результатами; 2) достаточность для создания условий имитационного профессионального общения на занятиях по ИЯ.

Суть сказанного состоит в том, что в примерных программах следует прописать:

- в пределах *зоны ближайшей предметно-компетентностной интеграции* примерное тематическое содержание с учетом отобранных тем общепрофессиональных дисциплин на младших курсах (например, «Введение в профессию (специальность)», «Механика» для ряда инженерных УГСН), имеющих и формируемых представлений студентов о будущей профессии;

- в пределах *зоны дальнейшей предметно-компетентностной интеграции* примерное тематическое содержание с учетом отобранных тем профильных дисциплин, преподаваемых параллельно с языковой дисциплиной или предшествующих ей;

- необходимую детализацию понятийного и терминологического аппарата интегрируемых дисциплин, предметных областей;

- перечень развиваемых и формируемых коммуникативных и / или коммуникативно-деятельностных умений профессиональной личности [Алейникова, 2019], релевантных для межкультурного

¹ Данное понятие активно разрабатывается в методике преподавания ИЯ, в частности, для инженерных направлений [Цепилова, 2020].

профессионального общения в искомой сфере, в том числе с опорой на уже имеющиеся профессиональные коммуникативные умения на родном языке;

– описание планируемых результатов обучения ИЯ в соответствии с зонами предметно-компетентностной интеграции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из всех представленных принципов, которые могли бы составить основу концепции примерных программ по ИЯ, ключевым видится принцип интеграции и дифференциации, поскольку он наилучшим образом раскрывает суть и новизну концепции и позволяет обосновать введение ряда понятий: интегрированной иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности и зон предметно-компетентностной интеграции. В целом примерные программы должны помочь

преподавателям иностранных языков оптимизировать процесс проектирования ключевых составляющих образовательного процесса. Перспективой разработки примерных программ может стать последующая диверсификация образовательных программ в зависимости от типа организаций в плане межкультурной коммуникации и иноязычных коммуникативных потребностей выпускника на каждой ступени карьерной лестницы.

В заключение отметим, что вопрос необходимости примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» и изложенные в данной статье принципы обсуждались с преподавателями отделения иностранных языков Национального исследовательского Томского политехнического университета и нашли положительный отклик. В ходе дискуссии авторам статьи были заданы вопросы, ответы на которые требуют коллективной работы над концепцией примерных программ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф. Научно-методическая школа московского государственного лингвистического университета: 90 лет истории и векторы развития // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 1(838). С. 11–27.
2. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011.
3. Соловова Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6 (33). С. 67–70.
4. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: монография. М.: МАДИ, 2010.
5. Бажутина М. М., Цепилова А. В. Интегративное обучение иностранным языкам: планирование результатов (на примере инженерных специальностей и направлений подготовки) // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования» / под ред. Ю. В. Кобенко; Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2021. С. 167–170.
6. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения 10.01.2022).
7. Бажутина М. М., Цепилова А. В. Концепция примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 137–150. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-137-150
8. Цепилова А. В. Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2020.
9. Боярский Е. А., Коломиец С. М. Компетенции: от дифференциации к интеграции // Высшее образование сегодня. 2007. № 1. С. 8–11.
10. Цепилова А. В., Бажутина М. М. Понятие и модели интегративного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования» / под ред. Ю. В. Кобенко; Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2021. С. 309–313.
11. Алейникова Д. В. Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура): дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.

REFERENCES

1. Koryakovtseva, N. F. (2021). Moscow State Linguistic University Scientific School of Foreign Language Teaching: 90-year History and Prospects of Development. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(838), 11–27. (In Russ.)

2. Primernaya programma po distsipline «Inostranny yazyk» dla podgotovki bakalavrov (neyazykovyye vuzy) (2011) = A Generalized Syllabus of the Discipline «Foreign Language» for Bachelors (Non-Linguistics Universities). Moscow: Rema. (In Russ.)
3. Solovova, E. N. (2013). New Tendencies in Teaching Foreign Languages at Tertiary Level. MGIMO Review of International Relations, 6(33), 67–70. (In Russ.)
4. Polyakova, T. Yu. (2010). Diversifikatsiya nepreryvnoy professionalnoy podgotovki po inostrannomu yazyku v inzhenernom obrazovanii = Diversification of Engineers' Continuous Professional Foreign Language Training in Engineering Education. Moscow: Publishing House MADL. (In Russ.)
5. Bazhutina, M. M., Tsepilova, A. V. (2021). Integrative Foreign Languages Teaching: Planning Results (Taking Engineering Majors as a Case Study) (pp. 167–170). Language. Society. Education: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference «Linguistic and Culturological Aspects of Modern Engineering Education». Tomsk: TPU Publishing House. (In Russ.)
6. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg (2020). <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (date accessed: 10.01.2022).
7. Bazhutina, M. M., Tsepilova, A. V. (2022). The Concept of Generalised Syllabi of the Discipline «Foreign Language» for Non-Linguistics Major Courses of Study. Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia, 7(31), 137–150. 10.31992/0869-3617-2022-31-7-137-150 (In Russ.)
8. Tsepilova, A. V. (2020). Integratsiya professional'noy i inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsiy budushchikh inzhenerov v vuze = Integration of Professional and Foreign Language Communication Competences of Future Engineers in Higher Education Institution. PhD in Pedagogy. Tomsk. (In Russ.)
9. Boyarsky, E. A., Kolomiets, S. M. (2007). Competencies: from Differentiation to Integration. Higher Education Today, 1, 8–11. (In Russ.)
10. Tsepilova, A. V., Bazhutina, M. M. (2021). The Concept and Models of Integrative Foreign Languages Teaching at Non-Linguistics University (pp. 309–313). Language. Society. Education: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference «Linguistic and Culturological Aspects of Modern Engineering Education». Tomsk: TPU Publishing House. (In Russ.)
11. Aleynikova, D. V. (2019). Metodika obucheniya yuristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovykh kul'tur (anglijskiy yazyk, magistratura) = Methods of Teaching Law Students Intercultural Professional Communication in Colliding Legal Cultures (English language, masters' degree). PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бажутина Марина Михайловна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода
Тольяттинского государственного университета

Цепилова Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент отделения иностранных языков
Национального исследовательского Томского политехнического университета.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Bazhutina Marina Mikhailovna

PhD (Philological Sciences), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation, Togliatti State University

Tsepilova Anna Vladimirovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Division for Foreign Languages,
National Research Tomsk Polytechnic University

Статья поступила в редакцию 10.10.2021
одобрена после рецензирования 28.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 10.10.2021
approved after reviewing 28.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_26



Формирование у студентов неязыкового вуза учебно-познавательной компетенции с целью овладения иностранным языком

Н. Л. Байдикова

Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Москва, Россия
nataleon22@list.ru

Аннотация. Статья раскрывает способы формирования учебно-познавательной компетенции у студентов неязыкового вуза на занятиях по иностранному языку. Автор рассматривает структуру учебно-познавательной компетенции и ее соотношение с иноязычной коммуникативной компетенцией. Для формирования учебно-познавательной компетенции у студентов неязыкового вуза предлагается система заданий интегративного характера, направленных на решение полифункциональных учебных задач по овладению иностранным языком.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетенция, иноязычная компетенция, общеучебные умения, специальные учебные умения, интегративные задания

Для цитирования: Байдикова Н. Л. Формирование у студентов неязыкового вуза учебно-познавательной компетенции с целью овладения иностранным языком // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 26–31. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_26

Original Article

Building Learning Cognitive Competence of Non-Linguists in the Process of Foreign Language Acquisition

Natalia L. Baydikova

National Research University of Electronic Technology (MIET), Moscow, Russia
nataleon22@list.ru

Abstract. The article deals with the means of building the learning cognitive competence of non-linguists in the foreign language classroom. The author examines the structure of learning cognitive competence and its relation to foreign language communicative competence. To build the learning cognitive competence of non-linguists the author proposes a system of integrative tasks aimed at multi functional objectives of foreign language acquisition.

Keywords: learning cognitive competence, foreign language communicative competence, universal learning skills, special learning skills, integrative tasks

For citation: Baydikova, N. L. (2022). Building learning cognitive competence of non-linguists in the process of foreign language acquisition. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 26–31. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_26

ВВЕДЕНИЕ

Владение иноязычной коммуникативной компетенцией является в настоящее время необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалистов в разных отраслях экономики. Однако при обучении иностранному языку во многих неязыковых вузах возникают следующие проблемы: *небольшое количество аудиторных часов; разный входной уровень владения студентами иностранным языком; большая наполняемость учебных групп.*

В таких условиях обучения неоспорима важность формирования такой компетенции, которая бы позволила студентам неязыкового вуза самостоятельно преодолевать учебные трудности в процессе изучения иностранного языка, а также совершенствовать свою иноязычную коммуникативную компетенцию (ИКК) после окончания вуза.

Следует отметить, что формирование и развитие компетенции, касающейся самостоятельной учебной деятельности и самообразования, во ФГОС ВО последнего поколения признается необходимым у студентов как уровня бакалавриата, так и магистратуры. Компетенция отнесена к группе универсальных компетенций «Самоорганизация и саморазвитие» и предполагает, что выпускник-бакалавр должен быть «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни», а выпускник-магистр «способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки»¹.

Принадлежность компетенции самоорганизации и саморазвития к группе универсальных компетенций означает, что ее надлежит формировать, во-первых, у студентов не каких-либо определенных направлений подготовки, а у всех без исключения обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры; во-вторых, на всех дисциплинах, предусмотренных образовательными программами. Следовательно, дисциплина «Иностранный язык» должна внести свой вклад в формирование универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития.

Цель данной статьи – раскрыть содержание учебно-познавательной компетенции при овладении иностранным языком в неязыковом вузе и предложить способы ее формирования.

СООТНОШЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

Прежде чем перейти к рассмотрению содержательного и процессуального аспектов учебно-познавательной компетенции в обучении иностранному языку, представляется необходимым определиться с терминологией. В педагогическом и методическом дискурсе компетенция, сутью которой является самостоятельное осуществление учебной и познавательной деятельности с целью достижения предметных, общеобразовательных и личностных результатов, имеет разные названия. Кроме применяемого во ФГОС ВО термина «компетенция самоорганизации и саморазвития» можно встретить такие названия:

- познавательная [Рослякова, 2012];
- в сфере самостоятельной познавательной деятельности [Стратегия модернизации ... 2001];
- учебная [Тарева, 2021а];
- общеучебная [Азимов, Щукин, 2009, с. 173];
- учебно-познавательная [Бим, 2002; Коряковцева, 2010; Хуторской, 2016].

Несомненно, перечисленные термины подразумевают определенную специфику содержания, компонентного состава. В зависимости от этого они могут употребляться как синонимы или вступать в иерархические отношения между собой. Так, например, А. В. Хуторской считает учебнопознавательную компетенцию и компетенцию личностного самосовершенствования отдельными ключевыми компетенциями, входящими в группу общеобразовательных компетенций.

Учебно-познавательную компетенцию рассматривают в качестве составляющей более широкой компетенции самоорганизации и саморазвития, которую ФГОС ВО фиксирует в качестве конечной цели. Формирование учебно-познавательной компетенции в вузе на занятиях по иностранному языку наряду с ее формированием при обучении другим дисциплинам способствует формированию компетенции самоорганизации и саморазвития, которая выходит за временные пределы образовательного учреждения и совершенствуется в течение всей жизни.

Установление статуса учебно-познавательной компетенции в качестве одного из целевых ориентиров на занятиях по иностранному языку требует определения ее взаимосвязи с практической целью обучения иностранному языку – иноязычной коммуникативной компетенцией. По этому вопросу существуют две точки зрения. В документах по иноязычному образованию, разработанных Советом Европы [Общеввропейские компетенции ... 2003], компетенция «способность учиться» (*savoir-apprendre*) и ИКК рассматриваются отдельно, как самостоятельные компетенции наряду с другими группами

¹URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/102>

Таблица 1

МЕСТО УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В СТРУКТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Иноязычная коммуникативная компетенция		
Языковая	Речевая	Социолингвистическая
компетенция	компетенция	компетенция
Учебно-познавательная компетенция		

Таблица 2

СТРУКТУРА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Учебно-познавательная компетенция			
Учебные умения			
Общеучебные умения			Специальные учебные умения
Учебно-управленческие умения	Учебно-информационные умения	Учебно-логические умения	
Планирование, организация, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности	Приобретение, переработка и применение информации	Анализ и синтез. Сравнение. Обобщение и классификация. Определение понятий. Доказательство и опровержение. Определение и решение проблем	Овладение языковым материалом и речевая практика

компетенций. Согласно второй точке зрения, учебно-познавательная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции [Бим, 2002] и выполняет в ее составе системообразующую функцию [Тарева, 20216].

Исходя из второго подхода учебно-познавательная компетенция позволяет реализовываться всем другим компонентам ИКК – языковой, речевой и социолингвистической компетенциям – не только в практических целях осуществления вербальной коммуникации, но и в целях расширения кругозора, повышения уровня образованности и культуры.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В содержании учебно-познавательной компетенции выделяют различный по количеству и составу набор умений, необходимых для успешного осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Нам представляется компактной и последовательной номенклатура общеучебных

умений, предложенная С. Г. Воровщиковым [Воровщиков, 2014]. Он выделяет три группы: учебно-управленческие, учебноинформационные, учебно-логические умения.

Учебно-управленческие умения обеспечивают планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ обучающимися собственной учебной деятельности. Учебно-информационные умения связаны с приобретением, переработкой и применением информации. Учебно-логические умения (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и др.) обеспечивают четкую постановку и решение учебных задач.

Общеучебные умения применимы ко всем сферам деятельности и не зависят от особенностей конкретной дисциплины. Очевидно, что при изучении иностранного языка требуются еще и специальные учебные умения [Коряковцева, 2010], позволяющие овладевать языковым материалом и использовать его в различных видах речевой деятельности.

Таким образом, в структуре учебно-познавательной компетенции учебные умения подразделяются на группы общеучебных и специальных учебных умений (см. табл. 2).

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Формирование и развитие умений учебно-познавательной компетенции на занятиях по иностранному языку происходит в процессе работы над другими компонентами ИКК, т. е. общеучебные, специальные учебные и иноязычные речевые умения и их компоненты должны развиваться в тесной интеграции. Покажем возможности взаимодействия учебных и иноязычных речевых умений на примере организации самостоятельной работы студентов НИУ МИЭТ неязыковых направлений подготовки с аутентичными текстами, размещенными на электронных ресурсах Интернета.

В НИУ МИЭТ иностранный (английский) язык изучается на всех направлениях подготовки в течение трех первых семестров. В учебном плане на эту дисциплину выделено по 108 академических часов в семестр, 48 из которых приходятся на аудиторную работу. Наполняемость учебных групп – до 25 человек, входной уровень языковой подготовки студентов ранжируется от самого низкого А1 до высокого С1. Рациональная организация самостоятельного учебного труда студентов в таких условиях обучения абсолютно необходима.

В организации самостоятельной работы студентов с иноязычными текстами можно выделить три этапа: *аудиторный предтекстовый, внеаудиторный текстовый и аудиторный послетекстовый.*

Цель первого этапа – создать мотив к выполнению задания и сформулировать учебные задачи. Обычно мы предлагаем студентам самим найти в Интернете и выбрать статью на английском языке в пределах изучаемой тематики.

Второй этап (внеаудиторный текстовый) предполагает самостоятельную работу с иноязычным текстом, при этом студенты должны выполнить разнообразные задания, направленные на формирование и развитие учебных и иноязычных коммуникативных умений в их взаимодействии.

На третьем (аудиторном послетекстовом) этапе происходит рефлексия и контроль выполненных заданий.

Приведем пример перечня заданий для самостоятельной работы студентов по работе с англоязычной аутентичной статьей.

1. Найдите англоязычную статью в Интернете, которая, на ваш взгляд, раскрывает с интересной стороны или дополняет изучаемую сейчас тему. Можете просмотреть рекомендуемые сайты (ссылки приводятся).

2. Сократите статью, если она слишком объемна, до 350–400 слов (2000–2500 знаков с пробелами) и сохраните в виде текстового документа. Проверьте, чтобы сокращенный текст сохранил логичность и содержал основную информацию по проблеме. Не забудьте сопроводить текст ссылкой на оригинал.
3. Выделите в тексте жирным шрифтом незнакомые для вас слова. Если их значение понятно из контекста, напишите перевод в скобках после слова. Если о значении слова сложно догадаться, поместите его с транскрипцией и переводом в раздел *New Vocabulary* после текста.
4. Выделите в тексте желтой заливкой 8–10 ключевых слов или словосочетаний. Используя их, составьте письменно краткое резюме статьи (*Summary*).
5. Будьте готовы представить ваше краткое резюме в виде устного сообщения на занятии.

Представленные задания являются полифункциональными, они одновременно направлены на формирование общеучебных, специальных учебных и иноязычных коммуникативных умений. Интегративный характер таких заданий наглядно представлен в таблице 3 (см. табл. 3 на с. 30).

Приведенный перечень заданий для самостоятельной работы студентов с иноязычными текстами из интернет-ресурсов является одним из возможных вариантов. Виды самостоятельной работы с текстом могут включать составление плана текста, логико-смысловых опор, комментариев, оценочного отзыва, вопросов к содержанию текста и т. д. При этом для обеспечения поступательного движения на пути развития умений учебно-познавательной компетенции необходимы постепенные изменения следующих параметров учебного процесса.

1. Уменьшение степени жесткости внешнего управления со стороны преподавателя и расширение возможностей выбора учебных заданий и способа их выполнения студентами. Заданный алгоритм выполнения заданий должен становиться вариативным: студенты могут работать не с одной, а с несколькими статьями, выбирать тексты не на рекомендованных преподавателем сайтах, а на других электронных ресурсах, выполнять задания по своему выбору, предлагать свои задания.

2. Сокращение доли внешнего контроля со стороны преподавателя и увеличение доли взаимного и самоконтроля студентов. Для этого необходимы четкие критерии оценивания, которые помогут организовать контроль выполненных заданий и оценить учебную деятельность всех студентов с затратой минимального количества времени.

Таблица 3

**ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ И ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ**

№	Учебное задание	Общеучебные умения	Специальные учебные умения	Иноязычные коммуникативные умения
1.	Поиск статей по теме в Интернете	Поиск и выбор нужной информации	Умение предвосхищать информацию по заголовку, определять релевантность содержания учебной задаче	Умения просмотрового и ознакомительного чтения
2.	Сокращение текста до требуемого объема	Сжатие информации, выделение основной и второстепенной информации	Ориентация в структуре и логике текста	Умения изучающего чтения
3.	Выделение в тексте незнакомой лексики	Анализ и синтез	Языковая догадка. Умение работать с электронным словарем и выбирать релевантное значение слова	Пополнение рецептивного словарного запаса
4.	Составление письменного краткого резюме статьи (Summary)	Сжатие информации, выделение ключевой информации	Выделение в тексте ключевых лексических единиц	Умения письменной речи по созданию вторичного текста
5.	Подготовка устного сообщения	Применение информации для выполнения учебной задачи	Прочтение незнакомых слов по транскрипции или поиск образца их произношения	Умения подготовленной монологической речи

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учебно-познавательная компетенция студентов вуза входит в состав более широкой компетенции – универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития, прописанной во ФГОС ВО 3++ в качестве необходимой для выпускников всех направлений подготовки. При овладении иностранным языком учебно-познавательная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции и выполняет в ее составе системообразующую функцию. В структуре учебно-познавательной компетенции учебные умения подразделяются на общеучебные умения (учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения) и специальные учебные умения, которые позволяют

самостоятельно овладевать языковым материалом и речевой деятельностью. Для формирования учебно-познавательной компетенции у студентов неязыкового вуза на занятиях по иностранному языку целесообразно использовать систему заданий, которой присущи следующие характеристики:

1) интегративность (при выполнении заданий развиваются не только иноязычные коммуникативные умения, но и общеучебные и специальные учебные умения);

2) полифункциональность (задания направлены на взаимосвязанное развитие иноязычных речевых умений);

3) постепенное сокращение доли внешнего управления и контроля со стороны преподавателя и увеличение доли и самоконтроля студентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рослякова С. В. О сущности и структуре познавательной компетентности // Вестник Московского университета. 2012. № 10. С. 300–305.
2. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М. : Мир книги, 2001.
3. Тарева Е. Г. Технология формирования учебной компетенции учащихся при овладении иностранным языком // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей. М. : Языки народов мира, 2021а. С. 78–86.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.
5. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11–15.

6. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010.
7. Хуторской А. В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В. В. Краевского. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803/> (дата обращения 01.06.2021).
8. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург: Департамент по языковой политике / Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
9. Тарева Е. Г. Системообразующая функция учебной компетенции в лингводидактической модели иноязычной коммуникативной компетенции // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей. М.: Языки народов мира, 2021б. С. 55–63.
10. Воровщиков С. Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции // Вестник Института образования человека. 2014. № 1. С. 1–13. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2014/100/> (дата обращения 01.06.2021).

REFERENCES

1. Roslyakova, S. V. (2012). About the nature and structure of cognitive competence. Vestnik of Lomonosov State University, 10, 300–305. (In Russ.)
2. Strategiya modernizatsii soderzhaniya obshchego obrazovaniya: Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshchego obrazovaniya (2001) = Strategy of modernizing general education content. Materials for development of documents on general education renovation. Moscow: Mir knigi. (In Russ.)
3. Tareva, E. G. (2021 a). Tekhnologiya formirovaniya uchebnoy kompetentsii uchashchihsya pri ovladenii inostrannym yazykom = The technology of students' learning competence formation in the process of foreign language acquisition (pp. 78–86). Intercultural multilingual education as a factor of social transformations: the emergence and development of scientific school: Collection of scientific articles. Moscow: Jazyki narodov mira. (In Russ.)
4. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = New dictionary of methodology terms and concepts (theory and practice of teaching foreign languages). Moscow: Ikar. (In Russ.)
5. Bim, I. L. (2002). Lichnostno-orientirovannyj podhod – osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly = Personality oriented approach – the main strategy of school renovation. Inostrannye yazyki v shkole. Foreign Languages at School, 2, 11–15. (In Russ.)
6. Koryakovceva, N. F. (2010). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii = Theory of foreign languages teaching: productive educational technologies. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
7. Hutorskoy, A. V. Obrazovatel'nye kompetentsii i metodologiya didaktiki. K 90-letiyu so dnya rozhdeniya V. V. Kraevskogo = Educational competences and methodology of didactics. On 90th anniversary of V. V. Kraevskij. <http://khutorskoy.ru/be/2016/0803/> (In Russ.)
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2003). Strasbourg: Department of Language Policy, Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
9. Tareva, E. G. (2021b). Sistemoobrazuyushchaya funkciya uchebnoy kompetentsii v lingvodidakticheskoj modeli inoyazychnoj kommunikativnoy kompetentsii = Systemically important function of learning competence in lingo didactic model of foreign language communicative competence. Mezhsul'turnoe mnogoyazychnoe obrazovanie kak faktor social'nyh transformacij: stanovlenie i razvitie nauchnoj shkoly: sbornik nauchnyh statej = Intercultural multilingual education as a factor of social transformations: the emergence and development of scientific school: Collection of scientific articles. Moscow: Jazyki narodov mira. (In Russ.)
10. Vorovshchikov, S. G. (2014). Obshcheuchebnye umeniya kak deyatel'nostnyj komponent soderzhaniya uchebno-poznavatel'noj kompetentsii = General study skills as an activity component of learning and cognitive competence content. Vestnik of Institute of person education, 1, 1–13. <http://eidos-institute.ru/journal/2014/100/> (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Байдикова Наталья Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент Института лингвистического и педагогического образования Национального исследовательского университета «МИЭТ»

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Baydikova Natalia Leonidovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor at Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University of Electronic Technology (MIET)

Статья поступила в редакцию 15.09.2021
одобрена после рецензирования 11.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 15.09.2021
approved after reviewing 11.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_32



Проблема аутентичности в англоязычном юридическом дискурсе: междисциплинарный подход

С. Ю. Буденная

*Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина (МГЮА), Москва, Россия
mingli.sb@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается ряд проблемных аспектов понятия «аутентичность» в контексте обучения студентов-юристов английскому языку как лингва франка современного юридическо-го общения. Проводится анализ исследований, посвященных применению терминологического ряда с термином «аутентичный»; раскрывается дискуссионный характер понятия; обосновывается направление стабилизации содержания понятия в юридическом академическом дискурсе с учетом сложившейся практики межкультурного юридического англоязычного общения и правовой реальности XXI в.

Ключевые слова: аутентичность, аутентичные материалы, лингва франка, английский язык, юридическое общение

Для цитирования: Буденная С. Ю. Проблема аутентичности в англоязычном юридическом дискурсе: междисциплинарный подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 32–38. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_32

Original article

The Problem of Authenticity in English Legal Discourse: Interdisciplinary Approach

Svetlana Y. Budennaya

*Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Moscow, Russia
mingli.sb@gmail.com*

Abstract. The article analyzes problematic aspects of the concept of authenticity within the framework of teaching law students the English language as the Lingua Franca of modern legal communication. Researches devoted to using terminological series with the term “authentic” are analyzed; the controversial character of the concept is revealed; the direction of its content stabilization in legal academic settings is suggested, with focus on the current intercultural English language legal communication and the legal reality of the 21st century.

Keywords: authenticity, authentic content, lingua franca, the English language, legal communication

For citation: Budennaya, S. Y. (2022). The problem of authenticity in English legal discourse: interdisciplinary approach. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 32–38. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_32

ВВЕДЕНИЕ

В связи с активным осмыслением исследователями из разных предметных областей (юриспруденции, лингвистики, лингводидактики, психологии и др.) современного юридического дискурса в последние годы наблюдается значительный интерес к проблемным зонам межкультурного юридического общения, в том числе отраженным в языковой практике. В частности, усиление роли права в повседневной жизни людей и наметившаяся тенденция к повышению требований к качеству правового обеспечения межкультурного взаимодействия потребовали рассмотрения ряда вопросов, связанных с актуальным коммуникативным инструментарием права и способами его освоения в сложившихся условиях.

В последние десятилетия появилось большое количество исследований, посвященных различным аспектам формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-юристов. Наиболее исследуемым направлением в современный период становится выбор определенных технологий обучения, особенно в момент глобального перехода к дистанционному формату образования. В связи с этим такие «традиционные» вопросы, как отбор содержательного компонента обучения и его актуализация, а также вопрос аутентичности содержания обучения как одного из оснований для моделирования процесса обучения студентов-юристов межкультурному общению, отходят на второй план, оставаясь в фокусе внимания лишь немногочисленной группы исследователей [Яроцкая, 2018; Алейникова, 2020; Хомякова, 2011; Думина, 2021; Буденная, 2021]. Вместе с тем в условиях повсеместного использования английского языка как лингва франка профессионального юридического общения проблема аутентичности содержания обучения становится, на наш взгляд, все более актуальной, требующей особого подхода в сложившихся реалиях, ведь участниками межкультурного диалога в таком случае становятся носители различных языков и правовых культур.

В настоящей статье нами предпринята попытка обоснования актуальности проблемы «аутентичности» в содержании обучения английскому языку как лингва франка юридического общения в контексте современного профессионального взаимодействия специалистов в области права.

«АУТЕНТИЧНОСТЬ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

В современных лингводидактических исследованиях понятие «аутентичность» связывают в основном

с обучением различным видам речевого общения, в основе которого лежит использование «аутентичных» материалов. В ракурсе современных тенденций, ориентированных на «восполнение» языковой среды, все более востребованным становится использование видеоматериалов, содержащих, по мнению многих ученых, настоящий «аутентичный контент». Считается, что применение видеоматериалов особенно эффективно не только для развития языковых способностей, но и формирования социокультурной компетенции, так как они содержат большой объем страноведческой информации. Тем не менее, несмотря на возрастающее число работ, посвященных техническим и аудиовизуальным средствам обучения, первое место по освещаемости в научных источниках сохраняется за таким компонентом учебного материала, как текст. Вопрос применения аутентичных текстов в образовательном процессе сегодня не менее актуален, чем прежде. За годы осмысления проблемы развития коммуникативных умений и использования иностранного языка как инструмента общения с представителями иных культур ученые-лингводидакты пришли к некоторому общему пониманию того, какой текст следует считать «аутентичным». Так, аутентичный текст определяется как речевое произведение, которое носители языка создают для носителей того же языка, причем для реальных условий общения, являющийся собственно оригинальным и не адаптированным для учебных целей с учетом уровня владения учащимися иностранным языком [Халеева, 1989; Гальскова, 2000; Шукин, Фролова, 2015; Азимов, Шукин, 2009]. По мнению авторов, использование аутентичных текстов в обучении способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, формированию коммуникативной компетенции, получению страноведческих и интеркультурных знаний, расширению диапазона применения языковых средств и формированию умений оценивания их употребления на предмет соответствия речевой ситуации [Шукин, Фролова, 2015; Сидакова, 2016; Казакова, Евтюгина, 2016].

Достаточно единодушно ученые и в вопросе отбора аутентичных материалов, где главной проблемой становятся трудности восприятия аутентичной иноязычной речи учащимися, которые, главным образом, связывают с несоответствием уровня владения иностранным языком, применяемым в обучении аутентичным материалам. В связи с этим подчеркивается важность скрупулезного подхода к отбору таких материалов и обоснованию эффективных приемов работы с ними. В качестве методических рекомендаций по работе с аутентичными текстами предлагается: осуществлять их подбор в соответствии с типами чтения (просмотровое,

ознакомительное, изучающее) [Казакова, Евтюгина, 2016]; в работе с аутентичными аудиозаписями – отбирать их с целью развития аудиовосприятия, свободного от влияния фоновых помех, для извлечения адекватной информации и ее последующей интерпретации [Ярунина, 2013]; в работе с аутентичными видеозаписями – осуществлять подбор с учетом соответствия содержания учебным целям, возрастным особенностям учащихся, страноведческих особенностей, информативности, популярности, современности, наличия проблемы и т. д. [Ермолова, 2020].

Определяя принципы отбора и этапы работы с аутентичными материалами, многие исследователи опираются на традиционное понимание аутентичности как «подлинности, оригинальности, достоверности» с точки зрения языковой составляющей, которую можно определить как «лингвистическую аутентичность» [Ярунина, 2013; Сейди-кенова, Жантйлеуова, 2014]). Остановившись на таком подходе к вопросу аутентичности, некоторые ученые переключают свое внимание на разработку схем поэтапной работы с аутентичными материалами, не углубляясь тем самым в дальнейшее изучение самого понятия «аутентичность» [Дементьева, 2016; Кузнецова, 2017; Сизова, Лаврентьева, 2019]. Другим подходом к данному вопросу является, напротив, стремление к более глубокому анализу понятия «аутентичность», в рамках которого оно исследуется как «аутентичность социальной ситуации», «аутентичность текста», «культурологическая аутентичность», «ситуативная аутентичность», «аутентичность национальной ментальности», «аутентичность восприятия» [Руднева, Храмцова, 2014; Рогалева, 2019] и т. п. При таком подходе ученые углубляются в выявление многочисленных видов аутентичности, не предлагая конкретных решений по отбору и применению аутентичных материалов как компонента содержания обучения иностранному языку.

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «аутентичность», попадая под субъективную призму восприятия ученых, распадается на множество производных понятий, приобретая тем самым статус дискуссионного.

«АУТЕНТИЧНОСТЬ» КАК КРИТЕРИЙ ОТБОРА АКТУАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ ЛИНГВА ФРАНКА СОВРЕМЕННОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Обращаясь к проблеме определения понятия «аутентичность» в рамках интересующей нас юридической деятельности и обучения студентов-юристов

межкультурной профессиональной коммуникации на английском языке как лингва франка современного юридического общения, обнаруживаем в данной предметной области также наличие термина «аутентичность» (authenticity), определяемого Black's Law Dictionary как *юридическая действительность оригинальной формы документа или протокола, не подлежащая изменению*¹. В отличие от общепризнанного методического понимания аутентичного текста как *реального продукта (устного или письменного) речевой деятельности носителей языка, не адаптированного для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком*, в юриспруденции это – *текст документа, официально признанный равнозначным другому тексту, составленному, как правило, на другом языке, и имеющий одинаковую с ним юридическую силу*². Кроме того, в правовой сфере, как национальной, так и международной, функционируют и другие связанные термины, как-то: «аутентичность толкования права», «аутентичность международного договора», «аутентичность информации», «аутентичность передаваемых и принимаемых сообщений» [Яроцкая 2018] и др., что с одной стороны, демонстрирует значительную востребованность данного термина в данной сфере, а с другой – ставит вопрос о целесообразности лингводидактического оперирования данным термином при отборе актуального содержания обучения студентов-юристов.

В последнее время в лингводидактическом сообществе при обсуждении проблем содержания обучения студентов-юристов английскому языку все чаще высказывается мысль о продуктивности использования аутентичных материалов в виде учебных пособий американских и английских издательств. При этом речь идет уже не о специализированных курсах английского языка, предназначенных для изучения юридического английского студентами-иностранцами, а о применении фрагментов аутентичных пособий непосредственно по изучению права, предназначенных студентам-юристам США или Великобритании. Так, М. М. Лаврененко, отдавая принципу аутентичности первое место при отборе содержания обучения профессионально ориентированному английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов, придает большое значение использованию текстов из оригинальной юридической литературы, а именно: конституции США, отрывков из учебников по праву, по которым осуществляется подготовка студентов в странах изучаемого языка, текстов, взятых из профессиональных журналов

¹Перевод наш. – Б. С.

²Большая Российская Энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/>

[Лаврененко, 2004]. Такой подход позиционируется как инновационный, и, возможно, он позволяет взглянуть на изучение права со стороны носителей языка, однако, на наш взгляд, следует учитывать, что процесс формирования межкультурной профессиональной иноязычной компетенции подразумевает обучение иностранному языку права, а не права на иностранном языке, тем более, если речь идет о студентах младших курсов.

В существующей на сегодняшний день юридической действительности, в которой английский язык функционирует как лингва франка профессионального общения, термин «аутентичность» приобретает все большую противоречивость. Изначальная принадлежность английского языка англосаксонской культуре обуславливает специфику профессионального взаимодействия в правовом пространстве и ориентацию на обучение юридическому английскому языку с опорой на правовую культуру Великобритании и США, представляющими собой так называемые страны изучаемого языка. Анализ научных работ, посвященных применению аутентичных материалов в обучении юридическому английскому языку, демонстрирует неизменную приверженность изучению исключительно оригинальных англоязычных источников юридической информации, определяя их как «аутентичные» [Вьюшкина, 2020; Бурмистрова, Ступникова, 2017; Базуева, 2017]. Вместе с тем некоторые авторы, принимая во внимание факт использования английского языка как международного языка профессионального общения, отмечают тенденцию к пересмотру *отношений между английским языком как международным (EIL) и нормами носителей языка, анализом их актуальности и доминирования над концептом аутентичности*, подчеркивая необходимость фундаментальных изменений в подходе к разработке материалов нового поколения и подготовке преподавателей с *целостным пониманием современного ландшафта английского языка* [Жебрatкина, Романов, 2021].

В своих более ранних исследованиях мы акцентировали внимание на ограниченности возможностей участника межкультурного профессионального диалога, ориентированного исключительно на определенную концептуальную картину мира, находящую свое непосредственное выражение в языке. В контексте участия представителей различных правовых культур, являющихся к тому же и носителями различных языков, в межкультурном профессиональном юридическом общении, английский язык, естественно, теряет свою аутентичность, подвергаясь как социолингвистическому, так и культурно-правовому воздействию со

стороны коммуникантов. В этой связи возникают следующие вопросы: можно ли характеризовать коммуникативное взаимодействие участников межкультурного юридического диалога (полилога) на английском языке как аутентичное, где представители англосаксонской культуры являются лишь одной из сторон коммуникации, или же где коммуникация осуществляется вовсе без их участия? целесообразно ли в сложившейся ситуации использовать термин «аутентичность» с методической точки зрения при исследовании вопросов обучения студентов-юристов английскому языку как лингва франка современного юридического общения?

Несмотря на упомянутое нами выше осознание некоторыми учеными необходимости нового восприятия понятия «аутентичность» при условии функционирования английского языка как междunarодного, детальное исследование данной проблемы обнаруживаем лишь в работе Л. В. Яроцкой, являющейся по сути единственным на сегодняшний день исследованием, посвященным понятию «аутентичность» в контексте использования английского языка как лингва франка профессионального юридического общения. В качестве основных противоречий при изучении возможности соблюдения принципа «аутентичности» в обучении студентов-юристов иноязычному общению, автор выделяет использование понятия «аутентичность» не только в лингводидактике, но и в юридической сфере, а также создание юридических документов как носителями, так и неносителями английского языка для носителей и неносителей языка, соответственно [Яроцкая 2018]. Согласимся и с естественно возникающим у автора вопросом: какие в таком случае материалы профессионального юридического дискурса можно считать аутентичными? Ситуация осложняется и неоднозначностью терминологического аппарата внутри самого англо-американского права, ведь, как известно, США и Великобритания характеризуются исторически сложившимися различиями в государственном, политическом, и, как следствие, правовом устройстве, что, безусловно, находит свое отражение в языке.

Очевидно, что поиск ответов на возникающие вопросы, связанные с проблемой определения «аутентичности» как таковой и применения аутентичных материалов в обучении студентов-юристов английскому языку требует детального научного исследования, являясь, на наш взгляд, чрезвычайно существенным для дальнейшего развития методики обучения английскому языку как лингва франка профессионального общения студентов юридической специальности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, принимая во внимание выявленные в настоящей статье противоречия в определении понятий «аутентичность» и «аутентичные материалы» в контексте обучения иностранному языку, мы склонны полагать, что рассмотрение этих понятий должно быть обусловлено определенной сферой практической деятельности профессионала, что, на наш взгляд, будет способствовать лучшему пониманию их сути и решению проблем отбора содержания обучения специалистов конкретной предметной области.

В частности, применительно к отбору содержательного компонента обучения студентов-юристов межкультурной коммуникации на английском языке, как мы считаем, надлежит учитывать его статус лингва франка современного профессионального общения. Отсутствие восприятия английского языка как лингва франка профессионального юридического общения в поликультурном правовом поле, и, как следствие, ориентация многих исследователей

на понимание аутентичности исключительно в контексте англосаксонской правовой культуры, на наш взгляд, значительно ограничивает перспективу полноценного профессионального функционирования будущего юриста в международной юридической практике.

Появление в последнее время в научных источниках единичных лингводидактических исследований, призывающих к пересмотру тенденции к направленности исключительно на англо-американскую культуру и рассмотрению продуктов данной культуры как аутентичных для использования в обучении студентов межкультурной коммуникации, в том числе в юридической сфере, представляется нам весьма обнадеживающим фактором. Между тем отсутствие конкретных методических решений относительно определения понятия «аутентичности» обуславливает необходимость дальнейшего осмысления этого неоднозначного понятия и выработки новых оснований применения принципа аутентичности в контексте представленных нами противоречий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Яроцкая Л. В. «Аутентичность» в контексте использования английского языка как Lingua Franca профессионального юридического общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 6(814). С. 172–177.
2. 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.
3. Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
4. Думина Е. В. Формирование умений межкультурной письменной коммуникации юриста в условиях ранней профессионализации (немецкий язык, бакалавриат): дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.
5. Буденная С. Ю. Социокультурный аспект как системообразующее основание актуального содержания обучения студентов-юристов межкультурной профессиональной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 2(839). С. 55–64.
6. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М.: Высшая школа, 1989.
7. Гальскова Н. Г. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2000.
8. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2015.
9. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языков). М.: ИКАР, 2009.
10. Сидачова Н. В. Использование профессионально-ориентированных аутентичных материалов в обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 3(16). Т. 5. С. 154–157.
11. Казакова М. А., Евтюгина А. А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. Вып. 4. С. 50–58.
12. Ярунина С. А. К проблеме аутентичности языковых материалов // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. Вып. 2(9). С. 88.
13. Ермолова Т. В. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современное педагогическое образование. 2020. Вып. 6. С. 51–57.
14. Сейдикенова А. С., Жантилеуова Г. К. Использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка как средства формирования иноязычной культурологической компетенции студентов // Язык и культура. 2014. Вып. 15. С. 64–69.
15. Дементьева Т. М. Видеофильм как средство обучения профессионально ориентированному иноязычному общению в сфере юриспруденции // Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Вып. 1. С. 140–145.
16. Кузнецова С. В. К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения иностранному языку в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Вып. 1(18). С. 96–99.
17. Сизова Ю. С., Лаврентьева Е. А. К вопросу о работе с аутентичным текстом научной статьи на занятиях по английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Вып. 1. С. 230–235.

18. Руднева Т. И., Храмцова А. Б. Иноязычная профессиональная деятельность в юридической сфере: проблема аутентичности // Вестник Самарского государственного технического университета. Психолого-педагогические науки. 2014. Вып. 2(22). С. 172–176.
19. Рогалева А. А. Концепция аутентичности учебного языкового текста // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 1(26). Т. 8. С. 136–138.
20. Лавренко М. М. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
21. Выюшкина Е. Г. Дидактический потенциал аутентичного видео для развития межкультурной профессиональной компетенции студентов-юристов // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. С. 163–168.
22. Бурмистрова К. А., Ступникова Л. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении англоязычному юридическому дискурсу // Российский внешнеэкономический вестник. Внешнеторговое консультирование. 2017. Вып. 2. С. 103–110.
23. Базуева А. Н. Характеристика учебных аутентичных текстов англоязычного юридического дискурса // Педагогическое образование в России. Профессиональное образование. 2017. Вып. 5. С. 84–87.
24. Жебряткина И. Я., Романов В. В. Аутентичность в парадигме английского как международного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. № 1(34). Т. 10. С. 348–351.

REFERENCES

1. Yarotskaya, L. V. (2018). Authenticity in the context of using English as lingua franca of legal professional communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 6(814), 172–177. (In Russ.)
2. Aleynikova, 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.)
3. Homyakova, N. P. (2011). Kontekstnaya model' formirovaniya inoyazychnoi kommunikativnoi kompetencii studentov neyazykovogo vuza (francuzskii yazyk) = Context Model of Forming Foreign Language Communicative Competence in Students of Non-linguistics University (the French language): Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
4. 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): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
5. Budennaya, S. YU. (2021). Sociocultural aspect as strategic foundation of cutting-edge content in teaching lawyers intercultural professional communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(839), 55–64. (In Russ.)
6. Khaleeva, I. I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchika) = Foundations of theory of teaching foreign speech comprehension (translator training). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
7. Gal'skova, N. G. (2000). Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam = Modern methods in teaching foreign languages. Moscow: ARKTI. (In Russ.)
8. Schukin, A. N., Frolova, G. M. (2015). Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov = Methods of teaching foreign languages. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
9. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykov) = New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages. Moscow: IKAR. (In Russ.)
10. Sidakova, N. V. (2016). The use of professionally oriented authentic materials while teaching students of technical specialties a foreign language. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, 3(16), 154–157. (V. 5). (In Russ.)
11. Kazakova, M. A., Evtugina, A. A. (2016). Buryat State University bulletin. Education. Personality. Society, 4, 50–58. (In Russ.)
12. Yarinina, S. A. (2013). The problem of authenticity of teaching materials. International research journal, 2(9), 88. (In Russ.)
13. Ermolova, T. V. (2020). The use of authentic materials when teaching a foreign language in a non-linguistic university. Modern pedagogical education, 6, 51–57. (In Russ.)
14. Seidikenova, A. S., Zhantileuova, G. K. (2014). The use of authentic materials at foreign language classes as the means of forming foreign language cultural competence of students. Language and culture, 15, 64–69. (In Russ.)
15. Dementyeva, T. M. (2016). Video film as the means of teaching profession-oriented foreign language communication in the sphere of law. Proceedings of Voronezh state university. Linguistics and intercultural communication, 1, 140–145. (In Russ.)
16. Kuznetsova, S. V. (2017). The use of profession-oriented authentic texts in teaching foreign languages at the university. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, 1(18), 96–99. (V. 6). (In Russ.)
17. Sizova, Yu. S., Lavrenteva, E. A. (2019). Revisiting the issue of using an authentic text of a scientific article at the ESP classes in a non-linguistic university. Vestnik of Kostroma state university. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 1, 230–235. (In Russ.)
18. Rudneva, T. I., Khramtsova, A. B. (2014). Foreign language professional activity in the legal sphere: the problem of authenticity. Vestnik of Samara state technical university. Psychological and pedagogical sciences, 2 (22), 172–176. (In Russ.)
19. Rogaleva, A. A. (2019). Concept of authenticity of teaching language text. Baltic humanitarian journal, 10(1), 348–351. (In Russ.)
20. Lavrenko, M. M. (2004). Professional'no-orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku studentov mladshih kursov yuridicheskikh fakul'tetov = Profession-oriented teaching English to junior law students: abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
21. V'yushkina, E. G. (2020). Potential of authentic video in developing professional communicative skills of law-students (pp. 163–168). Foreign languages in the context of intercultural communication. (In Russ.)
22. Burmistrova, K. A., Stupnikova, L. V. (2017). Use of authentic video in teaching legal English discourse. Russian foreign economic bulletin. Foreign trade consulting, 2, 103–110. (In Russ.)
23. Bazueva, A. N. (2017). Characteristic features of learning English legal discourse. Pedagogical education in Russia. Professional education, 5, 84–87. (In Russ.)
24. Zhebratkina, I. Ya., Romanov, V. V. (2021). Authenticity within EIL paradigm. Baltic humanitarian journal, 10(1), 348–351. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Буденная Светлана Юрьевна

старший преподаватель кафедры английского языка
Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Budennaya Svetlana Yurievna

Senior Lecturer of the Department of the English Language,
Kutafin Moscow State Law University (MSAL)

Статья поступила в редакцию 15.12.2021
одобрена после рецензирования 05.02.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 15.12.2021
approved after reviewing 05.02.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_39



Анализ открытых заданий в LMS Moodle на предмет их сходства

А. И. Горожанов

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
agorozhanov@linguanet.ru*

Аннотация. Описывается способ анализа открытых заданий LMS Moodle по трем блокам параметров на предмет уровня совпадения пар текстов с помощью авторского приложения на языке программирования Python. Приводится описание алгоритма, излагаются результаты его апробации на материале открытых заданий онлайн-курса письменного перевода. Делается вывод о том, что разработанное приложение функционирует стабильно, генерирует набор файлов данных, которые могут быть использованы для оценки уровня качества обучения.

Ключевые слова: открытые задания, LMS Moodle, иностранный язык, специальное программное обеспечение, Python, PyQt5

Для цитирования: Горожанов А. И. Анализ открытых заданий в LMS Moodle на предмет их сходства // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 39–46. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_39

Original article

Analysis of Open Tasks in LMS Moodle on the Subject of Their Similarity

Alexey I. Gorozhanov

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
agorozhanov@linguanet.ru*

Abstract. A method for analyzing LMS Moodle open tasks by three blocks of parameters for defining the level of similarity of pairs of texts using an author's application in the Python programming language is described. The description of the algorithm is given, the results of its approbation on the material of open tasks of the online course in translation are presented. It is concluded that the developed application functions stably, generates a set of data files that can be used to assess the level of training quality.

Keywords: open tasks, LMS Moodle, foreign language, special software, Python, PyQt5

For citation: Gorozhanov, A. I. (2022). Analysis of open tasks in LMS Moodle on the subject of their similarity. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 39–46. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_39

ВВЕДЕНИЕ

Пандемия COVID-19 вынужденно перенесла процесс обучения в вузах в дистанционный формат, что не могло не трансформировать его как на уровне организации учебной деятельности в целом, так и на уровне применения отдельных видов заданий, в частности.

При всем многообразии программного обеспечения, а также приложений для осуществления коммуникации на расстоянии, наиболее рациональным выбором для вузов являются системы управления обучением (LMS), среди которых лидирующие позиции по праву занимает LMS Moodle [Берарди, 2021; Терегулов, Бужинская, Васева, 2021; Ntshwarang, Malinga, Losike-Sedimo, 2021].

Положительные и отрицательные стороны перехода к дистанционному формату работы, равно как и достоинства и недостатки LMS Moodle как макросистемы, заслуживают отдельного рассмотрения. В настоящем исследовании мы фокусируемся на особенностях работы с заданиями открытого типа в LMS Moodle в рамках преподавания практических языковых дисциплин.

Данная тема выбрана нами не случайно. Письменные задания (эссе, изложение, комментарий, описание картинки, выполнение перевода с иностранного языка на родной и наоборот) традиционно используются преподавателями иностранного языка как средства формирования у обучающихся лингвистической компетенции, а также средства контроля.

При переходе в дистанционный формат письменные задания не теряют своей актуальности, и дискуссия может разворачиваться только вокруг их адекватной реализации с помощью программных инструментов. Вариантов имеется множество, если говорить только о путях доставки этих данных преподавателю: выполнение письменных заданий в тетради и пересылка их изображений преподавателю по электронной почте; выполнение заданий в текстовом процессоре с последующей пересылкой файлов через электронную почту или мессенджеры; выполнение заданий в общем файле, расположенном на облачном хранилище и пр.

Не менее разнообразными могут быть варианты проверки этих работ преподавателем, их отсылки студентам для ознакомления и проведения работы над ошибками, а также способы обсуждения результатов.

LMS Moodle имеет встроенный инструмент работы с заданиями открытого типа, в частности, модуль «Задание» (англ. Assignment), который позволяет преподавателю и студенту не только обмениваться электронными текстами (выполненными

заданиями со стороны обучающихся и комментариями со стороны обучающихся), но и интегрировать полученные результаты в цифровое портфолио студента, строить графики анализа работ группы и многое другое.

Модуль «Задание», впрочем, как и большинство модулей LMS Moodle, имеет богатый набор настроек, касающихся установки времени начала выполнения задания и крайнего срока подачи результатов на проверку, ограничения доступа к модулю, в случае если студентами не выполнены предыдущие задания онлайн-курса, установки количества попыток.

Отвлекаясь от технических деталей, подчеркнем тот факт, что при кажущейся сложности работы с письменными заданиями оффлайн и онлайн, преподаватель затрачивает на нее значительно больше времени во втором случае. Это связано прежде всего с тем, что, обмениваясь электронными текстами, преподаватель и обучающийся невольно устанавливают в рамках системы управления обучением своего рода персональный педагогический контакт, который, с одной стороны, способствует формированию индивидуальной траектории обучения студента, с другой – ставит преподавателя в такие условия, при которых он работает уже не с учебной группой, а с каждым студентом в отдельности в большей степени, чем это может происходить в рамках очного обучения.

Возникает объективная необходимость пересмотра норм расчета нагрузки как в отношении объема часов, отведенных на проверку текущих письменных работ, так и часов, предназначенных для подготовки к проведению каждого занятия, которое предусматривает письменные задания.

Первое связано с повышением уровня индивидуализации учебного процесса, второе – с необходимостью осуществления большого количества настроек модуля «Задание» в LMS Moodle, а также загрузки и изучения аналитических и статистических протоколов. Сказанное выше подчеркивает актуальность нашего исследования.

При всей сложности, возникающей при работе с письменными заданиями онлайн, нельзя не заметить и некоторые особенности, которые можно отнести к достоинствам такого формата. Во-первых, в личном кабинете обучающегося создается протокол его деятельности, в котором фиксируются так называемые «учебные события» (в терминологии LMS). С помощью этих записей легко проследить не только результативность обучающегося, но и то, насколько планомерно он работал, выполнял ли все задания в срок и с какой попытки добивался необходимого балла. Во-вторых, электронный формат представления результатов письменных заданий позволяет проводить автоматическую обработку

полученных от студентов текстов, что входит в предметную область нашего исследования, которое ставит перед собой цель разработать и апробировать приложение для автоматического сравнения письменных работ группы студентов из модуля «Задание» на предмет их сходства между собой.

Другими словами, создаваемая программа должна выступать в качестве экспертной системы, которая из всего множества образцов маркирует для преподавателя такие пары работ, в которых проявляется частичное или полное совпадение текста. На основании этих данных преподаватель сможет заключить, например, какая работа из этой пары была выполнена самостоятельно, а какая – нет. Возможно также, что обе работы были выполнены как одна совместная.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОГРАММНОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ

На этапе постановки задач, т. е. до момента написания программного кода, нами были составлены формальные требования к приложению. Оно должно включать:

- 1) графический интерфейс пользователя;
- 2) проявлять высокий уровень автоматизации процессов (не перегружать оператора лишними механическими действиями);
- 3) представлять результаты в удобном для восприятия человеком виде;
- 4) сохранять результаты работы в универсальном формате.

Графический интерфейс пользователя может быть построен различными программными средствами. В нашем случае была выбрана графическая библиотека PyQt5, соответственно, базовым языком приложения стал Python.

Приложение разрабатывалось в русле концепции профессионально ориентированного программирования, и, руководствуясь принципом универсальности, мы не стали создавать отдельный продукт, а воспользовались разработанным ранее программным комплексом, который производит сравнение закрытой группы текстов между собой [Горожанов, Гусейнова, 2021].

Решение проблемы высокой автоматизации процессов потребовало системного анализа функционирования модуля «Задание» с целью выхода на оптимальный порядок действий пользователя приложения. Если в исходном варианте программы мы ограничились тем, что она обрабатывала подготовленные заранее вручную файлы TXT, то в модифицированном варианте предполагалось, что пользователь не будет производить заметно

больше работы при увеличении количества сравниваемых письменных заданий (принцип масштабирования [Горожанов, 2018]) – вручную должен загружаться только один файл.

Модуль «Задание» сопряжен с подсистемой протоколирования LMS Moodle. Практически это означает, что все поданные на проверку письменные работы можно загрузить с веб-сервера на локальное хранилище в виде архива ZIP, в котором каждое задание будет представлять собой отдельный файл HTML (Онлайн-курс – Модуль «Задание» – Настройки – Управление заданием – Скачать все ответы). Соответственно, программа должна работать сразу с архивом, сколько бы файлов HTML в нем ни находилось.

Представление результата работы программы в удобном формате для человека реализуется относительно просто. Информация выводится в текстовую область графического интерфейса пользователя и должна сохраняться в отдельный файл CSV, который может быть прочитан табличным процессором OpenOffice Calc и представлен в виде таблицы с возможностью правки и сортировки. Это является решением для задач 3 и 4.

ТЕХНИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

В графический интерфейс пользователя приложения был добавлен пункт меню «Moodle», который содержит подпункт «Анализ открытых заданий».

Общие настройки проверки текстов остались прежними. Статистический блок включает следующие параметры:

- количество абзацев;
- количество символов с учетом пробелов;
- количество символов без учета пробелов;
- количество пробелов;
- количество слов;
- средняя длина слова в символах;
- количество предложений;
- средняя длина предложения в словах;
- средняя длина предложения в символах

[Горожанов, Гусейнова, 2021].

Процентное совпадение, на которое программа «обращает внимание», выставляется с точностью до одного процента и по умолчанию равно 97 %.

Проверка на совпадение непрерывных последовательностей активируется соответствующим флажком и задается группой чисел в строке ввода через запятую без пробелов, например, «3, 7, 12».

Третий блок отвечает за проверку последовательностей с шагом, причем длина последовательности и величина шага задается пользователем (см. рис. 1):

Прежде всего пользователю необходимо выбрать, по каким блокам будет производить анализ, затем нажать подпункт меню «Анализ открытых заданий», который активирует функцию «actionOpenMoodle()» (см. схему 1):

Вначале активируется функция «openZip()», которая выводит пользователю файловое меню для выбора архива с открытыми заданиями. Если файл «zipName» существует, то программа открывает архив, создает папку «folderName» и помещает в нее отдельные файлы HTML открытых заданий. Результатом работы функции, кроме создания

папки «folderName», является создание глобальной переменной с именем этой папки.

Далее пользователю предлагается нажать на кнопку «Начать анализ», которая активирует функцию «startSearching()» (см. схему 2):

Если папка с файлами для анализа уже выбрана, то программа по очереди проверяет все три блока на предмет их включения. В случае если статистический анализ активирован, все тексты из файлов попарно сравниваются по всем девяти параметрам. Результат сразу же выводится в текстовое поле (см. Листинг 1):

Листинг 1. Пример вывода результата сравнения статистических параметров при величине коэффициента 0,99

```
Текст 1: ФИО_5437_assignsubmission_onlinetext_onlinetext.html
Текст 2: ФИО_4412_assignsubmission_onlinetext_onlinetext.html
Критические совпадения (коэффициент > 0.99):
Количество абзацев : 1
Количество символов с пробелами : 0.9922201411900302
Количество символов без пробелов : 0.9998338318378198
Количество предложений : 1
Средняя длина предложения в символах : 0.9998338318378199
5 из 9
```

Перед завершением работы функции генерируется файл CSV с разделителем по точке с запятой, который удобно просматривать в табличном процессоре OpenOffice Calc. Блоки непрерывных последовательностей и последовательностей с шагом также проверяются на наличие флажка и на этом основании

включаются или не включаются в анализ. Вывод также производится в поле графического интерфейса и в файл CSV (см. Листинг 2 и Листинг 3):

Листинг 2. Пример вывода результата сравнения по непрерывным последовательностям при величине коэффициента 7

```
Текст 1: ФИО_4412_assignsubmission_onlinetext_onlinetext.html(881)
Текст 2: ФИО_3936_assignsubmission_onlinetext_onlinetext.html(1024)
=====
Совпадений при последовательности = 7: 33 из 875 (3.77%)
=====
```

Листинг 3. Пример вывода результата сравнения по последовательностям с шагом при величине коэффициента 5 и шага 3

```
Текст 1: ФИО_3867_assignsubmission_onlinetext_onlinetext.html(876)
Текст 2: ФИО_2930_assignsubmission_onlinetext_onlinetext.html(967)
=====
Совпадений при последовательности = 5, с шагом = 3: 81 из 872 (9.29%)
=====
```

Здесь и далее все данные обезличены.

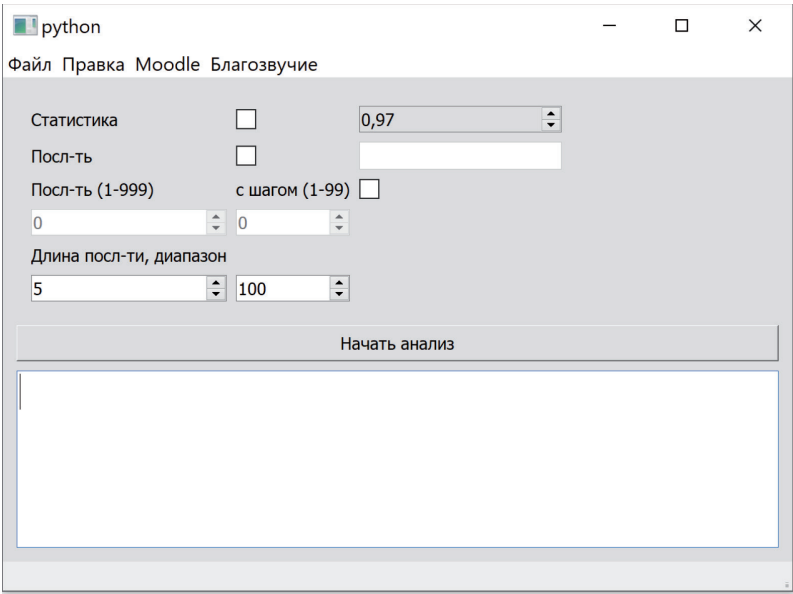


Рис. 1. Графический интерфейс пользователя

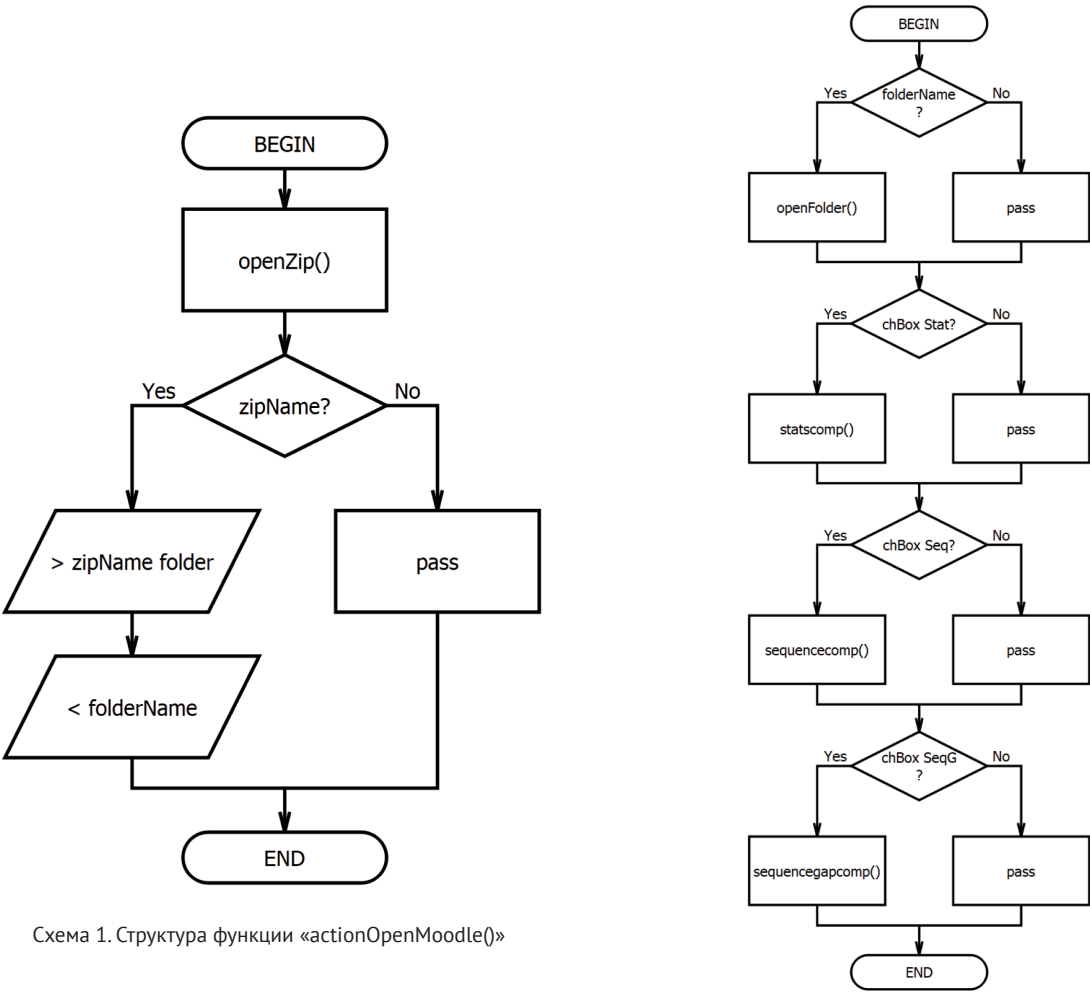


Схема 1. Структура функции «actionOpenMoodle()»

Схема 2.
Структура функции «startSearching()»

АПРОБАЦИЯ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Для апробации приложения нами были выбраны открытые задания, которые представляют собой перевод с английского языка на русский одного и того же текста. Онлайн-курс предусматривает выполнение восьми открытых заданий. Для апробации мы взяли задания № 1 (40 файлов), № 4 (50 файлов) и № 8 (49 файлов). Все слушатели обучались по индивидуальным учебным планам и не были знакомы друг с другом.

Анализ текстов задания № 1 по статистическим параметрам показал отсутствие совпадений «9 из 9» по проверяемым параметрам, по два случая совпадений «8 из 9» и «7 из 9», шесть совпадений «6 из 9», 14 совпадений «5 из 9» (совпадения «4 из 9» и менее не являются релевантными и относятся к общим статистическим параметрам, не фиксирующим индивидуальные особенности). Совпадение такого параметра, как количество предложений, может говорить о том, что при переводе слушатели максимально сохраняли структуру исходного текста. И напротив, при отношении количества предложений менее 0,7 можно говорить о том, что один из слушателей применял больше синтаксических трансформаций, чем другой. Интересно, что 31 пара текстов из 780 имела равное количество предложений.

При работе по непрерывным последовательностям доля совпадений с коэффициентом 7 оказалась невелика – в среднем 1,07 % (максимальный показатель 4,97 %, минимальный – 0), с коэффициентом 12 – 0,15 % (максимальный показатель 2,3 %, минимальный – 0). Такое количество совпадений может быть объяснено тем, что задание № 1 предусматривается предпереводческим анализом текста, в котором содержатся образцы переводческих решений.

Доля совпадений последовательностей с шагом колеблется от максимума 13,88 % до минимума – 0 при среднем значении 3,95 %.

Анализ текстов задания № 4 по статистическим параметрам выявил одно совпадение «9 из 9», восемь совпадений «8 из 9», четыре совпадения

«7 из 9», семь совпадений «6 из 9», 33 совпадения «5 из 9». Не вдаваясь на этом этапе в детали, заметим, что количество совпадений выше по сравнению с предыдущим случаем. 103 из 1225 сравниваемых пар показали равное количество предложений.

Доля совпадений по непрерывным последовательностям с коэффициентом 7 также выросла и составила в среднем 1,73 % (максимальный показатель 33,8 %, минимальный – 0). Аналогичная ситуация наблюдается и по коэффициенту 12 – средний показатель 0,22% (максимальный – 18,8 %, минимальный – 0).

Совпадения с шагом также показывают рост – средний показатель 4,71 % (максимум – 45,13 %, минимум – 0).

Наблюдая тенденцию роста, интересно изучить данные последнего, восьмого, задания онлайн-курса. Статистический анализ выявил отсутствие совпадений «9 из 9» и «8 из 9», наличие по пяти совпадений «7 из 9» и «6 из 9», 24 совпадений «5 из 9». Количество предложений совпало в 65 из 1176 рассмотренных пар.

Совпадения по непрерывным последовательностям с коэффициентом 7 составили в среднем 0,63 % (максимум – 12,67 %, минимум – 0), с коэффициентом 12 – в среднем 0,06 % (максимум – 4,71 %, минимум – 0).

Блок последовательностей с шагом демонстрирует среднее совпадение на уровне 3,3 % при максимуме 25,11 % и минимуме 0.

Представим полученный результат в виде таблицы, где:

$N_{\text{предл}}$ – доля полных совпадений количества предложений (в %),

$S_{\text{непр}7}$ – величина среднего совпадения по непрерывным последовательностям с коэффициентом 7 (в %),

$S_{\text{непр}12}$ – величина среднего совпадения по непрерывным последовательностям с коэффициентом 12 (в %),

$S_{\text{шаг}2}$ – величина среднего совпадения по последовательностям с коэффициентом 5 и шагом 2 (в %) (см. табл. 1):

Таблица 1

СВОДНЫЕ ДАННЫЕ ПО ТРЕМ ЗАДАНИЯМ

Задание	$N_{\text{предл}}$	$S_{\text{непр}7}$	$S_{\text{непр}12}$	$S_{\text{шаг}2}$
№ 1	3,97	1,07	0,15	3,95
№ 4	8,4	1,73	0,22	4,71
№ 8	5,53	0,63	0,06	3,3

В результате мы фиксируем повышение показателей на четвертом задании и их падение ниже уровня первого задания на последнем задании (кроме $N_{предл}$).

Полученные результаты могут быть трактованы различными способами, что должно являться темой отдельного обстоятельного обзора. Тем не менее на уровне апробации программного обеспечения корреляция полученных данных по четырём параметрам для трех заданий свидетельствует о надежности работы созданного приложения. Технические сбои выявлены не были, целостность созданных файлов не была нарушена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В итоге можно говорить о том, что поставленные в ходе исследования задачи были выполнены. Приложение имеет графический интерфейс пользователя, требует от оператора минимального количества действий, представляет результаты в удобном для восприятия человеком (табличном) виде, способно сохранять результаты работы в универсальном формате CSV.

Генерируемые приложением файлы, с точки зрения методики обучения, служат своего рода обратной связью, которая может предоставить разработчикам и преподавателям онлайн-курса дополнительные экспертные данные. Например, если применяемые учебные тексты относятся к технической области, т. е. насыщены терминами, то такая обратная связь является инструментом диагностики успешности обучения на онлайн-курсе в целом, так как переводы слушателей в этом случае должны скорее быть похожи один на другой, чем отличаться. Далее, учитывая тот факт, что анализируемые работы уже были проверены преподавателем и на момент апробации не содержали грубых смысловых ошибок, повышение или понижение степени сходства текстов может свидетельствовать о большей или меньшей самостоятельности слушателей в выборе переводческих решений, их уровне сформированности как специалистов.

Перспективой исследования является расширение возможностей программы, апробация на более обширном фактическом материале, ее экспериментальное внедрение в учебный процесс в рамках как основных, так и дополнительных образовательных программ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Берарди С. Моделирование онлайн-курса по русскому языку как иностранному в период эпидемии COVID-19 // Русистика. 2021. № 1. Т. 19. С. 7–20. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20.
2. Терегулов Д. Ф., Бужинская Н. В., Васева Е. С. Особенности управления командной работой студентов в условиях дистанционного обучения с использованием платформы Moodle // Информатика и образование. 2021. № 3(322). С. 4–10. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-3-4-10.
3. Ntshwarang P. N., Malinga T., Losike-Sedimo N. eLearning Tools at the University of Botswana: Relevance and Use Under COVID-19 Crisis // Higher Education for the Future. 2021. Vol. 8. No 1. Pp. 142–154. DOI: 10.1177/2347631120986281.
4. Горожанов А. И., Гусейнова И. А. Прикладные аспекты анализа и интерпретации текстов (на материале немецкого и русского языков). Казань: Бук, 2021.
5. Горожанов А. И. Формирование обучающей виртуальной среды в контексте новых информационных технологий: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2018.

REFERENCES

1. Berardi, S. (2021). Modelirovanie onlain-kursa po russkomu yazyku kak inostrannomu v period epidemii COVID-19 = Modeling an online course in Russian as a foreign language during the COVID-19 epidemic. *RussianStudies*, 19(1), 7–20. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20. (In Russ.)
2. Teregulov, D. F., Buzhinskaya, N. V., Vaseva, E. S. (2021). Osobennosti upravleniya komandnoi rabotoi studentov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya s ispol'zovaniem platformy Moodle = Peculiarities of student teamwork management in the context of distance learning using the Moodle platform. *Computer science and education*, 3(322), 4–10. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-3-4-10. (In Russ.)
3. Ntshwarang, P. N., Malinga, T., Losike-Sedimo, N. (2021). eLearning Tools at the University of Botswana: Relevance and Use Under COVID-19 Crisis. *Higher Education for the Future*, 8(1), 142–154. DOI: 10.1177/2347631120986281
4. Gorozhanov, A. I., Guseynova, I. A. (2021). Prikladnye aspekty analiza i interpretatsii tekstov (na materiale nemetskogo i russkogo yazykov) = Applied aspects of the analysis and interpretation of texts (based on the material of the German and Russian languages), Kazan: Buk. (In Russ.)
5. Gorozhanov, A. I. (2018). Formirovanie obuchayushchei virtual'noi sredy v kontekste novykh informatsionnykh tekhnologii = Formation of a learning virtual environment in the context of new information technologies: doctoral thesis, Moscow, 2018. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Горожанов Алексей Иванович

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gorozhanov Alexey Ivanovich

Doctor of Philology (Dr. habil), Associate Professor,
Professor of the Department of German Language Grammar and History,
Faculty for German Language, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 12.12.2021
одобрена после рецензирования 20.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 12.12.2021
approved after reviewing 20.01.2022
accepted for publication 04.03.2022



Тенденции подготовки специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации в неязыковом вузе

И. А. Гусейнова

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

Аннотация. В статье рассматриваются конвергентные образовательные программы, реализуемые в организациях высшего образования в виде сетевых образовательных программ, программ двух дипломов, программ взаимного признания. Сопряжение отраслевого компонента с языковыми парами становится определяющим как для внутреннего рынка труда, так и для освоения внешних рынков. Ключевая роль в реализации конвергентных программ, соответствующим профилю и особенностям регионального развития, отводится вузу и его выпускникам.

Ключевые слова: иностранный язык, конвергентная образовательная программа, межкультурная коммуникация, межъязыковая коммуникация, междисциплинарный подход

Для цитирования: Гусейнова И. А. Тенденции подготовки специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 47–52. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_47

Original article

Approaches to Training Specialists in Intercultural and Interlinguistic Communication at Non-Linguistic Higher Educational Institutions

Innara A. Guseynova

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

Abstract. The article considered convergent higher education programs that take the form of double degree learning programs and mutual recognition programs. Correspondence between the sectoral and the linguistic components determines the development of the inner labour market and further exploration of outer markets. The key role in the implementation of convergent programs that correlate with the character of the regional economic development belongs to higher educational Institutions and their graduates.

Keywords: foreign language, convergent education programs, intercultural communication, interlinguistic communication, interdisciplinary approach

For citation: Guseynova, I. A. (2022). Approaches to training specialists in intercultural and interlinguistic communication at non-linguistic higher educational institutions. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 47–52. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_47

ВВЕДЕНИЕ

Современное образовательное пространство концентрирует в себе различные задачи, подлежащие одновременному исполнению, что стимулирует *междисциплинарные исследования* и разработку конвергентных программ.

Анализируя научные работы, выполненные в интердисциплинарном русле, мы сталкиваемся с двумя подходами. *Первый подход* ориентирован на учет данных смежных дисциплин. Примером служит наличие современных филологических работ, выполненных в междисциплинарном русле на стыке литературоведения и истории, социологии, философии, психологии. Наиболее востребованными являются на сегодняшний день научные труды, представляющие собой «диалог самих филологических наук – лингвистики и литературоведения» [Тарасова, 2020, с. 3]. Подобные межпредметные изыскания стимулируют развитие конвергентных дисциплин, к которым может быть причислена такая дисциплина, как когнитивная поэтика (*англ. cognitive stylistics*). Междисциплинарная особенность когнитивной поэтики трактуется как «междисциплинарность в квадрате» [там же]. Она обусловлена связью поэтики с когнитивными науками. Такое междисциплинарное взаимодействие порождает синергетический эффект и комплексное знание, в ряде случаев знание сложного формата, позволяющее моделировать процессы и порождать сценарии развития событий, комплексно анализировать явления окружающей действительности и формировать у участников образовательных отношений новые навыки, умения и знания. Данный подход призван преодолеть существующие барьеры между знаниями, сгенерированными в разных отраслях наук, и одновременно разработать уникальный профиль специалиста, отвечающего потребностям работодателя.

Второй подход ориентирован на установление междисциплинарных связей между гуманитарными и техническими науками. Этот подход требует привлечения специалистов разных отраслей знания и одновременного поиска той науки, которая могла бы выступить в качестве скрепы, т. е. науки, независимой от специфики технического знания, релевантной для науки в целом. В нашем случае в качестве такой «скрепы» может выступить лингвистическое знание. В контексте вышесказанного взаимодействие лингвистического вуза с неязыковыми университетами представляется продуктивным и оправданным с точки зрения практических нужд современного рынка труда. Рассмотрим ниже особенности современной подготовки кадров для разных отраслей экономики, владеющих одним и более иностранными языками.

ТЕНДЕНЦИЯ 1. РАЗРАБОТКА КОНВЕРГЕНТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Стремление к межвузовскому взаимодействию предполагает поиск точек соприкосновений между различными организациями высшего образования. Поиск осуществляется в рамках ключевых миссий каждого университета – в области науки и образования, а также в социальной сфере. Иллюстрацией межвузовского взаимодействия служат, на наш взгляд, конвергентные образовательные программы. Напомним, что термин *конвергенция* восходит к латинскому глаголу, имеющему значение схождения или сближения. Многие исследователи отмечают, что данное понятие употребляется как в технических, так и в гуманитарных науках – в экономической и финансовой сферах, в области биологии и др. Такая «широкозначность» [Семина, 2009] термина позволяет применять его при разработке междисциплинарных образовательных программ. При этом особенностью конвергенции является ее способность «сближать» предметы и науки, которые представляют разные отрасли знания, например, лингвистику и информатику, лингвистику и физику, лингвистику и химию и т. п. В данном случае мы имеем дело с взаимодействием наук, способных в результате сближения генерировать новое знание.

Примечательно, что данные тенденции в гуманитарном знании отмечают многие исследователи. Так, например, А. И. Милостивая, подчеркивает стремление к междисциплинарным исследованиям, с одной стороны, и «возврат к анализу структуры и функций отдельного языкового элемента» – с другой [Милостивая, 2022, с. 5]. Для нашего понимания конвергентной образовательной программы данное научное высказывание приобретает методологическое значение – возможность изучения специальности или профессионального компонента через призму иностранного языка. При этом важно, что такая постановка вопроса ставит в центр образовательного процесса обучающегося, превращая его в «*homo agens*», иными словами, в субъекта акциональных отношений. В условиях цифровизации это чрезвычайно важно, так как диалог выстраивается в условиях опосредованной коммуникации, которая требует особого внимания к условиям профессионального и профессионально ориентированного общения. С одной стороны, у обучающихся есть возможность использовать в ходе коммуникации вспомогательные средства, и одновременно следить за ходом общения, во многом зависящим от уровня реализации организационно-технологического сопровождения, с другой. Следует отметить, что состав участников

образовательных отношений представляет собой гетерогенную целевую аудиторию; преподаватель, однако, является константным элементом, сохраняющим свои устойчивые социокультурные характеристики, всегда присутствующим и участвующим в образовательном процессе. В качестве особенностей конвергентных образовательных программ следует считать их нацеленность на формирование межпредметных связей, позволяющих обучающимся в дальнейшем увидеть связи между различными отраслями знаний и найти точки пересечения практических интересов в различных науках. При этом междисциплинарные образовательные программы дают возможность быстро реагировать на запросы работодателей, заинтересованных в трудоустройстве выпускников. Конвергентный подход создает условия для постоянной актуализации перечня действующих программ, привлечения к разработке профессионального компонента специалиста данной отрасли знания, а также позволяет учитывать интересы обучающихся. Несомненным преимуществом конвергентных программ является их «открытость», т. е. возможность комбинирования не только смежных дисциплин, но и дисциплин, маркирующих разные области знания. В большинстве случаев в роли «сквозного компонента» может выступать и выступает иностранный язык. Конвергентные программы получили наибольшее распространение в период пандемии новой коронавирусной инфекции КОВИД-19. Рядом исследователей отмечается тот факт, что нередко санитарно-эпидемиологические обстоятельства выступают «триггером, который спровоцирует давно назревшую технологическую революцию в высшем образовании» [Общество и пандемия ... 2020, с. 240]. Рассмотрим ниже примеры различных образовательных программ, которые можно причислить к конвергентным.

ТЕНДЕНЦИЯ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Сетевые образовательные программы

Разработка сетевых программ обучения интенсивно осуществляется в большинстве вузов России, что обусловлено следующими обстоятельствами. Во-первых, данная разновидность имеет разные формы и сроки реализации. Указанные параметры варьируют и зависят от кооперативного взаимодействия с зарубежными вузами, готовыми принять участие в таком международном образовательном проекте. Во-вторых, известно, что учебные планы и содержание образовательных

программ отечественных и зарубежных вузов отличаются друг от друга. По этой причине вопрос поиска дисциплин и их встраивание во временной регламент требует интеллектуальных усилий от всех участников социокультурного взаимодействия в профессиональной среде. В-третьих, участие обучающихся в такой сетевой программе предполагает профессиональное владение иностранным языком, дающее возможность активно участвовать на занятиях в аудитории, выполнять требуемые задания и осваивать профессиональный компонент через призму иностранного языка. По этой причине сетевые программы реализуются преимущественно для магистрантов, исключение составляют лингвистические вузы, где в роли профессионального образовательного компонента выступает собственно иностранный язык или пары иностранных языков применительно к подготовке кадров в области межкультурной и межъязыковой коммуникации. Преимущества сетевых междисциплинарных программ заключаются в том, что обучающиеся усваивают уникальный опыт в области профессионального знания, приобретают навыки специальной коммуникации и могут интегрировать полученный опыт на практике в своем регионе, внося тем самым свой личный вклад в социально-экономическое развитие регионального субъекта. Недостатки сетевых образовательных программ заключаются в том, что они проходят длительную процедуру согласования и их реализация предпочтительна на более высоких образовательных ступенях. Исключение на сегодняшний день составляют только случаи подготовки кадров нового поколения в области межкультурной и межъязыковой коммуникации.

2.2. Программы двух дипломов

Условия цифровизации образовательного пространства открывают перспективы одновременно обучения в разных вузах. Иными словами, речь идет не только и не столько о разработке сетевых программ, описываемых нами выше, а о желании обучающегося освоить одновременно две специальности. Наиболее часто встречающиеся комбинация – это две смежные специальности, или специальность и иностранный язык. В языковом вузе обучение специальности осуществляется через обучение языку. При этом предполагается, что студенты профессионально владеют иностранным языком и могут получать знания по специальности через первый / второй иностранный язык. В случае, когда обучение происходит по двум специальностям, этой корреляции нет, однако у обучающегося есть возможность освоить специальность

и иностранный язык постепенно, без привлечения специального знания, заключенного в профессиональном компоненте. Несомненным преимуществом выступает возможность осуществлять программу двух дипломов в сетевом формате, используя элементы включенного обучения на всех образовательных уровнях, а также возможность практически одновременного получения дипломов двух вузов – российского и зарубежного. Однако следует учитывать то обстоятельство, что обучающиеся призваны выполнить оба учебных плана и пройти все этапы аттестации, что требует значительных интеллектуальных усилий и одновременно предполагает не массовую, а единичную подготовку таких уникальных кадров. При этом программы двух дипломов включают длительный – от одного до трех семестров – период пребывания обучающихся в зарубежном вузе. Данное обстоятельство требует пристального внимания в контексте обучения иностранному языку, а также включения в образовательный процесс модулей по межкультурной и межязыковой коммуникации. В случае невозможности убытия за рубеж и обучения в зарубежном вузе-партнере возникает дополнительное препятствие – участие в программе в удаленном интерактивном режиме. Последнее требует специальной подготовки обучающихся, в том числе умений работать в виртуальных проектных группах, умений работать на разных образовательных платформах и других IT-компетенций.

По результатам социологического опроса обучающихся было установлено, что «по разным отраслям (медицина, менеджмент, инженерные науки, социальные науки) в среднем около 2/3 опрошенных ответили, что коронавирус повлиял на их планы обучения за границей» [Общество и пандемия ... 2020, с. 241]. Применительно к нашим наблюдениям это означает усиление наряду с лингвистической также технологической подготовки обучающихся, заинтересованных в одновременном обучении в двух университетах.

2.3. Программы взаимного признания

Данные программы требуют некоторых дополнительных разъяснений. Взаимное признание реализуется на основе «принципа взаимного признания» [Постникова, 2013], закрепленного в различных юридических документах, институционализированных в странах Европейского Союза, в которых упоминаются дипломы, сертификаты и иные документы, подтверждающие профессиональную квалификацию. Отметим, что данный принцип применительно к образовательному процессу специально не разъясняется, что ставит перед

организациями высшего образования, заинтересованными в развитии международного сотрудничества, дополнительные задачи. Кроме того, речь идет, прежде всего, о членах-государствах Евросоюза и их гражданах. Иными словами, международное сотрудничество в образовательной сфере во многом затруднено юридическими документами, не предусматривающими в принципе взаимодействие со странами «другого мира». Тем не менее известны случаи успешного функционирования данного вида программ, когда все участники образовательных отношений путем соглашений достигают факта перезачета дисциплин, результатов экзаменационной сессии и даже перехода к совместным образовательным программам.

ТЕНДЕНЦИЯ 3. ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ

Цифровые трансформации и частичный переход образовательного процесса в виртуальную среду обучения требуют пересмотра логики и содержания конвергентных программ, включающих профессиональный компонент. Стремление к научному и научно-образовательному совершенствованию требует вариативности и от конвергентных программ. Их диверсификация предполагает наряду со структурным взаимодействием различных институций – университетов с бизнес-сообществами, предприятиями, органами исполнительной власти, массмедиа и т. п. также консолидации научного знания, добытого в разных отраслях знания.

Обмен научным знанием достигается преимущественно в ходе стажировок, проходящих на базе другого вуза или на предприятии, что позволяет обучающимся ознакомиться с производственными процессами и одновременно получить представление о новациях, внедряемых в современную жизнь. Нередко новое знание, полученное в результате успешной стажировки за рубежом, служит основой для написания выпускных квалификационных работ, которые могут выступать и в роли студенческого стартапа, способного получить поддержку со стороны предприятия или заинтересованных в данной инновационной разработке лиц. В связи с тем, что подобная академическая мобильность может быть затруднена в силу различных обстоятельств, необходимо предусмотреть в конвергентных программах также варианты внутренней мобильности, с одной стороны, и одновременно рассмотреть возможность выполнения выпускных квалификационных работ с привлечением теоретических источников на иностранном языке – с другой. Существенную помощь в таком переходе

смогут оказать модули, ориентированные на работу, например, со справочными изданиями. Поясним ниже необходимость обучения кадров нового поколения работе с упомянутым выше типом текста. Во-первых, современная справочная литература носит стандартизированный характер, во-вторых, содержит «энциклопедичность и всеобъемлющий характер репрезентации материала» [Иванов, 2021, с. 380]. Оба обстоятельства важны как с точки зрения межкультурной, так и межъязыковой коммуникации, осуществляемой в профессиональной сфере, так как именно владение отраслевым словарем позволяет выстраивать специальную коммуникацию в международном профессиональном сообществе. Особое место при этом занимает толкование слова – в нашем случае его адекватное восприятие и трансляция. По этой причине нам представляется целесообразным при работе над выпускными квалификационными работами, предусмотренной учебным планом и содержанием конвергентной образовательной программы, учитывать следующие позиции: 1) возможность осуществления симметричного совместного или двойного научного руководства; 2) изучение терминологического аппарата, презентующего компонент отраслевого знания на родном и иностранном языках; 3) анализ единиц специальной лексики, передающий инновационные аспекты отраслевого компонента. На наш взгляд, подобный модуль позволит модернизировать конвергентные программы и учесть экономическую специфику региона, стимулируя тем самым его развитие и одновременное обогащение новыми современными кадрами.

ТЕНДЕНЦИЯ 4. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ И ЛИНГВОРЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

Данная тенденция представляется нам важной в силу лингвистических и экстралингвистических обстоятельств. Межрегиональное и межинституциональное взаимодействие требует интеллектуальных усилий со стороны всех участников общения в профессиональной среде, а также учета специфики развития региона. Безусловно, обучение иностранным языкам сопряжено именно с последним обстоятельством. Межкультурные отношения, развиваемые между региональными институтами, требуют поиска и внедрения в образовательный процесс адекватной для данного региона пары языков. Это достижимо в том случае, когда все коммуниканты обладают так называемым «общим знанием», которое может быть «эксплицировано как совместное знание, используемое совместное знание, коллективное

знание, обмен знаниями» [Чернявская, 2021, с. 146]. Естественно, что для трансляции специального знания необходимо создание инновационных площадок для обмена актуальными знаниями между представителями разных возрастных групп и целевых аудиторий.

При создании таких информационных площадок, на наш взгляд, особую роль играют организации высшего образования, призванные скоординировать коммуникативное взаимодействие между разными институтами и различными социальными группами, используя для этого имеющиеся в доступе информационно-коммуникационные каналы – социальные сети, ресурсы телекоммуникационной сети Интернет, транслирующие профессионально ориентированную работу, а также имиджевые и научно-образовательные мероприятия, учитывающие потребности и социолингвистические параметры целевых аудиторий. Благодаря такому комплексному взаимодействию посредством реализации цикла мероприятий, popularизирующих научное знание в разных типах среды, обеспечивается насыщение коммуникативно-дискурсивного пространства общим знанием, отвечающим социально-экономическим интересам региона. В этом смысле нам представляется целесообразным предусмотреть в рамках конвергентных программ и технологии проектного обучения, способствующие консолидации разных социальных групп и одновременно решению практических задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подытоживая вышесказанное, мы приходим к выводу о необходимости постоянного учета и мониторинга глобальных процессов, оказывающих существенное влияние на научнообразовательное пространство. Социолингвистические факторы приобретают особую значимость при выборе отрасли знания и актуальности иностранных языков. Сопряжение отраслевого компонента с языковыми параметрами становится определяющим как для внутреннего рынка труда, так и для освоения внешних рынков. Подготовка высококвалифицированных кадров нового поколения предполагает усиление 1) их лингвистической подготовки в области межкультурной и межъязыковой коммуникации, 2) усиление IT-подготовки. Оба компонента приобретают важность в силу возросшей необходимости осуществления профессиональной коммуникации внутри предприятий, между предприятиями, органами исполнительной власти, институтом СМИ, институтами маркетинга и рекламы, требующими координации межрегионального взаимодействия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Тарасова И. А. Когнитивная поэтика: предмет, терминология, методы: монография. М.: ИНФРА-М, 2020.
2. Семина И. А. Широкозначность и семантическая неопределенность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009 № 1(3). С. 185 – 190.
3. Милостивая А. И. Немецкий газетный нарратив как кооперативное действие: коммуникативные субъекты и механизм смыслообразования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Ставрополь, 2022.
4. Общество и пандемия: опыт и уроки борьбы с COVID-19 в России. М.: Дело РАНХиГС, 2020.
5. Постникова Е. В. Реализация свободы предоставления услуг: принцип взаимного признания // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 1. С. 151 – 172.
6. Иванов А. В. Словарная статья как особый тип текста (на материале словарных статей с заголовочным словом Akzent) // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов: материалы XVIII съезда Российского союза германистов; Тверь, 19 – 21 ноября 2020 г. / гл. ред. А. В. Иванов. М.: ФЛИНТА, 2021. С. 377 – 400.
7. Чернявская В. Е. Текст и социальный контекст: Социолингвистический и дискурсивный анализ смыслопорождения. М.: ЛЕНАЛАНД, 2021.

REFERENCES

1. Tarasova, I. A. (2020). Kognitivnaya poetika: predmet, terminologiya, metody = Cognitive poetics: subject, terminology, methods: monograph. Moscow: INFRA-M. (In Russ.)
2. Semina, I. A. Shirokznachost' i semanticheskaya neopredelennost' // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2009. 1(3), 185 – 190. (In Russ.)
3. Milostivaya, A. I. (2022). Nemetskiy gazetnyy narrativ kak kooperativnoye deystviye: kommunikativnyye sub'yekty i mekhanizm smysloobrazovaniya = German newspaper narrative as a cooperative action: communicative subjects and the mechanism of meaning formation: abstract of Senior Doctorate in Philology. Stavropol: SKFU. (In Russ.)
4. Obshchestvo i pandemiya: opyt i uroki bor'by s COVID-19 v Rossii. (2020). Moscow: Izdatel'skiy dom «Delo» RANKhiGS. (In Russ.)
5. Postnikova, Ye. V. (2013). Realizatsiya svobody predostavleniya uslug: printsip vzaimnogo priznaniya // Pravo. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki. Moscow: VSHE. 1, 151 – 172. (In Russ.)
6. Ivanov, A. V. (2021). Dictionary Entry as a Special Text Type (exemplified by the Dictionary Entries with Akzent as a Lemma). In A. V. Ivanov (Ed.), Germanic Philology in Russia: Yearbook of the Russian Union of Germanistics (pp. 377–400): Materials of the XVIII Congress of the Russian Union of Germanists, Tver, November 19–21, 2020. Moscow: FLINTA. (In Russ.)
7. Chernyavskaya, V. Ye. (2021). Tekst i sotsial'nyy kontekst: Sotsiolingvisticheskiy i diskursivnyy analiz smyslopороzhdeniya = Text and social context: Sociolinguistic and discursive analysis of meaning generation. Moscow: LENALAND. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гусейнова Иннара Алиевна

доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры лексикологии и стилистики немецкого языка
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Guseynova Innara Alievna

Doctor of Philology (Dr. habil), Associate Professor,
Professor of the Department of Lexicology and Stylistics of the German Language,
Faculty of the German Language, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.02.2022
одобрена после рецензирования 18.03.2022
принята к публикации 04.04.2022

The article was submitted 20.02.2022
approved after reviewing 18.03.2022
accepted for publication 04.04.2022

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_53



Адаптация учебных материалов для обучения английскому языку незрячих студентов в группах с инклюзивным обучением

М. А. Демьяненко¹, Н. В. Щербакова²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹manja71@mail.ru

²nat.v.sherbakova@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена адаптации учебных пособий и методов обучения для преподавания английского языка на начальном этапе обучения незрячим и слабовидящим студентам в группах инклюзивного обучения. В ней содержатся рекомендации по написанию комментариев к художественным фильмам, используемым в учебных целях. Приведены примеры пособий и материалов, реально использовавшихся в работе со студентами, и отрывки из комментария к фильму, написанного одним из авторов и ранее нигде не издававшегося.

Ключевые слова: незрячие студенты, студенты с ОВЗ по зрению, инклюзивное обучение, адаптация учебных материалов, тифлокомментирование, визуальные средства обучения

Для цитирования: Демьяненко М. А., Щербакова Н. В. Адаптация учебных материалов для обучения английскому языку незрячих студентов в группах с инклюзивным обучением // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 53–60. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_53

Original article

Adaptation of Teaching Materials for Teaching English to Visually Impaired Students in an Inclusive Classroom

Maria A. Demyanenko¹, Nataliya V. Shcherbakova²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹manja71@mail.ru

²nat.v.sherbakova@gmail.com

Abstract. The article deals with adaptation of teaching materials when teaching English to visually impaired (blind) students in an inclusive classroom. The article contains recommendations on how to write an audio description of fiction films used in the teaching process. All the teaching practices and materials mentioned in the article have been used in the teaching process; parts of the audio description of the BBC production "The Moving Finger" are original and have never been published elsewhere before.

Keywords: blind students, visually impaired students, inclusion, adaptation of teaching materials, adaptation of teaching methods, audio description, visual media

For citation: Demyanenko, M. A., Shcherbakova, N. V. (2022). Adaptation of teaching materials for teaching English to visually impaired students in an inclusive classroom. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 53–60. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_53

ОПИСАНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Сегодня в европейских странах, в частности, в Германии, где инклюзией планомерно занимаются с 1990-х годов, можно наблюдать неоднозначное отношение к инклюзивному образованию. Эта тема активно обсуждается специалистами в публикациях, демонстрирующих усиливающийся скептицизм [Felten, 2017].

Не обходят ее вниманием и интернет-ресурсы, где приводятся аргументы как против инклюзивного образования, так и за него. Такое неоднозначное отношение объясняется, с одной стороны, значительным изменением существующей в Германии системы образования, в результате которого всё больше функций специализированных учебных заведений перекладывается на общеобразовательные; таким образом, предъявляются дополнительные требования к профессорско-преподавательскому составу, когда педагоги вынуждены уделять больше внимания обучающимся с ОВЗ в ущерб другим обучающимся.

С другой стороны, общество по-прежнему демонстрирует готовность к интеграции людей с ОВЗ и предоставлению им равных возможностей во всех сферах жизни, в том числе, и в образовании. Аналогичная тенденция наблюдается и в России.

В связи с начавшимся в последние годы активным продвижением в нашей стране инклюзивного образования не обходят вниманием эту тему и отечественные авторы. В системе РИНЦ содержится 13130 различных публикаций, из них 15 касаются обучения детей с ОВЗ по зрению. В них авторы пишут либо о требованиях к будущим учителям, которых обязательно сегодня уже нужно готовить к работе со слабовидящими и незрячими учащимися, либо об использовании технических средств и специальных компьютерных программ для незрячих людей [Гаврилова, Александрова, 2019; Николаев и др., 2019].

Все эти вопросы, бесспорно, важны и определены в чем-то упростят в будущем работу педагогов в условиях инклюзивного обучения.

Однако нам хотелось бы обратить внимание на тех, кто, проработав много лет в вузе, сейчас сталкивается с совершенно новыми для себя проблемами, которые необходимо решать «на ходу», в реальном времени.

Цель данной статьи – поделиться с коллегами практическим опытом работы в инклюзивной группе с незрячими студентами, изучавшими английский язык как второй иностранный по программе для начинающих.

АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ И МАТЕРИАЛОВ

Первый вопрос, который остро встает перед преподавателем вуза, – это вопрос приведения имеющихся учебных материалов в соответствие с потребностями незрячих и слабовидящих студентов.

Многие учебники, пособия и книги для чтения имеются в библиотеке только в печатном варианте, и это делает их использование при обучении незрячих студентов практически невозможным. Не всегда можно найти аудиOVERсии книг по программе; что касается учебников и учебных пособий, то это в принципе невозможно. Для того, чтобы незрячие студенты могли «читать», используя специальные компьютерные программы, необходимы электронные версии учебных материалов в формате Microsoft Word или PDF хорошего качества. Если пособие вышло в университетском издательстве, эта проблема решается просто, так как верстка делается в формате PDF. Однако если пособие издано сторонним издательством или достаточно давно, его приходится преобразовывать в формат PDF самостоятельно. Таким образом, все основные учебные пособия курса должны иметь электронные версии в формате PDF хорошего качества, чтобы специальные программы для «чтения» могли их распознать.

Еще одно важное замечание касается пособий по так называемому домашнему чтению, именуемому в программе «Практикум по культуре речевого общения» (ПКРО). Этот предмет на втором иностранном языке начинается с 3-го семестра. В группе для начинающих мы использовали пособие по роману А. Крониной «Путь Шенонна» [Демьяненко, 2018]. Оно разделено на две части. В первой части содержится текст романа в адаптированном варианте в обработке Л. С. Головинской. Вторая часть – задания по содержанию романа и упражнения, направленные на расширение словарного запаса и тренировку используемых в изучаемом языке грамматических структур. Такая структура пособия очень удобна для незрячих студентов, так как позволяет им быстро осуществлять поиск нужных отрывков текста для ответа на вопросы по содержанию, для выполнения лексических заданий и т. д. У них нет необходимости переключаться на разные файлы, вся информация содержится в одном. Это позволяет сделать следующий вывод: в пособия по домашнему чтению, издаваемые в университете, необходимо включать полноценные тексты художественных произведений, хотя это и увеличивает объем пособия и, соответственно, его стоимость. Однако это оправдано, так как облегчает работу студентам с ОВЗ по зрению.

Нельзя оставить без внимания использование визуальных средств, которые необходимы для формирования профессиональных навыков и умений, предусмотренных основной образовательной программой бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение» [Нечаева, Похолкова, 2021].

Незрячие студенты могут «смотреть» и понимать художественные фильмы, если «смотрят» от начала и до конца. При этом не надо забывать, что они всё равно теряют 50 % и более информации в силу своих особенностей здоровья. Если речь идет об «учебном» использовании художественного фильма, перед студентами, особенно перед начинающими, ставятся конкретные задачи, направленные на понимание определенных деталей, необходимых для описания ситуаций и составления диалогов, проведения сравнительного анализа видеофильма и печатного художественного произведения. Успешное решение этих учебных задач, даже после прочтения книги, требует понимания видеофильма на 70–85 %, в частности, и потому, что все мы знаем, насколько бывает велика разница между художественным произведением и фильмом, снятым на его основе. Здесь непригодны фильмы, снабженные профессиональным аудиокomentarием для незрячих, потому, что цель такого комментария – дать «зрителю» минимальный объем сведений, чтобы он мог понять сюжет фильма. Не говоря уже о том, что таких фильмов немного, а найти конкретный, подходящий по программе художественный фильм с тифлокомментарием, вообще очень трудно.

Так как программа по домашнему чтению для начинающих в четвертом семестре предусматривает просмотр оригинального художественного фильма BBC после прочтения упрощенной версии романа Агаты Кристи «The Moving Finger», необходимо было создать такую дополнительную опору для незрячих студентов, которая бы позволила им получить как можно больше информации и полноправно участвовать в обсуждении фильма на занятии. Такой опорой стало подробное описание фильма, в ходе работы над которым возникли два главных вопроса: что описывать? и как описывать?

Как указывает Майя Хирвонен, тифлокомментарий обычно содержит описание визуальных особенностей объектов, людей и других действующих лиц, места действия и самих действий. При необходимости такой комментарий может содержать дополнительные пояснения, например, об источнике звука [Hirvonen, 2014].

Для студентов с ОВЗ по зрению описание места действия и самих действий важнее описания

внешности действующих лиц, поэтому оно должно быть более подробным, чем портреты героев. Особенно в тех случаях, когда ситуацию и действия героев невозможно распознать на слух, а сами герои ничего не говорят, например, в сцене, показывающей действия доктора на месте происшествия:

Спальня в доме Симмингтонов. Миссис Симмингтон лежит на кровати, в голубом платье, одна рука расположена на подушке ладонью вверх, другой рукой она держится за живот, рот приоткрыт, глаза открыты. Над ней склонился доктор Гриффит, приложив пальцы к ее шее, он щупает пульс, внимательно рассматривает тело, не трогая его руками, и отходит от кровати. Потом он достает из кармана платок и, осторожно взявшись за край стакана, стоящего на тумбочке, подносит его к носу и нюхает. Доктор хмурится. Потом он замечает на кровати листок с неровно оборванными краями, наверху листа видны печатные буквы «TELEPHONE MESSAGE», под ними от руки написано: I can't go on. На полу, перед кроватью – смятое анонимное письмо, текст которого состоит из слов, вырезанных из книги или газеты, и наклеенных на лист бумаги, а также конверт.

В описание фильма мы включили детальные портреты действующих лиц, что не принято в традиционном тифлокомментировании, во-первых, потому, что действие фильма происходит в начале XX в. в Великобритании, и особенности внешнего облика героев (прически, одежда) имеют важное познавательно-образовательное значение, например:

За ее спиной – немолодая женщина с убранными назад седыми волосами в темном платье и светлом фартуке – Партридж...

Лестница на второй этаж, прямо на стене часы с маятником. Партридж зовет служанку Беатрис. Беатрис спускается по лестнице. На ней – голубое платье с отложным воротником, белый фартук, волосы распущены. Она явно взволнована, вытирает руки о фартук и проходит мимо Партриджа к выходу.

Во-вторых, так как в фильме показаны различные типы (светловолосый англичанин, темноволосый валлиец и т. д.), то после просмотра студентам было дано задание описать героев и различные сцены из фильма с ними.

Описание наиболее характерных черт того или иного героя приводилось в момент его первого появления на экране:

Узкая извилистая асфальтированная дорога (справа – лес, слева – поле), приближается автомобиль Роллс Ройс кабриолет, синего цвета. За рулем – брюнетка с длинными вьющимися волосами

в белом берете, на ней серая кофта с воротником-лодочкой и пиджак в полоску, жемчужное ожерелье и жемчужные серьги (Джоанна Бёртон), рядом – мужчина с рыжеватыми волосами в коричневой кепке и светло-сером пиджаке (Джерри Бёртон).

Машина въезжает в деревню и останавливается около здания почты, откуда выходит женщина средних лет с короткими волнистыми седыми волосами в светло-зеленом плаще (Миссис Дейн Калфрон).

При повторном появлении действующих лиц на экране в различных ситуациях, характерных для быта страны изучаемого языка, их портреты дополнялись описанием различных элементов одежды, чтобы наиболее полно передать специфический колорит времени действия и сформировать у незрячих студентов максимально яркое представление о жизни в стране изучаемого языка в конкретный период времени:

Служба закончилась, люди выходят из церкви. К викарию (высокому седому мужчине в форменной одежде протестантского священника) подходит невысокий седой господин в белой рубашке и костюме-тройка, с галстуком-бабочкой и белым платком в кармане пиджака (мистер Пай).

Мод Калфрон в сопровождении Джоанны и Джерри подходит к мужчинам. На Джоанне – серое платье на пуговицах спереди и отложным воротником, на голове бежевая шляпа с низкой тульей, широкими полями. На Мод – расстегнутый серый плащ, под ним – темный костюм, на голове – серая шляпа с высокой тульей и узкими полями, больше похожая на мужскую. У обеих женщин на шее – жемчужные ожерелья, у Джоанны – жемчужные серьги. Джерри – в светло-сером костюме, с темно-серым галстуком и в темно-серой шляпе с высокой тульей...

...Джоанна (в белой блузке и длинной черной юбке в белую крупную клетку, с широким поясом) и Джерри (под серым джемпером – белая рубашка, верхняя пуговица расстегнута) сидят за завтраком. Джоанна наливает кофе Джерри и себе. Джерри читает *The Daily Telegraph*. Он держит газету обеими руками, его лица не видно.

Описание происходящего на экране осуществлялось в данной последовательности: описание места действия → описание действий конкретных персонажей.

Гостиная мистера Пая: гобеленовые обои и обивка мягкой мебели. На стенах – картины. На

полках – свечи в высоких подсвечниках, статуэтки. На подоконнике – ваза с цветами. Мисс Марпл в серо-голубом платье и светло-серой шляпе сидит в кресле. Мистер Пай разливает шерри из графина. Джерри и Джоанна сидят в креслах, лицом к мисс Марпл. Джоанна – в белом платье, в ушах – жемчужные серьги, на шее – нитка жемчуга. Джерри – в голубом костюме.

Поскольку речь идет о художественном детективном фильме, в котором для понимания происходящего чрезвычайно важны детали, в некоторых случаях нами описывались жесты и мимика действующих лиц:

Симмингтон спускается по лестнице с чашкой в руке, открывает дверь, заходит в комнату. Потом выскакивает в коридор, он явно не в себе, прижимает руку тыльной стороной ко рту. Пару мгновений стоит, облокотившись о косяк двери спальни, потом идет к лестнице. Его лицо перекошено, глаза широко открыты, взгляд устремлен вверх. Мисс Холланд появляется в лестничном пролете на втором этаже и смотрит вниз. Ее лицо встревожено.

Как видно из приведенных выше отрывков нашего учебного комментария, всё описание фильма сделано на родном языке обучающихся. Объясняется это тем, что задача данного комментария – помочь незрячим студентам максимально понять, что происходит на экране, а не проверить их знание английского языка. Текст, по нашему мнению, должен быть написан простым, доступным для понимания языком, с употреблением выражений, знакомых студентам из повседневного обихода, чтобы им было легче представить себе происходящее на экране, например:

...На лице инспектора любезная улыбка, которая тут же исчезает, как только мисс Марпл и Джерри уходят. Она сменяется выражением «Как же вы все меня достали!»

При описании места действия, а именно зданий, необходимо избегать специальной терминологии, которая может быть неизвестна студентам. Описание должно быть максимально конкретным, передавать расположение зданий и других предметов в пространстве по отношению друг к другу:

Низкая кирпичная ограда, местами покрытая вьюном, узорчатые невысокие ворота (одна створка открыта), за оградой – кирпичный двухэтажный дом в форме перевернутой буквы Г, оштукатуренный и покрашенный белой краской по фасаду,

с высокой двускатной крышей. Хозяйственная пристройка слева расположена перпендикулярно к основной части дома и обращена к улице кирпичной стеной с четырьмя круглыми слуховыми окнами и высокой печной трубой. В некоторых окнах дома горит свет.

При описании мимики, жестов и выражения лица героев необходимо воздерживаться от любых оценочных комментариев, чтобы не навязывать своего мнения тем, кто будет читать описание фильма, например, данное ниже описание лица женщины само по себе наводит на мысль, что ей неприятно, поэтому слово «неприятно» было убрано из текста при окончательном редактировании.

Инспектор заходит в помещение, и протягивает Эйми листок. Она берет листок в руки, смотрит на него. Видно, что ей неприятно: улыбка исчезает, лицо вытягивается, она пытается улыбнуться, лицо нервно дергается.

В этом – главная трудность при описании лиц героев: найти слова, которые точно и в то же время описательно передают эмоции, демонстрируемые на экране, но не дают им качественных характеристик. Поэтому описание борьбы чувств на лице Меган кажется нам более удачным:

Меган у двери в гостиную замирает, она как будто собирается с мыслями: ее лицо серьезно. Она делает глубокий вдох, решительно открывает дверь и входит в комнату. Пройдя пару шагов, останавливается за спиной кресла Симмингтона, перед диваном, на котором сидит Элси, и поворачивается лицом к отчиму. ...Она говорит, как бы сквозь зубы, ее неподвижный взгляд устремлен на Симмингтона. ...Камера крупным планом показывает лицо Меган, она говорит, четко артикулируя слова, почти не разжимая зубов, приподнимая брови; глаза то широко открываются, то прищуриваются. ...Меган внимательно следит за ним, не трогаясь с места, губы слегка вытянуты вперед, скулы напряжены. Симмингтон подходит к секретеру, открывает его и достает чековую книжку. Меган за его спиной удовлетворенно чуть заметно кивает, на лице появляется характерная ухмылка, глаза неотступно следят за Симмингтоном. Симмингтон поворачивается и внимательно смотрит на нее некоторое время, потом медленно опускает взгляд и выписывает чек. Брови Меган слегка поднимаются, глаза широко открыты, губы сжаты.

Студенты использовали данное описание фильма при подготовке домашнего задания. Сначала описание прочитывалось целиком перед

просмотром заданного отрывка фильма, а потом, по необходимости, непосредственно при его просмотре.

АДАПТАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ

Второй вопрос – адаптация методических приемов, используемых преподавателем в работе со студентами, к потребностям студентов с ОВЗ по зрению.

На начальном этапе обучения преподаватель активно использует доску для отработки правописания новых слов, для объяснения грамматических правил, демонстрирует презентации в Power Point при объяснении нового материала и т. д. Работая в смешанных группах, мы не должны отказываться от этих методов подачи материала, необходимо лишь более подробно комментировать, что вы пишете на доске или что написано на слайде.

Во время вводно-фонетического курса очень полезно привлекать студентов к комментированию: один демонстрирует артикуляцию звука, другой ее описывает на русском языке.

Поскольку транскрипционные знаки не передаются графически шрифтом Брайля, незрячие студенты не могут их «прочитать», поэтому упражнения, в которых требуется написать слово по его транскрипции, они выполняют, слушая аудиозапись, преподавателя или других студентов.

При объяснении транскрипционных знаков можно использовать образы известных предметов, например, звук [æ] – «лягушка», звук – [ð] – «половина лягушки», или «рисовать» знаки на ладони незрячего студента.

Так как на начальном этапе обучения английскому языку как второму иностранному активно используются картинки, то и здесь применяются элементы тифлокомментирования. Преподаватель читает описание картинки: «Это аудитория. На стене висит классная доска. Окно слева. В классе идет урок. Учитель сидит за столом и слушает ответ студента, который стоит у доски. На его столе открыт учебник и лежит ручка. В аудитории парты расставлены в два ряда. За ними сидят четыре студента. Перед ними также открыты учебники. Двое из них читают текст, другие смотрят в окно» [Крылова, 2010, с. 50]. Затем студенты с ОВЗ по зрению дают ее описание на английском языке.

Возможен вариант задания, когда студенты, не имеющие ограничений по здоровью, описывают картинку на английском языке, а незрячие студенты угадывают, какое именно помещение описывается: учебный класс, комната и т. д. Этот же метод использовался нами и при работе с картинками после просмотра фильма по роману Агаты Кристи:

незрячие студенты должны были угадать, какого именно героя или какую именно ситуацию из фильма описывают другие студенты.

Контрольные работы проводятся либо в формате диктанта-перевода для всей группы, либо, при индивидуальной раздаче материалов, предлагаются незрячим студентам на USB флеш-носителе, который они по окончании выполнения заданий возвращают преподавателю. При проверке контрольных и других письменных работ, например, сочинений, в случае обнаружения ошибки преподаватель выносит ее за рамки предложения-высказывания в скобках для последующего прочтения ее незрячими студентами с помощью специальных программ.

В качестве примера приведем отрывок из сочинения по роману Арчибалда Кронина «Путь Шеннона». Ошибки выделены жирным шрифтом:

I can't say that I'm a keen fan of reading. But there are some books, which are pretty interesting for me. Shannon's Way by Archibald Cronin is one of them and I'd like to share my thoughts about this book. Generally, I like the story. It has a good plot, interesting heroes, and it's written very well. Most of all, I like the idea of the story. The book says (**tells**) about a young doctor, DR. Shannon, who's (**whose**) life is not as easy as it could be. While working on his research he always gets into trouble, and although he has friends, MR. Spence, MR. Duthie and Luke Law are always ready to help him – Robert's life is full of betrayals, envy and foes. Moreover, MR. Shannon is in love with Jean's (**spelling**) Law, who lives in a very strict family with its traditions and faith. All family members, with the exception of Jean's brother Luke, didn't want Shannon to meet Jean.

And this book tells us about Shannon's attempts to meet Jane, about lucky and unlucky moments in his life. Reading this book, I could imagine its characters, it looked like I was a witness and this book made me (**to**) walk Shannon's way with him, (**to**) feel his emotions, (**to**) worry about him or to be glad about his success. (**grammar**) Honestly, this book made me think a lot about relationship between people, who don't really understand each other's problems. Muriel's betrayal and hypocrisy towards her husband touched me very deep. This problem exists always and is always important for me. I really like that the book is like a diary. I prefer just, for example, a description of actions and this book gives me that.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог вышесказанного, хотелось бы сформулировать краткие выводы, к которым пришли

авторы в результате работы с незрячими студентами в группе с инклюзивным обучением.

Несмотря на оправданную критику инклюзивного обучения в целом, инклюзивное обучение незрячих студентов иностранному языку в рамках специальности 45.03.02 возможно. Оно не требует отказа от общепринятых практик и методов обучения, что нанесло бы непоправимый ущерб обучению других категорий студентов по данной специальности, но предполагает адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов и пересмотр методов объяснения материала и формы предъявления заданий в соответствии с потребностями студентов с ОВЗ по зрению.

Все письменные контрольные задания предлагаются незрячим студентам в электронном виде в формате Microsoft Word с последующим исправлением ошибок преподавателем непосредственно в тексте документа.

Объяснение транскрипционных знаков при необходимости производится образно-описательно или с помощью тактильного воздействия.

Объяснение особенностей артикуляции производится описательно.

Учебные материалы и пособия, в том числе и книги для чтения, должны предоставляться студентам с ОВЗ по зрению в электронном виде, в формате Microsoft Word или PDF хорошего качества.

Пособия по домашнему чтению должны включать в себя не только задания, но и полный текст художественного произведения.

Визуальные вспомогательные средства обучения (картинки, презентации в Power Point) необходимо сопровождать дополнительным устным комментарием.

Художественные видеофильмы необходимо снабдить подробным текстовым описанием, пригодным для самостоятельной работы студентов.

При составлении такого описания необходимо руководствоваться базовыми принципами тифлокомментирования.

Комментарий к фильму должен быть написан на родном языке обучающихся во избежание возникновения трудностей с пониманием самого текста комментария. При составлении описания фильма необходимо учитывать учебные задачи, которые студенты должны решить в результате его просмотра. Комментарий к фильму должен в первую очередь содержать описание пространства (места действия) и действий героев, в особенности тех, которые невозможно распознать на слух и на которые не содержится указаний в речи действующих лиц. Описание внешности действующих лиц не имеет большого значения для студентов с ОВЗ по зрению, поэтому его детальность зависит от конкретных

учебных задач. Описание происходящего на экране осуществляется путем перехода от описания места действия к описанию действий конкретных персонажей.

При описании внешности, жестов и мимики действующих лиц необходимо воздерживаться от оценочных суждений, давая лишь точное фактическое описание и оставляя за «зрителями» право самим сформировать свое мнение о том или ином действующем лице или ситуации.

При описании места действия, в особенности зданий или интерьера, необходимо избегать специальной терминологии. Описание должно быть максимально конкретным и передавать расположение зданий и других предметов в пространстве по отношению друг к другу.

Комментарий к фильму следует писать простым, доступным для понимания языком, с употреблением выражений, знакомых студентам из повседневного обихода.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Felten M. Die Inklusionsfalle // Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. 2017.
2. Гаврилова Е. А., Александрова Н. А. Проект «Молодой педагог инклюзивной школы» как средство подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде // Проблемы и перспективы дополнительного образования детей и взрослых. 2019. С. 44–51.
3. Николаев А. И. [и др.] Инновационный подход при обучении иностранным языкам незрячих учащихся в условиях инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6(79). С. 320–323.
4. Демьяненко М. А. Учебное пособие по роману Арчибальда Кронина «Путь Шеннона». М.: МГЛУ, 2018.
5. Нечаева К. К., Похолкова Е. А. Общая характеристика образовательной программы высшего образования. 2021. URL: <https://linguanet.ru/upload/medialibrary/679/679f69f80c0c86dce022d125cd49d11a.pdf>
6. Hirvonen M. et al. Multimodal representation and intermodal similarity: Cues of space in the audio description of film. 2014.
7. Крылова И. П. [и др.] Английский язык для начинающих. М.: Университет : Книжный Дом, 2010.

REFERENCES

1. Felten, M. (2017). Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
2. Gavrilova, E. A., Aleksandrova, N. A. (2019). Projekt « Molodoj pedagog inkljuzivnoj shkoly» kak sredstvo podgotovki budushhih uchitelej k rabote v inkljuzivnoj obrazovatel'noj srede. Problemy i perspektivy dopolnitel'nogo obrazovanija detej i vzroslyh (pp. 44–51) = The project “A young teacher of inclusive school” as a means of preparation of future teachers for work in inclusive education environment. Problems and perspectives of extracurricular education of children and adults. (In Russ.)
3. Nikolaev, A. I. et al. (2019) Innovacionnyj podhod pri obuchenii inostrannym jazykam nezrjachih uchashhihsja v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija. Mir nauki, kul'tury, obrazovanija = Innovative approach in teaching foreign languages to pupils in inclusive education. The world of science, culture and education, 6(79), 320–323. (In Russ.)
4. Demyanenko, M. A. (2018). Uchebnoe posobie po romanu Archibal'da Kronina «Put' Shennona» = Text and exercise book on the novel by A. Cronin “Shannon's Way”. Moscow: MSLU. (In Russ.)
5. Nechaeva, K. K., Poholkova, E. A. (2021). Obshhaja harakteristika obrazovatel'noj programmy vysshego obrazovanija = General characteristics of the curriculum. <https://linguanet.ru/upload/medialibrary/679/679f69f80c0c86dce022d125cd49d11a.pdf>
6. Hirvonen, M. (2014). Multimodal representation and intermodal similarity: Cues of space in the audio description of film.
7. Krylova, I. P. et al. (2010). Anglijskij jazyk dlja nachinajushhih = English for Beginners. Moscow: Universitet knizhnyj dom.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Демьяненко Мария Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка как второго иностранного переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета

Щербакова Наталия Валерьевна

старший преподаватель кафедры английского языка как второго иностранного переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Demyanenko Maria Anatolyevna

PhD (Philology), Associate Professor, Department of English as a Second Foreign Language,
Faculty for Translation and Interpretation, Moscow State Linguistic University

Shherbakova Nataliya Valeryevna

Senior Lecturer, Department of English as a Second Foreign Language,
Faculty for Translation and Interpretation, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.12.2021
одобрена после рецензирования 15.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 20.12.2021
approved after reviewing 15.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 378:81(045)

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_61



Специфика обучения академическим дисциплинам на английском языке в онлайн- и офлайн-режиме

Г. А. Дубинина

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

Аннотация. В статье рассматривается специфика онлайн- и офлайн-обучения английскому языку как иностранному. Обсуждается переход от традиционного изучения английского языка к преподаванию академических дисциплин на английском языке посредством предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) и с применением компьютерных технологий. Обосновывается гипотеза о том, что кросс-дисциплинарное переключение кодов экономических дисциплин, английского языка, математики и цифрового инструментария способствует созданию индивидуальной траектории подготовки экономиста – финансиста.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, междисциплинарное сотрудничество, онлайн- и офлайн-обучение, кросс-дисциплинарное переключение кодов

Для цитирования: Дубинина Г. А. Специфика обучения академическим дисциплинам на английском языке в онлайн- и офлайн-режиме // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 61–67.
DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_61

Original article

Specific Character of Teaching Academic Disciplines in English Online & Offline

Galina A. Dubinina

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

Abstract. The article examines the specific character of online & offline teaching of English as a foreign language. The transition from traditional English language learning to teaching academic disciplines in English via content and language integrated learning (CLIL) enhanced by computer technologies is discussed. The hypothesis is substantiated that the joint use of codes of economic disciplines, English, mathematics and digital tools contributes to the creation of an individual trajectory of training an economist – financier.

Keywords: content and language integrated learning, interdisciplinary cooperation, online/offline training, cross-disciplinary code switching

For citation: Dubinina, G. A. (2022). Specific character of teaching academic disciplines in English online & offline. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 61–67. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_61

НОВЫЕ ДОМИНАНТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Во все времена, идя в ногу с основными изменениями в современном мире, университеты претерпевали фундаментальные трансформации. Йохан Виссема, профессор Делфтского технического университета (Голландия) и эксперт в области университетского управления, говоря о трех поколениях университетов в истории высшего образования, отметил, что современные университеты третьего поколения превращаются из «монодисциплинарных учреждений научной направленности в трансфункциональные, международные центры ноу-хау», основными партнерами которых становятся «предприятия, основанные на технологиях, техностартеры, финансирующие стартапы» [Wissema, 2009, с. 252].

Бенс Зути и Миклош Лукович в своей работе «Университеты четвертого поколения и региональное развитие» выдвинули виртуальную модель международного успешного университета будущего, в котором будут взаимодействовать участники треугольника университет-промышленность-правительство, и это приведет к формированию экономики, основанной на знаниях [Zuti, Lukovics, 2018]. Гибкость в выборе программ обучения, умение сотрудничать с реальным сектором экономики и зарабатывать деньги получают приоритет. Межнациональный характер новой модели высшего образования XXI в. определяет ключевые навыки, в ряду которых владение английским языком как лингва франка нашего времени является одной из доминант.

В настоящее время традиционная модель обучения иностранному языку постепенно заменяется более ориентированным на обучающихся индивидуализированным, исследовательским, конструктивным подходом, который стимулирует критическое мышление и их автономию [Dubinina, Stepanyan, 2020].

Появление цифровых технологий во многом способствовало изменениям в архитектуре высшего образования и, как следствие, потребовало новых форм организации и ведения образовательного процесса. После того, как в 2017 г. в Российской Федерации был утвержден приоритетный государственный проект «Экспорт образования»¹, ориентированный на повышение конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг и наращивание несырьевого экспорта России, ведущие вузы России изменили траектории иноязычной подготовки в сторону интеграции контента, контекста и иноязычной составляющей профессиональной подготовки на всех этапах обучения.

¹URL: <http://government.ru/info/27864/>

Методологической основой перехода от традиционного изучения английского языка к преподаванию академических дисциплин на английском языке стали предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content And Language Integrated Learning) и технология использования английского языка как основного языка обучения (EMI – English Medium Instruction), в рамках которой английский язык является для обучающихся иностранным [Халыпина, Попова, Кузнецова, 2017].

CLIL, EMI И ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В Финансовом университете для реализации задач, поставленных приоритетным государственным проектом, была выработана стратегия языковой подготовки, которая основывается на трех моделях учебной деятельности:

Модель 1. Обучение английскому языку на основе профессионально ориентированных материалов и квазипрофессиональной деятельности, дополненное развитием навыков устной и письменной речи в рамках культурной и учебно-познавательной сфер общения (на начальном этапе обучения);

Модель 2. Обучение профильным дисциплинам на II–III курсах бакалавриата с преподаванием части дисциплины на английском языке;

Модель 3. Преподавание профильных дисциплин, дисциплин по выбору полностью на английском языке на старших курсах бакалавриата, в магистратуре и аспирантуре.

Необходимо заметить, что Модель 1 реализуется преподавателем английского языка, обладающим соответствующей предметной компетенцией. Программы для магистрантов и аспирантов, преподаваемые на английском языке, отличаются высоким уровнем профессионализации. Следовательно, при реализации моделей 2 и 3 учебная деятельность осуществляется преподавателями профильных дисциплин, должным образом владеющими английским языком. Это именно та часть учебного процесса, которая характеризуется высоким уровнем междисциплинарного взаимодействия, а основной задачей для участников становится определение точек пересечения дисциплин и удельного веса каждой из дисциплин в конкретном учебном взаимодействии.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ

Как правило, междисциплинарное сотрудничество требует переключения с подъязыка одной на подъязык другой академической дисциплины. Этот методический прием в международной лингводидактике известен как Code-switching. В русскоязычной практике используется термин «переключение кодов», или «смешение кодов», или «перекодировка»¹. Существуют различные варианты этого явления. Наиболее часто происходит переключение в учебном процессе с родного языка на иностранный (как правило, английский); полное или частичное цитирование на иностранном языке; переключение с языка повседневного общения на подъязык специальности; переключение с языка специальности на язык общения в академической среде. Сегодня, с ростом цифровизации учебной деятельности особую актуальность приобретают дисциплины информационного обеспечения экономики, в частности, те разделы, в которых велика доля англоязычных терминов, например, подъязыки программирования и математики. Рассмотрим, как переключение кодов осуществляется в рамках упомянутых выше моделей языковой подготовки в Финиуниверситете.

Модель 1. На первом году обучения студенты обучаются в рамках широкого контекста специальности вуза и получают общее представление о предмете экономики, понятиях и терминах в пределах своей специальности. Английский язык преподается с включением ряда филологических аспектов, в частности, основных структур грамматики. На этом этапе студенты разбирают экономические задачи. Решение этих задач на английском языке требует также применения математического аппарата и знания экономики.

Иллюстрация 1

Изучая тему «Альтернативный выбор и альтернативные издержки», студенты анализируют издержки возможных экономических решений, чтобы объяснить, какие компромиссы предполагает выбор. Одна из ситуаций приведена ниже.

A woman bought her current car for \$7000 but would like a new model costing \$8200. She could obtain \$5900 if she sold her car. What is the opportunity cost of her owning her current car?

(A) \$1100 (B) \$1200 (C) \$5900 (D) \$8200

(Женщина купила свой нынешний автомобиль за \$7000, но хотела бы иметь новую модель, которая стоит \$8200. Она могла бы получить \$5900, если бы продала

свою машину. Какова альтернативная стоимость ее владения своим нынешним автомобилем?

(A) \$1100 (B) \$1200 (C) \$5900 (D) \$8200

Ответ:

Цена альтернативного выбора в данном случае – это цена упущенной возможности. Оставив свой собственный автомобиль, женщина теряет возможность получить за него \$5900).

Для решения этой задачи студенты должны применить математические инструменты (навыки использования числительных, основных арифметических действий, дробей, процентов и различных математических символов); знание экономической теории по теме «Альтернативный выбор и альтернативные издержки»; знание на английском языке активной лексики по соответствующей теме, степеней сравнения прилагательных, правил употребления условных предложений.

При решении подобного рода экономических проблем применяется технология EMI (English Medium instruction – английский язык как средство обучения) и совершенствуются следующие коммуникативные навыки:

- построение дискурса с элементами рассуждения, оценки, критики;
- навыки переключения кодов с языка одной специальности на язык другой специальности (экономика – математика – английский язык).

Модель 2. Обучение профильным дисциплинам на II–III курсах бакалавриата с преподаванием части дисциплины на английском языке характеризуется более глубоким погружением в контекст специальности и необходимостью использования кросс-дисциплинарных кодов. Это, как правило, квазипрофессиональная деятельность, зачастую в форме кейс-анализа, для осуществления которого требуется применить цифровые навыки.

Иллюстрация 2

Студенты должны провести исследование ситуации в среде R-Studio, используя IT-технологии для поиска и скачивания данных, составления программы для сортировки данных. Коды языка R являются англоязычными.

Задание:

Найти и сохранить данные по процентной ставке вкладов и кредитов в различных банках России, записанных в текстовом формате. Определить:

- а) наиболее выгодное предложение банка с максимальной процентной ставкой по депозиту;
- б) наиболее выгодное предложение банка с минимальной процентной ставкой по ипотеке.

¹URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Переключение_кодов

Для решения задачи рекомендованы интернет-ресурсы Вклад.ру (<https://vklad.ru/>) и Ипотека.ру (<https://ipoteka.msk.ru/>), которые предоставляют требующиеся данные на русском языке, что приводит к конфликту при обработке данных с помощью программ на языке R. Перевод списков банков, названий вкладов и кредитов выполняется автоматизированными переводчиками и также сохраняется в текстовом формате. Язык R – свободное программное обеспечение, интернациональный проект, в котором сотрудничает множество разработчиков [Дубинина, Степанян, 2021].

В Финансовом университете вычислительные возможности этого Языка R для решения задач математического анализа и линейной алгебры на первом курсе общеэкономических специальностей изучаются в популярной оболочке RStudio. Исследователи отмечают, что использование цифровых инструментов для математических вычислений и анализа данных предполагает освоение программных ресурсов, большая часть из которых носит англоязычный характер [Зададаев, 2018]. Автор считает, что при изучении дисциплины необходима языковая пропедевтика, что поможет повысить эффективность изучения английского языка для специальных целей, математических дисциплин, а также компьютерных технологий.

В своем исследовании возможностей междисциплинарного сотрудничества И. К. Степанян приводит пример из практики обучения математическому моделированию экономических процессов с преподаванием части дисциплины на английском языке в условиях интегративной образовательной среды, при которой компоненты профессиональной подготовки формируются в комплексе, через активацию междисциплинарных связей [Степанян, 2021]. Интересным представляется методическое обеспечение курса на платформе LMS Moodle, в частности, создание и использование электронного глоссария математических терминов.

Преподавание профильных дисциплин, дисциплин по выбору полностью на английском языке на старших курсах бакалавриата, в магистратуре и аспирантуре требует интенсивного кросс-дисциплинарного взаимодействия. Примером такого взаимопроникновения является интеграция учебных процессов по экономике бизнеса, математике, программированию и английскому языку.

В результате при реализации контентно-контекстной модели в процессе преподавания дисциплины «Компьютерный практикум» с использованием английского языка была предложена последовательность переключения кодов, в которой каждый экономический термин рассматривается вместе со своим международным англоязычным

названием, определяется специальная математическая формула, подбирается цифровой инструмент [Дубинина, Коннова, Степанян, 2021]:



Рис. 1. Последовательность переключения кодов

В Финансовом университете сотрудниками департамента математики в сотрудничестве с преподавателями Департамента английского языка для профессиональных целей разработана контентно-контекстная модель обучения, в которой в качестве контента модели используется дисциплина «Математика», в качестве средства реализации – компьютерные технологии, а в качестве средства профилизации – экономический контекст [Konnova, Rylov, Stepanyan, 2021]. При этом и контент, и контекст модели насыщены английскими терминами, без которых сегодня невозможно представить язык компьютерных технологий и программирования.

СПЕЦИФИКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ОНЛАЙН-И ОФЛАЙН-РЕЖИМЕ

Стремительное развитие информационных технологий в сочетании с потрясениями, вызванными пандемией, спровоцировало кардинальные изменения в учебном процессе на всех этапах обучения. Сегодня, приобретая опыт работы в период пандемии COVID-19, экстренно освоив организацию учебного процесса онлайн, едва ли кто-либо станет отрицать то, что наиболее важным новшеством последнего времени оказалась цифровизация. Педагогическое сообщество осознало, что преобразование всех источников учебной информации (текстов, звуков, инфографики, видео и других данных) в цифровой язык является одним из самых мощных инструментов в сфере образования, что обмен знаниями через киберпространство способен упростить распространение знаний, обмен научными открытиями и генерацию новых идей.

Цифровизация привела к появлению совершенно других образовательных технологий, которые являются интерактивными и более ориентированными на учащихся, чем традиционные.

Студенты отмечают следующие преимущества обучения онлайн:

- неограниченный доступ к онлайн-ресурсам;

- возможность получения учебных материалов с минимальными затратами;
- возможность индивидуального общения с ведущим преподавателем;
- возможность самостоятельно управлять процессом обучения и создание индивидуальной траектории обучения;
- возможность более продуктивно работать, находясь дома, а не в студенческом общежитии, при этом значительно сократив затраты на проживание и пропитание.

Следует заметить, что в период ограничений, связанных с пандемией, и реалий экономического кризиса экономические доводы игнорировать не приходится. Еще одним из заметных преимуществ дистанционного обучения является то, что оно открывает широкие возможности для студентов с ограниченными возможностями в обучении. Очень часто это осуществляется через образовательную франшизу. Еще одним преимуществом является то, что цифровизация открывает высшее образование, в том числе международное, для людей, которые в противном случае не смогли бы получить к нему доступ, например, людей с низкими доходами или людей, живущих в отдаленных районах, или граждан стран, находящихся в состоянии войны. Онлайн-доступ к международному образованию не требует никаких виз и в меньшей степени зависит от политических причин.

С точки зрения преподавателя, разнообразие интерактивных заданий онлайн позволят сделать занятие динамичным и увлекательным, при этом сэкономить время учителя на подготовку материалов и проверку заданий, так как существует большое количество вспомогательных и обучающих платформ, онлайн-сервисов для создания форм обратной связи, онлайн-тестирований и опросов (Coursera, Google-forms, Kahoot, Kindle, Quizlet и пр.).

Из существенных недостатков онлайн-обучения следует отметить следующие:

- возможность технических сбоев (в программном обеспечении, неполадки с Интернетом, отключение электричества);
- ограниченное социальное взаимодействие;
- высокую эффективность онлайн-обучения для дисциплинированных и мотивированных студентов, которые умеют управлять своим временем, но непригодность и пагубность его для неорганизованных, немотивированных и несамостоятельных обучаемых; настороженное или даже отрицательное отношение работодателей к кандидатам, получившим онлайн-образование.

Следует отметить, что вынужденная самоизоляция из-за пандемии COVID-19 изменила отношение работодателей к онлайн-обучению. Определяющим

сегодня является рейтинг университета и качество предоставляемого им онлайн-образования.

Европейский центр развития профессиональной подготовки Cedefop¹ отмечает, что «все большее число рабочих мест требует высокого уровня владения технологиями, и многие новые рабочие места основаны на специализированных цифровых навыках».

Будущее в обучении иностранному языку для специальных целей сегодня, по мнению автора, связано с использованием потенциала цифровых технологий, в адаптации к инновациям в области образования и профессиональной подготовки.

Использование новых цифровых технологий позволит улучшить доступ к обучению на протяжении всей жизни, а также получить новые цифровые навыки и компетенции, необходимые для трудоустройства, развития личности и социальной интеграции.

ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

Инновации в области образования поставили на повестку дня вопрос о цифровой компетентности педагогов. Это сегодня не только умение использовать цифровые технологии для повышения качества преподавания, но также для улучшения организационной коммуникации со студентами и другими заинтересованными сторонами.

Можно выделить следующие сферы деятельности преподавателей, в которых цифровая компетентность носит основополагающий характер:

- организация использования цифровых технологий в учебном процессе;
- профессиональное взаимодействие с коллегами – поиск, создание и совместное использование цифровых ресурсов;
- оценка учебных достижений обучаемых с использованием цифровых технологий;
- содействие развитию цифровой компетентности студентов.

В настоящее время цифровая компетентность профессорско-преподавательского состава является неотъемлемой частью непрерывного индивидуального профессионального развития.

В области профессионального сотрудничества цифровая компетентность помогает использовать цифровые технологии для обмена знаниями и опытом, а также совместного внедрения инновационных педагогических практик.

¹URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8134>

В связи с тем, что сегодня педагоги сталкиваются с огромным количеством цифровых образовательных ресурсов, первостепенной задачей становится отбор ресурсов, которые наилучшим образом соответствуют целям обучения, контингенту обучаемых и стилю преподавания. В то же время преподавателям необходимо ответственно использовать и управлять цифровым контентом, защищать конфиденциальный контент (например, контрольно-измерительные материалы, закрытые базы тестовых заданий) и определенные данные, например, цифровые оценки учащихся. На другой уровень выходит борьба с плагиатом и заимствованиями в студенческих работах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что использование цифровых технологий преподавателями и студентами в профессиональном взаимодействии с другими заинтересованными сторонами имеет решающее значение для индивидуального профессионального развития студентов и для коллективного блага общества.

Безусловно, цифровая компетентность сегодня во всем мире определяется как ключевая. Уверенное использование и взаимодействие с цифровыми технологиями являются современными приоритетами в обучении.

Электронное обучение, благодаря техническим средствам, становятся неотъемлемой частью образовательного процесса.

Перед преподавательским сообществом стоят следующие задачи:

- разрабатывать, изучать и применять новые цифровые методы обучения для обеспечения непрерывности и эффективности образования;
- проходить постоянное повышение квалификации, чтобы быть в курсе технических новинок;
- использовать новые технологии.

В целом вывод очевиден: технологическая эволюция идет полным ходом, и она оказывает существенное влияние на экспорт и импорт образования. Преподаватель стал одним из важнейших потребителей цифровых технологий, и сегодня мы можем говорить о появлении новой технологии цифрового педагогического общения, характерной чертой которой является использование цифровых приемов, язык которых насыщен англоязычными терминами. Значительная часть этих терминов не переводится на русский язык, что ведет к использованию режима переключения кодов.

Эволюция подходов к переключению кодов при контентно-языковом интегрированном обучении, применение английского языка как посредника обучения связана с современной тенденцией перехода от изучения английского языка как филологической дисциплины к преподаванию учебных дисциплин на английском языке как иностранном.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Towards the Third Generation University Managing the university in transition by J. G. Wissema with contributions from Jan Verloop author of 'Insight in Innovation'. United Kingdom, 2009.
2. Zuti, Bence and Lukovics, Miklós, 'Fourth Generation' Universities and Regional Development (October 17, 2017). academia.edu 9: Paper 14148905. (2017) San Francisco, California, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3022721>
3. Dubinina G.A., Stepanyan I. K. Transfer From Learning English To Teaching Academic Subjects In English // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 98. Joint Conferences: PCSF 2020 & CSIS, 2020. P. 386–399. Doi: 10.15405/epsbs.2020.12.03.39
4. Халяпина Л. П., Попова Н. В., Кузнецова О. В. Междисциплинарное проектирование как средство реализации интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // Научно-технические Ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3. Т. 8. С. 145–152. <https://doi.org/10.18721/JHSS.8314>
5. Дубинина Г. А., Степанян И. К. Переключение кодов как инструмент кросс-дисциплинарного подхода к анализу экономических задач // Самоуправление. 2021. № 3(125). С. 43–47.
6. Зададаев, С. А. Математика на языке R: учебник. М.: Прометей. 2018.
7. Степанян И. К. Активация междисциплинарных связей средствами электронного глоссария в LMS MOODLE // Современная математика и концепции инновационного математического образования. 2021. № 1. Т. 8. С. 374–380.
8. Дубинина Г. А., Коннова Л. П., Степанян И. К. Индивидуализация языковой поддержки использования цифровых инструментов при обучении экономистов, финансистов и менеджеров // Современные тенденции в цифровом иноязычном образовании: монография / колл. авторов ; под ред. проф. М. В. Мельничук. М.: Научные технологии, 2021. С. 249–281.
9. Konnova L. P., Rylov A. A., Stepanyan I. K. Propaedeutics of professional digital skills for first-year students at an economic university // Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. T. 184. C. 230–244.

REFERENCES

1. Towards the Third Generation University Managing the university in transition by J. G. Wissema with contributions from Jan Verloop author of 'Insight in Innovation'. United Kingdom. 2009.

2. Zuti, B., Lukovics, M., (2017). Fourth Generation' Universities and Regional Development (October 17, 2017). academia.edu 9: Paper 14148905. San Francisco, California, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3022721>
3. Dubinina, G. A., Stepanyan, I. K. (2020). Transfer from Learning English to Teaching Academic Subjects in English (pp. 386–399). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, 98. Joint Conferences: PCSF 2020 & CSIS. 10.15405/epsbs.2020.12.03.39
4. Khalyapina, L. P., Popova, N. V., Kuznetsova, O. V. (2017). Interdisciplinary design as a means of implementing content and language integrated learning in higher education. Humanities and Social Sciences, 8(3), 145–152. 10.18721/HSS.8314
5. Dubinina, G. A., Stepanyan, I. K. (2021). Switching codes as a tool for a cross-disciplinary approach to the analysis of economic problems. Self-government magazine, 3(125), 43–47. (In Russ.)
6. Zadadayev, S. A. (2018). Matematika na yazyke = Mathematics in the R language: textbook. Financial University under the Government of the Russian Federation. Moscow: Prometheus. (In Russ.)
7. Stepanyan, I. K. (2021). Aktivatsiya mezhdistsiplinarnykh svyazey sredstvami elektronnoy glossarii v LMS MOODLE = Activation of interdisciplinary connections by means of an electronic glossary in LMS MOODLE Modern mathematics and the concept of innovative mathematical education, 8(1), 374–380. (In Russ.)
8. Dubinina, G. A., Konnova, L. P., Stepanyan, I. K. (2021). Individualizatsiya yazykovoy podderzhki ispol'zovaniya tsifrovyykh instrumentov pri obuchenii ekonomistov, finansistov i menedzherov = Individualization of language support for the use of digital tools in training economists, financiers and managers (pp. 249–281). Modern trends in digital foreign language education: monograph / call. authors; ed. prof. Melnichuk M.V.M: Scientific technologies. (In Russ.)
9. Konnova, L. P., Rylov, A. A., Stepanyan, I. K. (2021). Propaedeutics of professional digital skills for first-year students at an economic university. Lecture Notes in Networks and Systems, 184, 230–244. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дубинина Галина Алексеевна

доцент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Dubinina Galina Alexeevna

Associate Professor of the Department of English for Professional Communication,
Financial University under the Government of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 15.01.2022
одобрена после рецензирования 25.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 15.01.2022
approved after reviewing 25.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_68



Организация самостоятельной работы студентов: инновационный потенциал традиций

М. Г. Евдокимова

*Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (МИЭТ), Москва, Россия
me49@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются условия развития системы подготовки по иностранным языкам (ИЯ) в неязыковых вузах. Обосновывается необходимость критической оценки инноваций и целесообразность их интеграции с когда-то общепринятыми, но ныне забытыми методическими концепциями. В качестве способа выравнивания уровня студентов на начальном этапе обучения ИЯ предлагается обращение к потенциалу отечественного направления программированного обучения, которое легко интегрируется в современную цифровую среду обучения.

Ключевые слова: системные инновации, самостоятельная работа студентов, интеграционные процессы, программированное обучение, обучающие программы, начальный этап обучения ИЯ, алгоритмическое управление, индивидуализация обучения, способы предъявления информации, цифровая лингвообразовательная среда вуза

Для цитирования: Евдокимова М. Г. Организация самостоятельной работы студентов: инновационный потенциал традиций // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 68–73. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_68

Original article

Organization of Students' Independent Work: Innovative Potential of Traditions

Mary G. Evdokimova

*National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russia
me49@mail.ru*

Abstract. The article examines the conditions for the development of the system of teaching foreign languages (FL) at non-linguistic universities. The author substantiates the need for a critical assessment of innovations and the expediency of their integration with the once generally accepted, but now undeservedly forgotten methodological concepts. As a way to equalize the level of students at the initial stage of learning a foreign language it is proposed to appeal to the potential of the domestic direction of programmed learning which is easily integrated into the modern digital learning environment.

Keywords: system innovation, independent work of students, integration processes, programmed learning, training programs, initial stage of teaching FL, algorithmic control, individualization of learning, ways of presenting information, digital linguistic educational environment of the university

For citation: Evdokimova, M. G. (2022). Organization of students' independent work: innovative potential of traditions. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 68–73. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_68

ОСОБЕННОСТИ ТЕКУЩЕГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В современных условиях обеспечить развитие системы подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах могут только инновации: идеологические, методологические, системные, технологические. Однако, как известно, развитие имеет циклический характер. Время от времени возникает необходимость оглянуться назад, критически оценить новые направления, увидеть в них определенные недостатки, почувствовать необходимость дополнить их тем, что считается уже устаревшим, отжившим, не отвечающим современным целям и задачам обучения иностранному языку. Возможно, именно поэтому в последнее время приобретает популярность идея интеграции, что, в частности, служит подтверждением невозможности полностью отменить старое и опираться исключительно на инновационные теоретические и практические наработки. В результате интеграционных процессов в современном лингвистическом образовании наблюдается тенденция, когда новые элементы, появляющиеся на разных уровнях образовательной системы, не вытесняют ее старые традиционные элементы, а стремятся к симбиозу, сосуществованию старого и нового, к интеграции [Евдокимова, 2021].

Так, в настоящее время есть основания говорить об интеграции методических подходов в обучении ИЯ, таких как системно-структурный, межкультурный, личностно-деятельностный, аксиологический, лингвокультурный, социокультурный, компетентностный, коммуникативный. Более того, эти подходы перекрещиваются, образуя многочисленные гибриды, такие как, например, коммуникативно-когнитивный или коммуникативно-деятельностный и др.

Изобилие парадигм и подходов проецируется на цели иноязычного образования, порождая весьма разнообразные варианты их формулирования. Среди целей обучения ИЯ называют формирование вторичной языковой личности, межкультурной / поликультурной личности, разнообразных компетенций (коммуникативной, лингвистической, социокультурной, социолингвистической, лингвокультурологической, стратегической, дискурсивной и др.). 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 целей: развития автономности, саморегуляции, метакогнитивных, рефлексивных, проектных и других умений.

Говоря о тенденциях развития системы подготовки по ИЯ в неязыковых вузах, необходимо отметить, что с внедрением и укреплением в практике обучения ИЯ позиций компьютера как интегративного технического средства, сочетающего в себе возможности и функции всех других средств обучения, начиная от учебника и кончая магнитофоном и видеопроектором, сложилась определенная зависимость системы обучения от поколения компьютерной техники, посредством которой реализуются учебные материалы, осуществляется организация процесса обучения и контроля его хода и результатов.

В связи с этим можно говорить о весьма непродуктивной, с нашей точки зрения, тенденции, когда с внедрением в вузы нового поколения компьютеров, вместе со старой техникой «на свалку истории» отправляется все, что было наработано в течение десятилетий исследователями и преподавателями вузов на базе этой техники. Примером может служить ситуация, когда проблема выравнивания исходного уровня владения английским языком в группах студентов первого курса на начальном этапе обучения в неязыковом вузе вновь оказалась актуальной и требующей внимания преподавателей-практиков, хотя эта проблема была успешно решена в 1980-е гг. в рамках отечественного направления программированного обучения, позволяющего создавать дифференцированные учебные материалы и организовать самостоятельную внеаудиторную работу студентов, отвечающую потребностям каждого из них. Однако с переходом на компьютерную технику нового поколения учебно-методические наработки в этой области были утрачены и забыты.

ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Как известно, на данном этапе развития высшей школы значение самостоятельной работы неуклонно возрастает. Новые государственные образовательные стандарты предписывают, чтобы большая часть работы по освоению учебного материала была перенесена на внеаудиторные самостоятельные занятия студентов, что подразумевает существенное повышение личной ответственности студента за процесс и результат своего образования.

Самостоятельная работа студентов (СРС) весьма актуальна на начальном этапе обучения в неязыковом вузе. На I курсе, как правило, в одних и тех же группах оказываются студенты с разным

исходным уровнем владения ИЯ, и возникает проблема выравнивания группы. В условиях разноразличности учебных групп в высшей степени уместен дифференцированный подход к обучению, который позволяет организовать СРС на основе комплекса дифференцированных разноразличных заданий. В этой ситуации помимо современных материалов для самостоятельной работы студентов эффективными представляются обучающие программы (ОП), отвечающие идеологии программированного обучения (ПО). Поскольку когда-то весьма популярное программированное обучение почти забыто и незнакомо большинству молодых преподавателей неязыковых вузов, считаем полезным кратко напомнить его историю и идеологию.

Программированное обучение, или кибернетический метод обучения, возникло в 60-е гг. XX века в США и в своем исходном варианте было основано на идеях бихевиоризма. В СССР оно получило распространение с 1970-х гг. Программированное обучение предполагало оптимальное управление учебным процессом, постоянную обратную связь, самообучение на основе программированных устных и письменных материалов. Базируясь на идеях кибернетики об оптимальном управлении, оно было нацелено на оптимизацию управления процессом самостоятельной работы учащихся по овладению ИЯ.

Первоначально многие отечественные преподаватели с увлечением приняли идеи программированного обучения бихевиористского толка. Заложенные в нем принципы во многом перекликались с дидактическими принципами европейской педагогики. Кроме того, продуктивной виделась идея управления работой учащихся, что было актуально для первого курса неязыкового вуза.

Однако вскоре в нашей стране зарубежная трактовка сущности программированного обучения уступила место новым его теоретическим основам, в качестве которых были приняты теория деятельности [Леонтьев А. Н., 1974], теория речевой деятельности [Леонтьев А. А., 1974]; теория алгоритмизации [Ланда, 1979] и основные положения отечественной методики обучения иностранным языкам: сознательный подход к обучению иностранным языкам, коммуникативная направленность обучения, учет влияния родного (и первого иностранного) языка, учет внутриязыковой интерференции. Все это способствовало созданию отечественного направления программированного обучения иностранным языкам [Павлова, 1983; Павлова, 1992], суть которого кратко изложена ниже.

ОСОБЕННОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Отечественное направление программированного обучения опирается на те же принципы, которые свойственны и непрограммированному:

а) *дидактические принципы* – сознательности, активности учащихся, прочности знаний, речевых навыков и умений; доступности учебных задач, наглядности, развивающего обучения, обеспечивающего переход от обучения к самообучению; сочетания индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе; учета индивидуальных особенностей, профессиональной направленности курса иностранного языка в вузе;

б) *методические принципы* – коммуникативной направленности; дифференцированного и взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности; учета влияния родного (первого неродного, первого иностранного) языка; доминирующей роли упражнений [Павлова, 1992].

Программированное обучение отличается от непрограммированного рядом признаков. К ним относится возможность алгоритмического управления формированием знаний, навыков и умений учащихся, которое проявляется в следующем:

- в каждом виде речевой деятельности выявляются трудно осваиваемые операции или действия: в целях овладения ими они могут быть представлены в виде алгоритмических процедур, отражаемых в правилах (предписаниях), если выполнение этих операций или действий поддается алгоритмизации;

- в учебной деятельности учащихся выявляются циклы учебных действий, направленных на решение алгоритмических задач (задач с однозначным решением);

- каждый цикл учебных действий направлен на достижение только одной конкретной цели – формирования нового понятия, либо навыка, либо умения;

- для организации программированного обучения, основанного на алгоритмическом управлении, учащиеся обеспечиваются специфическими учебными пособиями – обучающими программами, причем каждая программа направлена на достижение только одной цели и состоит из трех частей: вступительной, которая ставит перед студентом цель и создает мотивацию учения; основной, обеспечивающей достижение цели; заключительной, в которой подводятся итоги работы на основе выполнения студентом задания, проверяющего, достигнута ли цель;

- основная часть программы состоит из нескольких циклов «шагов», в каждом из которых студенту предлагается алгоритмическая учебная

задача и ключ для самопроверки результата; задача формулируется в инструкции шага, который включает также и языковой или текстовой материал; в ключе дается не только правильный ответ, но и комментарий к неправильному, либо напоминание правила, либо «намеки» на то, что студент не учел в ходе решения задачи; иногда, в случае серьезных ошибок, предлагается решить задачу по частям либо выполнить еще одно упражнение;

- чаще всего для достижения конкретной цели обучения необходима не одна программа, а серия программ; такие серии должны составлять систему, в которой каждая предыдущая программа готовит к выполнению последующей;

- программированное обучение тесно связано с непрограммированным и чаще всего готовит основу для последнего; например, обучение выбору артикля с учетом ситуаций, в которых находится говорящий и слушающий, и коммуникативного намерения говорящего создает предпосылки для устного общения в определенных ситуациях; обучение пониманию новых слов при чтении способствует практике в чтении как процессу извлечения информации и т. п.;

- обучающие программы предназначены для самостоятельной работы студентов вне аудитории, когда преподавателя рядом нет;

- в обучающих программах осуществляется индивидуализация обучения студентов по трем направлениям: программы могут быть нужны не всем студентам группы, а только тем, кому необходимо восполнить пробелы; в ходе работы по программе студентам предлагаются различные маршруты в зависимости от того, как успешно они решают задачи: одним даются дополнительные упражнения, а другим разрешается продвигаться дальше, а в случае правильного решения ряда задач (при выполнении упражнений) – пропустить один-два шага; и, наконец, индивидуализация возможна на основе предварительно выявленных данных о психологических особенностях личности каждого студента.

В 1970–1980-х гг. было показано, что применение обучающих программ, построенных на деятельностном и алгоритмическом подходах, значительно повышает эффективность учебного процесса за счет рационального сочетания программированного и непрограммированного обучения и опосредованного управления внеаудиторной учебной деятельностью студентов. При этом в качестве объектов усвоения с помощью серий программ были выбраны те языковые средства, которые вызывают наибольшие трудности при обучении выражению мыслей в письменной и устной форме: употребление артиклей, употребление лексических единиц, имеющих один

общий коррелят в родном языке, а также лексических единиц, принадлежащих к одной лексико-семантической группе; обучение распознаванию значений омонимичных грамматических средств (ориентации в структуре иноязычного предложения по формальным признакам), а также узнаванию знакомой лексики и пониманию незнакомой терминологической лексики при чтении текстов по специальности в неязыковом вузе.

При этом возможна дифференциация по уровню сложности заданий и упражнений, по степени и уровню предоставляемой поддержки, по скорости и способу выполнения заданий, по характеру когнитивной деятельности. Это позволяет перейти от жесткого управления работой учащихся к гибкому. Гибкость может подразумевать:

- 1) самостоятельное определение учащимися степени сложности учебных задач, скорости выполнения заданий; режима работы с программой: возможности выполнения упражнения или программы не до конца; возможность возврата к ранее выполненным заданиям; мягкость советов относительно дальнейшей работы; возможность работы с компьютером в удобное для учащегося время;

- 2) вариативность содержания программы: учет возможных альтернативных правильных решений в ключах; сообщение готовых правил одним учащимся и предоставление возможности вывести их самостоятельно – другим; наличие факультативных заданий;

- 3) вариативность способов оформления ответов учащимися – возможность решать задачи как с фиксацией ответа и последующим сравнением его с эталоном, так и в уме.

В теории программированного обучения выделено пять способов обработки ответов учащихся: (1) отсутствие оценки ответов: вместо самого ответа, который формулируется в уме, учащийся вводит сигнал о готовности ответа, получает правильный ответ без комментариев и оценивает правильность своего ответа: этот способ рекомендуется использовать при повторении или при проверке письменных заданий и для самопроверки степени владения материалом; (2) оценка по принципу «правильно / неправильно»: машиной оценивается либо весь ответ, либо его часть путем сравнения с эталоном, заложенным в ее память; применение этого способа рекомендуется использовать в основном для проверки выполнения заданий с множественным выбором или допускающих краткую формулировку ответов; (3) прямое указание на ошибку в ответе учащегося: используется либо обозначение каждого типа ошибки, либо система сигналов, опираясь на которую учащиеся сами исправляют свои ошибки;

в случае орфографических ошибок вместо неправильных букв на экране печатаются прочерки; (4) прогнозирование ошибки: ожидаемые ошибки заложены в память компьютера в виде списков и вычленяются в ответах учащихся; это позволяет предусмотреть и ошибки, и способы их коррекции; (5) грамматическая категоризация ошибок: вычленение морфологических и синтаксических ошибок и их исправление соответствующими способами [Павлова, Евдокимова, Багрова, 2005].

При организации обучения иностранному языку необходимо иметь представление об индивидуальном стиле учебной деятельности студента. Индивидуализация учебного процесса требует учета определенных особенностей личности учащегося и его мыслительной деятельности. К ним относятся: эмоциональная стабильность – нейротизм; экстраверсия – интроверсия; вербальное мышление – образное мышление; обобщенность мышления (высокий уровень – низкий); гибкость (когнитивная) – ригидность; импульсивность (как характеристика мышления) – замедленность.

Эти особенности диктуют различные требования к способу предъявления информации [там же].

Так, вербальность мышления требует преобладания в ОП вербальных форм представления информации над образными (схематизированными); образность мышления требует использования образных (схематизированных) форм представления учебной информации; скоординированность вербального и невербального мышления требует использования приемов, направленных на дальнейшее развитие многомерного восприятия информации; высокий уровень обобщенности мышления требует сжатых, кратких инструкций к заданиям и правил-инструкций; низкий уровень обобщенности мышления требует подробных, обстоятельных инструкций к заданиям и правил-инструкций; импульсивность требует использования воздействий, замедляющих внешнюю реализацию; замедленность требует воздействий, ускоряющих внешнюю реализацию.

Обеспечение индивидуализации в обучающих программах с учетом как уровня обученности, так и психологических особенностей студентов, призвано способствовать развитию студента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В завершение определим возможные способы интегрирования обучающих программ в современную систему обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. С нашей точки зрения,

наиболее целесообразным и реалистичным можно считать следующий способ.

В настоящее время уже в той или иной степени сформирована комплексная цифровая лингвообразовательная среда кафедры / факультета / вуза, в которой представлено множество доступных студентам разветвленных гипертекстовых сетевых структур. В узлах этих структур хранятся тексты, упражнения, грамматические справочники, аудио- и видеофайлы, тесты, методические рекомендации, всевозможные задания с методическими указаниями к ним, а также иные материалы, отвечающие потребностям конкретного направления подготовки и индивидуальным нуждам каждого студента.

В этих условиях целесообразно использовать обучающие программы, созданные в идеологии программированного обучения, в качестве отдельных блоков, которые могут быть предложены для освоения тем студентам, которые в них нуждаются. Особенно актуальными видятся обучающие программы по разным разделам грамматики, которые часто вызывают трудности у студентов, имеющих низкий исходный уровень владения иностранным языком и нуждающихся в самостоятельной работе вне стен аудитории с помощью дополнительных инструментов.

Такой подход к интеграции обучающих программ в современный учебный процесс реализован в Национальном исследовательском университете «МИЭТ», где студентам предоставлена возможность в рамках самостоятельной внеаудиторной работы с помощью обучающих программ освоить такие грамматические разделы, как: «структура английского предложения»; «нахождение сказуемого», «анализ сказуемого (время, вид, залог)», «перевод глагола-сказуемого»; «повелительное наклонение»; «нахождение подлежащего в предложении», «нахождение дополнения в предложении», «нахождения определения в предложении»; «структура сложного предложения»; «неличные формы глагола и их функции»; «конструкции с неличными формами глагола»; «сослагательное наклонение»; «модальные глаголы» и т. д., включающие знания о подлежащем, сказуемом, дополнении, обстоятельстве, определении.

Кроме этого имеются обучающие программы, нацеленные на преодоление специфических трудностей, вызванных явлениями грамматической омонимии английского языка, например, на распознавание функции слов с суффиксом *-s(-es)* в предложении [Евдокимова, 2007].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Евдокимова М. Г. Интегративные тенденции развития иноязычного образования в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 2(839). С. 26–35.
2. Леонтьев А. Н. Общее понятие деятельности // Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьев. М. : Наука, 1974. Гл. 1. С. 5–20.
3. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. А. Леонтьев. М. : Наука, 1974. Гл. 2. С. 21–28.
4. Ланда Л. Н. Принцип алгоритмизации в обучении иностранным языкам // Вопросы алгоритмизации и программированного обучения / под ред. Л. Н. Ланды. М. : Педагогика, 1979. Вып. 2. С. 118–168.
5. Павлова И. П. Реализация дидактических принципов в обучающих программах по иностранным языкам // Принципы и приемы обучения иностранному языку как специальности: сборник науч. трудов. Вып. 221. М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1983. С. 3–22.
6. Павлова И. П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
7. Павлова И. П., Евдокимова М. Г., Багрова А. Н. Применение компьютера в преподавании иностранных языков в вузе: учебное пособие для преподавателей. М. : МГЛУ, 2005.
8. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.

REFERENCES

1. Evdokimova, M. G. (2021). Integrative trends in the development of the linguistic education at non-linguistic universities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(839), 26–35. (In Russ.)
2. Leont'ev, A. A. (1974). Speech activity. Osnovy` teorii rechevoj deyatel`nosti = Fundamentals of the theory of speech activity, 2, 21–28. Moscow: Nauka. (In Russ.)
3. Leont'ev, A. N. (1974). General concept of activity. Osnovy` teorii rechevoj deyatel`nosti = Fundamentals of the theory of speech activity, 1, 5–20. Moscow: Nauka. (In Russ.)
4. Landa, L. N. (1979). The principle of algorithmization in teaching foreign languages. Voprosy` algoritimizacii i programmirovannogo obucheniya. Issues of algorithmization and programmed learning, 2, 118–168. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
5. Pavlova, I. P. (1983). Implementation of didactic principles in foreign language training programs. Principy` i priemy` obucheniya inostrannomu yazy`ku kak special`nosti: The digest of scientific articles, 221, 3–22. Moscow: Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages after M. Torez. (In Russ.)
6. Pavlova, I. P. (1992). Obuchayushhie programmy` v samostoyatel`noj rabote studentov po inostrannomu yazy`ku = Training programs in the independent work of students in a foreign language: abstract of Senior Doctorate in Methods of Teaching Foreign Languages. Moscow State University (In Russ.)
7. Pavlova, I. P., Evdokimova, M. G., Bagrova, A. N. (2005). Primenenie komp'yutera v prepodavanii inostranny`x yazy`kov v vuze: Uchebnoe posobie dlya prepodavatelej = The use of a computer in teaching foreign languages at a university: A textbook for teachers. Moscow: Moscow State University. (In Russ.)
8. Evdokimova, M. G. (2007). Sistema obucheniya inostranny`m yazy`kam na osnove informacionno-kommunikacionnoj texnologii (texnicheskij vuz, anglijskij yazy`k) = System of teaching foreign languages on the basis of information and communication technologies (technical university, English language): Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Евдокимова Мэри Георгиевна

доктор педагогических наук, доцент, директор Института лингвистического и педагогического образования Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники»

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Evdokimova Mary Georgievna

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

Статья поступила в редакцию 13.01.2022
одобрена после рецензирования 14.02.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 13.01.2022
approved after reviewing 14.02.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 37.01:81'243

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_74



Дистанционное обучение устному иноязычному реферированию

Т. В. Кожевникова

Московский технический университет связи и информатики, Москва, Россия
 tatiana.kozhevnikova@gmail.com

Аннотация. В статье определяются основные подходы к решению проблемы применения цифровых технологий в обучении устному иноязычному реферированию в неязыковом вузе. На основании пятилетнего опыта практического внедрения цифровых методов в очный, заочный и дистанционный учебный процесс автор описывает полученные результаты, выявляет типичные трудности, с которыми сталкиваются студенты при выполнении заданий, предлагает систему дистанционных упражнений, вырабатывает ряд рекомендаций для преподавателя и обучаемых.

Ключевые слова: неязыковой вуз, цифровые методы, устное иноязычное реферирование, дистанционное обучение

Для цитирования: Кожевникова Т. В. Дистанционное обучение устному иноязычному реферированию // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 74–78. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_74

Original Article

Distance Teaching of Foreign Language Oral Referencing

Tatiana V. Kozhevnikova

Moscow Technical University of Communications and Informatics, Moscow, Russia
 tatiana.kozhevnikova@gmail.com

Abstract. The article defines the main approaches to teaching foreign language oral referencing in a non-linguistics University. On the basis of a five-year experience of digital methods practical introduction to full time, correspondence and distance learning the author describes results achieved, finds typical difficulties the students face fulfilling the tasks, suggests distance exercises system, develops a number of recommendations both for the teacher and students.

Keywords: non-linguistics university, digitized methods, oral foreign language referencing, distance learning

For citation: Kozhevnikova, T.V. (2022). Distance teaching of foreign language oral referencing. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 74–78. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_74

ВВЕДЕНИЕ

Цифровые технологии, представляющие собой электронные инструменты, системы, устройства, а также ресурсы, генерирующие, хранящие и обрабатывающие данные, являются в настоящее время неотъемлемой частью всех сфер жизни. Совсем недавно, в период пандемии COVID-19, они продемонстрировали свои возможности, обеспечив функционирование, управление и взаимодействие различных структур: от государственных до образовательных и бытовых. В области преподавания иностранных языков они давно привлекали внимание исследователей. В особенности это касалось дистанционного и смешанного («blended») обучения. Преподаватели-практики проявляли интерес к их внедрению, рассматривая цифровое обучение как любой тип обучения с использованием цифровых технологий.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования РФ¹ отмечается, что для осуществления профессиональной деятельности выпускник неязыкового вуза должен уметь верифицировать контент получаемой зарубежной информации, осуществлять деловую коммуникацию, кратко излагать научную информацию на родном и иностранном языках. Это требование прямо указывает на необходимость включения устного иноязычного реферирования в профессиональную подготовку студента-нелингвиста. Особую актуальность оно приобретает благодаря тому, что современный человек, в отличие от предшествующих поколений, получает большую часть деловой, научной, повседневной информации в аудиовизуальной форме.

В обучении устному иноязычному реферированию цифровым технологиям отводится ведущее место, так как без их внедрения оно не будет соответствовать потребностям современного молодого человека, не представляющего себя вне цифровой среды [Кожевникова, 2017]. Особое место при этом занимает дистанционное обучение, концентрирующее в себе все новейшие достижения техники и позволяющее учиться практически в любой среде, а также смешанное («blended») обучение, т. е. традиционное обучение с элементами дистанционного.

Автор статьи, много лет занимавшаяся дистанционным обучением иностранному языку, а в последние пять лет включавшая в него устное иноязычное реферирование пытается обобщить собственный опыт такового, выделить такие специфические трудности, как применение компрессии данных, переключение внимания от слушания к записи и т. п., а также трудности, связанные с использованием

оборудования и физическими и психологическими особенностями студентов [Кожевникова, 2017; Кожевникова, 2012; Кожевникова, 2011].

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ РЕФЕРИРОВАНИЮ

На основе предшествующих исследований и с учетом их результатов в дистанционном обучении был разработан учебно-методический комплекс, состоящий из учебника, учебного пособия и видеокурса [Даминова, 2019; Гусева, Даминова, 2017]. В ходе подготовки материалов были сформулированы требования к учебнику иностранного языка «Английский язык для университетов и институтов связи» [Кожевникова, 2021], пригодного для дистанционной работы:

- учебник предназначен для работы над всеми видами речевой деятельности, включая устное иноязычное реферирование;
- содержание учебника охватывает не только профессионально ориентированные, но и политехнические, страноведческие и бытовые материалы;
- учебник легко адаптируется к возможностям студентов разных уровней подготовки в области иностранного языка;
- все используемые материалы аутентичны;
- все пояснения даются только на иностранном языке;
- лексико-грамматические правила представлены кратко и схематично;
- результаты выполнения заданий легко передаются по электронной почте или СМС; сами задания приспособлены к выполнению в специализированной электронной образовательной среде вуза;
- все тексты начитаны только носителями;
- элементы структуры учебника и его частей легко модернизируются, реконструируются, заменяются и дополняются.

Те же самые требования предъявляются к учебному пособию «Аудиокурс английского языка для университетов и институтов связи», использующемуся в качестве дополнения к базовому учебнику [Кожевникова, 2022]. Две основные части пособия подразделяются на десять блоков, содержащих языковые, речевые и коммуникативные задания [Кулик, 2003], которые знакомят студентов с определенными характеристиками устного иноязычного реферирования, а затем отрабатывают их. Примером могут служить подстановочные задания и задания на замену структур, направленные на развитие прогнозирования и восстановления (пропущенные слова, предложения без конца или начала; частичный перевод

¹URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/11.03.02_2.pdf

отдельных слов, словосочетаний, предложений, отрывков; составление плана / написание тезисов прослушанного текста; выявление основных рассматриваемых в звучащем тексте проблем; краткое изложение содержания текста и т. п.). Также обучаемым разъясняется, чем краткие записи звучащего текста отличаются от диктанта, для чего они служат, кому предназначены, следуя каким рекомендациям их лучше всего писать.

Третья составляющая учебно-методического комплекса – видеокурс, состоящий из 11 разделов, содержащих снабженные заданиями профессионально ориентированные аутентичные видеоролики, взятые из Интернета. Они полностью соответствуют требованиям к структуре мультимедийных текстов [Вейзе, 1993]: определение основной мысли, раскрытие содержания, заключение. Возможности правильно отобранного материала полностью реализуются через систему заданий, включая направленные на устранение трудностей, с которыми сталкиваются студенты. При составлении видеокурса был принят во внимание факт привычки современной молодежи к взаимодействию в видеосреде (фильмы, мультфильмы, клипы). Применение видеокурса расширяет возможности дистанционного занятия, имитирует почти реальную коммуникацию, обеспечивает значительное расширение когнитивного интереса учащихся и снижает напряжение учебного процесса. Видеокурс демонстрирует воплощение новых стратегий обучения устному реферированию, основанных на цифровых технологиях, и их интеграцию в современную практику дистанционного преподавания.

ЦИФРОВАЯ СРЕДА

В последние десятилетия преподавателями были усвоены многие теоретические и практические методы интеграции цифровых технологий в учебный процесс. Благодаря этому и, в особенности, активному использованию Интернета, возможности студентов, связанные с умственной деятельностью (анализ, синтез, абстракция, сравнение, отбор и т. д.) и важные для обучения устному реферированию, могут развиваться и совершенствоваться более эффективно.

Цифровая среда создается многими техническими средствами, но только одно из них – интерактивная доска – включает в себя практически все характеристики остальных. Ее влияние на цифровизацию изучения иностранного языка огромно и до конца пока что не исследовано. Особенно оно заметно в такой области преподавания, как Content and Language Integrated Learning (CLL). Здесь она

гарантирует новизну и наглядность предъявляемого материала и создает различные возможности для овладения языковыми явлениями, обсуждения прослушанного и проиллюстрированного текста, усвоения содержания. Использование интерактивной доски позволяет студентам-дистанционщикам не только дистанционно выполнять задания, но и участвовать в их одновременном обсуждении, совмещая такие среды, как технически оснащенные домашние помещения, университетская языковая лаборатория, мобильный телефон в любом окружении.

Ряд исследователей отмечают, что внедрение цифровых технологий в обучение устному иноязычному реферированию развивает у студентов коммуникабельность, креативность, взаимодействие, критическое мышление [Chia Chong, 2016], а также целенаправленное восприятие, прогнозирование, анализ, реструктурирование и интерпретацию аудиовизуальной информации. Предъявление обучаемым аутентичных ресурсов развивает у них межкультурное понимание и помогает взаимодействовать с виртуальными людьми в реальных контекстах. Таким образом создается аутентичная цифровая среда, позволяющая беспрепятственно общаться с носителями иностранного языка, – нерешаемая проблема традиционного преподавания.

Для дистанционного обучения устному реферированию особое значение приобретает такая характеристика цифровых технологий, как возможность записи и редактирования выполняемых устно заданий. В результате у студентов улучшается произношение, растет уверенность в своих силах, закрепляются речевые навыки [Dale, 2017]. Студенты, работая в комфортных условиях, не боятся делать ошибки, независимы от других, существуют в своем темпе, что создает предпосылки для индивидуализации обучения [Mahrooqi, Troudi, 2014].

Студенческие ответы необходимо систематически проверять и оценивать. Цифровые технологии легко решают эту задачу на уровне упражнений во множественном выборе и верных / неверных ответов. Однако даже короткие вопросы и ответы, не говоря уже о тезисах и т. п., вызывают значительные технические затруднения. Даже небольшая погрешность во вводе ответа (пропуск, лишняя запятая, неправильное написание или произношение, не нарушающие понимания и т. п.) приводит к отрицательным показателям.

Часто помехой в обучении может служить излишняя уверенность студентов в своем уровне владения цифровыми технологиями, ведущая к принижению роли преподавателя в учебном процессе и недооценке его цифровой компетентности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог вышесказанному и анализируя опыт дистанционного обучения устному иноязычному реферированию в период COVID-19, можно прийти к следующим выводам:

1) **для преподавателя:** дистанционное обучение устному реферированию может быть *синхронизированным* (осуществляется одновременно со всеми студентами) и *отсроченным* (осуществляется с различными студентами в разное время): технические средства помогают создавать условия для коммуникации и вовлеченности в учебный процесс, но их нельзя использовать исключительно во имя технизации и цифровизации учебного процесса; дистанционное обучение становится безликим: часто невозможно идентифицировать личность студента и проявить интерес к нему со стороны учителя; обучаемые не всегда внимательны из-за отсутствия жесткого контроля со стороны преподавателя и, как следствие, неадекватно оценивают занятие; при дистанционном ознакомлении студентов с иноязычным материалом преподавателю следует сосредоточиться только на одном наиболее важном вопросе; объяснение преподавателя ведется от группы к индивидууму, создавая групповое рабочее пространство; необходимо формирование гибкой информационной среды;

2) **для студентов:** использование внешних источников позволяет студентам сравнивать различных преподавателей с их собственными; работа через электронную почту устаревает и становится все менее интересной для обучаемых; студенты концентрируются на оцифрованных заданиях больше, чем на традиционных, так как выполняют их в ограниченное время при одноразовом предъявлении звучащего текста; все выполненные

обучаемыми задания должны быть только напечатаны для облегчения объективной проверки их преподавателем;

3) **для преподавателя и студентов:** дистанционная работа одинаково успешно ведется как в группах, так и индивидуально; преподаватель и студенты должны ощущать свое единство в дистанционном учебном процессе, развивать чувство общности не только посредством учебы, но и посредством совместных виртуальных кофе-пауз, игр и т. п.; на занятиях устным реферированием с продвинутыми студентами видео отводится не более 30 минут, а с менее подготовленными – не более 15 минут.

Исходя из пятилетнего опыта дистанционного обучения устному реферированию в МТУСИ, студентов можно разделить на две большие группы: тех, кто полностью принимает дистанционное обучение, овладевает современными технологиями и ищет новые способы саморазвития, и тех, кто не адаптируется к цифровизации, избегает активного участия в дистанционном учебном процессе (причем не всегда из-за отсутствия у них качественного оборудования) и в конечном итоге разочаровывается в дистанционном овладении знаниями. Для ликвидации такого деления рекомендуется создавать мета-группы, первоначально объединенные общими интересами обучения, а затем – целевым общением не только во время занятий, но и в свободное время.

Дистанционное обучение стало в последнее время модным трендом. Переход от цивилизации с печатной книгой к медийной цивилизации схож с переходом от устного общения к письменному. Все новое неизбежно сталкивается с сопротивлением, но прогресс в итоге побеждает. То же самое обязательно произойдет и с цифровизированным устным реферированием.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кожевникова Т. В. Развитие навыков чтения в интерактивной среде (с использованием интерактивной доски и мобильных устройств) // Сборник научных трудов ; под ред. О. Д. Вишняковой: Третий Международный научный семинар «Язык, Литература и Культура как грани межкультурного общения», Чехия, Австрия, Германия, 04–11 июня 2017 г. М. : TERIS, Градиент, 2017, С. 219–224.
2. Кожевникова Т. В. Роль и место учебника в смешанном обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 12(645). С. 110–118.
3. Кожевникова Т. В. Современные тенденции в дистанционном обучении иностранному языку (отечественный и зарубежный опыт) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. Вып. 12(618). С. 142–152.
4. Даминова С. О. Методика обучения реферированию устного иноязычного научного сообщения студентов – нелингвистов : неязыковой вуз, английский язык: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
5. Гусева А. В., Даминова С. О. Классификация трудностей реферирования устного иноязычного сообщения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. Т. 3. С. 173–175.
6. Кожевникова Т. В. Английский язык для университетов и институтов связи. М. : КноРус, 2021.
7. Кожевникова Т. В. Аудиокурс английского языка для университетов и институтов связи. М. : КноРус, 2022.
8. Кулик А. Д. Методика обучения иностранных студентов-нефилологов устному реферированию с использованием графов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

9. Вейзе А. А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам: на материале английского языка: дис. ... д-ра пед. наук, Минск, 1993.
10. Chia Chong S. Ten innovations that have changed English language teaching. 2016. britishcouncil.org/voices magazine.
11. Dale J. Teaching language with technologies: tools that help students become fluent. 2017. theguardian.com.
12. Mahrooqi R. A., Troudi S. Using technology in foreign languages teaching. Cambridge, 2014.

REFERENCES

1. Kozhevnikova, T. V. (2017). Reading Skills Development in the Interactive Medium (Using Interactive Whiteboard and Mobile Devices) (pp. 216–222): Sbornik nauchnyh trudov. In O. D. Vishnjakovoj (Ed.) : Tretij Mezhdunarodnyj nauchnyj seminar «Jazyk, Literatura i Kul'tura kak grani mezhkul'turnogo obshhenija», Chehija, Avstrija, Germanija, 04–11 ijuna 2017 g. Moscow: TERIS : Gradient. (In Russ.)
2. Kozhevnikova, T. V. (2012). Role and place of a textbook in foreign language blended learning. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 12(645), 110–118. (In Russ.)
3. Kozhevnikova, T. V. (2011). Modern tendencies in distance foreign language teaching (home and foreign experience). Vestnik of Moscow State Linguistic University, 12(618), 142–152.
4. Daminova, O. S. (2019). Metodika obucheniya referirovaniyu ustnogo inozazychnogo nauchnogo soobshheniya studentov-nelingvistov : neязыkovej vuz, anglijskij jazyk = Methods of forming foreign language scientific referencing skills with non-linguistics students: non-linguistics University, the English language: PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
5. Guseva, A. V., Daminova, O. S. (2017). Classification of Précis-Writing Skills of Oral Scientific Foreign Language Communication. Vestnik of Kostroma State University, 3(23), 173–175. (In Russ.)
6. Kozhevnikova, T. V. (2021). Fyukbqcrbq zpsr lkz eybdthcbntjd b bycnbnendj cdzpb = English for communications students. Moscow: KnoRus Publ. (In Russ.)
7. Kozhevnikova, T. V. (2022). Audiokurs anglijskogo jazyka dlja universitetov i institutov svjazi = Audition English course for communications students. Moscow: KnoRus Publ. (In Russ.)
8. Kulik, A. D. (2003). Metodika obucheniya inostrannyh studentov-nephilologov ustnomu referirovaniyu s ispolsovanijem grafy = Methods of teaching oral referencing for non-linguistics foreign students using graphs.: Phd in Pedagogy. Minsk. (In Russ.)
9. Veise, A. A. (1993). Theory and practice of a secondary text formation in the university course of a foreign language: On the material of the English language = Teoriya i praktika porozhdeniya vtorichnogo teksta v kurse vusovskogo obucheniya inostrannym yasykam: Na materiale angliyskogo yasyka: Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
10. Chia Chong, S. (2016). Ten innovations that have changed English language teaching. britishcouncil.org/voices magazine.
11. Dale, J. (2017). Teaching languages with technologies; tools that help students become fluent. theguardian.com.
12. Mahrooqi, R. A., Troudi, S. (2014). Using technology in foreign languages teaching. Cambridge.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кожевникова Татьяна Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Иностранные языки»
Московского технического университета связи и информатики

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kozhevnikova Tatiana Vitalievna

PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Department “Foreign Languages”
of the Moscow Technical University of Communications and Informatics

Статья поступила в редакцию 08.12.2021
одобрена после рецензирования 26.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 08.12.2021
approved after reviewing 26.01.2022
accepted for publication 04.03.2022



К вопросу об организации эффективного воспитательного процесса в современном вузе

Д. О. Кондрашова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
diana.english@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации эффективного воспитательного процесса в современном вузе как ключевого элемента педагогического взаимодействия. Обосновывается положение о том, что в настоящее время воспитание является неотъемлемой составляющей качественного образования специалистов, позволяющей сформировать основы профессионального сознания личности, и прежде всего мотивационно-личностный аспект такого сознания, на качественно новом уровне.

Ключевые слова: воспитание, педагогическое взаимодействие, профессиональное сознание личности, методы воспитательной работы, профессионально-личностные установки

Для цитирования: Кондрашова Д. О. К вопросу об организации эффективного воспитательного процесса в современном вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 79–83. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_79

Original article

Revisiting the Problem of Organizing an Effective Educational Process in a Modern University

Diana O. Kondrashova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
diana.english@mail.ru*

Abstract. The article deals with the issue of organizing an effective educational process in a modern university as a key element of pedagogical interaction. The author gives arguments to prove that at present, education is an integral part of the quality education of specialists, which makes it possible to form the foundations of a person's professional frame of reference, and primarily its motivational and personal aspect, at a qualitatively new level.

Keywords: education, pedagogical interaction, a person's professional frame of reference, methods of educational work, professional and personal attitudes

For citation: Kondrashova, D. O. (2022). Revisiting the problem of organizing an effective educational process in a modern university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 79–83. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_79

ВВЕДЕНИЕ

В современном российском обществе вопрос о роли воспитания в образовательном процессе на протяжении вот уже нескольких десятилетий относится к числу дискуссионных, вызывающих нередко полярные мнения и оценки не только со стороны разных социальных групп, но и внутри педагогического сообщества. Такое положение дел является следствием социальных потрясений в новейшей истории России, приведших к девальвации морально-нравственных ценностей, идеалов и ориентиров, которые в культурно-историческом плане определяли целостность и единство социума из поколения в поколение. Состояние «социальной аномии» (термин Э. Дюркгейма [Дюркгейм, 1996]), в которое погрузилось наше общество в 90-е годы прошлого века, нанесло удар по самой чувствительной сфере – образованию, лишив его главного – воспитательного ресурса, придающего смысл и значение процессам приобщения индивида к культурно-историческому опыту человечества, нормам своего социума; ценностным основаниям освоения специального знания и превращения его в рабочий инструмент профессионала; становлению человека как субъекта социальных отношений. И если неполноценность такого образования в средней школе достаточно быстро стала очевидной (хотя и здесь, как показывают события последних лет, процессы возрождения воспитательной стороны педагогического взаимодействия «буксуют»), то в вузовской среде постановка вопроса о необходимости воспитания студенчества в педагогическом процессе нередко вызывает недоумение. Высказывается мнение, что это бесполезная трата сил и средств, и «все эти мероприятия» способны лишь вызвать неприятие со стороны студентов, которые очень чувствительно относятся к любым попыткам оказать на них хоть какое-то влияние «сверху». Согласимся с той частью утверждения, которая касается «чувствительности» вопроса, и, исходя из тонкости этого момента и в то же время остроты ситуации, требующей консолидации общества на прочном фундаменте, попытаемся определить возможные пути педагогического разрешения противоречия.

ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА ГУМАНИТАРНО-СОЦИАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Известно, что процесс воспитания – сложный, многоплановый процесс, о роли которого в жизни социума человечество размышляет на протяжении многих столетий: в древнем мире, средние века,

в новое время и в новейшей истории. Однако этот вопрос неизменно оказывается особенно актуальным в переломные моменты истории, при смене эпох, революционных трансформациях общества, когда разрушается устоявшаяся система ценностей, и ей на смену приходят новые идеалы, ориентиры и модели социально одобряемого поведения. Научно-технический прогресс, природные явления и катаклизмы, болезни и пандемии, техногенные происшествия, большие экономические проекты также способны стать триггерами, перенаправляющими «воспитательные потоки» в новое русло социального бытия человека.

В современном мире борьба различных сил за «воспитательный ресурс» в молодежной среде приобретает особое значение и характеризуется множеством скрытых смыслов и намерений. С одной стороны, педагоги нередко сталкиваются со скепсисом относительно возможности и необходимости воспитания «уже сложившейся» личности студента, допустимости «агитации и пропаганды» в университетской образовательной среде; абсолютизируется позиция «не надо нас воспитывать». С другой стороны, сторонники этой точки зрения, девальвируя педагогическую ситуацию воспитания, неосознанно или целенаправленно освобождают воспитательное пространство образовательного учреждения для стихийных сил и влияний, апеллирующих, во-первых, к автономному праву выбора индивидом своей мировоззренческой позиции (формулировка, сама по себе вызывающая множество вопросов) и, во-вторых, к отношению (личностному отношению) как фокусу приложения усилий с целью программирования желательной для этих сил жизненной позиции человека, его социальных установок, поступков. По этой причине лозунг «не надо нас воспитывать» оказывается, по существу, призывом к действию (точнее, к противодействию) и выливается в заимствование человеком альтернативных мнений и оценок, снискавших популярность (иногда скандальную) в определенной социальной среде. Таким образом, благодаря подобной позиции у человека появляется возможность и показать свою «особость» / «самость», заявить о праве на собственную жизненную позицию, и примкнуть к кругу «своих», получить поддержку тех, кто находится рядом и в силу разных причин для него значим. В этой связи именно «горизонтальные» ценностно-смысловые корреляции, очевидно, требуют особого педагогического внимания, определения потенциальных точек «заземления» смыслов в национально-культурном и социокультурном поле социума и «точек роста» новых социально значимых личностных смыслов обучающихся.

Предварительное исследование, проведенное в 2021–2022 гг. в студенческих группах юридического направления подготовки ИМПП МГЛУ, показывает, что применительно к условиям образовательного пространства современного вуза гуманитарно-социального профиля подобная воспитательная стратегия является перспективной для дальнейшей научно-практической разработки. При этом предполагается проведение воспитательной работы педагогов как с индивидуальными (студентом), так и с коллективными (студенческой группой) субъектами образовательного процесса, причем коллективный формат взаимодействия способен преодолеть разнонаправленность вертикальных и горизонтальных ценностно-смысловых корреляций, соответствующих им социальных контекстов, приведя смыслообразование к некому общему знаменателю, выработанному этими субъектами коллективно, в полисубъектном формате педагогического взаимодействия. При такой работе, безусловно, остается место и для особых мнений, позиций, устремлений – при условии их аргументированности и моральной адекватности. Как отмечает К. М. Левитан, сущность воспитательной работы заключается в создании благоприятных условий для самовоспитания человека через раскрытие перед ним целого спектра возможных личностных выборов и их последствий; при этом окончательное решение всегда должно оставаться за воспитанником [Левитан, 2007].

Такой выбор должен базироваться на глубоком знании фактов, понимании сути явлений и процессов, ориентации на наивысшие ценности жизни, среди которых особое место занимают *человек, труд, общество* [Пидкасистый, 2011]. Это особенно актуально для студенческой молодежи, поскольку на данном этапе развития индивида закладываются основы профессионального сознания личности, формируется мотивационно-личностный аспект такого сознания, определяющий систему *профессионально-личностных установок*, которые и обеспечивают осознанное, *ценностно-смысловое отношение* человека к осваиваемой деятельности и ее ключевым задачам в современном обществе [Яроцкая, 2018].

Практика показывает, что этот процесс обладает значительным воспитательным потенциалом, отражая в сфокусированном виде социальный, психологический и культурологический аспекты воспитания. При этом, как отмечают исследователи, нельзя допускать, чтобы формирование мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания личности проходило стихийно, оказалось своеобразным «побочным продуктом» развития предметно-операционного аспекта, связанного с предметными знаниями, навыками, умениями;

более того, подчеркивается мысль о том, что формирование *ценностно-смыслового отношения* должно носить опережающий характер [Яроцкая, 2017]. Согласимся с мнением цитируемого автора в том, что сосредоточенность педагогов-предметников на формировании исключительно предметных знаний без их ценностного осмысления в «человеческом измерении» профессии приводит к неполноценности профессионального сознания личности.

В этой связи возникает еще один важный вопрос – о формах и методах воспитательной работы в вузе, отвечающих актуальным условиям образовательной деятельности и способных обеспечить высокую результативность педагогического взаимодействия.

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ФОРМ И МЕТОДОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Воспитательный процесс охватывает значительное многообразие форм воспитательной деятельности педагога, включая аудиторную и внеаудиторную работу, однако в педагогическом сообществе традиционно принято считать, что основой воспитательной работы являются внеаудиторные формы, связанные с досуговой деятельностью [Крившенко, Юркина, 2018]. Ни в коей мере не подвергая сомнению важность внеаудиторной работы в воспитательном процессе образовательного учреждения и в этой связи, например, роль воспитательных *методов организации деятельности* студентов, тем не менее хотелось бы обратить особое внимание на *воспитание в ходе обучения* и недостаточное, с нашей точки зрения, использование *методов формирования сознания* (прежде всего профессионального сознания личности) *в процессе освоения предметных знаний* в вузе гуманитарно-социального профиля.

Такая оценка связана с результатами проведенного нами анализа условий, в которых проходит воспитательный процесс в этом типе образовательных учреждений. В частности, речь идет о необходимости учета следующих позиций:

- взрослая аудитория, как правило, нетерпимо относится к явным попыткам оказать влияние на ценностно-смысловую сферу; следовательно, необходимо использовать скрытые формы и воспитательный потенциал педагогического взаимодействия в ходе равноправного диалога всех участников;

- важно использовать такие приемы и методы воспитания, при которых педагог не предлагает студентам готовые выводы и суждения, а организует и направляет «диалог смыслов», давая студентам возможность вести поиск релевантной

информации, анализировать и обобщать ее, приводить аргументы «за» и «против», делать собственные выводы (так, например, при работе со студентами-юристами эффективным оказался метод эвристических бесед / метод Сократа, который, как известно, является одним из профессиональных инструментов юристов-профессионалов);

– организуя «диалог смыслов» в осваиваемом обучающимися предметном поле на «горизонтальном уровне», важно актуализировать «вертикальный» вектор смыслообразования, выходить на национально-культурные и социокультурные смыслы, а также выявлять «точки роста» новых социально значимых личностных смыслов;

– в эвристических беседах важно не стремиться к быстрым и окончательным выводам, а прибегать к «отложенным решениям», «отсроченным выводам», поиску «недостающих звеньев» в логической цепи событий / аргументов, к составлению прогнозов и построению гипотез, проверке их обоснованности на достаточном для этого промежутке времени;

– важно помнить, что, как говорил Сократ, «мера существующего или несуществующего есть каждый из нас. И здесь-то тысячу раз отличается один от другого, потому что для одного существует и кажется одно, а для другого – другое... Ничье мнение не бывает ложным...» [Платон, 1993, т. 2, с. 202].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учет перечисленных выше условий открывает возможность постепенного и дозированного перехода – через профессиональную сферу, через обсуждение профессиональных фактов и определение их общественной значимости, через рефлексию профессиональных ценностей и их соотнесение с национально-культурными и социокультурными «корнями» – в наиболее проблемные зоны социального взаимодействия в современном обществе.

Такой формат работы, с нашей точки зрения, соответствует методу «скрытого» убеждения, основанному на использовании приемов полисубъектного взаимодействия в образовательном процессе, тщательном подборе педагогом актуальных фактов, разработке педагогического инструментария работы студентов с информацией, открытости «банка данных» для новых фактов и возможности пополнения этого банка информационными блоками студентов, готовности обсуждать «острые вопросы», оставляя, в случае необходимости, решение на какое-то время открытым. Эта работа, как показывает практика, способствует решению воспитательных задач, которые стоят перед педагогами в настоящее время, активизирует процессы формирования профессионального сознания студентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / пер. с фр. А. Б. Гофмана, прим. В. В. Сапова. М. : Канон, 1996.
2. Левитан К. М. Юридическая педагогика: учебник. М. : НОРМА, 2007. С. 261–263.
3. Пидкасистый П. И. Педагогика: учебное пособие. 2-е изд. М. : Юрайт, 2011.
4. Яроцкая Л. В. Обучение и развитие: диалектика становления профессиональной личности в XXI веке // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 1(13). С. 83–89.
5. Яроцкая Л. В. Стратегия формирования профессиональной личности в современной образовательной ситуации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 4(775). С. 33–50.
6. Крившенко Л. П., Юркина Л. В. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2018.
7. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. М. : Мысль, 1993. Т. 2.

REFERENCES

1. Durkheim, É. (1996). O razdelenii obshhestvennogo truda = The Division of Labour in Society. Translated from French by A. B. Hoffmann, notes by V. V. Sapova. Moscow: Kanon Publishing House. (In Russ.)
2. Levitan, K. M. (2007). Yuridicheskaya pedagogika = Legal pedagogy, textbook, NORMA Publishing House, Moscow. (In Russ.)
3. Pidkasytyy, P. I. (2011). Pedagogika = Pedagogy: textbook, 2nd ed. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.)
4. Yarotskaya, L. V. (2018). Training and development: dialectics of forming a professional in the 21st century. Philological Sciences at MGIMO, 1(13), 83–89. (In Russ.)
5. Yarotskaya, L. V. (2017). Professional identity development strategy in present-day educational context). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 4(775), 33–50. (In Russ.)
6. Krivshenko, L. P., Yurkina, L. V. (2018). Pedagogika: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata = Pedagogy: textbook and workshop for academic undergraduate students, 2nd ed. Yurayt Publishing House. Moscow. (In Russ.)
7. Platon (1993). Sbranie sochinenij = Plato. Collected Works: in 4 vol. Vol 2. Moscow: Mysl' (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кондрашова Диана Олеговна

преподаватель кафедры переводческого и педагогического мастерства
Института непрерывного образования Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kondrashova Diana Olegovna

Lecturer of the Department of Translation and Pedagogical Excellence, Institute of Continuing Education,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 10.12.2021
одобрена после рецензирования 20.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 10.12.2021
approved after reviewing 20.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 378.81

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_84



Теория контекстного образования в обучении иностранному языку (памяти А. А. Вербицкого)

Н. Ф. Коряковцева

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
koryakovtseva@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные положения теории контекстного образования А. А. Вербицкого и их реализация в теории и методике профессионально ориентированного обучения иностранному языку; анализируются значение теории контекстного образования для развития лингводидактической теории и перспективы ее использования в области лингвистического образования; обосновывается потенциал концепции «социальной обучающей модели» для построения целостной системы обучения иностранному языку.

Ключевые слова: теория контекстного образования, профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, социальная обучающая модель, лингвистическое образование

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф. Теория контекстного образования в обучении иностранному языку (памяти А. А. Вербицкого) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 84–89. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_84

Original article

Context-Based Education Theory in Foreign Language Teaching (in memory of A. A. Verbitsky)

Nataliya F. Koryakovtseva

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
koryakovtseva@mail.ru*

Abstract. The article looks at the basic concepts of the context-based education theory by A. A. Verbitsky to commemorate his impact on the development of education; analyses the results of integrating this theory in the methodology and practice of profession-oriented foreign language teaching; considers the importance of this theory for language didactics and the development of language education; substantiates the potential of the “social mode of teaching” concept for constructing the wholesome foreign language teaching system.

Keywords: context-based education theory, profession-oriented foreign language teaching, social mode of teaching, language education

For citation: Koryakovtseva, N. F. (2022). Context-based education theory in foreign language teaching (in memory of A. A. Verbitsky). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 84–89. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_84

ВВЕДЕНИЕ

Теория контекстного образования А. А. Вербицкого является одной из ведущих теорий отечественного образования в русле личностно ориентированной развивающей образовательной парадигмы. Концепция контекстного образования внесла значительный вклад в развитие отечественной теории лингвистического образования. Цель настоящей статьи в память об А. А. Вербицком – показать значение и потенциал теории контекстного образования для теории и методики обучения иностранным языкам и культурам, результаты и перспективы ее реализации в области лингвистического образования.

КЛЮЧЕВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ

Рассмотрим ключевые положения концепции контекстного образования, которые реализуются и развиваются в теории и практике высшей школы, в том числе в области лингвистического образования.

Суть концепции контекстного образования заключается, как известно, в «воссоздании предметного и социального контекстов профессиональной деятельности в образовательном процессе» и обеспечении «последовательной трансформации учебной деятельности студента в квазипрофессиональную и учебно-профессиональную». Такая трансформация учебной деятельности обеспечивает овладение студентом содержанием будущей профессиональной деятельности и развитие его способности выполнять профессиональные функции и решать профессиональные задачи. Психолого-педагогическим и дидактическим условием реализации такой направленности образовательного процесса и одновременно ее результатом является овладение студентом способностью к постановке собственных целей и выбора способов действий, что достигается посредством последовательной смены характера мотивов, целей, средств, предмета и результатов с учебных на профессиональные» [Вербицкий, 2010, с. 234].

Системообразующими факторами контекстного образования являются: *контекст* как совокупность *внешнего контекста* (информационных, предметных, социальных и других характеристик ситуации деятельности) и *внутреннего контекста* (индивидуально-психологических особенностей, знаний и опыта человека) и *деятельностная теория усвоения социального опыта*. С учетом этих

факторов А. А. Вербицкий формулирует *концепцию «социальной обучающей модели»*.

В области обучения иностранному языку и культуре роль контекста также определяется по двум параметрам: внешнего социокультурного контекста использования языка (на макроуровне) и внутреннего контекста пользователя языком, т.е. языковой личности (на микроуровне). Теория усвоения социального опыта в контексте изучения иностранного языка и культуры также преломляется в двух аспектах: освоение иноязычной коммуникативной деятельности и культурного опыта в социальном контексте и когнитивной деятельности, обеспечивающей овладение изучаемым языком и культурой, т.е. коммуникативный и социокогнитивный аспекты.

В теории контекстной семантики в категории контекста выделяют, как известно, социальный и личностный (индивидуальный) аспекты, подчеркивая, что коммуникация всегда осуществляется в определенных социально-культурных условиях. Социальные параметры контекста, по Г. В. Колшанскому, определяются как «совокупность общественных условий на определенном этапе развития языкового коллектива с установлением всех особенностей функционирования языка». Индивидуальные параметры контекста – это конкретные условия осуществления речевого акта, состоящего как из совокупности высказываний, построенных по нормам языка, так и из совокупности всех ситуационных условий, в которых производится данный речевой акт [Колшанский, 2007, с. 163].

В связи с этим особое значение придается социальному и личностному контексту взаимодействия представителей разных культур. В условиях межкультурного общения взаимодействуют разные представления участников о социальной ситуации общения, по-разному преломляются социальные и личностные характеристики коммуникантов (позиции, статусы, отношения и др.). При этом для адекватного восприятия и передачи смысла особое значение в коммуникативном контексте придается контексту культуры и психологическому контексту.

Положение о «воссоздании предметного и социального контекстов профессиональной деятельности в образовательном процессе» в рамках теории контекстного образования является ключевым в обосновании предложенной А. А. Вербицким концепции «социальной обучающей модели». Концепция «социальной обучающей модели» означает моделирование в учебной ситуации целостного профессиональной ситуации, включая предметный и социальный контекст, т.е. предметные задачи и социальные роли субъектов деятельности.

Реализация «социальной обучающей модели» в образовательном процессе позволяет обеспечить взаимосвязанное предметно-профессиональное и социальное развитие обучающегося [Вербицкий, 2004].

В качестве *ведущих принципов* реализации «социальной обучающей модели» выделяются: «психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность; последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой)» [Вербицкий, 2010, с. 236].

Концепция «социальной обучающей модели», по сути, является развитием личностно-деятельностного компетентного подхода, в том числе и к лингвистическому образованию. Необходимо подчеркнуть значительный потенциал и возможности широкого использования концепции «социальной обучающей модели» в теории и методике обучения иностранному языку и культуре.

В области обучения иностранному языку концепция «социальной обучающей модели» нашла отражение, прежде всего, в построении и использовании в учебном процессе *технологий контекстного обучения*.

В рамках теории контекстного образования А. А. Вербицкий обосновывает использование в комплексе *традиционных и контекстных технологий* в формате обучающих моделей: семиотической (реализуемой в текстовой деятельности); имитационной (моделирование профессионального контекста) и социальной (проблемная ситуация, которая требует решения профессиональной задачи). В качестве ведущей формы контекстного образования определяется деловая игра, а также метод проектов.

В теории и практике профессионально ориентированного обучения иностранным языкам контекстные (социально ориентированные) технологии получили широкое распространение (достаточно назвать работы С. В. Аверьяновой, Д. В. Алейниковой, М. Г. Евдокимовой, И. В. Савон и др.) и закрепились в учебном процессе в качестве ведущих. Фундаментальное обоснование применения контекстных технологий в русле интегративного подхода в лингвистическом образовании получило в исследованиях В. Ф. Тенишевой, Н. П. Хомяковой, Л. В. Яроцкой и др. Эффективность использования контекстных

(социально ориентированных) технологий как средства контроля и оценки владения иностранным языком в профессиональных целях была обоснована в исследовании О. В. Барышниковой.

Очевидно, что в области теории и методики обучения иностранному языку в профессиональных целях, как и в любой области профессиональной подготовки, модель контекстного образования позволяет обосновать не только использование уже ставших привычными эффективных социально ориентированных образовательных технологий, но на основе выделенных принципов «социальной обучающей модели» раскрыть целостную *систему обучения иностранному языку и культуре*, включая целевой, содержательный, технологический и оценочный компоненты.

Так, *описание целевого компонента* предполагает конкретизацию параметров предметно-профессионального и социально культурного (внешнего) контекста использования изучаемого языка в профессиональных целях и внутреннего, социально-личностного и когнитивного контекста участника профессионального межкультурного общения. Это предусматривает отражение в целях обучения особенностей использования изучаемого языка в профессиональном контексте, т. е. особенностей профессионального дискурса как коммуникативного события в данной предметной области и компетентного портрета пользователя языком, т. е. коммуникативно-когнитивных параметров профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции.

Описание содержательного компонента предусматривает выделение и включение в содержание обучения на основе анализа особенностей внешнего контекста профессиональной деятельности *типовых проблемных ситуаций*, требующих использования изучаемого языка в профессиональных целях. Анализ личностного (внутреннего) контекста позволяет выделить особенности мотивационно-потребностной сферы пользователя языком и отразить их в формате типичных коммуникативных задач и соответствующих умений (*дескрипторов*) *способности* к профессиональному межкультурному общению в рецептивной и продуктивной речевой деятельности, а также соответствующих профессиональному дискурсу коммуникативных функций и семантических (понятийных) средств.

Особый интерес с точки зрения проектирования содержания обучения иностранному языку в профессиональных целях представляет, с нашей точки зрения, положение о *проблемной ситуации как единице содержания обучения*.

Ключевым механизмом воздействия на обучающегося в личностно ориентированном

образовании является, как известно, его содержание. Содержание обучения учебному предмету проектируется с позиции единства содержательной и процессуальной сторон обучения. При этом важно, что содержание обучения проектируется «как *предмет деятельности обучающегося*». Такие психолого-педагогические и дидактические условия обеспечивают личностный характер осваиваемых знаний (в отличие от так называемых «ничейных знаний»), деятельностный характер приобретаемых знаний и диалоговый характер организации учебной работы студентов (освоение содержания в диалоговом общении педагога и обучающихся) [Вербицкий, 2017, с. 25].

В таких условиях моделирование предметного, социального и деятельностного контекста в формате «социальной обучающей модели» обуславливает в процессе профессиональной подготовки выделение в качестве единицы содержания обучения *проблемной ситуации* [Вербицкий, 2017].

Положение о выделении проблемной ситуации в качестве единицы содержания обучения заслуживает, с нашей точки зрения, особого внимания при проектировании содержания профессионально ориентированного обучения, в том числе иностранному языку. Содержащееся в проблемной ситуации противоречие и невозможность однозначного решения, невозможность использовать ранее известные знания и способы деятельности, как отмечает А. А. Вербицкий, воспринимаются студентом как «интеллектуальное затруднение». Это приводит к потребности в новых знаниях, выработке новых способов деятельности, актуализации приемов анализа ситуации поиска способов решения проблемы [Вербицкий, 2017, с. 130]. Следовательно, проблемная ситуация как единица содержания обучения обеспечивает целостное и взаимосвязанное освоение целевых предметных знаний и умений и культурных методов деятельности (так называемых *soft skills*), связанных с разрешением профессиональной проблемы.

Таким образом, проблемная ситуация как «предмет деятельности обучающегося» закладывается в содержание обучения как учебная единица, моделируется в формате той или иной технологии и управляет познавательной (когнитивной) деятельностью по освоению предметных знаний.

Представляется, что в целях обеспечения аутентичного, мотивирующего характера содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку, его актуальности для студента, взаимосвязи предметного и деятельностного содержания, целесообразно выделить проблемную ситуацию (номенклатуру проблемных профессионально ориентированных ситуаций) как

системообразующий компонент в содержании учебной программы по иностранному языку. Такой подход позволяет в содержании профессионально ориентированного обучения иностранному языку в русле современных требований актуализировать и метапредметный компонент – универсальные (общие) учебные умения, обеспечивающие разрешение проблемной ситуации средствами изучаемого языка.

Технологический компонент – технологии контекстного обучения реализует, как уже отмечалось, социальную модель обучения в технологиях деловой игры, ситуационного анализа (кейс-анализа), проектной, решении предметных проблемных задач и др.

В русле теории контекстного образования концепция «социальной обучающей модели» в области лингвистического образования имеет, с нашей точки зрения, значительный потенциал применительно к учебнику по иностранному языку как средству профессионально ориентированного обучения. Так, в частности, общедидактические положения учебника по иностранному языку контекстного типа рассматривались в исследовании О. А. Шевченко [Шевченко, 2006], интересный опыт использования технологий контекстного образования представлен в учебнике по английскому языку для профессиональных целей [Ястребова и др., 2022]. Вместе с тем лингводидактические и методические аспекты построения учебника по иностранному языку, реализующего «социальную обучающую модель», остаются практически не разработанными и представляют, с нашей точки зрения, перспективную задачу.

Построение учебника по иностранному языку на основе «социальной обучающей модели» позволяет структурировать учебный материал в формате разработки проектного задания, разрешения «кейс-ситуации», подготовки и разыгрывания деловой игры, предметных дебатов, конференций и др. При этом освоение языковых средств и речевых умений включено и подчинено задачам поиска, переработки, интерпретации необходимой информации, обоснованию выводов и собственных решений, созданию определенного устного или письменного личностно значимого информационного продукта [Коряковцева, 2016].

Иными словами, освоение языкового и речевого материала, взаимосвязанное развитие профессионально-коммуникативных умений становится для студента, который вовлечен в разрешение проблемной ситуации, профессионально и личностно значимой целью. Это существенно повышает мотивацию, способствует осознанию студентом актуальных потребностей овладения

иностранным языком в профессиональных целях. В практическом плане учебник (учебно-методическое пособие) по иностранному языку контекстного типа позволяет обеспечить продуктивный, творческий характер учебной деятельности студента, актуализировать и развивать его субъектные качества, связать изучение языка и культуры с непосредственно контекстом будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить значительный потенциал концепции «социальной обучающей модели» в области оценки качества образовательных результатов по овладению иностранным языком в профессиональных целях. Формат получивших широкое распространение тестовых контрольно-измерительных материалов, даже коммуникативных тестов по иностранному языку, обеспечивает, как известно, проверку целевых умений и компетенций в искусственно моделируемых (симулятивных) ситуациях речевого общения. В связи с этим в теории и методике обучения обосновывается целесообразность использования альтернативных тестированию форм оценки владения иностранным языком, особенно в профессиональных целях, обеспечивающих условия, близкие к аутентичным [Барышникова, 2014; Хомякова, 2011].

Такие условия могут быть созданы на основе «социальной модели» – моделирования, как уже отмечалось, предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности, требующего использования изучаемого языка – в формате деловой игры, ситуационного анализа (кейс-анализа), решения проблемной задачи, разработки проекта и др. В данных альтернативных формах проверяется и оценивается не только и не столько собственно решение профессионально ориентированной задачи, но прежде всего способность использовать изучаемый язык в качестве средства

профессионального общения и информационной деятельности. При этом осуществляется комплексная и взаимосвязанная оценка иноязычных профессионально-коммуникативных умений и в целом уровня профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции, а также, что существенно, творческого потенциала и социально-личностных качеств студента, определяющих его профессиональную компетентность. Характерно, что контекстные формы проверки владения иностранным языком в профессиональных целях воспринимаются студентами как неформальные, актуальные задачи и оцениваются положительно [Барышникова, 2014].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, анализ ключевых позиций теории контекстного образования и концепции «социальной обучающей модели» показывает, что их реализация применительно к целевому, содержательному, технологическому и оценочному компонентам целостной модели обучения иностранному языку позволяет значительно интенсифицировать образовательный процесс и обеспечить современное качество овладения изучаемым языком в соответствии с реальными потребностями использования языка в профессиональных целях.

Выделенные в статье положения, только некоторые из фундаментальной теории контекстного образования, охватывающей широкий диапазон психолого-педагогических аспектов профессиональной подготовки, в том числе в области лингвистического образования, показывают, с нашей точки зрения, возможности дальнейшего использования и развития потенциала данной теории в области теории и методики обучения иностранным языкам.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. М.: Логос, 2010.
2. Колшанский Г. В. Контекстная семантика. 3-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Вербицкий А. А. Теория и технология контекстного образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2017.
5. Шевченко О. А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа (на материале иностранного языка в техническом вузе): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.
6. Ястребова Е. Б. [и др.]. Английский язык для международных 2: в 2 ч. / Е. Б. Ястребова, О. А. Кравцова, О. И. Паланина, А. В. Галигузова. М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 2022.
7. Коряковцева Н. Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. Вып. 2(820). С. 45–58.
8. Барышникова О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
9. Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.

REFERENCES

1. Verbitski, A. A., Kalashnikov, V. G. (2010). Kategoriya "kontekst" v psikhologii i pedagogike = The category of "context" in psychology and pedagogy: monograph. Moscow: Logos. (In Russ.)
2. Kolshanski, G. V. (2007). Kontekstnaya semantika = Context semantics. 3rd ed. Moscow: LKI Publishing. (In Russ.)
3. Verbitski, A. A. (2004). Kompetentnostnyi podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya = Competence-based approach and the theory of context-based education. Moscow: Research center for the quality of specialists' training. (In Russ.)
4. Verbitski, A. A. (2017). Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya = The theory and technology of context-based education: teaching manual. Moscow: MPGU. (In Russ.)
5. Shevchenko, O. A. (2006). Pedagogicheskiye kharakteristiki uchebnika kontekstnogo tipa (na material inostrannogo yazika v tekhnicheskoy vuzey) = Pedagogical characteristics of the context-based type of textbook (foreign language teaching in technical university): Senior doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
6. Yastrebova, E. B. et al. (2022). Angliiskii yazyk dlya mezhdunarodnikov 2. V 2 chastyakh / E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova, O. I. Palanina, A. V. Galigusova = English for foreign relations students 2. In 2 parts. E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova, O. I. Palanina, A. V. Galigusova. Moscow: ASPECT PRESS Publishing. (In Russ.)
7. Koryakovtseva, N. F. (2016). Profession-oriented foreign language teaching in non-linguistic universities: current theory and practice. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(820), 45–58. (In Russ.)
8. Baryshnikova, O. V. (2014). Metodika kontrolya i otsenki kachestva podgotovki po inostrannomu yaziku v tekhnicheskoy vuzey = Methods of assessment and evaluation of the quality of foreign language training in technical university: PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
9. Khomyakova, N. P. (2011). Kontekstnaya model formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovogo vuzya (frantsuzskiy yazyk) = Context-based model of developing foreign language communicative competence of students in non-linguistic university (the French language): Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Коряковцева Наталия Федоровна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Koryakovtseva Nataliya Fedorovna

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

Статья поступила в редакцию 17.12.2021
одобрена после рецензирования 15.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 17.12.2021
approved after reviewing 15.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_90



Обучение иноязычной профессиональной коммуникации в магистратуре: проблемы и решения

Е. Ф. Косиченко

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
ekosichenko@gmail.com*

Аннотация. В статье речь идет о том, что магистр лингвистики – это не только специалист, готовый к профессиональной деятельности в областях, где требуется работа с текстами, но также теоретик, способный проводить независимые научные исследования, осуществлять руководство научной работой обучающихся в бакалавриате, публиковать научные статьи на родном и иностранных языках. Подчеркивается, что в условиях интернационализации науки особо остро стоит вопрос развития у обучающихся в магистратуре навыков академической и научной коммуникации, и прежде всего академического письма.

Ключевые слова: высшее образование, магистр лингвистики, профессиональная коммуникация на иностранном языке, интернационализация науки, лингвистическое знание, академическое письмо

Для цитирования: Косиченко Е. Ф. Обучение иноязычной профессиональной коммуникации в магистратуре: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 90–96.
DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_90

Original article

Teaching MA Students Professional Communication in a Foreign Language: Problems and Solutions

E. F. Kosichenko

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ekosichenko@gmail.com*

Abstract. The article describes an MA degree holder in Linguistics as a specialist who is able to work with texts and as a scientist who is proficient enough to hold independent research, supervise scientific work of BA students, publish scientific articles in Russian and foreign languages. It is stressed that in context of internationalization of science special attention is to be paid to teaching future Masters in Linguistics to initiate and maintain academic communication in English with a special focus on written academic writing.

Keywords: higher education, MA in Linguistics, professional communication in a foreign language, internationalization of science, linguistic knowledge, academic writing

For citation: Kosichenko, E. F. (2022). Teaching MA students professional communication in a foreign language: problems and solutions. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 90–96. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_90

ВВЕДЕНИЕ

Лингвистическое образование в магистратуре представляет собой широкую совокупность мероприятий, направленных на подготовку будущих специалистов к преподаванию иностранных языков и культур, на формирование у них профессиональных умений и навыков в области перевода и реферирования иноязычных текстов, а также развитие способности осуществлять научную деятельность в области лингвистики. Последнее предполагает умение критически переосмысливать научные источники с учетом связей между разными дисциплинами, интегрировать знания из различных научных областей, собирать и анализировать эмпирический материал, адекватно интерпретировать полученные данные, проводить сопоставительные исследования с применением различных методов, прежде всего лингвосомиотического анализа, позволяющего выявлять специфику конкретных языков и устанавливать различия в системах социокультурных ценностей и, наконец, создавать грамотно структурированные научные тексты.

Магистр лингвистики – это не только профессионал, готовый решать практические задачи, но также теоретик, получивший значительный запас знаний в области фундаментальной и прикладной лингвистики, знакомый с последними научными достижениями и освоивший наиболее современные методы анализа языкового материала: методы дискурсивного, концептуального, корпусного анализа, метод когнитивного моделирования, позволяющие корректно описывать и представлять полученные результаты в докладах и статьях с целью обмена полученными научными знаниями. Необходимость обмена знаниями между представителями различных научных школ и последователями разных традиций, в том числе на международном уровне, ставит во главу угла вопрос о такой подготовке будущих магистров лингвистики, которая откроет для них возможности профессионального роста по окончании магистратуры и позволит им вступить в международное научное сообщество.

Прежде чем обратиться к вопросу, касающемуся этапов развития межкультурной профессиональной компетенции и к описанию конкретных методов, позволяющих достичь необходимого результата, представляется важным подчеркнуть идею о том, что научное знание не может принадлежать одному человеку, коллективу единомышленников, или любому ограниченному сообществу людей, а должно становиться достоянием мировой общественности. При том, что распространению научного знания способствуют различные научные мероприятия, как конференции, круглые столы, форумы и т. д., наибольший вес всегда

имели публикации в передовых научных журналах, а в последнее время заметно возросла роль научных статей, размещенных в иностранных журналах и в отечественных журналах, публикуемых на английском языке и индексируемых в международных базах данных.

В этой связи первостепенной задачей обучения магистрантов разных направлений и профилей является развитие у них не только навыков устного общения на научно-профессиональные темы на иностранном языке, но и формирование способности создавать письменные иноязычные научные тексты с учетом всех требований, предъявляемых к такого рода публикациям. В новых условиях перед обучающимися по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика стоит особенно сложная задача, поскольку у магистров лингвистики данная компетенция должна быть сформирована на максимально высоком уровне, чтобы выпускник был способен не только создавать свои собственные научные тексты на иностранном языке, но и выступать в роли посредника (переводчика) на научных мероприятиях, а также в роли наставника, умеющего формировать и развивать навыки устной и письменной коммуникации на иностранном языке (прежде всего, английском) у нового поколения обучающихся в высших учебных заведениях. В свете изложенного целью статьи является еще раз обратиться к некоторым аспектам формирования у будущих лингвистов системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих их конкурентоспособность на мировом рынке труда и дающих возможность осуществлять обмен научными знаниями в условиях интернационализации науки.

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

В современных российских вузах образование осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и с учетом глобальных мировых процессов, прежде всего процесса интернационализации высшего образования. В работах российских лингвистов, опубликованных до начала пандемии, особо подчеркивалось, что динамично протекавшие в Европе и во всем мире интеграционные процессы создают условия для формирования единого информационного и образовательного пространства, дальнейшее развитие которого предполагает усиление роли иностранных языков в различных сферах общественной жизни. Также отмечалось, что возрастающие экономические и деловые контакты, гибкий рынок труда положительно сказываются на академической мобильности, создавая

условия, в которых владение иностранными языками становится практически жизненно необходимым, что многократно повышает значимость академических дисциплин, связанных с профессионально ориентированным обучением иностранным языкам.

При том, что профессиональная коммуникация на иностранных языках является сегодня дисциплиной, преподаваемой во всех университетах нашей страны, важно особо подчеркнуть опыт МГЛУ, на базе которого на протяжении длительного времени проводятся исследования в области преподавания иностранных языков в профессиональных целях, в том числе для обучающихся на неязыковых специальностях. Наиболее значимым результатом этой деятельности стало построение модели профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, в которой учтены такие компоненты, как «подходы и принципы обучения, цели и содержание обучения, современные технологии и средства обучения, контроль и оценка уровня владения ИЯ в неязыковом вузе, активизация продуктивной учебной деятельности студента» [Коряковцева, 2016, с. 10]. Данная модель многократно обсуждалась на научных мероприятиях и позволила наметить дальнейшие перспективы развития иноязычного профессионального образования обучающихся разных направлений и профилей [Каменская Л., Каменская Н., 2020].

Нельзя не отметить и тот факт, что глобальные мировые изменения привели к расширению функций иностранных языков, которые теперь рассматриваются не только как средства межкультурного взаимодействия, достижения взаимопонимания между представителями разных культур, интеграции в мировые процессы, но также как средства самообразования и непрерывного образования [Коряковцева и др., 2018]. Действительно, в современном мире полноценное образование на протяжении всей жизни невозможно без знания иностранных языков, прежде всего английского языка. В этой связи подчеркнем возрастающую роль преподавателя иностранных языков, который должен обладать максимально высоким уровнем владения иностранными языками, солидным багажом социокультурных знаний и способностью отвечать за собственное развитие в соответствии с принципами открытости и толерантности. Заметим, что данные требования предъявляются также к преподавателям иностранных языков в европейских высших учебных заведениях и прописаны в ряде европейских документов [Komarovska, 2015].

С началом пандемии процессы, связанные с академической мобильностью, замедлились, однако не остановились, и в большинстве случаев дистанционное взаимодействие в области

образования приравнивается сегодня к научно-образовательной деятельности в реальных условиях. Более того, вопреки неудобствам, связанным с мерами предосторожности против распространения коронавирусной инфекции, приток иностранных обучающихся в российские вузы заметно не снизился.

Что касается области науки, то активное и повсеместное внедрение новейших информационно-коммуникационных технологий (вызванное необходимостью самоизоляции) привело к росту числа публикаций российских лингвистов на иностранных языках. Новые реалии ставят во главу угла вопрос о важности развития у будущих магистров лингвистики навыков создания письменных научных текстов на иностранных языках, в связи с чем данной статье мы остановимся на ряде аспектов преподавания дисциплины Практикум по профессиональной коммуникации студентам, обучающимся по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика, профиль «Лингвистика для цифровых медиа».

ЛИНГВИСТИКА ДЛЯ ЦИФРОВЫХ МЕДИА: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Цель основной образовательной программы по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика, направленность «Лингвистика для цифровых медиа» заключается в профессиональной подготовке нового поколения лингвистов, обладающих фундаментальной теоретической и глубокой практической подготовкой в области лингвистики и цифровых коммуникаций и способных решать комплексные профессиональные задачи в сферах, связанных с цифровыми коммуникациями. Программа «Лингвистика для цифровых медиа» готовит обучающихся к профессиональной деятельности в интернет-издательствах, онлайн-журналистике, цифровых музеях, цифровых архивах, цифровых библиотеках, банках данных, блогосфере и т. д.

Все названные области профессиональной деятельности предполагают наличие у специалиста умений работать с текстами и текстовыми корпусами, с информационно-поисковыми системами, умений создавать тексты, в том числе для сетевых изданий, редактировать тексты на родном и иностранном языках, аннотировать и рецензировать тексты, вести деловую переписку на русском и иностранном языках, проводить переговоры, создавать и наполнять страницы в социальных сетях. Особое место в перечне возможных мест профессиональной деятельности выпускника магистратуры по профилю «Лингвистика для

цифровых медиа» занимает работа в сфере среднего, высшего и непрерывного образования.

В связи с тем, что в современном высшем образовании пока еще нет профилей, в рамках которых осуществляется подготовка блогеров, целесообразно особо подчеркнуть, что блогосфера является достаточно сформировавшейся профессиональной средой, которая основана на самозанятости и предполагает наличие у блогера целого комплекса общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Наиболее успешно необходимые компетенции могут быть сформированы в рамках бурно развивающегося междисциплинарного направления – цифровые гуманитарные науки (Digital Humanities), где особое место отводится высокому уровню владения иностранными языками и лингвистическому знанию.

С целью формирования компетенций, необходимых для работы в названных областях, в Учебном плане по данному профилю предусмотрена ОПК-6, которая расшифровывается как *владение конвенциями речевого общения в иноязычном социуме, правилами и традициями межкультурного и профессионального общения с носителями изучаемого языка*. Отметим, что данная компетенция формируется в рамках всех профилей направления подготовки «Лингвистика», причем только на занятиях по дисциплинам «Практикум по культуре профессиональной коммуникации (первый иностранный язык)» и «Практикум по культуре профессиональной коммуникации (второй иностранный язык)», и никакие другие дисциплины данную компетенцию не формируют.

Для того чтобы проблематика будущей профессиональной коммуникации выпускников, освоивших основную образовательную программу «Лингвистика для цифровых медиа», была представлена максимально широко, в расшифровке компетенции ОПК-6 в части «знать» прописаны не только требования к знанию правил и традиций межкультурного и профессионального общения с носителями изучаемого иностранного языка, к знанию этических и нравственных нормы поведения, принятых в инокультурном социуме, но также требования к знаниям в области философии, теоретической и прикладной лингвистики, теории перевода и межкультурной коммуникации, конвергентной журналистики, корпусной лингвистики. В рабочих программах по дисциплинам «Практикум по культуре профессиональной коммуникации (первый иностранный язык)» и «Практикум по культуре профессиональной коммуникации (второй иностранный язык)» учтена важность интегрированного знания, приобретенного в процессе освоения разных научных дисциплин и дающего

целостное представление о том, с какими коммуникативными ситуациями может столкнуться выпускник в процессе осуществления профессиональной деятельности, на чем мы остановимся далее.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПИСЬМЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА

Распространение английского языка в современном мире, в том числе в сфере науки, постепенно изменило и продолжает менять образовательные ориентиры в разных странах. Как отмечалось выше, для того чтобы научное знание стало достоянием мировой общественности, сегодня необходимо публиковать научные статьи на английском языке. В этой связи важной задачей обучения в магистратуре становится развитие навыков письменной коммуникации на иностранном языке, а первоочередной задачей пребывания в магистратуре по направлению подготовки Лингвистика является формирование соответствующей компетенции на уровне, позволяющем выпускникам обучать новое поколение студентов профессиональной коммуникации на иностранных языках.

Вопросы, связанные с академической коммуникацией на английском языке, обсуждаются лингвистами из разных стран на протяжении длительного времени [Hartly, 2008; Hyland, 2009; Lakić, Živković, Vuković, 2015; Великолуг, 2018]. Поясним, что в отличие от научной коммуникации, академический дискурс представляет собой особый тип институциональной коммуникации, протекающей в условиях высшего образования, а именно – на лекциях, семинарах, в студенческих кружках, охватывает также продукты студенческой научной деятельности, такие как доклады, рефераты, статьи, выпускные квалификационные работы и т. д. По справедливому замечанию Т. ван Дейка, как и любой другой тип дискурса, академический дискурс необходим для передачи знания и способен влиять на мнения и оценки [Dijk, 1995]. При этом, что в целом мы согласны с необходимостью разграничения академической и научной коммуникации, далее два понятия будут использоваться как синонимичные на том основании, что речь в статье идет о научной коммуникации в магистратуре, т. е. в условиях высшего образования.

Будучи наиболее консервативным видом академического дискурса, академическое письмо подчиняется жестким правилам научного стиля – и в плане формы изложения, и в плане содержания. Как и для научного стиля, для академического

письма характерно использование терминов, определенных грамматических конструкций, нейтральной лексики; исследуемая проблема должна быть актуальной, т.е. коррелировать с общими научными тенденциями, анализируемый материал – оригинальным; жесткие требования предъявляются также к структурированию содержания и форматированию текста. Наиболее часто именно низкий уровень владения английским языком становится барьером, не позволяющим молодым ученым продвигать свои научные идеи за пределами своей страны.

Существует еще одна трудность, связанная с тем, что взгляды каждого ученого формируются в рамках определенной научной традиции, которой он оказывается связанным, часто не обладая достаточным запасом знаний, чтобы его публикации были интересны иностранным научным журналам. Следующим по сложности моментом является терминология и необходимость учитывать различия в научных традициях. И, наконец, русский научный стиль предполагает рассмотрение, в том числе и частных вопросов лингвистики в более широком философском контексте, в то время как англоязычные лингвисты уделяют больше внимания исследовательским методам и возможностям практического применения полученных результатов. В этой связи на занятиях по иноязычной профессиональной коммуникации важно не только обучать магистрантов грамотно излагать научные идеи на иностранном языке и корректно оформлять текст, но также знакомить их с современными теориями зарубежных коллег и принятыми подходами к рассмотрению научных проблем и анализу эмпирического материала.

Отдельно следует обозначить момент, связанный с необходимостью развития у магистрантов умения создавать англоязычные аннотации к статьям на русском и иностранных языках, поскольку соответствующее требование предъявляется сегодня всеми отечественными и зарубежными журналами. На первый взгляд, данный вид работы не является особенно сложным, однако практика показывает, что именно создание коротких обобщающих научных текстов является весьма трудоемким процессом, часто более сложным, нежели написание объемных текстов. Основную трудность при переводе аннотаций с русского языка на английский представляет синтаксис, который в научном стиле русского языка характеризуется наличием длинных сложных предложений и большим числом пассивных конструкций.

Создание аннотации к научной статье на английском языке является проблемой не только

для русскоязычных студентов. Согласно данным 2008 г. турецкие студенты, обучавшиеся на тот момент в престижном турецком университете, сообщали о том, что академическое письмо вызывает у них множество трудностей, и что развитие таких навыков требует длительной подготовки, в первую очередь из-за необходимости осваивать правила структурирования текста и его лингвистической организации (*acquisition of scholarly writing expertise was an extended process of exploration of genre conventions, with a strong component of largely self-directed analysis of linguistic and organizational norms*) [Buckingham, 2008].

Таким образом, обучение письменной академической коммуникации представляет собой самостоятельную задачу, требующую повышенного внимания со стороны преподавателей.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОЗДАНИЯ ПИСЬМЕННЫХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Прежде чем мы остановимся на наиболее важных моментах обучения академическому письму, отметим, что работа над формированием навыков письменной научной коммуникации начинается еще а бакалавриате, однако именно в магистратуре данному виду деятельности отводится значительно более важное место, что связано, помимо прочего, с необходимостью научной специализации обучающихся. И здесь следует подчеркнуть, что фактором, способствующим формированию соответствующей компетенции, является активная научная деятельность магистрантов, необходимость посещать научные семинары, участвовать в конференциях, писать рефераты и научные статьи на родном языке. Как отмечалось выше, русское и английское академическое письмо достаточно сильно отличаются по целому ряду параметров, и, парадоксальным образом, активная научная деятельность молодых людей на русском языке может создать дополнительные трудности при развитии навыков иноязычного академического письма. Причиной такого рода интерференции является то, что для людей, хорошо владеющих иностранным языком, воспроизводить познанные всегда легче на том языке, на котором информация была получена, и если обучающиеся работают в основном с русскоязычным материалом, то при продуцировании англоязычного текста возникновение определенных трудностей становится неизбежным.

Для снятия данных трудностей уже в бакалавриате обучающимся дается возможность написания выпускных квалификационных работ на

иностранном языке, однако формирование необходимой компетенции происходит именно в магистратуре на занятиях по иноязычной профессиональной коммуникации, где особое внимание уделяется развитию навыков обсуждения научных проблем, освоению иноязычного научного стиля, решаются задачи, связанные с приобщением студентов к иноязычным научным традициям и с формированием у них иного научного мировоззрения.

Занятия по профессиональной коммуникации могут быть организованы разным образом, что связано в том числе со спецификой изучаемого иностранного языка, поскольку научные тексты на разных языках строятся с учетом разных научных направлений, следуют разным правилам организации продуцируемого текста. Анализ написанных магистрантами второго года обучения аннотаций к научным статьям на английском языке показывает, что наименьшие сложности у обучающихся вызывает понимание научного текста и использование терминологии. Несколько труднее даются структурирование аннотации, ее логическая организация, причиной чему является недостаточно развитое умение выделять главное и избегать излишних обобщений или же, напротив, излишней детализации, когда основная идея теряется за подробными описаниями менее существенных аспектов проблемы. Однако наиболее сложной задачей является стилистическая организация текста, особенно в части вводных фраз и синтаксиса. Таким образом, основными видами работ на занятиях по иноязычной профессиональной коммуникации могут стать задания, направленные на освоение стилистико-синтаксических аспектов научной коммуникации.

На занятиях по дисциплине «Практикум по культуре профессиональной коммуникации (первый иностранный язык)» для обучающихся по основной образовательной программе Лингвистика для цифровых медиа обсуждаются следующие темы: «Лингвистика как научная дисциплина», «Язык и мышление в цифровую эпоху», «Язык как семиотическая система», «Профессиональный дискурс в современном мире», «Цифровизация культуры», «Жанры интернет-коммуникации», «Особенности блог-овой коммуникации», «Обучение иностранным языкам и культурам в эпоху цифровых медиа», «Профессиональная этика в цифровом пространстве». С целью развития навыка создания коротких научных текстов обучающимся предлагаются статьи по названным темам и ставится задача по написанию аннотаций разного объема на английском языке. Данная дисциплина заканчивается экзаменом, который состоит

из письменной и устной частей, в ходе письменной части студентам предлагается прочитать научную статью на изучаемом языке, написать к ней аннотацию и выразить свою позицию по обсуждаемой в тексте научной проблеме. Оценка «отлично» выставляется, если аннотация в полной мере отражает содержание оригинального текста на иностранном языке, написана хорошим научным стилем, отвечает требованиям по объему; комментарий написан хорошим языком, отражает знание проблематики текста, содержит явно выраженную позицию обучающегося по проблеме и аргументы, доказывающие состоятельность этой позиции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Происходящие во всем мире глобальные перемены в системе высшего образования и в области науки были вызваны не только развитием высоких технологий, но и возрастающей ролью английского языка как средства международной академической и научной коммуникации. Это означает, что для осуществления успешной профессиональной и научной деятельности от выпускников магистратуры по любому направлению подготовки требуется высокий уровень владения английским языком, дающий им возможность, во-первых, свободно понимать англоязычные научные тексты и таким образом знакомиться с новейшими тенденциями в зарубежной науке; во-вторых, продуцировать правильно организованные и грамотно написанные научные тексты разного объема на иностранном, прежде всего на английском языке.

Новые реалии определяют новые цели высшего лингвистического образования, ставя перед обучающимися также задачу по формированию педагогической компетенции, позволяющей выпускникам магистратуры по направлению Лингвистика работать в сфере высшего образования и выступать в качестве преподавателей дисциплин, направленных на развитие у студентов навыков работы с иноязычными текстами, а также в роли научных руководителей, умеющих предвидеть и снимать трудности, неизбежно возникающие в процессе взаимодействия с иноязычным научным текстом. Подготовка магистров лингвистики, специализирующихся в области цифровых медиа, отличается своей направленностью на решение задач интегративного характера, на стыке лингвистики, философии и других цифровых гуманитарных наук, что открывает больше возможностей, для дальнейшей научно-педагогической деятельности выпускников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2016. Вып. 14(753). С. 9–21.
2. Каменская Л. С., Каменская Н. В. К вопросу обеспечения устойчивого развития лингвистического образования в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 835. С. 149–158.
3. Коряковцева Н. Ф. и др. Современное лингвистическое образование: перспективы развития. : колл. монография. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018.
4. Komarowska H. The European Language Policy and the Teaching Profession in the 21st Century // Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis. 2015. Vol. 132. P. 135–150. 10.4467/20834624SL.15.014.3935
5. Hartly J. Academic Writing and Publishing. UK: Routledge. Higher Education Language Policies, 2008. <http://inf.ucv.ro/~mirel/courses/MIAM114/docs/academicwriting.pdf>
6. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context. UK: Cambridge University press, 2009.
7. Lakić, I., Živković, B., Vuković, M. An Introduction. В кн.: Academic Discourse Across Cultures. Cambridge Scholars Publishers. 2015. P. 7–11.
8. Великолуг Л. В. О роли письменного академического дискурса в формировании иноязычной академической грамотности студента вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 3(802). С. 26–33.
9. Dijk, T. van. Aims of Critical Discourse Analysis // Japanese Discourse. 1995. Vol. 1. P. 17–27. <http://discourses.org/OldArticles/Aims%20of%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>
10. Buckingham L. Development of English Academic Writing Competence by Turkish Scholars // International Journal of Doctoral Studies. 2008. Vol. 3. Pp. 1–18. [IJDSv3p001-018Buckingham29.pdf](http://www.ijds.org/001-018Buckingham29.pdf)

REFERENCES

1. Koryakovceva, N. F. (2016). Profession-oriented foreign language teaching in non-linguistics universities: current theory and practice. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 14(753), 9–21. (In Russ.).
2. Kamenskaya, L. S., Kamenskaya, N. V. (2020). Providing language education steady development at non-linguistics university: revisiting the problem. Vestnik of Moscow State University, Education and Teaching, 835, 149–158. (In Russ.).
3. Koryakovceva, N. F. et al. (2018). Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: perspektivy razvitiya : koll. monografiya. M. : FG-BOU VO MSLU. (In Russ.).
4. Komarowska, H. (2015). The European Language Policy and the Teaching Profession in the 21st Century. Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis, 132, 135–150. 10.4467/20834624SL.15.014.3935
5. Hartly, J. (2008). Academic Writing and Publishing. UK: Routledge. Higher Education Language Policies, 2008. <http://inf.ucv.ro/~mirel/courses/MIAM114/docs/academicwriting.pdf>
6. Hyland, K. (2009). Academic Discourse: English in a Global Context. UK: Cambridge University press.
7. Lakić, I., Živković, B., Vuković, M. (2015). An Introduction. In Academic Discourse Across Cultures (pp. 7–11). Cambridge Scholars Publishers.
8. Velikolug, L. V. (2018). The role of written academic discourse in the development of foreign language academic literacy. Vestnik of Moscow State University, Education and Teaching, 3(802), 26–33. (In Russ.).
9. Dijk, T. van (1995). Aims of critical discourse analysis. Japanese Discourse, 1, 17–27. <http://discourses.org/OldArticles/Aims%20of%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>
10. Buckingham, L. (2008). Development of English academic writing competence by Turkish scholars. International Journal of Doctoral Studies, 3. [IJDSv3p001-018Buckingham29.pdf](http://www.ijds.org/001-018Buckingham29.pdf)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Косиченко Елена Федоровна

доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой общего и сравнительного языкознания
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kosichenko Elena Feodorovna

Doctor of Philology (Dr. habil), Associate Professor,
Head of the Department of General and Comparative Linguistics,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 12.12.2021
одобрена после рецензирования 14.02.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 12.12.2021
approved after reviewing 14.02.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_97



Осуществление непрерывной подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах с учетом ее диверсификации

Т. Ю. Полякова

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

Аннотация. Статья посвящена проблемам осуществления непрерывной профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. Диверсификация подготовки по иностранному языку рассматривается в качестве обязательного условия ее реализации. Ее осуществление требует также создания диверсифицированной системы непрерывной профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку, основными характеристиками которой являются профессиональная направленность, многоязычность, доступность, вариативность, гибкость и открытость.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывная подготовка по иностранному языку, неязыковые вузы, диверсификация подготовки по иностранному языку

Для цитирования: Полякова Т. Ю. Осуществление непрерывной подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах с учетом ее диверсификации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 97–101. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_97

Original article

Realization of Lifelong Foreign Language Training in Non-Linguistics Universities Based on Its Diversification

Tatiana Yu. Polyakova

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

Abstract. The paper is devoted to the realization of lifelong professionally oriented foreign language training in non-linguistics universities. Diversification of lifelong foreign language training is considered to be the principal prerequisite of its realization. The realization of lifelong foreign language training also requires the development of diversified system of professionally oriented foreign language training that is characterized by profession orientation, multilingualism, accessibility, variability, flexibility, and openness.

Keywords: lifelong education, lifelong foreign language training, non-linguistic universities, diversification of lifelong foreign language training

For citation: Polyakova, T. Yu. (2022). Realization of lifelong foreign language training in non-linguistics universities based on its diversification. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 97–101. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_97

ВВЕДЕНИЕ

В истории человечества всегда были люди, которых отличало стремление к личностному и профессиональному развитию, однако считается, что идея непрерывного образования взрослых была впервые сформулирована в начале XX столетия в работе Э. Линдемана «Значение образования для взрослых», опубликованной в США в 1926 г. [Lindeman, 1926].

В середине XX века, как известно, произошел так называемый информационный взрыв, который привел к быстрому устареванию знаний, что поставило перед специалистами задачу их постоянного пополнения. Именно в этот период в материалах ЮНЕСКО появляется термин «непрерывное образование», и начинает формироваться его концепция. На международных конференциях обсуждаются вопросы образования, реализуемого на основе принципа непрерывности. Однако в то время у многих эта идея вызывала сомнения и казалась утопичной.

Только в преддверии третьего тысячелетия в результате беспрецедентных по своей скорости изменений, происходивших в обществе и приведших, в частности, к сокращению периода полураспада знаний¹ до двух-пяти лет, необходимость постоянного получения знаний и предоставления этой возможности в различных образовательных формах становится очевидной. Именно в этот период получает свое развитие теория и практика непрерывного образования, создаются его институциональные формы, такие как корпоративное обучение, разнообразные онлайн-курсы и т. д.

В англоязычной литературе для обозначения понятия непрерывного образования в разные периоды в разных странах использовались разные термины. Среди них «lifelong education», «lifelong learning», «continuing education», «continuing professional education», «further education», «permanent education», «recurrent education». При всем многообразии в первую очередь, по-видимому, следует выделить «непрерывное образование в течение всей жизни» и «непрерывное профессиональное образование».

Под непрерывным образованием (в течение всей жизни), как правило, понимается образование, получаемое человеком с момента рождения до смерти. Оно включает как кружки авиа-моделирования для подростков, так и повышение компьютерной грамотности у людей «серебряного»

возраста. Термином «непрерывное профессиональное образование» обозначается образование, получаемое специалистами разного уровня в процессе профессиональной деятельности. Это и корпоративное обучение, и курсы повышения квалификации и т. д. Представляется важным рассмотреть, возможно ли экстраполирование подобного разделения на подготовку по иностранному языку (ИЯ).

НЕПРЕРЫВНАЯ ПОДГОТОВКА ПО ИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В соответствии с данным подходом в подготовке по ИЯ, по всей видимости, целесообразно выделять непрерывное образование по ИЯ (в течение всей жизни), непрерывное профессиональное лингвистическое образование филологов и непрерывную профессионально ориентированную подготовку по ИЯ специалистов-нефилологов. Непрерывное образование по ИЯ – это образование, получаемое на протяжении всей жизни. В нашей стране попытка создания непрерывного образования по ИЯ связана с постановлением Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» (1961). Хотя этот термин тогда и не использовался, но в соответствии с данным постановлением были сформулированы предложения по созданию единой системы обучения ИЯ для всех желающих, начиная с детей дошкольного возраста.

Непрерывное профессиональное лингвистическое образование – это образование, получаемое филологами в процессе профессиональной деятельности. Оно предназначено в первую очередь выпускникам языковых вузов и факультетов, включая и факультеты иностранных языков, созданные в 1990 годы в неязыковых вузах и функционирующие в настоящее время.

Непрерывная профессионально ориентированная подготовка по ИЯ специалистов-нефилологов – это образование по ИЯ, получаемое специалистами-нефилологами разного профиля в процессе учебной и профессиональной деятельности. Данная подготовка ориентирована на студентов и выпускников неязыковых вузов, и в данной статье поставлена цель выявления условий ее осуществления.

Необходимость реализации непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ обусловлена постоянно изменяющимися условиями применения ИЯ специалистами в профессиональной деятельности, на которые оказывает влияние стремительное развитие техники

¹Период полураспада знаний, как известно, – это время, которое должно пройти, прежде чем половина знаний или фактов в определенной области будет заменена или доказана как неверная.

и технологий. Изменяются условия использования ИЯ на одном и том же рабочем месте под влиянием изменений функционала многих профессий, изменяются эти условия и при продвижении работников по службе, и при смене ими места работы. В результате, в течение длительного времени наблюдается разнообразие потребностей специалистов-нефилологов в использовании ИЯ в различных сферах их трудовой деятельности.

Непрерывная подготовка по ИЯ охватывает разные категории обучающихся. Это студенты бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, преподаватели, сотрудники и выпускники неязыковых вузов. Эти категории обучающихся характеризуются разнообразием потребностей в изучении ИЯ.

Разнообразие потребностей в изучении ИЯ определяется несколькими факторами и, прежде всего, различными сферами его применения. В настоящий момент это, как правило, может быть профессиональная, образовательная или переводческая деятельность. Например, потребности в изучении ИЯ студента, выезжающего на стажировку в зарубежный университет, отличаются от потребностей специалиста, работающего в логистической компании.

Во-вторых, потребности в изучении ИЯ зависят от вида профессиональной деятельности, выполняемой специалистом. Потребности инженера, занимающегося научно-исследовательской работой, отличаются от потребностей инженера, решающего задачи конструкторско-проектной или организационной деятельности.

В-третьих, на потребности в изучении ИЯ оказывает влияние также и уровень международной кооперации предприятия, в котором он работает. Так, например, инженеру, работающему в автосервисе «Даймлер-Бенц» с зарубежным участием, требуется более высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, чем инженеру, работающему в автосервисе небольшого города.

Итак, миссией кафедр ИЯ в неязыковых вузах становится не только обучение ИЯ студентов, а удовлетворение потребностей различных категорий обучающихся (преподавателей, сотрудников и выпускников университета) в изучении ИЯ, которые определяются условиями их профессиональной деятельности, а также потребностями личности. Непрерывная профессионально ориентированная подготовка по ИЯ должна обеспечивать:

- условия для выбора обучающимся индивидуальной образовательной траектории изучения ИЯ в зависимости от его личных и профессиональных потребностей;
- возможность многократного вхождения в систему подготовки.

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПО ИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-НЕФИЛОЛогов

Основным и обязательным условием обеспечения непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ в неязыковых вузах является множество учебных и образовательных программ, различающихся по целям, содержанию, способам реализации, т.е. ее диверсификация.

Диверсификация высшего образования рассматривается как увеличение видов деятельности систем высшего образования, реализация ими новых нетрадиционных форм и функций [Ломакина, 2006]. Диверсификация высшего образования рассматривается Т. Ю. Ломакиной, во-первых, как мировая тенденция его развития, во-вторых, как общепедагогический принцип развития непрерывного образования, в-третьих, как процесс и результат создания систем непрерывного образования.

Под диверсификацией профессионально ориентированной подготовки по ИЯ в неязыковых вузах понимается тенденция ее развития, которая предполагает разнообразие учебных и образовательных программ, ориентированных на многообразие использования ИЯ в разных сферах профессиональной, образовательной и переводческой деятельности. Диверсификация рассматривается при этом как процесс и результат создания непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ специалистов-нефилологов [Полякова, 2010].

Осуществление непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ нефилологов требует создания диверсифицированной системы этой подготовки. Модель и технология создания такой системы были разработаны в рамках теории диверсификации непрерывной профессиональной подготовки по ИЯ в инженерном образовании [Полякова, 2011]. Разработанная теория в настоящее время получает подтверждение на практике, так как разные неязыковые вузы реализуют различные варианты этой системы.

Вышеуказанная диверсифицированная система, являясь компонентом системы высшего образования, объединяет взаимосвязанные обязательные и дополнительные учебные программы. При этом весьма важным свойством системы является ее направленность на удовлетворение различных личных и профессиональных потребностей разных групп обучающихся в изучении ИЯ. Система должна обеспечивать различные результаты обучения с точки зрения уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции [там же].

Целью системы является формирование и развитие у обучающихся профессиональной иноязычной

коммуникативной компетенции различного уровня, который позволяет использовать ИЯ в трудовой деятельности. В качестве ее компонентов выступают: обязательные курсы на всех уровнях высшего образования; курсы по выбору; курсы, изучаемые факультативно; дополнительные общеобразовательные и профессиональные программы, включая программы профессиональной переподготовки.

Для осуществления непрерывной подготовки по ИЯ в неязыковых вузах диверсифицированная система непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ должна обладать, наряду с другими характеристиками, профессиональной направленностью, полилингвальной, доступностью, вариативностью, гибкостью и открытостью.

Обусловленная целым рядом известных факторов профессиональная направленность подготовки по ИЯ, традиционно реализуемая в неязыковых вузах, получает свое дальнейшее развитие. В настоящее время происходит преобразование принципа профессиональной направленности в принцип профессиональной адекватности. Этот принцип позволяет осуществлять более точный учет профессиональных коммуникативных потребностей специалистов, реальных условий применения ими ИЯ в профессиональной деятельности. В качестве иллюстрации можно привести примеры реализации так называемых интегративных курсов ИЯ при участии преподавателей выпускающих кафедр [Сысоев, 2021].

Гибкость системы подготовки предоставляет возможность реализации множества образовательных траекторий, обеспечивающих их выбор и, как следствие, доступность системы. Особое значение при этом приобретают дополнительные образовательные программы, предоставляющие обучающимся достижение самых разнообразных целей изучения ИЯ и обеспечивающие неоднократное вхождение обучающихся в систему подготовки.

Система подготовки должна быть открытой и предусматривать возможность дальнейшей диверсификации иноязычной подготовки под влиянием изменения потребностей студентов и специалистов в изучении ИЯ посредством разработки новых учебных программ по ИЯ.

Конечно, система подготовки должна предоставлять возможность изучения не только английского, немецкого и французского языков,

но и востребованных в настоящее время китайского и других языков, предлагать курсы освоения второго иностранного языка, т. е. быть полилингвальной.

Вариативность системы подготовки по ИЯ означает потенциальную возможность функционирования различных вариантов системы в разных неязыковых вузах в зависимости от стоящих перед ними задач, а также реализацию разных вариантов системы на разных факультетах одного университета.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Под непрерывной профессионально ориентированной подготовкой по ИЯ специалистов-нефилологов следует понимать образование по ИЯ, получаемое специалистами-нефилологами разного профиля в процессе учебной и профессиональной деятельности. Необходимость непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ в неязыковых вузах обусловлена разнообразием потребностей различных категорий обучающихся в изучении ИЯ. Непрерывная подготовка по ИЯ должна предусматривать выбор индивидуальной образовательной траектории обучающегося, а также возможность многократного вхождения обучающегося в систему подготовки по ИЯ.

Основным и необходимым условием обеспечения непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ является ее диверсификация, т. е. предложение различных по целям и содержанию учебных и образовательных программ. Для осуществления непрерывной подготовки по ИЯ в настоящее время в неязыковых вузах складывается диверсифицированная система непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ. Разные вузы в зависимости от специфики потребностей обучающихся реализуют разные варианты данной системы.

Дальнейшее развитие непрерывной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ требует постоянного изучения потребностей обучающихся, оперативной модернизации реализуемых программ, определения целей и содержания новых учебных программ, а также их внедрения в учебный процесс.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Lindeman E. C. The Meaning of Adult Education, New York: New Republic, 1926.
2. Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006.
3. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки в инженерном образовании // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2010. Вып. 3(42). С. 31–34.

4. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
5. Сысоев П. В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. № 5. Т. 30. С. 21–31.

REFERENCES

1. Lindeman, E. C. (1926). The meaning of adult education. New York: New Republic.
2. Lomakina, T. Yu. (2006). Sovremennij printsip razvitiya neprerivnogo obrazovanija = Modern principle of lifelong education. Moscow: Nauka. (In Russ.)
3. Polyakova, T. Yu. (2010). Diversification of life long professional foreign language training in engineering education. Vestnik MGAU, 3(42), 31–34. (In Russ.)
4. Polyakova, T. Yu. (2011). Diversifikatsija neprerivnoj professional'noj podgotovki po inostrannomu yaziku v ingenernom obrazovanii = Diversification of lifelong professional foreign language training in engineering education: Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
5. Sysoyev, P. V. (2021). Teacher training for content and language integrated learning at the university. Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia, 5(30), 21–31. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Полякова Татьяна Юрьевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Polyakova Tatiana Yurievna

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

Статья поступила в редакцию 10.01.2022
одобрена после рецензирования 30.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 10.01.2022
approved after reviewing 30.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 378:1.147

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_102



Создание социально-образовательной среды в вузе с помощью современных онлайн-ресурсов

К. Б. Пригожина

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, Москва, Россия
kira.prigozhina@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается виртуальная социально-образовательная коммуникативная среда, создаваемая в вузах при внедрении в образовательный процесс онлайн-сервисов и ресурсов. Автором предпринята попытка выделить характерные черты этой среды и факторы, влияющие на эффективность взаимодействия в ней. Изучение онлайн-сервисов и ресурсов с точки зрения их метафункциональности позволило разработать рекомендации по нивелированию возможных трудностей межличностного и межкультурного общения участников виртуальной социально-образовательной коммуникативной среды в вузе.

Ключевые слова: социально-образовательная среда, трудности межкультурного взаимодействия, онлайн-ресурсы, виртуальное образовательное пространство

Для цитирования: Пригожина К. Б. Создание социально-образовательной среды в вузе с помощью современных онлайн-ресурсов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 102–110. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_102

Original article

Modern Online Learning Resources as a Tool for Developing Social Learning Environment in Universities

Kira B. Prigozhina

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia
kira.prigozhina@gmail.com

Abstract. The article examines virtual social learning environment and educational online services and resources that are being integrated into the educational process. The author outlines the main characteristic features of this environment as well as factors influencing the effectiveness of interpersonal and intercultural interaction among the participants. Educational online services and resources are considered in terms of their functional features in order to develop recommendations for effective interpersonal and intercultural communication in virtual social learning communicative environment in universities.

Keywords: social learning environment, intercultural communication difficulties, online learning resources, virtual learning education environment

For citation: Prigozhina, K. B. (2022). Modern online learning resources as a tool for developing social learning environment in universities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 102–110. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_102

ВВЕДЕНИЕ

Образовательная среда на современном этапе представляет собой открытую информационную педагогическую систему, основывающуюся на внедрении в образовательный процесс информационных технологий, образовательных онлайн-сервисов и ресурсов, а также информационно-телекоммуникационных средств, влияющих на выбор современных педагогических технологий в свете реализации целей и задач обучения.

Современные информационные технологии, образовательные онлайн-сервисы и ресурсы служат инструментом для создания и поддержки социально-образовательной среды вуза как виртуального пространства, что формирует основу для развития цифрового образовательного коммуникативного сообщества преподавателей и студентов.

Использование подобных технологий, сервисов и ресурсов позволяет создать виртуальную социально-образовательную коммуникативную среду в неязыковых вузах, где языковая подготовка является неотъемлемым компонентом. Лингводидактический потенциал, открытость, гибкость и метафункциональность современных онлайн-ресурсов способствует тому, что языковое образование становится доступным, эффективным и адаптивным к потребностям студентов, работодателей и преподавателей в личностно-деятельностном, организационно-методическом и интерактивном аспектах.

Виртуальная социально-образовательная коммуникативная среда вуза, благодаря своей открытости и доступности, расширяет границы коммуникативного сообщества, вовлекая участников в сетевое, международное и межкультурное взаимодействие онлайн. Возникает потребность, с одной стороны, в исследовании факторов, влияющих на эффективность этого взаимодействия, и выявлении трудностей, препятствующих продуктивной межличностной и межкультурной коммуникации участников виртуальной социально-образовательной коммуникативной среды.

С другой стороны, назревает необходимость в изучении метафункциональности и лингводидактического потенциала современных технологий, онлайн-сервисов и ресурсов для разработки дидактических решений по нивелированию возможных трудностей межличностного и межкультурного общения и созданию коммуникативного пространства в указанной среде в соответствующих педагогических условиях.

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА ВУЗА: ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ

Информационная и социально-образовательная среда имеет целый ряд трактовок в работах отечественных и зарубежных ученых.

В трудах зарубежных авторов социально-образовательная коммуникативная среда (SLE – social learning environment) понимается как совокупность факторов и условий, способствующих как образовательной, так и социальной активности участников, направленной на коммуникативное взаимодействие для решения задач с помощью технологии проблемного обучения и электронных средств коммуникации, включая социальные сети [Koschmann, 1996]. Социально-образовательная коммуникативная среда также трактуется как цифровое образовательное пространство (digital learning space), призванное мотивировать участников к сотрудничеству для решения образовательных задач, обеспечивая его эффективность, беспрепятственность и продуктивность [Väljataga et al., 2011]. В работах S. Hart и D. Garvin социально-образовательная коммуникативная среда предстает как организационное обучение (OL – organizational learning), характеризующееся, с одной стороны, стержневой устойчивостью в системной и последовательной реализации образовательных целей и задач, с другой, – вариативностью и гибкостью педагогических технологий, приемов и средств обучения [Hart et al., 1996; Garvin et al., 2008]. Следовательно, подобное обучение реализуется в педагогических условиях, способствующих вовлечению участников в разнообразные формы взаимодействия и сотрудничества (индивидуальная, парная, групповая работа), открывая возможности для так называемого социального обмена: интерактивного сетевого или взаимного обучения. Это, в свою очередь, обеспечивает такие свойства виртуальной социально-образовательной коммуникативной среды, как открытость, гибкость, адаптивность, интерактивность, креативность, вариативность, что создает условия для случайного (естественного) обучения (incidental learning) и опосредованного обучения.

В работах отечественных ученых образовательная среда рассматривается как совокупность различных моделей: *эколого-личностной* [Ясвин, 2001]; *психодидактической* [Лебедева, Орлов, 1996]; *коммуникативно ориентированной* [Коммуникативно ориентированные образовательные ... 1996]; *экопсихологической* [Панов, 2004].

Согласно эколого-личностной модели, образовательная среда представляет собой социальное и пространственно-предметное окружение, включающее систему условий и совокупность возможностей для саморазвития и формирования личности. Психодидактическая модель определяет социально-образовательную среду как целенаправленно смоделированное пространство, нацеленное на всестороннее развитие личности участников, учитывающее их интересы, предоставляющее инструменты для самовыражения сообразно индивидуальным способам познания, восприятия и переработки информации, а также когнитивного реагирования. Авторы коммуникативно ориентированной модели трактуют социально-образовательную среду как особую форму непосредственного и опосредованного сотрудничества между преподавателями и студентами, как способ вовлечения участников в целенаправленное социально-коммуникативное взаимодействие,

характеризующееся общностью мотивационных установок, целей и задач. Экопсихологическая модель рассматривает ее как систему педагогических и психологических условий и факторов, направленных на нивелирование и / или преодоление индивидуально- и социально-психологических, личностных, когнитивно-эмоциональных, мотивационных трудностей межличностного и межкультурного общения, что способствует раскрытию индивидуально-психологических качеств и способностей личности, а также обеспечивает всестороннее развитие личности в интерактивно-коммуникативном пространстве. Факторы, влияющие на эффективность взаимодействия в цифровой образовательной среде, представлены в работе Т. Гнитецкой [Гнитецкая, Дроздова, 2021].

На основе проведенного сопоставительного анализа можно выделить характерные черты социально-образовательной коммуникативной среды вуза (см. табл. 1).

Таблица 1

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Взаимодействие участников социально-образовательной коммуникативной среды				
Условия	Формы	Цели	Средства	
1) Целенаправленно смоделированное цифровое образовательное пространство	организационное обучение	1) Обеспечить разнообразие форм коммуникативного взаимодействия и сотрудничества для решения образовательных, учебно-познавательных и профессиональных задач	совокупность информационных и телекоммуникационных технологий и средств	эффективность, беспрепятственность, продуктивность
2) Электронная информационно-образовательная среда	социальный обмен	2) Вовлечь участников в образовательную и социальную активность, мотивировать их к коммуникативному взаимодействию и сотрудничеству на основе общности мотивационных установок	электронные информационные и образовательные ресурсы и средства коммуникации	системная и последовательная реализация образовательных целей и задач
3) Совокупность: а) различных моделей и форм непосредственного и опосредованного сотрудничества, б) факторов и возможностей, в) педагогических и психологических условий, вариативных педагогических технологий	интерактивное сетевое и взаимное обучение	3) Предоставить инструменты для самовыражения, саморазвития и всестороннего раскрытия творческого потенциала личности на основе учета интересов каждого участника	образовательные онлайн-ресурсы	вариативность и гибкость педагогических технологий, приемов и средств обучения

Взаимодействие участников социально-образовательной коммуникативной среды				
Условия	Формы	Цели	Средства	
4) Вовлечение в целенаправленное социально-коммуникативное взаимодействие	случайное (естественное) обучение	4) Создать условия, обеспечивающие: а) раскрытие индивидуально-психологических качеств и способностей личности, б) динамичное развитие процессов познания, в) трансформацию мировоззрения от статичного к гибкому, г) качественные преобразования на личностно-деятельностном уровне, д) нивелирование и/или преодоление индивидуально и социально-психологических, личностных когнитивно-эмоциональных, мотивационных трудностей межличностного и межкультурного общения	открытость, адаптивность, интерактивность, креативность, метафункциональность	
	опосредованное обучение			

Основываясь на выделенных характеристиках, сформулируем определение социально-образовательной коммуникативной среды вуза. Под *социально-образовательной коммуникативной средой вуза* мы понимаем целенаправленно смоделированное цифровое информационно-образовательное коммуникативное пространство, характеризующееся открытостью, интерактивностью, адаптивностью, метафункциональностью и вариативностью, предоставляющее необходимые возможности, систему педагогических и психологических условий, а также разнообразие педагогических технологий с целью обеспечения вовлеченности участников в целенаправленное социально-коммуникативное взаимодействие и сотрудничество, ориентированное на системную и последовательную реализацию образовательных целей для решения образовательных, учебно-познавательных и профессиональных задач.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА МЕЖЛИЧНОСТНОЕ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Сравнительный анализ работ отечественных и зарубежных ученых, исследующих особенности межличностного и межкультурного взаимодействия, позволил выделить два блока и шесть групп факторов, влияющих на межличностное и межкультурное взаимодействие в социально-образовательной

коммуникативной среде [Чагина, 2017; Шишова, 2014; Муратова 2020; Neuliep, 2018; Shuang, Volcic, 2015]. Блок 1 – внутренние факторы: 1) личностно-психологические; 2) личностно-мотивационные; 3) когнитивно-эмоциональные и когнитивно-рефлексивные. Блок 2 – внешние факторы: 4) социально-психологические; 5) межличностные и ситуационно-прагматические; 6) когнитивно-дискурсивные и вербально-семантические.

Указанные факторы влияют на восприятие, эмоционально-когнитивное реагирование, поведение, а также мотивационную готовность участников к межличностному и межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. Опрос, проведенный среди обучающихся по программам магистратуры на финансовом факультете и факультете экономики и права в Российском экономическом университете им. Г. В. Плеханова, позволил конкретизировать внешние и внутренние факторы, а также уточнить степень их влияния на межличностное и межкультурное взаимодействие в виртуальной социально-образовательной коммуникативной среде. В опросе принял участие 51 респондент (магистранты).

Из приведенной ниже диаграммы видно, что большинство респондентов (43,1 и 38 – 84,5 % и 74,5 %) отмечает, что при взаимодействии с участниками социально-образовательной коммуникативной среды значительное влияние оказывают внутренние факторы, такие как отсутствие мотивационной готовности к взаимодействию и сотрудничеству и недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта (личностно-мотивационные и когнитивно-эмоциональные факторы) (см. рис. 1).



Рис. 1. Факторы, влияющие на межличностное и межкультурное общение в социально-образовательной коммуникативной среде



Рис. 2. Степень влияния факторов на межличностное и межкультурное общение в социально-образовательной коммуникативной среде



Рис. 3. Факторы, обеспечивающие эффективность межличностного и межкультурного взаимодействия в социально-образовательной коммуникативной среде

Вместе с тем чуть меньше половины участников опроса (24 и 21 – 47 % и 41 %) указывает на воздействие внешних факторов, таких как применение манипулятивных дискурсивных стратегий и отсутствие фатической коммуникации (когнитивно-дискурсивные и социально-психологические).

Как показывают результаты, участники опроса выделили личностно-психологические, личностно-мотивационные, когнитивно-эмоциональные и когнитивно-рефлексивные факторы в качестве доминирующих при межличностном и межкультурном взаимодействии в социально-образовательной коммуникативной среде.

Что касается степени влияния указанных факторов на межличностное и межкультурное взаимодействие в виртуальной социально-образовательной коммуникативной среде, по мнению респондентов, наибольшую роль также играют внутренние факторы: личностно-психологические, личностно-мотивационные, когнитивно-эмоциональные и когнитивно-рефлексивные (см. рис. 2).

Практически все участники опроса (49–99 %) отмечают, что проявление эмпатии, эмоциональной открытости и гибкости при общении с партнером по коммуникации является неотъемлемым компонентом эффективного межличностного и межкультурного взаимодействия. При этом отмечается (37–72,5 %), что негативный эмоционально-мотивационный настрой и проявления

этноцентризма в равной степени оказывают значительное деструктивное и разрушительное влияние на социально-образовательную коммуникативную среду и взаимодействие ее участников. Обращает на себя внимание выделенная респондентами (30–58,8 %) необходимость рефлексии, реконструкции ситуации взаимодействия с целью корректировки стратегий поведения и достижения более благоприятных результатов сотрудничества в будущем. Примечательно также, что почти половина опрошенных (21–41 %) отметила важность выявления и расшифровки эмоционального настроения, готовности к проявлению эмпатии и гибкости со стороны партнера по коммуникации в процессе межличностного и межкультурного взаимодействия.

При ответе на вопрос, что могло бы обеспечить эффективность и успех при взаимодействии с партнерами по межличностному и межкультурному общению (см. рис. 3), большинство опрошенных (42–82,4 %) отметили проявление готовности и мотивации к взаимодействию. Немного меньшее число респондентов выделили эмпатию и позитивный настрой участников (41–80,4%), а также эмоциональную гибкость и готовность к моделированию стратегий поведения при общении с участниками социально-образовательной коммуникативной среды (39–76,5 %). В то же время, значительно меньший акцент прослеживается при определении

степени влияния таких факторов, как уровень владения родным и иностранным языками (34–66,7 %), а также грамотность в межкультурной (30–58,8 %) и профессиональной (21–41,2 %) сферах.

Таким образом, результаты опроса показали, что более 60 % участников выделили внутренние факторы (личностно-психологические, личностно-мотивационные, когнитивно-эмоциональные и когнитивно-рефлексивные) в качестве наиболее значимых в ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия. Вместе с тем эти факторы представляют наибольшую трудность и иногда препятствуют успешному исходу межличностного и межкультурного контакта в социально-образовательной коммуникативной среде. С результатами опроса в полном объеме можно ознакомиться по ссылке <https://forms.gle/8jS3NHotXTQFfew5A>.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ВИРТУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что организация благоприятных условий для эффективного взаимодействия участников виртуальной социально-образовательной коммуникативной среды зависит от выбора педагогических и психологических условий, педагогических технологий, форм и средств коммуникативного сотрудничества. Необходимость формирования личностно-психологических, личностно-мотивационных, когнитивно-эмоциональных и когнитивно-рефлексивных качеств участников взаимодействия влияет на выбор образовательных онлайн-сервисов и ресурсов, составляющих основу виртуальной социально-образовательной коммуникативной среды. Спектр доступных на современном этапе образовательных онлайн-сервисов и ресурсов можно подразделить, во-первых, на онлайн-платформы и открытые образовательные курсы, онлайн-площадки сетевого взаимодействия в широком смысле, и во-вторых, в узком смысле – это LMS-среда университетов и компаний, электронные образовательные ресурсы, мультимедийные учебные пособия, онлайн-ресурсы для индивидуальной и совместной работы [Синельников и др., 2016; Титова 2015]. Более расширенную типологию можно найти в работах М. Bower и Т. O'Reilly, в которых информационные и телекоммуникационные технологии подразделяются на 10 инструментальных блоков [Bower 2016; O'Reilly 2007]. Из всего существующего многообразия информационных

и телекоммуникационных технологий и средств представляется целесообразным остановить выбор на тех, которые позволяют:

1) реализовать принципы личностно ориентированной и коммуникативной направленности обучения, автономности, воспитывающего обучения, интерактивности, взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности, прочности, проблемности;

2) предоставить каждому обучающемуся возможность выбора инструментов самовыражения сообразно индивидуальным способам когнитивного реагирования, познания, восприятия и переработки информации;

3) формировать способности к восприятию и распознаванию межкультурного разнообразия, повышению уровня межкультурной осведомленности, расширению границ межкультурного кругозора, любознательности, гибкости в оценках и критичности к стереотипам и предубеждениям;

4) использовать метафункциональный инструментарий для систематизации, категоризации и ранжирования данных в приоритетном порядке, а также соотнесения, сопоставления, анализа и оценки информации;

5) организовать совместную творческую интерактивную работу обучающихся и преподавателя – совместное создание образовательного контента, взаимопроверка и взаимооценка, размещение материала в одном образовательном онлайн-пространстве, совместное обсуждение с последующим анализом его результатов;

6) вовлекать обучающихся в процесс рефлексии и критического осмысления информации, взаимообмена опытом и мнениями, задействовать когнитивные умения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социальные, экономические и политические процессы на современном этапе, характеризующиеся распространением дистанционного и гибридного форматов обучения в связи с пандемией, а также постепенным переходом академической мобильности в виртуальный режим, открывают новые перспективы в организации образовательного процесса в вузах. Привлечение современных онлайн-сервисов и ресурсов предоставляет возможность внедрять в процесс обучения интерактивные цифровые технологии, создавать коммуникативные сообщества преподавателей и студентов, обеспечивая открытость, гибкость и адаптивность образовательной среды вуза. Виртуальная социально-образовательная коммуникативная

среда университета в полной мере отвечает требованиям, предъявляемым к учреждениям высшего образования сегодня. Она представляет собой целенаправленно смоделированное цифровое информационно-образовательное коммуникативное пространство, интегрирующее ряд онлайн-сервисов и ресурсов, отвечающих требованиям открытости, интерактивности, адаптивности, метафункциональности и вариативности. Крайне важно, чтобы используемые

онлайн-ресурсы предоставляли возможность применять систему педагогических и психологических условий, а также разнообразие педагогических технологий для обеспечения вовлеченности участников в целенаправленное социально-коммуникативное взаимодействие и сотрудничество, ориентированное на системную и последовательную реализацию образовательных целей для решения образовательных, учебно-познавательных и профессиональных задач.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Koschmann T. Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. In CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1996. P. 1–23.
2. Våljataga, T. P. et al. Considering students' perspectives on personal and distributed learning environments in course design. In M. J. Lee & C. McLoughlin (Eds.), Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching. Hershey, PA: IGI Global, 2011. P. 85–107.
3. Hart S. L. et al. From chimneys to cross-functional teams: Developing and validating a diagnostic model // Academy of Management Journal. 1996. № 39. P. 1005–1023.
4. Garvin D. A. et al. Is yours a learning organization? // Harvard Business Review. 2008. № 86. P. 109–116.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
6. Лебедева В. П., Орлов В. А. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6. С. 25–30.
7. Коммуникативно ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под. ред. В. В. Рубцова. М.: Психологический ин-т РАО, 1996.
8. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
9. Гнитецкая Т. Н., Дроздова Е. М. Качество естественно-научного образования в условиях цифровизации образовательной среды // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. № 1. Т. 12. С. 56–64. DOI: 10.18721/JHSS.12105.
10. Чагина А. В., Самохвалова А. Г. Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности // Вестник КГУ: Педагогика, психология, социокинетика. 2017. № 2. Т. 23. С. 91–97.
11. Шишова Е. О. Тренинг по развитию коммуникативной компетенции. Казань, 2014. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21804/20_219_kl-000726.pdf (дата обращения: 03.01.2022).
12. Муратова О. А. Роль критического мышления в преодолении коммуникативных трудностей в процессе чтения деловой корреспонденции // Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию: материалы Второй Международной конференции. М.: Языки Народов Мира, 2020. С. 135–140.
13. Neuliep J. W. Intercultural Communication, A Contextual Approach. Sage Publications, Inc., USA, Seventh Edition, 2018.
14. Shuang, L., Volcic, Z. Introducing Intercultural Communication, Global Cultures and Contexts. 2nd ed. Sage Publications Ltd, 2015.
15. Синельников В. В. и др. Онлайн-ресурсы для самообразования российских школьников / В. В. Синельников, С. Г. Косарецкий, А. Г. Милякина, Н. А. Чеботарь. М.: НИУ ВШЭ, 2016. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/182326341> (Современная аналитика образования. № 4).
16. Титова С. В. МООК в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151.
17. Bower M. Deriving a typology of Web 2 learning technologies // British Journal of Educational Technology. 2016. № 47. P. 763–777.
18. O'Reilly T. What is Web 2.0—design patterns and business models for the next generation of software // Communications and Strategies. 2007. № 65(1). P. 17–37.

REFERENCES

1. Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. In CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Våljataga, T. P., et al. (2011). Considering students' perspectives on personal and distributed learning environments in course design. In M. J. Lee, & C. McLoughlin (Eds.), Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching (pp. 85–107). Hershey, PA: IGI Global.
3. Hart, S. L., et al. (1996). From chimneys to cross-functional teams: Developing and validating a diagnostic model. Academy of Management Journal, 39, 1005–1023.
4. Garvin, D. A., et al. (2008). Is yours a learning organization? Harvard Business Review, 86, 109–116.
5. Jasvin, V. A. (2001). Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju = Education environment: from modeling to designing. Moscow: Smysl. (In Russ.).

6. Lebedeva, V. P., et al. (1996). Psihologicheskie aspekty razvivajushhego obrazovaniya = Psychological aspects of developmental education. *Pedagogika*, 6, 25–30. (In Russ.)
7. Rubtsov, V. V. (1996). Kommunikativno-orientirovannyye obrazovatel'nye sredy. Psihologiya proektirovaniya = Communication-oriented education environment. Psychology of modeling. Moscow: Psychological Institute, Russian Academy of Education. (In Russ.)
8. Panov, V. I. (2004). Jekologicheskaja psihologija: Opyt postroeniya metodologii = Ecological psychology. To the experience of building methodology. Moscow: Nauka. (In Russ.)
9. Gniteckaja, T. N., et al. (2021). Kachestvo estestvenno-nauchnogo obrazovaniya v uslovijah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy = Quality of natural sciences education in the digital learning environment. *Obshchestvo. Kommunikacija. Obrazovanie*, 1(12), 56–64. 10.18721/JHSS.12105
10. Chagina, A. V., Samohvalova, A. G. (2017). Overcoming intercultural communication difficulties as the key to the development of an intercultural competence of an individual. *Vestnik Kostroma State University: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2(23), 91–97. (In Russ.)
11. Shishova, E. O. (2014). Trening po razvitiyu kommunikativnoj kompetencii = Master-class on developing communicative competence. Kazan. https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21804/20_219_kl-000726.pdf
12. Muratova, O. A. (2020). Rol' kriticheskogo myshlenija v preodolenii kommunikativnyh trudnostej v processe chtenija delovoj korespondencii = The role of critical thinking skills in overcoming communication difficulties while reading business correspondence. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: ot konflikta k vzaimoponimaniyu* (pp. 135–140): Materials of the Second International Conference. Moscow: Jazyki narodov mira. (In Russ.)
13. Neuliep, J. W. (2018). Intercultural communication. A contextual approach. 7th ed. Sage Publications, Inc.
14. Shuang, L., Volcic Z. (2015). Introducing intercultural communication, global cultures and contexts. 2nd ed. Sage Publications Ltd.
15. Sinel'nikov, V. V. et. al. (2016). Onlajn-resursy dlja samoobrazovaniya rossijskih shkol'nikov = Online resources for self-education of Russian schoolchildren. Serija: Sovremennaja analitika obrazovaniya, 4. Moscow: Higher School of Economics. (In Russ.)
16. Titova, S. V. (2015). MOOK v rossijskom obrazovanii = MOOCs in Russian education. *Higher education in Russia*, 12, 145–151. (In Russ.)
17. Bower, M. (2016). Deriving a typology of Web 2 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, 47, 763–777.
18. O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0—design patterns and business models for the next generation of software. *Communications and Strategies*, 65(1), 17–37.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Пригожина Кира Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков № 1
Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Prigozhina Kira Borisovna

PhD in Pedagogy, Associate professor,
Associate professor of the Department of Foreign Languages # 1
Plekhanov Russian University of Economics

Статья поступила в редакцию 10.12.2021
одобрена после рецензирования 15.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 10.12.2021
approved after reviewing 15.01.2022
accepted for publication 04.03.2022



Парадигма междисциплинарности в формировании современной профессиональной личности: лингводидактический аспект

Л. В. Яроцкая

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
lvyar@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы междисциплинарности в современной парадигме лингводидактики. В статье излагается позиция автора по вопросу междисциплинарности в образовательном процессе современного вуза, предлагается типология условий междисциплинарности в обучении иностранному языку, определяются уровни ее реализации в лингводидактической парадигме, обосновывается стратегическое направление развития междисциплинарности с учетом результатов новейших исследований в этой области.

Ключевые слова: междисциплинарность, обучение иноязычному профессиональному общению, типология условий междисциплинарности, профессиональная личность

Для цитирования: Яроцкая Л. В. Парадигма междисциплинарности в формировании современной профессиональной личности: лингводидактический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 111–115. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_111

Original Article

Interdisciplinary Paradigm in Bringing up a Contemporary Professional: Language Pedagogy Aspect

Ludmila V. Yarotskaya

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
lvyar@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to investigating the problem of interdisciplinarity in the present day language pedagogy paradigm. The author's approach to interdisciplinarity in university contexts is described; a typology of interdisciplinarity factors affecting foreign language teaching and learning is provided, with its levels distinguished; and a strategic direction of interdisciplinary links development are substantiated through the latest findings in relevant fields of study.

Keywords: interdisciplinarity, teaching and learning foreign language profession-related communication, typology of interdisciplinarity factors, professional

For citation: Yarotskaya, L. V. (2022). Interdisciplinary paradigm in bringing up a contemporary professional: language pedagogy aspect. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 111–115. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_111

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня термин «междисциплинарность» относится к числу частотных как в научном, так и в академическом дискурсах. И если в научном плане его употребление представляется вполне аргументированным и отражающим современную тенденцию в проведении актуальных исследований, свидетельствует о способности ученого увидеть рассматриваемый объект в многообразии его возможных связей и отношений, то в образовательном контексте «междисциплинарность» – нередко форма со столь широким и неопределенным содержанием, что любая практика, методическая концепция, выбираемое педагогом технологическое решение априори оказываются удовлетворяющими условию междисциплинарного подхода в обучении. Так, например, произошло с парадигмой *CLIL*, приверженность которой в настоящее время декларируют практически все преподаватели иностранного языка для специальных целей, однако обосновываемые при этом лингводидактические решения имеют методологически значимые отличия. Более того, на протяжении десятилетий преподавание иностранного языка в неязыковом вузе всегда сопровождалось предметно специализированным «контентированием» содержания обучения, хотя глубина этого процесса, конечно же, варьировалась.

В рамках предлагаемой статьи мы изложим свою позицию по вопросу междисциплинарности в образовательном процессе современного вуза, рассмотрим типологию условий междисциплинарности в обучении иностранному языку, определим уровни ее реализации в лингводидактической парадигме, обоснуем стратегическое направление развития междисциплинарности с учетом результатов новейших исследований в этой области.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМНОСТИ ОСВАИВАЕМОГО ОБЪЕКТА

Образовательные программы вуза, как известно, реализуются через набор учебных дисциплин, которые выстраиваются в некую систему более или менее связанных между собой компонентов, причем, скорее, в плане их *преemptивности*, соотносительности в рамках отдельных циклов, чем тщательной координации содержания обучения в рамках *целостного* объекта как развивающейся системы, модели его системного освоения в единстве предметного и социального контекстов профессиональной деятельности. Считается, что учебная деятельность студента

изоморфна деятельности профессиональной, что и обеспечивает необходимую целостность такого объекта, обусловленную совокупностью формируемых профессионально значимых компетенций; однако учение и профессиональный труд отнюдь не тождественны, поскольку они имеют существенные различия во всех своих основных звеньях (целях, мотивах, результатах и т. д.), что предъявляет особые требования к планированию и организации образовательного процесса, направленного на подготовку к качественно иной, по сравнению с учебной, деятельности [Вербицкий, 2018].

Дисциплина «Иностранный язык» в условиях неязыкового вуза оказывается в еще более двусмысленной ситуации. С одной стороны, она призвана сформировать готовность обучающихся к иноязычной профессиональной коммуникации, причем не только в отсутствие аутентичного лингвосоциокультурного контекста (интернет-коммуникация несколько сглаживает, но не снимает полностью это противоречие), но и вне ситуации реальной профессиональной деятельности и профессионального общения. Более того, выбор конкретной профессии в осваиваемом предметном поле – нередко вопрос будущего, поэтому весьма гипотетичен. По этой причине актуальность предлагаемого обучающемуся содержания также оказывается для него в значительной мере условной. Профессия часто ассоциируется исключительно с набором специальных дисциплин, каждая со своим предметом, и, соответственно, зачетов и экзаменов, которые необходимо вовремя «сдать».

С другой стороны, введение любого «специального» компонента в содержание обучения иностранному языку (например, специальной терминологии или тематики учебных текстов) уже позволяет организатору образовательного процесса засвидетельствовать свою приверженность междисциплинарному подходу (например, *CLIL*) и снимает формальные вопросы в отношении предметной составляющей целевой иноязычной профессиональной / профессионально ориентированной компетенции обучающихся. А, как мы знаем, именно формальные решения способны полностью девальвировать любую идею, даже весьма плодотворную.

С нашей точки зрения, в современной образовательной ситуации проблема актуализации и экспликации междисциплинарных связей в целостном объекте освоения в процессе обучения студентов в вузе стоит очень остро. Это связано с необходимостью выполнения социального заказа к системе подготовки профессиональных кадров нового поколения, что требует значительного повышения эффективности образовательного

процесса, интенсификации процессов становления профессиональной личности.

ТИПОЛОГИЯ УРОВНЕЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Анализ сложившейся практики обучения иноязычному профессиональному общению показывает, что в лингводидактической парадигме междисциплинарность реализуется по нескольким направлениям, среди которых важнейшим оказывается *соотнесенность с той предметной областью, которую осваивают студенты*. По этой причине прежде всего рассмотрим эту сторону вопроса.

Очевидно, что в структуре языковой личности степень такой соотнесенности может варьироваться в зависимости от целого ряда факторов: структурного уровня, преимущественно актуализируемого в содержании обучения (в иерархии «лексикон – тезаурус – прагматикон»); актуальности предложенного содержания в контексте формируемого профессионального сознания личности (по степени сбалансированности предметно-операционального и мотивационно-личностного аспектов профессионального сознания); а также представленности палитры научного знания, получившего лингводидактическое «разрешение» в модели обучения (по охвату и глубине переработки данных смежных наук, внедрению результатов, подвергшихся лингводидактическому осмыслению), т. е. научнометодической междисциплинарности, обеспечивающей практику обучения иноязычному общению в специальной предметной области, и др.

Для упорядочения разнообразных условий мы предлагаем следующую типологию уровней междисциплинарности в лингводидактической парадигме:

1) формально-иллюстративный уровень междисциплинарности

Данный уровень характеризуется обращенностью к иноязычным средствам (уровней лексикона и специальной языковой картины мира), воспроизводящим фрагменты профессиональной картины мира инофона. Речь может идти об освоении определенных грамматических и лексических «минимумов», некоторого набора частотной терминологии. При этом чтение текстов (как правило, научно-популярных) оказывается в значительной степени условным, так как текстовый материал служит не столько для развития рецептивных речевых умений письменной речи,

связанных с извлечением информации из текста, ее переработкой и превращением в знание, сколько для иллюстрации способов употребления изучаемых языковых средств и их последующей репродукции. В подобных случаях студент нередко способен ответить на вопросы по содержанию и проблематике текста, поняв лишь его название, отдельные фразы или начальное предложение (заметим в связи с этим, что, например, в английском языке ключевое предложение / *topic sentence*, как правило, открывает текст). При таком подходе также упущенными оказываются и межкультурные аспекты профессиональной коммуникации, существенные для многих профессий социально-гуманитарной сферы. В качестве примера такого подхода можно привести модели обучения специальной коммуникации, ориентированные на освоение иностранного языка в формате *Globish*.

2) формально-операциональный уровень междисциплинарности

Этот уровень междисциплинарных связей более предметно ориентирован на осваиваемую обучающимися предметную область. Он предполагает сформированность в основных чертах профессионального тезауруса личности и его соотнесенность с профессиональной картиной мира инофона, способность коммуниканта адекватно ситуации общения использовать языковые средства в рецептивной и продуктивной речи для реализации своего коммуникативного намерения, в том числе для решения некоторых задач профессиональной деятельности и профессионального общения.

Так, например, при проектировании содержательной модели обучения иноязычному профессиональному общению юристов-международников за основу берутся *коммуникативные потребности* юриста, выделенные Н. П. Хомяковой, к которым относятся все виды юридического рассуждения: доказывание, аргументация, толкование, комментирование [Хомякова, 2011]. Они образуют некий универсум, актуальный для представителей юридического сообщества, независимо от их языковой и национально-культурной принадлежности. По этой причине обучению студентов-юристов этому инструментарию уделяется особое внимание. В то же время, как показывает специальное исследование Д. В. Алейниковой, овладение им не приближает юристов, представляющих разные правовые культуры, к лучшему взаимопониманию, поскольку наибольшие трудности в межкультурном общении вызывают не черты сходства, а черты различий, которые в данном случае оказываются упущенными и, более того, выливаются в коллизии правовых

культур [там же]. На этом основании Д. В. Алейниковой был сделан вывод, что при проектировании содержания обучения юристов-международников за основу необходимо принять не универсальные коммуникативные потребности представителей данного профессионального сообщества, а их *коммуникативно-деятельностные потребности*, выделенные и конкретизированные на основе анализа *национально-культурного юридического дискурса* [Алейникова, 2019а]. Однако такая постановка вопроса приводит нас к необходимости рассмотрения следующего уровня междисциплинарности в обучении иноязычному профессиональному общению.

3) мотивационно-операционный уровень междисциплинарности

Данный уровень междисциплинарности, как отмечено выше, может быть реализован, если при проектировании содержания обучения иноязычному профессиональному общению исходить из коммуникативно-деятельностных потребностей профессиональной личности (т. е. единиц уровня прагматикона), которые, если речь идет о специальностях социально-гуманитарной сферы, имеют прочные системные связи в национально-культурном, социокультурном, социопсихологическом, социолингвистическом, собственно социальном измерениях социума. Такой подход действительно позволяет провести аргументированный отбор актуального содержания обучения иноязычному профессиональному общению на нижележащих уровнях структуры языковой личности (т. е. единиц лексикона и тезауруса), обеспечить баланс в развитии предметно-операционного и мотивационно-личностного аспектов профессионального сознания личности. В частности, Д. В. Алейниковой было доказано, что при обучении англоязычному профессиональному общению российских студентов-юристов международно-правовой специализации речь должна идти не просто о юридическом доказывании, а о доказывании в прагматике «игры по правилам»; не просто об аргументации, а об аргументации с опорой на прецедент, прецедентный текст, разумность (*reasonableness*), аргументацию в формате *highly likely*; о юридическом толковании как методе установления различий;

о юридическом консультировании как эквиваленте *legal writing* – т. е. об освоении целого арсенала специфических для англосаксонской правовой культуры юридических инструментов, требующих учета при организации межкультурного взаимодействия юристов, представляющих две разные правовые культуры [Алейникова, 2019а].

Аналогичное междисциплинарное проектирование модели обучения, ориентированной на целостное освоение студентами-юристами предметного и социального контекстов профессиональной деятельности и профессионального общения, было проведено на материале немецкого юридического дискурса, что позволило выделить единицу обучения письменной речи в условиях ранней профессионализации – формат межкультурной электронной юрискоммуникации [Думина, 2021]. Разработанная этим исследователем лингводидактическая модель ранней профессионализации обеспечивает комплексное и интенсивное формирование «с нуля» предметных компетенций в области юриспруденции, коммуникативных (иноязычной, межкультурной) компетенций, совершенствование информационных компетенций, связанных с интернет-коммуникациями в юридической среде.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация мотивационно-операционного уровня междисциплинарности в обучении иноязычному профессиональному общению, ориентированного на удовлетворение коммуникативно-деятельностных потребностей профессиональной личности, представляется весьма перспективной для дальнейшей научно-практической разработки в разных предметных областях (юриспруденции, медицине, психологии, документоведении и др.), о чем свидетельствуют результаты исследований последних лет [Арутюнян, 2020; Алейникова, 2019b; Яроцкая, 2017 и др.]. Однако уже на данном уровне осмысления проблемы становится понятно, что при таком подходе открывается возможность успешно решать важнейшие методические задачи, связанные с отбором актуального содержания обучения и организацией его эффективного освоения в учебной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования : коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 7–88.
2. Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.

3. Алейникова Д. В. Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура): дис. ... канд. пед. наук. М., 2019а.
4. Думина Е. В. Формирование умений межкультурной письменной коммуникации юриста в условиях ранней профессионализации (немецкий язык, бакалавриат): дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.
5. Арутюнян А. М. Аранеопиктограмма как средство обучения иноязычным терминам медицины и фармации // Иностранные языки в школе 2020. № 8. С. 42–48.
6. Алейникова Д. В. Лингводидактическая стратегия освоения студентом межкультурного правового пространства // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019b. Вып. 1(830). С. 73–79.
7. Яроцкая Л. В. Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях: учебник английского языка. М. : ТРИУМФ, 2017.

REFERENCES

1. Verbitsky, A. A. (2018). Psikhologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obrazovaniya = Psychological and Pedagogical Foundations of Contextual Education. In Verbitsky, A. A. (Ed.). Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya. Moscow ; Saint Petersburg: Nestor–Istoriya. (In Russ.)
2. Homyakova, N. P. (2011). Kontekstnaya model' formirovaniya inoyazychnoi kommunikativnoi kompetencii studentov neyazykovogo vuza (francuzskii yazyk) = Context Model of Forming Foreign Language Communicative Competence in Students of Non-linguistics University (the French language): Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
3. Aleynikova, D. V. (2019a). Metodika obucheniya yuristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyakh kollizii pravovoy'x kul'tur (anglijskij yazyk, magistratura) = Methods of Teaching Law Students Intercultural Professional Communication in Colliding Legal Cultures. (English language, masters' degree): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
4. Dumina, E. V. (2021). Formirovanie umenij mezhkul'turnoj pis'mennoj kommunikacii yurista v usloviyakh rannej professionalizacii (nemeckij yazyk, bakalavriat) = Forming Intercultural Writing Skills in Law Students in Early Vocational Training Contexts (German language, bachelors' degree): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
5. Arutyunyan, A. M. (2020). Araneopictogram as a means of teaching medical and pharmaceutical terms. Foreign languages at school, 8, 42–48. (In Russ.)
6. Aleynikova, D. V. (2019b). Language pedagogy strategy of a student's mastering the intercultural legal framework. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(830), 73–79. (In Russ.)
7. Yarotskaya, L. V. (2017). Elektronnyj dokumentooborot v rossijskix i zarubezhnyh kompaniyah: uchebnik anglijskogo yazyka = Electronic document and record workflow in Russian and foreign companies: English language manual. Moscow: TRIUMF. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Яроцкая Людмила Владимировна

доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yarotskaya Ludmila Vladimirovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor,
Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Faculty of the Humanities, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 10.01.2022
одобрена после рецензирования 30.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 10.01.2022
approved after reviewing 30.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 1.159.9.072

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_116



Эффективность психологической подготовки к публичным выступлениям с помощью техник нейролингвистического программирования

Л. Р. Ахмадиева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
atossa@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема эффективности психологической подготовки к публичным выступлениям. Показано, что в результате использования техник нейролингвистического программирования в течение недели значительно улучшается психологическое состояние до, во время и после выступления. Использование визуальной и кинестетической техники по-разному влияет на состояние выступающих. Полученные выводы позволяют разрабатывать программы психологической подготовки к публичным выступлениям.

Ключевые слова: публичные выступления, психологическая подготовка к публичным выступлениям, техники НЛП, визуальные и кинестетические техники НЛП при подготовке к выступлениям, эффективность психологической подготовки к выступлениям

Для цитирования: Ахмадиева Л. Р. Эффективность психологической подготовки к публичным выступлениям с помощью техник нейролингвистического программирования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 116–122. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_116

Original Article

Efficiency of Psychological Preparation for Public Speaking Using Neurolinguistic Programming Techniques

Liya R. Akhmadieva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
atossa@rambler.ru

Abstract. The article deals with the problem of the effectiveness of psychological preparation for public speaking. It was shown that as a result of the use of neurolinguistic programming techniques during the week, the psychological state improves significantly before, during and after the speech. The use of visual and kinesthetic techniques affects the state of the speakers in different ways. The findings allow developing programs of psychological preparation for public speaking.

Keywords: public speaking, psychological preparation for public speaking, NLP techniques, NLP visual and kinesthetic techniques in preparation for public speaking, effectiveness of psychological preparation for public speaking

For citation: Akhmadieva, L. R. (2022). Efficiency of psychological preparation for public speaking using neurolinguistic programming techniques. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 116–122. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_116

ВВЕДЕНИЕ

Коммуникация играет огромную роль в жизни человека: в процессе общения люди обмениваются информацией, устанавливают взаимоотношения, организуют совместную деятельность, влияют на эмоциональные состояния друг друга и решают множество различных задач. Для человека очень важно уметь общаться, для того чтобы быть полноценным членом социума. Коммуникативные умения начинают формироваться с раннего детства в процессе взаимодействия с окружающими людьми. К сожалению, современные дети и подростки значительное время проводят в виртуальном пространстве, что неблагоприятным образом сказывается на особенностях их общения в реальной жизни. В результате в высшие учебные заведения все чаще и чаще поступают абитуриенты, не готовые к обязательному в образовательном процессе общению. Им сложно задавать вопросы преподавателю, они стесняются отвечать во время семинарских и практических занятий, они испытывают значительные затруднения при любых выступлениях перед аудиторией. Для таких обучающихся актуально не только развитие коммуникативных умений, но и психологическая подготовка к общению.

Важную роль в образовательном процессе играет публичное выступление. Студентам необходимо выступать с докладами во время семинарских занятий, защищать свои научно-исследовательские, в том числе квалификационные работы, отвечать на зачетах и экзаменах в присутствии одноклассников, участвовать в научных конференциях. В то же время исследователи отмечают, что студенты, рожденные после 2000 года, не готовы к выступлению перед аудиторией, более того, порядка 70 % из них испытывают страх перед публичными выступлениями [Dwyer, Davidson, 2021].

Многие авторы говорят о том, что важным компонентом подготовки к публичным выступлениям является именно формирование психологической готовности к ним. Этот процесс может включать в себя борьбу со страхами, преодоление тревожности, развитие уверенности в себе, в успешности выступления [Coorpmann, Lull, 2012; Sellnow, 2005]. В научной и популярной литературе предлагается использовать в процессе подготовки к выступлениям техники различных психотерапевтических школ и разнообразные авторские методики. К сожалению, эмпирических исследований эффективности психологической подготовки к публичным выступлениям довольно мало [Dwyer, Davidson, 2021; Wati et al., 2021; Lestari, Noviekayati, Saragih, 2017], что делает актуальным изучение возможностей различных техник психологической

подготовки к выступлениям. В данном исследовании было решено изучить возможности техник нейролингвистического программирования (далее НЛП).

Цель данной работы – сравнить эффективность разных техник НЛП при психологической подготовке к публичному выступлению.

Задачи:

- обучить две группы студентов разным техникам НЛП, направленным на управление своим психологическим состоянием;
- оценить психологическое состояние студентов до, в процессе и после публичного выступления;
- сравнить параметры психологического состояния у студентов, применявших разные техники НЛП.

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Основной задачей, которую необходимо решить при психологической подготовке к публичному выступлению, считается, с точки зрения многих авторов, преодоление тревожности. В соответствии с традициями психотерапии и психологического консультирования цели и задачи желательно формулировать в терминах мотивации достижения, а не мотивации избегания. Поэтому основная цель психологической подготовки к публичному выступлению была сформулирована следующим образом: «формирование спокойствия и уверенности в успешности предстоящего выступления». Следующим этапом был выбор техник НЛП для формирования целевого психологического состояния.

Суть НЛП состоит в моделировании опыта [Холл, 2008]. Для решения поставленной в исследовании задачи необходимо было обратиться к техникам моделирования психологического состояния. Таких техник довольно много. Одним из оснований для классификации техник может выступать концепция репрезентативных систем. Согласно этой концепции, мы воспринимаем информацию с помощью пяти органов чувств, но «работаем» с ней преимущественно в какой-то из четырех систем: визуальной, аудиальной, кинестетической или дискретной. Система, к которой человек обращается чаще, которая является для него более значимой, называется его ведущей репрезентативной системой. У большинства является визуальная или кинестетическая система, вследствие чего многие техники НЛП обращаются либо к визуальной, либо к кинестетической системе. Техник, рассчитанных на аудиальную и дискретную систему, довольно мало.

В визуальных техниках НЛП управление психологическим состоянием осуществляется с помощью зрительного образа, в кинестетических – с помощью телесных ощущений. Вопрос о том, какой способ дает более выраженный эффект при управлении психологическим состоянием, остается открытым, что сделало целесообразным изучение эффектов психологической подготовки к публичным выступлениям, осуществляемой с помощью визуальной или с помощью кинестетической техники.

Процедура психологической подготовки к выступлению проходила следующим образом. Испытуемые случайным образом были разделены на две группы. Первую группу обучали визуальной технике НЛП («Круг совершенства» [Холл, 2008]), вторую группу – кинестетической технике («Якорение» [там же] на примере постановки именно кинестетического якоря). После демонстрации и отработки техник участники каждой группы получали домашнее задание «отрабатывать изученную технику в течение одной недели, формируя у себя состояние спокойствия и уверенности в успешности предстоящего выступления». Непосредственно перед повторным выступлением исследователь просил каждого использовать освоенную им технику подготовки.

Оценивание успешности психологической подготовки к публичному выступлению было комплексным. Многие авторы считают, что наиболее достоверные данные о боязни коммуникации позволяют получить самоотчеты [Вердербер Р., Вердербер К., 2003]. Поэтому для оценки состояния была использована методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения [Практическая психодиагностика. Методики и тесты, 2001], а для оценки уверенности в успешности выступления – самооценочная шкала. Эти методики выполнялись до и после заранее подготовленного двухминутного публичного выступления. Психологическое состояние во время публичного выступления оценивалось с помощью метода наблюдения. С согласия испытуемых проводилась видеозапись каждого публичного выступления, впоследствии ее оценивали эксперты-психологи. Их задачей было оценить проявления нервозности / уверенности в невербальной коммуникации. Индикаторами психологического состояния выступали особенности позы, жестов, мимики, контакта глаз, паралингвистической и экстралингвистической систем. Все измеряемые параметры оценивались по семибалльной шкале, где одному баллу соответствовала минимальная, а семи баллам – максимальная выраженность оцениваемой характеристики.

Психологическое состояние испытуемых оценивалось дважды: до и после освоения визуальной / кинестетической техники НЛП.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ С ПОМОЩЬЮ РАЗНЫХ ТЕХНИК НЛП

Исследование было проведено в 2021 г. Испытуемыми были 60 студентов II курса технических направлений подготовки московского вуза.

Перед проведением основного исследования было необходимо удостовериться, что психологическое состояние не меняется естественным образом в ситуации повторного подготовленного публичного выступления. Для этого в контрольной группе (30 студентов II курса технических направлений подготовки московского вуза) была проведена оценка психологического состояния до, во время и после подготовленного двухминутного публичного выступления, затем участников группы предупредили, что через неделю им предстоит провести второе публичное выступление, к которому необходимо подготовиться. Во время второго выступления были проведены повторные оценки психологического состояния выступающих. По результатам статистической обработки данных с помощью Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок, достоверных различий между психологическими состояниями выступающих во время первого и второго выступления выявлено не было.

В основном исследовании 30 испытуемых осваивали визуальную технику НЛП, 30 испытуемых осваивали кинестетическую технику НЛП.

Статистически достоверных различий между психологическими состояниями испытуемых до, после и во время публичного выступления до обучения технике НЛП не было (Т-критерий Стьюдента для независимых выборок). Уверенность в успешности выступления до его проведения составила в среднем 4,8 баллов, после выступления уверенность в его успешности возросла до 5,7 баллов. При этом психологическое состояние испытуемых во время выступления было напряженным, тревожным, было зафиксировано значительное количество признаков нервозности: поза была закрытой и неуверенной (присутствовали неустойчивость, раскачивание, кручение, верчение), было много жестов нервозности (прикосновения к лицу, к волосам, к своим аксессуарам, заламывание рук, стряхивание несуществующих ворсинок с одежды), практически отсутствовали жесты уверенности, были признаки нервозности в мимике (облизывание, обкусывание, поджимание, дрожание губ), контакт глаз с аудиторией поддерживался периодически, часто прерывался, присутствовали неуместные замедления и ускорения речи, наблюдались запинки, неуместные паузы, звуки-паразиты,

Таблица 1

СРАВНЕНИЕ САМОЧУВСТВИЯ, АКТИВНОСТИ, НАСТРОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ДО И ПОСЛЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ¹

Показатели САН	До публичного выступления	После публичного выступления	Уровень статистической значимости различий
Самочувствие	5,08	5,02	0,03
Активность	4,58	4,57	0,65
Настроение	5,25	5,22	0,03

¹Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$)

интонации были неуверенные. Самочувствие, активность, настроение обучающихся после двух минут публичного выступления изменились. С помощью Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок была оценена статистическая значимость этих изменений.

Как видно из таблицы, самочувствие и настроение существенно снизились, активность осталось неизменной. Далее с помощью Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок была проведена оценка изменений состояния испытуемых после использования техник НЛП для психологической подготовки к публичному выступлению. Результаты представлены в таблице 2.

Согласно полученным данным, после психологической подготовки к публичному выступлению с помощью техник НЛП возрастает уверенность в успешности выступления до его проведения, уверенность позы, жестов, мимики, голоса, снижается количество жестов нервозности и количество запинок в речи, повышается равномерность речи, улучшаются самочувствие и настроение после публичного выступления, контакт глаз с аудиторией во время выступления, поза становится более открытой.

На последнем этапе исследования необходимо было оценить статистическую значимость различий между испытуемыми, использовавшими

Таблица 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫСТУПАЮЩИХ ДО И ПОСЛЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИК НЛП
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ¹

Психологическое состояние	До использования техник НЛП	После использования техник НЛП	Уровень статистической значимости различий
Уверенность в успешности выступления до его проведения	4,80	5,23*	0,02
Открытость позы	2,51	2,72	0,01
Уверенность позы	1,98	2,13	0,01
Уверенность жестов	1,20	1,35	0,04
Жесты нервозности**	2,30	2,78	0,00
Уверенность мимики	2,03	2,27	0,01
Контакт глаз	2,24	2,52	0,01
Равномерность темпа речи	2,19	2,38	0,01
Уверенность голоса	2,20	2,44	0,01
Запинки в речи**	2,77	2,95	0,03
Самочувствие после публичного выступления	5,02	5,60	0,00
Активность после публичного выступления	4,57	4,79	0,09
Настроение после публичного выступления	5,22	5,89	0,00
Уверенность в успешности выступления после его проведения	5,68	5,80	0,44

¹ жирным шрифтом выделены статистически значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$); **шкалы являются обратными (минимальному баллу соответствует максимальное количество жестов нервозности и запинок в речи)

визуальную технику НЛП для подготовки к публичному выступлению, и испытуемыми, использовавшими для подготовки кинестетическую технику НЛП. Результаты сравнения, проведенного с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок, представлены в таблице 3.

Проведенный сравнительный анализ показал, что при использовании визуальной техники НЛП для подготовки к публичному выступлению поза становится более открытой, улучшается контакт глаз с аудиторией и самочувствие после выступления, а при использовании кинестетической техники снижается количество жестов нервозности, улучшается настроение после публичного выступления.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗНЫХ ТЕХНИК НЛП ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Основным результатом исследования стало доказательство не только возможности улучшить состояние выступающих в процессе психологической подготовки к публичному выступлению с помощью техник НЛП, но и дифференцированного воздействия

различных техник подготовки на психологическое состояние выступающих.

Предварительная диагностика выявила отрицательное воздействие подготовленного двухминутного выступления на выступавших: ухудшались их самочувствие и настроение. Наблюдение выявило многочисленные признаки нервозности во время выступления. Эти результаты согласуются с вышеприведенными данными о существующем страхе перед публичным выступлением и подтверждают актуальность психологической подготовки к нему. Также было показано, что сам факт повторного выступления, к которому нужно было готовиться в течение недели, не изменяет психологического состояния выступающих. Следовательно, изменения, наблюдающиеся после недельной психологической подготовки к публичному выступлению с помощью техник НЛП, правомерно связывать именно с применением этих техник.

После использования техник НЛП для психологической подготовки в течение одной недели значительно изменилась уверенность в успешности выступления до его проведения, что может считаться результатом умозаключения: «Если я настраивался на успех и тренировался вызывать у себя состояние спокойствия, следовательно,

Таблица 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫСТУПАЮЩИХ ДО И ПОСЛЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ И КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ НЛП ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ¹

Психологическое состояние	Визуальная техника НЛП	Кинестетическая техника НЛП	Уровень статистической значимости различий
Уверенность в успешности выступления до его проведения	5,00	5,45	0,08
Открытость позы	2,97*	2,47	0,03
Уверенность позы	2,10	2,17	0,76
Уверенность жестов	1,37	1,33	0,79
Жесты нервозности**	2,47	3,10	0,02
Уверенность мимики	2,47	2,07	0,06
Контакт глаз	2,80	2,23	0,01
Равномерность темпа речи	2,33	2,43	0,63
Уверенность голоса	2,48	2,40	0,58
Запинки в речи**	3,10	2,80	0,33
Самочувствие после публичного выступления	5,90	5,3	0,01
Активность после публичного выступления	5,02	4,56	0,06
Настроение после публичного выступления	5,64	6,14	0,05
Уверенность в успешности выступления после его проведения	6,03	5,57	0,09

¹Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$); ** шкалы являются обратными (минимальному баллу соответствует максимальное количество жестов нервозности и запинок в речи)

я смогу быть более спокойным во время выступления, а значит, мое выступление будет более успешным». Возрастание уверенности позы, жестов, мимики, голоса, снижение количества жестов нервозности и количество запинок в речи, более равномерная речь также могут быть следствием этого заключения. С другой стороны, выступающие добились прогресса в преодолении нервозности и в поддержании состояния спокойствия, что отражалось в их невербальной коммуникации. Также следствием спокойствия мог быть усилившийся контакт глаз с аудиторией во время выступления и более открытая поза. Улучшение самочувствия и настроения после выступления могло быть как реакцией на то, что психологически выступать было легче, так и результатом более спокойного состояния во время выступления.

Основной целью исследования был сравнительный анализ эффективности визуальной и кинестетической техники НЛП при психологической подготовке к публичному выступлению.

Первое выявленное различие между группами состояло в изменении открытости позы: у использовавших кинестетическую технику (далее КТ) степень открытости позы не изменилась, а у использовавших визуальную технику (далее ВТ) поза стала более открытой. Возможно, при использовании КТ, внимание сосредоточено на внутренних ощущениях спокойствия, а при использовании ВТ внимание в равной степени обращается на внутренний и на внешний мир, что может стимулировать большую открытость внешнему миру и направленность на него. С этим предположением согласуется и улучшение контакта глаз с аудиторией у использовавших ВТ.

Использование КТ привело к снижению количества жестов нервозности и к улучшению настроения после выступления. Дополнительный анализ группы, применявшей ВТ, показал, что настроение ее участников также существенно улучшилось по сравнению с исходными значениями, но в меньшей степени, чем у группы, применявшей КТ. Данный результат можно объяснить следующим образом: КТ обращается к ощущениям тела и к эмоциям, в процессе ее освоения люди могут научиться более внимательно прислушиваться к сигналам собственного тела, обращать внимание на различные ощущения, более тонко чувствовать свои эмоции. Также при использовании КТ очевидным ощутимым результатом, как правило, является именно изменение эмоционального состояния. Как следствие, более чуткие к сигналам своего тела и лучше контролирующие свои эмоциональные состояния испытуемые выше оценили свое настроение.

Количество жестов нервозности у испытуемых, использовавших ВТ, не изменилось, а у испытуемых, использовавших КТ, значительно уменьшилось. Большая часть жестов нервозности связана с прикосновениями к собственному телу. Вероятнее всего, практиковавшие КТ и более внимательные к своим телесным ощущениям испытуемые в меньшей степени нуждались в дополнительной успокаивающей телесной стимуляции, которую обеспечивают жесты нервозности.

Самым неожиданным результатом стало значимое различие самочувствия после публичного выступления: у использовавших ВТ оно улучшилось в большей степени, чем у использовавших КТ. При этом дополнительная проверка показала, что статистически значимое улучшение самочувствия наблюдается и у испытуемых, использовавших КТ, однако выражено оно в меньшей степени. Полученный результат требует дополнительного исследования. На данном этапе можно выдвинуть следующее предположение: вероятно, при освоении КТ более внимательное отношение к сигналам своего тела дает более объективную оценку таких параметров, как ощущение силы, работоспособности, усталости, здоровья, напряжения, бодрости, выносливости. Эти параметры оцениваются в пункте «самочувствие», в то время как при использовании ВТ может возникать несколько оптимистичное представление о своем самочувствии, отличающееся от реального состояния после публичного выступления. Однако это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

Использование техник НЛП для подготовки к публичному выступлению в течение одной недели улучшает психологическое состояние выступающих.

В результате использования техник НЛП возрастает уверенность в успешности выступления до его проведения, уверенность невербальной коммуникации выступающих, улучшаются их самочувствие и настроение после публичного выступления.

Использование визуальных и кинестетических техник НЛП для психологической подготовки к публичному выступлению приводит к различным результатам: визуальные техники НЛП благоприятно воздействуют на открытость позы и самочувствие выступающих, на контакт глаз с аудиторией; кинестетические техники НЛП благоприятно воздействуют на настроение выступающих и снижают проявления их нервозности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Dwyer K. K., Davidson M. Take a Public Speaking Course and Conquer the Fear // Journal of Education and Educational Development. 2021. № 2. Vol. 8. P. 255–269.
2. Coopman S. J., Lull J. Public Speaking. The Evolving Art. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2012.
3. Sellnow D. D. Confident Public Speaking. Belmont: Thomson Wadsworth, 2005.
4. Wati N. L. et al. The Influences of "Public Speaking-Attractive Training" to the Public Speaking Anxiety (PSA) / N. L. Wati, I. Yosep, D. Dharmansyah, M. Ibrahim // KnE Life Sciences. 2021. № 1. Vol. 6. P. 454–461.
5. Lestari A. I., Noviekayati I. G. A. A., Saragih S. The Effectiveness of Public Speaking Training with Cognitive Behavioral Therapy for Public Speaking Anxiety among both Gender // GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling. 2017. № 2. Vol. 7. P. 211–214.
6. Холл, М. 77 лучших техник НЛП. СПб. : Прайм-Еврознак, 2008.
7. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : БАХРАХ-М, 2001.

REFERENCES

1. Dwyer, K. K., Davidson, M. (2021). Take a Public Speaking Course and Conquer the Fear. Journal of Education and Educational Development, 2(8), 255–269.
2. Coopman, S. J., Lull, J. (2012). Public Speaking. The Evolving Art. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
3. Sellnow, D. D. (2005). Confident Public Speaking. Belmont: Thomson Wadsworth.
4. Wati, N. L., et al. (2021). The Influences of "Public Speaking-Attractive Training" to the Public Speaking Anxiety (PSA) / N. L. Wati, I. Yosep, D. Dharmansyah, M. Ibrahim. KnE Life Sciences, 1(6). 454–461.
5. Lestari, A. I., Noviekayati, I. G. A. A., Saragih, S. (2017). The Effectiveness of Public Speaking Training with Cognitive Behavioral Therapy for Public Speaking Anxiety among both Gender. GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling, 2(7), 211–214.
6. Holl, M. (2008). 77 luchshih tekhnik NLP = The sourcebook of magic. A comprehensive guide to NLP change patterns. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak. (In Russ.)
7. Verderber, R., Verderber, K. (2003). Psihologiya obshcheniya = Communicate! Saint Petersburg: Prajm-Evroznak. (In Russ.)
8. Prakticheskaya psihodiagnostika. (2001). Metodiki i testy. Uchebnoe posobie = Practical psychodiagnostics. In D. Ja. Rajgorodskij (Ed.). Samara: BAHRAH-M. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ахмадиева Лия Рустэмовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Akhmadieva Liya Rustemovna

PhD (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Faculty of the Humanities, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 24.01.2022
одобрена после рецензирования 31.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 24.01.2022
approved after reviewing 31.01.2022
accepted for publication 04.03.2022



Оценка проявлений стресса у студентов социологических специальностей на разных этапах обучения

Т. О. Гребенникова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
rougetats@gmail.com*

Аннотация. В статье анализируется проблематика развития психологического стресса у студентов социологических специальностей в зависимости от этапа обучения. Полученные результаты свидетельствуют о качественной специфике проявления состояний острого и хронического стресса в исследованных группах обучающихся. Тенденция к переходу острой стрессовой симптоматики в хронические синдромы и развитию дезадаптивных состояний на самых начальных этапах обучения является особенностью негативного воздействия и переживания стресса у студентов социологических специальностей.

Ключевые слова: психологический стресс, профессионализация, острый стресс, хронический стресс, социологическая специальность

Для цитирования: Гребенникова Т. О. Оценка проявлений стресса у студентов социологических специальностей на разных этапах обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 123–129. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_123

Original Article

The Assessment of Stress Manifestations in Sociology Students at Different Stages of Education

Tatyana O. Grebennikova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, rougetats@gmail.com

Abstract. The article looks into the issue of psychological stress development in sociology students, depending on the stage of education. The results obtained allow to speak of qualitative specific traits in both acute and chronic stress manifestations in the examined groups of students. The specific effect of stress impact and experience in sociology students consists in a tendency of acute stress symptoms to transform into chronic syndromes. This facilitates the formation of maladaptive states at early stages of training.

Keywords: psychological stress, professional development, acute stress, chronic stress, sociology

For citation: Grebennikova, T. O. (2022). The assessment of stress manifestations in sociology students at different stages of education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 123–129. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_123

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития общества динамика изменений, происходящих на всех уровнях его функционирования, существенно возрастает. Стремительный темп преобразований затрагивает условия и содержание профессиональной деятельности индивида. Требования к качеству подготовки будущих специалистов усложняются и ужесточаются, что непосредственно связано с социальным заказом. Данная тенденция приобретает особую актуальность в рамках социономических профессий (преподаватели, медицинские работники), предполагающих регулярное взаимодействие с группами людей и отдельными представителями социума. Будущие врачи и педагоги уже на этапе профессиональной подготовки вынуждены мобилизовать все имеющиеся в их распоряжении внутренние ресурсы. Раннее вхождение в практические аспекты профессии, совмещение трудовой активности с освоением профильных учебных программ сопряжено со значительными временными, эмоциональными, а также психофизиологическими нагрузками [Величковская, Гребенникова, 2018; Кудрина, Леонова, 2019; Кулешова, Барина, 2020]. Процесс адаптации к условиям повышенной напряженности деятельности не всегда проходит успешно. В результате у данного контингента обучающихся развиваются неблагоприятные состояния, связанные с проявлением симптоматики острого и хронического стресса.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В ходе эмпирических исследований, посвященных особенностям формирования состояний психологического стресса у студентов медицинских специальностей [Величковская, Гребенникова, 2018], а также особенностям применения механизмов психологической защиты студентами

лингвистических специальностей различного уровня подготовки¹, оценка проявлений стрессовой симптоматики у обследованных групп обучающихся осуществлялась с использованием методики «Опросник для оценки уровня переживаний острого и хронического стресса».

В рамках каждого профиля подготовки обучающиеся были разделены на три группы по уровню образования. Выборка первого исследования включала 217 студентов медицинских специальностей (134 женщины и 83 мужчины) (см. табл. 1).

В таблице 2 приведены данные, полученные с использованием методики «Опросник для оценки уровня переживаний острого и хронического стресса».

Сравнение интегральных показателей общего индекса острого стресса в обследованных группах позволяет прийти к заключению о том, что студенты последиplomного образования характеризуются большим психологическим благополучием, чем их коллеги с младших и старших курсов обучения. Предположительно, выявленные различия обусловлены тем, что интерны имеют в своем распоряжении набор адаптивных стратегий совладания, что позволяет им успешно справляться с факторами повышенной напряженности в учебном процессе. В группе студентов младших курсов значение общего индекса хронического стресса остается в диапазоне умеренных, однако при сравнении с другими обследованными группами обучающихся данный показатель значительно выше. Это можно рассматривать как косвенное свидетельство высокой субъективной значимости начального этапа профессиональной подготовки для будущих врачей. Именно в первые годы обучения складывается теоретическая база знаний, обеспечивающая последующее формирование специализированных умений и

¹Голованова И. А. Особенности применения психологических механизмов защиты студентами лингвистического вуза в разных условиях учебной деятельности: дипл. раб. М., 2020.

Таблица 1

СВОДНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБСЛЕДОВАННОЙ ВЫБОРКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Этап обучения	N
Специальность «Стоматология общей практики» (102 чел.)	
Студенты I–II курсов	26 чел.
Студенты IV–VI курсов	31 чел.
Интерны (последипломное образование)	45 чел.
Специальность «Лечебное дело» (115 чел.)	
Студенты I–III курсов	44 чел.
Студенты IV–VI курсов	43 чел.
Интерны (последипломное образование)	28 чел.

УРОВЕНЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОСТРОГО И ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА
В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Показатели	Вся выборка (n=217)	I–II курсы (n=70)	IV–VI курсы (n=74)	Интерны (n=73)
Острый стресс				
Физиологический дискомфорт	5,82	5,6	6,08	5,78
Когнитивное напряжение	6,24	6,53	12,25	5,96
Эмоциональное напряжение	7,29	7,47	10,06	9,33
Трудности в общении	6,16	6,21	9,97	5,88
Нарушения поведения	6,52	6,84	8,69	6,04
Общее самочувствие	11,4	11,74	13,31	11,16
Индекс общего стресса (GenOC)	34,72	35,61	39,49	33,69
Хронический стресс				
Тревога	10,07	10,63	12,14	10,29
Агрессия	9,53	10,27	10,91	8,79
Депрессивность	8,64	9,09	9,9	7,95
Астенизация	9,26	10,26	12,9	12,63
Психосоматические реакции	7,37	7,44	8,58	11,32
Нарушения сна	8,64	8,81	10,58	12,35
Общий индекс хронического стресса (GenXC)	44,43	46,33	39,98	41,80

навыков, а также гарантирующая их практическую целесообразность. Информационные нагрузки ввиду необходимости самостоятельного освоения учебного материала являются одним из значимых источников субъективных затруднений для студентов-медиков и могут способствовать более интенсивной хронизации симптомов стресса.

Полученные данные указывают на обусловленность формирования хронических состояний стресса процессом обучения по выбранной специальности. В отличие от студентов младших курсов, студенты последипломного образования уязвимы в равной степени к стрессорам как эмоциональной, так и физиологической природы.

Проведенный качественный и количественный анализ полученных данных указывает на то, что студенты старших курсов и последипломного образования проявляют более явные признаки дезадаптивности. Эти группы обучающихся характеризуются интенсивным накоплением негативных последствий переживания острого и хронического стресса с последующей соматизацией неблагоприятных симптомов. Ухудшение общего состояния здоровья может способствовать развитию межличностных конфликтов, оказывать негативное воздействие на эмоциональное отношение к учебной деятельности и приводить к формированию дезадаптивных моделей поведения. Косвенным следствием

обозначенных процессов может также выступать снижение удовлетворенности личностными достижениями. Студенты старших курсов и студенты последипломного образования проявляют симптомы выраженного физиологического истощения. Соматические проявления переживания негативных последствий стресса в группе интернов не приводят к изменению поведенческих паттернов, в то время как студенты старших курсов демонстрируют тенденцию к совершению агрессивных действий, находясь под психофизиологическим давлением факторов повышенной напряженности. Студенты младших курсов представляют собой группу, характеризующуюся гораздо большим психологическим благополучием. При ухудшении общего самочувствия показатели по некоторым критериям («Астенизация», «Нарушения сна», «Психосоматические реакции») в обследованной группе существенно ниже по сравнению с другими этапами подготовки.

Для второго исследования была сформирована выборка из 110 студентов, проходящих обучение по профилю подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Обучающиеся, в том числе студенты I курса очно-заочного отделения, проходящие подготовку по программе ускоренного обучения (далее «2ВО»), были разделены на три группы по уровню образования (см. табл. 3).

Таблица 3

СВОДНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБСЛЕДОВАННОЙ ВЫБОРКИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Этап обучения	N
Специальность «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»	
Студенты I курса	47 чел.
Студенты IV курса	41 чел.
2 ВО	22 чел.

Таблица 4

УРОВЕНЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОСТРОГО И ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Показатели	Средние показатели		
	I курс	IV курс	I курс 2 ВО
Острый стресс			
Физиологический дискомфорт	5,77	6,85	5,31
Когнитивное напряжение	6,38	7,56	5,54
Эмоциональное напряжение	6,68	8,73	5,72
Трудности в общении	6,77	7,43	5,81
Нарушения поведения	6,72	7,92	5,72
Общее самочувствие	11,04	11,34	9,59
Индекс общего стресса (GenOC)	34,57	39,87	30,4
Хронический стресс			
Тревога	11,36	11,65	9,4
Агрессия	9,89	9,82	8,5
Депрессивность	9,72	10,53	8,63
Астенизация	9,91	11,04	8,45
Психосоматические реакции	8,38	9,04	7,18
Нарушения сна	9,18	9,87	7,63
Общий индекс хронического стресса (GenXC)	48,5	51,51	41,22

В таблице 4 представлены результаты оценки качественных проявлений острого и хронического стресса для студентов лингвистических специальностей.

Количественный анализ полученных данных выявил наиболее высокие значения для критериев «Общее самочувствие» и «Тревога» для всей выборки в целом. Неблагоприятные последствия переживания стрессовых состояний менее всего проявляются на соматическом уровне. В группе студентов четвертого курса интегральные показатели общих индексов острого и хронического стресса максимальны в исследуемой выборке – 39,87 и 51,51 баллов, что соответствует

«умеренному» уровню проявления острой симптоматики стресса и «выраженному» для переживания хронических состояний стресса. Исходя из этого, можно предположить, что ситуативные переживания, связанные с острой симптоматикой стресса, оказывают определенное воздействие на респондентов. В ряде случаев, принимая во внимание умеренные значения показателей, речь идет скорее об успешной адаптации, чем о деструктивных тенденциях. Проявление симптоматики хронического стресса в исследуемой выборке более выражено и оказывает пролонгированное воздействие на обучающихся. Устойчивый характер проявлений стрессовой

симптоматики предположительно обуславливает неблагоприятные последствия для психологического состояния студентов. Негативные эффекты особенно сильно влияют на обучающихся, не освоивших продуктивные механизмы адаптации к факторам повышенной напряженности учебной деятельности. В группе студентов IV курса не установлено достоверных различий по интегральным показателям стресса. Можно предположить, что рост значений скорее связан с недавно преодоленным кризисом третьего года обучения и расширением диапазона учебно-практических задач. При сравнении данных, полученных для групп I и IV курса обучения, выявились общие тенденции в переживании стресса. В то время как интегральный показатель общего индекса острого стресса у студентов I курса составил 34,5 балла («умеренный»), интегральный показатель общего индекса хронического стресса (48,5 баллов) соответствует диапазону «выраженных» значений. Можно предположить, что риск более интенсивного накопления стрессовой симптоматики с дальнейшей трансформацией в хронические синдромы сохраняется в течение всего процесса обучения, возрастая к выпускным курсам. Это объясняет преимущественную обусловленность хронического стресса негативным влиянием факторов повышенной напряженности учебной деятельности, что актуально для всего обследованного контингента обучающихся. Возможно, именно учебная деятельность является основным источником стрессовых воздействий.

Из всей обследованной выборки именно у студентов 2ВО интегральные показатели проявлений острого и хронического стресса минимальны, что может быть связано с качественным изменением содержания и условий учебной деятельности на этапе дополнительного образования. Студенты уже являются сформировавшимися профессионалами, имеющими четкие представления о том, какие знания, умения и навыки необходимы им для эффективной

реализации трудовой деятельности. Они располагают практическим опытом применения полученных теоретических знаний и, вероятно, освоили адаптивные стратегии совладания, позволяющие совмещать учебную и трудовую активность более успешно.

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты лингвистических специальностей при переживании острого, ситуативного стресса склонны к соматизации его проявлений. Если же речь идет о долгосрочном, хроническом воздействии стрессоров, их неблагоприятные последствия проявляются преимущественно на психологическом уровне. Также можно говорить и о качественной специфике проявления состояний острого и хронического стресса в исследованных группах обучающихся. Интересно, что несмотря на различающуюся специфику будущих профессий, студенты социномических специальностей проявляют схожие тенденции в формировании и развитии стрессовых состояний. На самых начальных этапах обучения симптоматика острого стресса у обследованного контингента обучающихся переходит в хронические синдромы, что способствует развитию психологической дезадаптации (см. рис. 1, 2).

Полученные эмпирические данные позволяют сделать вывод о принадлежности студентов социномических специальностей к группе повышенного риска ввиду специфики стрессовых состояний у данного контингента обучающихся. Это касается как деструктивных проявлений стресса в форме острых и хронических состояний, так и факторов повышенной напряженности учебной деятельности, связанных с объективными условиями и содержанием образовательного процесса или обусловленных субъективно значимыми затруднениями, с которыми сталкиваются студенты в ходе обучения. В связи с этим можно предложить ряд практических рекомендаций, направленных на коррекцию и профилактику психологических состояний.

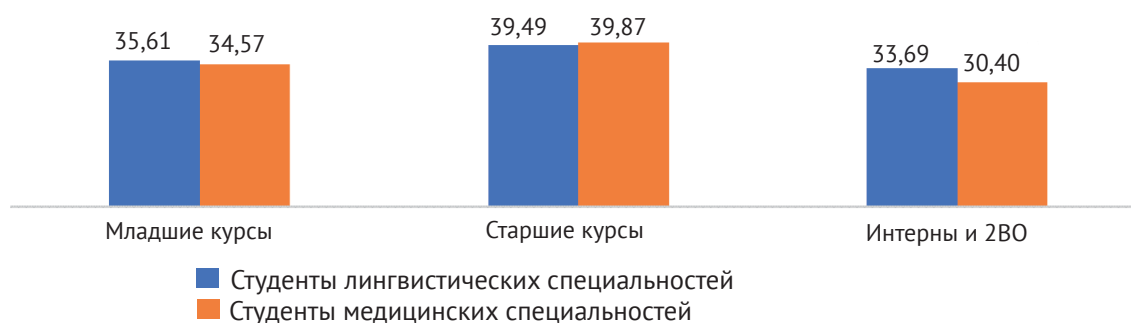


Рис. 1. Степень выраженности проявлений острого стресса у студентов социномических специальностей

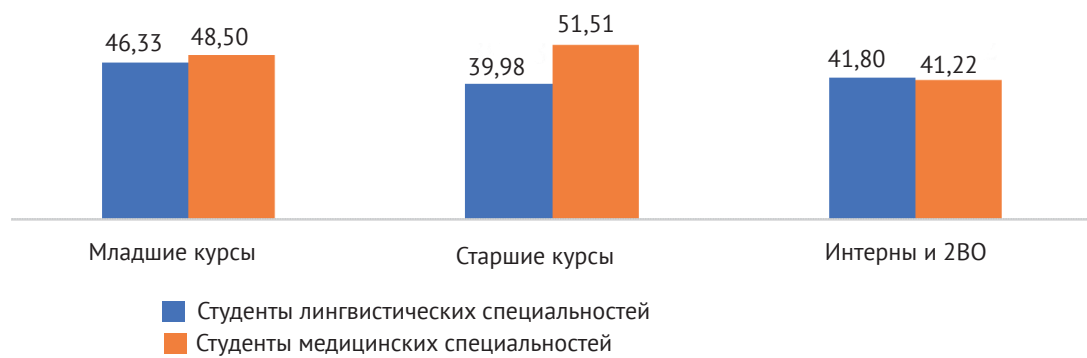


Рис. 2. Степень выраженности проявлений хронического стресса у студентов социэкономических специальностей

Одной из эффективных мер, направленных на успешное совладание с негативными последствиями стрессовых состояний, может выступать разработка мер психологической поддержки студентов на каждом этапе образовательного процесса. Так, развитие навыков анализа и контроля собственного эмоционального состояния посредством специализированных техник позволит нивелировать неблагоприятное воздействие негативных эмоциональных переживаний, связанных с учебной деятельностью [Бердникова, 2020; Гребенникова, 2020; Психофизиология эмоций и эмоционального напряжения студентов, 2017].

Для студентов старших курсов приоритетны мероприятия, ориентированные на профилактику профессионального выгорания, включающие элементы углубленного ознакомления с будущей специальностью. В качестве средства профилактики и коррекции соматических проявлений стресса можно предложить разработку специализированных социально-психологических тренингов, направленных на формирование у обучающихся продуктивных стратегий совладания, что позволит мобилизовать дополнительные ресурсы для повышения психологической устойчивости к факторам повышенной напряженности учебной деятельности [Маленов, 2019; Ивашкина и др., 2021].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный качественный анализ полученных данных позволяет говорить о специфике проявления состояний острого и хронического стресса у студентов социэкономических специальностей на каждом этапе обучения. И студенты-лингвисты, и студенты-медики переживают негативные воздействия стрессоров на соматическом и эмоционально-психологическом уровнях. Практическая ориентированность данных направлений подготовки, предполагающая раннее погружение в трудовую деятельность, требует максимальной мобилизации внутренних ресурсов, что приводит к их быстрому истощению, способствуя ухудшению общего состояния здоровья и развитию дезадаптивных психологических состояний. Неблагоприятное воздействие факторов повышенной напряженности учебной деятельности может быть нивелировано развитием у обучающихся навыков осознанного совладания с ключевыми стрессорами и механизмов продуктивной адаптации [Величковская, 2018]. Целесообразна организация коррекционно-профилактических мероприятий, ориентированных на работу с эмоционально-аффективной сферой, профессиональными представлениями и развитие навыков осознанной саморегуляции, в том числе через освоение продуктивных стратегий совладания с факторами повышенной напряженности учебной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Величковская С. Б., Гребенникова Т. О. Основные предикторы развития стрессовых состояний у студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы Третьей Международной научной конференции. Казань. 2018. С. 111–114.
2. Кудрина И. И., Леонова А. Б. Специфика профессионального стресса, индивидуальной стресс-резистентности и копинг-поведения у медицинских работников // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции. Кострома. 2019. Т. 2. С. 210–214.
3. Кулешова О. В., Баринаева О. Г. Исследование признаков и симптомов стресса у студентов-первокурсников медицинского вуза в условиях дистанционного обучения и самоизоляции // Scientist (Russia). 2020. № 3(13). С. 10.

4. Бердникова И. А. Эмоциональный интеллект как фактор эмоционального комфорта студентов вуза // Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани). Казань. 2020. С. 32–34.
5. Гребенникова Т. О. Особенности организации учебной и трудовой деятельности как фактор формирования личностных деформаций у студентов медицинских специальностей // Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани). Казань. 2020. С. 183–185.
6. Психофизиология эмоций и эмоционального напряжения студентов: монография / Е. А. Юматов и др. М.: ИТРК, 2017.
7. Маленов А. А. Потенциальные и актуальные копинг-ресурсы личности на этапе самореализации (на примере психологического образования) // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции. Кострома. 2019. Т. 2. С. 522–525.
8. Ивашкина М. Г. [и др.]. Роль темперамента и личности в предпочтении стратегий совладающего поведения у студентов-медиков / М. Г. Ивашкина, Д. Н. Чернов, Н. П. Радчикова, А. Н. Аюбян, В. С. Делеви, Е. Н. Полянская, В. А. Ерохина // Психологические исследования. 2021. № 79. Т. 14. С. 2–30.
9. Величковская С. Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 212–224.

REFERENCES

1. Velichkovskaya, S. B., Grebennikova, T. O. (2018). Primary predictors of stress states development in medical students at various stages of training. *Psihologiya sostoyaniy cheloveka: aktual'nye teoreticheskie i prikladnye problemy* (pp. 111–114): materialy Tre'tej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan'. (In Russ.)
2. Kudrina, I. I., Leonova, A. B. (2019). Specific features of professional stress, individual stress resistance and coping behaviour in medical staff. *Psihologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie* (pp. 210–214): materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kostroma. (In Russ.)
3. Kuleshova, O. V., Barinova, O. G. (2020). The study on stress indicators and symptoms in first-year medical students in the framework of distance learning and self-isolation. *Scientist (Russia)*, 3(13), 10. (In Russ.)
4. Berdnikova, I. A. (2020). Emotional intelligence as factor of emotional comfort in university students. In *Bekhterev i sovremennaya psihologiya lichnosti* (pp. 32–34): sbornik statej VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (k 135-letiyu organizacii pervoj v Rossii psihofiziologicheskoy laboratorii v g. Kazani). Kazan'. (In Russ.)
5. Grebennikova, T. O. (2020). Specifics of academic and work activity design as factor of personality distortions development in medical students. In *Bekhterev i sovremennaya psihologiya lichnosti* (pp. 183–185): sbornik statej VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (k 135-letiyu organizacii pervoj v Rossii psihofiziologicheskoy laboratorii v Kazani). Kazan'. (In Russ.)
6. Yumatov, E. A. et al. (2017). *Psychophysiology of emotions and emotional tension in students: monograph*. Moscow: ITRK. (In Russ.)
7. Malenov, A. A. (2019). Prospective and relevant coping resources of personality at self-realization stage (psychological training example). In *Psihologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie* (vol. 12, pp. 522–525): materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kostroma. (In Russ.)
8. Ivashkina, M. G. et al. The role of temper and personality in preferable coping behaviour strategy in medical students / M. G. Ivashkina, et al. *Psychological research*, 14(79), 2–30. (In Russ.)
9. Velichkovskaya, S. B. (2018). Psychological challenges students face in the academic process and the opportunities of their overcoming. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2(796), 212–224. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гребенникова Татьяна Олеговна

преподаватель кафедры второго иностранного языка Института иностранных языков им. Мориса Тореза Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Grebennikova Tatyana Olegovna

Lecturer at the Department of Second Foreign Language,
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 30.12.2021
одобрена после рецензирования 14.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 30.12.2021
approved after reviewing 14.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_130



Изменения индивидуально-психологических особенностей взрослых обучающихся в условиях интенсивного обучения иноязычному общению

Л. В. Сотова

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

Аннотация. В статье рассматривается вопрос специфики изменения индивидуально-психологических особенностей в условиях интенсивного обучения иноязычному общению взрослых обучающихся. Автор полагает, что методика пролонгированного интенсивного обучения создает благоприятные условия для развития коммуникативных способностей и коммуникативных качеств, что имеет свою специфику проявления в зависимости от типа темперамента обучающихся. Динамика развития коммуникативных качеств выражается в образовании смежных типов темперамента и переходных типов ИСД.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности, интенсивное обучение, темперамент, иноязычные способности, индивидуальный стиль деятельности (ИСД)

Для цитирования: Сотова Л. В. Изменения индивидуально-психологических особенностей взрослых обучающихся в условиях интенсивного обучения иноязычному общению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 130–137. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_130

Original Article

Modification of Psycho-Individual Properties in Conditions of Intensive Foreign Language Teaching of Adult Learners

Ludmila V. Sotova

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

Abstract. The article views the topic of dynamic changes of psycho-individual properties of learners taking place in conditions of intensive foreign language teaching. The author argues that the method of intensive foreign language teaching creates favourable conditions for developing communicative skills and qualities, which reveals itself depending on type of temperament. Dynamics of development of communicative qualities brings about creation of conterminal types of temperament and transitional types of ISA (Individual style of activity).

Keywords: psycho-individual properties, intensive teaching, temperament, linguistic skills, Individual Style of Activity (ISA)

For citation: Sotova, L. V. (2022). Modification of psycho-individual properties in conditions of intensive foreign language teaching of adult learners. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 130–137. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_130

ВВЕДЕНИЕ

В статье рассматривается вопрос изменения индивидуально-психологических особенностей взрослых обучающихся в условиях интенсивного обучения иноязычному общению, а именно развитие иноязычных коммуникативных способностей в зависимости от типа темперамента, обусловленного типом нервной системы (НС), что находит свое выражение в определенном индивидуальном стиле деятельности обучающихся (ИСД).

Актуальность данной темы продиктована тем, что интенсивное обучение является инновационным направлением, составляющим неотъемлемую часть системы непрерывного образования, выполняющего немаловажную роль в современном экономическом развитии страны. Изучение вопроса динамики изменения индивидуально-психологических особенностей в условиях интенсивного обучения иноязычному общению взрослых обучающихся выступает как одно из общепедагогических условий оптимальной организации процесса обучения и как фактор интенсификации в целом.

В статье дается подробный обзор исследований по теме темперамента в зарубежной и отечественной литературе представителей различных направлений, обсуждается проблема связи темперамента и коммуникативных качеств [Милованова, 2018; Русскова, 2013]. В качестве основных параметров по определению ведущего типа темперамента в статье выделяются свойства экстраверсии / интроверсии; эмоциональной уравновешенности / нейротизма в соответствии с системой Г. Айзенка. Проводя анализ основных положений отечественных психологов по теме иноязычных способностей, автор останавливается на исследовании М. К. Кабардова, рассматривающего свойство лабильности / инертности НС в качестве ведущего фактора, определяющего уровень развития иноязычных коммуникативных способностей, обуславливающих успешность / неуспешность овладения иностранным языком.

Основная часть статьи посвящена описанию результатов формирующего эксперимента по выявлению изменений индивидуально-психологических особенностей в условиях интенсивного обучения иноязычному общению взрослых обучающихся. С целью определения принадлежности обучающихся к так называемому «коммуникативному» или «некоммуникативному» типу овладения иностранным языком автор предлагает взаимодополняющее использование методик Г. Айзенка (по определению типа темперамента) и Ю. А. Веденяпина (по определению уровня развития коммуникативных лингвистических способностей) в качестве варианта экспресс тестирования.

Исследования автора доказывают факт, что в условиях интенсивного обучения иноязычному общению индивидуально психологические особенности обучающихся претерпевают значительные изменения, которые способствуют динамичному развитию коммуникативных качеств личности, что выражается в образовании смежных типов темперамента (флегматик / сангвиник, холерик / сангвиник и т. д.) и переходных типов ИСД (некоммуникативный / полукоммуникативный, полукоммуникативный / коммуникативный).

ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В отечественной психологии под индивидуально-психологическими особенностями в целом понимается комплекс индивидуальных биологических и социально приобретенных свойств психической активности личности, которые выражаются в темпераменте, характере, способностях, чувствах и эмоциях, и проявлении воли. При этом темпераментом называют совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение. А к способностям относят такие особенности личности, которые являются условием выполнения той или иной продуктивной деятельности (в нашем случае учебной деятельности). В свою очередь темперамент, обусловленный типом нервной системы, выступает как природная предпосылка формирования индивидуального стиля учебной деятельности.

Понятие темперамента до сих пор не получило точного определения в психологии. В истории теории темперамента выделяют несколько подходов, каждый из которых соответствует уровню развития научных знаний о психике человека того времени. Представители *гуморальной теории* темперамента (Гиппократ VI–V век до н. э., Гален II век до н. э., Аристотель, Лесгафт, И. Кант) – полагали, что тип темперамента зависит от преобладания той или иной жидкости в организме. *Конституциональные*-типологические теории темперамента (Э. Кречмер, У. Шелдон) ставят зависимость психологических особенностей от телосложения. *Нейродинамическая теория* (И. П. Павлов) предполагает обусловленность темперамента особенностями ЦНС. *Психологические теории*: факторная теория (Г. Хейманс, Е. Вирсма, Г. Айзенк); регуляторная

теория (Я. Стреляу); теория темперамента как стиль (А. Томас, С. Чесс, Р. Пломин); теория темперамента (Р. Клонингер) – основываются на описании психологических свойств темперамента и поведенческих реакций с помощью факторного анализа по результатам психологического опроса.

В отечественной психологии при всем разнообразии подходов к проблеме индивидуально-психологических особенностей ученые признают темперамент как природо-обусловленную структуру человеческой психики, выступающую в качестве биологического фундамента, на котором формируются социально-личностные качества индивида. Так, Б. Г. Ананьев рассматривал темперамент как совокупность физиологических и психических особенностей человека. Л. С. Выготский считал, что темперамент обнаруживается в инстинктивных и эмоциональных, прироченных и наследуемых реакциях человека. Динамические характеристики темперамента особо отмечал С. Л. Рубинштейн. И. П. Павлов разработал типологию темперамента, подчеркивая взаимосвязь типа темперамента (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик) с типом нервной системы и свойствами нервных процессов: *силы / слабости, возбуждения / торможения, подвижности / инертности*. Создав многоуровневую теорию темперамента, В. С. Мерлин акцентировал внимание на изучении свойств сенситивности, реактивности, эмоциональная возбудимости, пластичности, ригидности, экспрессивности; Б. М. Теплов и В. Д. Небылицын выделяли такие свойства темперамента, как лабильность и динамичность, возбуждение и торможение. Разрабатывая трехуровневую классификацию свойств нервной системы, В. М. Русалов относил темперамент к интегрированному генотипическому свойству психики.

Мнения ученых о структуре темперамента неоднозначны. В современной зарубежной психологии большинство исследователей рассматривают темперамент и критерии его типологии с точки зрения различных свойств темперамента, проявляющихся в поведении. Так, например, Ян Стреляу считает основными фундаментальными свойствами темперамента реактивность и активность. Г. Ю. Айзенк в качестве определяющих свойств темперамента выделяет интроверсию / экстраверсию, эмоциональную стабильность / нестабильность (нейротизм). Система психологического анкетирования, разработанная на основе факторного подхода, позволяет достаточно точно определять тип темперамента испытуемых.

Суммируя сказанное, темперамент можно рассматривать как индивидуально-своеобразную, природно-обусловленную структуру динамических свойств психики, которые проявляются

в индивидуальном стиле деятельности. Темперамент обусловлен типом НС и является биологическим фундаментом для формирования способностей, личностных и социальных качеств. В нашем исследовании мы исходим из того, что успешность обучения по овладению иноязычным общением в значительной степени зависит от преобладающего типа темперамента, типа НС, в частности, свойств лабильности / инертности, экстраверсии / интроверсии, эмоциональной уравновешенности / нейротизма.

Так, например, свойство *экстраверсии / интроверсии*, определяющее психологическую ориентацию на социум или на себя, напрямую связано со степенью развития коммуникативной направленности, коммуникативных свойств и способностей личности обучающегося. Если качество экстраверсии способствует быстрому включению в ситуацию иноязычной коммуникации, то качество интроверсии тормозит вхождение в учебный процесс и вызывают отставание от общего темпа. *Нейротизм* как проявление свойства лабильности, реактивности НС на поведенческом уровне находит свое выражение в личных качествах тревожности и эмоциональной неустойчивости. Повышенный уровень тревожности часто является причиной низкой успешности обучения, поскольку блокирует работу психологических механизмов восприятия, памяти и речевого продуцирования особенно на начальном этапе обучения, что требует применения специальных методических и психологических приемов по снятию психологического барьера боязни говорения.

Вслед за Г. Айзенком, в нашем исследовании свойства *экстраверсии / интроверсии*; эмоциональной уравновешанности / *нейротизма* рассматриваются в качестве определяющих при выборе преобладающего типа темперамента¹. Более того учет данных параметров необходим для определения успешности / неуспешности интенсивного обучения иноязычному общению. При этом предполагается, что в условиях интенсивного обучения наибольшую степень успешности должны показать холерики (в связи с присущим им высокими скоростными показателями речемыслительных процессов) и сангвиники (в связи с высокими показателями экстраверсии). Ожидается, что флегматики должны быть наименее успешны (в силу низких скоростных показателей речемыслительных процессов), а меланхолики могут проявить средние показатели успешности, связанные с повышенной тревожностью. В результате тестирования по системе Г. Айзенка из двух групп по восемь человек было выявлено четыре холерика, пять санг-

¹ Айзенк Г. Ю. Личностный опросник Айзенка. IQ. М., 2017. С. 256.

виников, четыре флегматика и три меланхолика. Однако, на наш взгляд, показатели *экстраверсии* и *нейротизма* не дают достаточно полной картины для прогнозирования успешности / неуспешности интенсивного обучения иноязычному общению. Данные параметры являются в основном показателями коммуникативных свойств личности, обуславливающих темп развития коммуникативных способностей. Требуется использование дополнительной методики тестирования лингвистических способностей, учитывающей психофизиологические особенности памяти, восприятия, мышления.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ИНОЯЗЫЧНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Вопрос развития *иноязычных способностей* как индивидуально-психологических особенностей личности, отвечающих требованиям учебной деятельности и определяющих ее успешность, занимает одно из ведущих мест в отечественной методике обучения иностранным языкам. Изучение иноязычных способностей, в рамках компетентного подхода, строится на основе положения о единстве языка и мышления, где язык, выступает как способ, а речь как средство формирования и формулирования мысли [Зимняя, 1982]. Качества психических процессов памяти, мышления, восприятия составляют основу многокомпонентной структуры способностей, при этом личностные качества и мотивация выполняет функцию компенсации [Каспарова, 1980]. Прогнозируя успешность в процессе обучения, следует учитывать, что способности определяются качеством психических процессов и уровнем их развития [Теплов, 1961]. При этом учебная деятельность выступает как один из основных социальных факторов развития способностей, определяющих возникновение индивидуальных различий между обучающимися по скорости, легкости и уровню достижения в ней.

Исследование индивидуально-психологических особенностей обучающихся в условиях интенсивного обучения, проведенное ведущим российским психофизиологом академиком М. К. Кабардовым, показало, что нейродинамические характеристики лабильности / инертности нервной системы определяют степень развития коммуникативных качеств личности,

обуславливающих успешность или неуспешность овладения иностранным языком. Было выделено два типа овладения иностранным языком коммуникативный (*коммуникативно-речевой*) и некоммуникативный (*когнитивно-лингвистический*), имеющие различные нейродинамические характеристики лабильности / инертности нервной системы. Было показано, что обучающиеся с лабильным и инертным типом НС по-разному строят свою деятельность в рамках одной и той же методики в зависимости от природо-обусловленного индивидуального стиля деятельности (наглядно-образного или словесно-логического). При этом ИСД рассматривается как компенсаторный механизм, специфичный для каждого темперамента [Кабардов, 2013].

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ / НЕУСПЕШНОСТИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Прогнозирование успешности / неуспешности обучения проводилось на основе тестирования основных структурных компонентов индивидуально-психологических особенностей, таких как темперамент и способности, что, по нашему мнению, позволяет наиболее точно определить тип ИСД обучающихся. В процессе проведения данного формирующего эксперимента было сделано предположение о том, что в отсутствии возможности аппаратного ЭЭГ обследования обучающихся с целью установления типа НС и типа ИСД возможно взаимодополняющее использование методик Г. Айзенка и Ю. А. Веденяпина в качестве варианта экспресс-тестирования. Таким образом, определение принадлежности обучающихся к коммуникативно-речевому или когнитивно-лингвистическому типу ИСД (соответствующее преобладанию свойств лабильности / инертности НС) проводилось на основе компаративного анализа результатов тестирования типов темперамента по системе Г. Айзенка (с учетом показателей темпоральных психологических свойств экстраверсии и нейротизма), а также тестирования иноязычных способностей по системе Ю. А. Веденяпина (с учетом показателей психофизиологических свойств памяти, восприятия, мышления) [Веденяпин, 1970].

При проведении тестирования, вслед за М. К. Кабардовым, мы рассматриваем свойство лабильности / инертности НС в качестве ведущего фактора, определяющего уровень развития иноязычных коммуникативных способностей,

обуславливающих успешность / неуспешность овладения иностранным языком равно, как и тип ИСД в условиях интенсивного обучения. Мы исходим из того, что свойства лабильности / инертности нервной системы на уровне коммуникативных способностей коррелируют с различными параметрами: преобладанием слухового или зрительного канала восприятия и запоминания; высокой или низкой скоростью речемыслительных процессов; кратким или длительным латентным периодом; эмоционально-образным или аналитико-синтетическим типом мышления.

По результатам тестирования из двух групп по восемь человек было выявлено девять обучающихся с высокими показателями лабильности НС и четыре с ярко выраженным инертным типом НС; три обучающихся с средними показателями лабильности НС. Соответственно, по классификации М. К. Кабардова, было выявлено девять обучающихся *коммуникативного* типа и четыре обучающихся *некоммуникативного* типа. Что касается троих обучающихся, у которых средние показатели лабильности НС, то их можно отнести к так называемому *полукоммуникативному* типу. Понятие «полукоммуникативного» типа было введено Э. Н. Савельевой, проводившей исследование по динамике изменения коммуникативных качеств в условиях краткосрочного интенсивного обучения иностранным языкам [Савельева, 1991]. Исследование показало, что тип ИСД может видоизменяться в процессе интенсивного обучения от *некоммуникативного* к *полукоммуникативному* и от *полукоммуникативного* к *коммуникативному* типу.

Таким образом, компаративный анализ результатов тестирования типа темперамента и показателей иноязычных способностей позволяет провести корреляцию между типом темперамента и типом ИСД. Так, тип холерика и сангвиника можно отнести к *коммуникативному* типу ИСД, флегматика – к *некоммуникативному* типу, меланхолика – к *полукоммуникативному* типу ИСД.

ИЗМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Говоря о динамике индивидуально-психологических особенностей в условиях интенсивного обучения иноязычному общению, необходимо понимать, что эти изменения затрагивают как психический, так и психофизиологический аспекты личностного развития обучающихся, одновременно влияя на

развитие коммуникативных качеств личности (как психической составляющей личности) и иноязычных способностей памяти, восприятия, мышления (как психофизиологических свойств психики). При этом процесс изменения носит взаимозависимый двунаправленный характер. Так, с одной стороны, природозаданные коммуникативные качества определенного типа темперамента могут обуславливать успешность или неуспешность развития иноязычных способностей. С другой – развитие иноязычных способностей в процессе интенсивного обучения иноязычному общению неизбежно ведет к развитию коммуникативных качеств как личностного новообразования. При этом необходимо также учитывать, что именно образовательный процесс выступает как условие формирования этих внутриличностных трансформаций. В нашем случае методика интенсивного обучения иноязычному общению, построенная на принципе синергии использования специальных методических и психологических приемов, выступает в качестве своеобразного катализатора возникновения этих личностных изменений как на психофизиологическом уровне, предполагающем улучшение показателей памяти, восприятия, мышления, так и на уровне психических и поведенческих характеристик, связанных с типом темперамента в процессе развития коммуникативных качеств.

Так, например, у *флегматиков* с изначально низким прогностическим коэффициентом успешности наблюдается значительное повышение коммуникативной активности в конце курса обучения в результате развития иноязычных способностей памяти, восприятия, мышления на основе применения интенсивных методов обучения. Развитие способности восприятия на слух и скорости говорения (что предполагает увеличение скорости артикуляции, уменьшение латентного периода, улучшение параметров дифференциальной чувствительности) позитивно отражается на таких коммуникативных качествах флегматиков, как активность и открытость в общении, не свойственных им по природе. Эти позитивные изменения обусловлены, в частности, использованием комплекса методических приемов ролевой игры, предполагающей разнообразие форм индивидуальной и групповой работы, а также специальных мнемотехник и психологических приемов, развивающих скорость речи. Условия пролонгированного интенсивного обучения позволяют реализовать ярко выраженную потребность флегматиков в самовыражении и обеспечить четкость формирования и формулирования мысли.

У *меланхоликов* наблюдается значительное снижение психологической тревожности, что выражается в изменении стиля речевого поведения,

а именно уверенности, открытости, активности в иноязычном общении, что в свою очередь коррелирует с улучшением параметров дифференциальной чувствительности и уменьшением латентного периода, свидетельствующих об улучшении восприятия на слух и увеличении скорости реакции при говорении. С дидактической точки зрения этим изменениям способствует создание атмосферы доброжелательности на занятиях, соблюдение принципов суггестопедии «радости и ненапряженности», «инфантилизации», «ролевой маски», что помогает преодолеть психологический барьер боязни говорения. Создание позитивного эмоционального фона на занятиях способствует проявлению у меланхолика присущих ему личностных качеств, таких как мягкость, тактичность, деликатность, чуткость, отзывчивость.

Холерики, наделенные коммуникативными способностями от природы, имеют высокий прогностический коэффициент успешности в условиях методики интенсивного обучения, но тем не менее часто сталкиваются с рядом проблем, связанных с тем, что их скорость речевого производства опережает речемыслительные процессы. На уровне речевой деятельности это может быть выражено в неадекватности языкового оформления собственного высказывания, неточности воспроизведения текста, нечеткости артикуляции. На уровне психофизиологии это объясняется тем, что лабильность НС, обуславливающая высокие скоростные параметры речевой активности и краткий латентный период, с одной стороны, обеспечивает высокие показатели восприятия на слух и речевого производства, но при этом коррелирует с пониженными показателями логики, анализа и синтеза мыслительных процессов. В процессе обучения данная проблема решается за счет привлечения специальных методических приемов, развивающих способность по формированию и формулированию мысли. Позитивные изменения в личностной сфере холериков, чья нервная система характеризуется преобладанием возбуждения над торможением, что определяет реактивность, вспыльчивость, несдержанность их речевого поведения, выражаются в значительном снижении степени агрессивности и конфликтности в межличностной коммуникации. Неуравновешенность и перевозбужденность НС компенсируется активным участием в различных формах группового общения: в парах между собой, с каждым членом группы, группа с группой, что создает эффект выравнивания общего психологического фона.

Сангвиники, обладающие уравновешенной подвижной НС, показывают стабильно высокий уровень успешности обучения, что коррелирует

с высокими показателями способностей памяти, восприятия, мышления. Высокая степень лабильности и пластичности НС обеспечивает высокий темп обучаемости. Природное качество экстравертированности проявляет себя в активности и общительности в коммуникативной деятельности на иностранном языке. Излишняя недисциплинированность и необязательность, характерная для этого типа темперамента, компенсируется интересом, проявляемым к предмету изучения, построенному на интенсивном переключении различных видов речевой иноязычной деятельности и разнообразии форм групповой работы.

Итак, в условиях интенсивного обучения иноязычному общению индивидуально-психологические особенности обучающихся претерпевают определенные изменения, которые характеризуются следующим: у обучающихся с типом темперамента *флегматик*, *меланхолик* проявляется тенденция к усилению свойств экстраверсии. Обучающиеся с типом темперамента *холерик*, *меланхолик* показывают тенденцию к снижению свойства нейротизма. Обучающиеся с типом темперамента *сангвиник* проявляют стабильность в развитии индивидуально-психологических особенностей, характерных для данного типа. Таким образом, динамика развития коммуникативных качеств выражается в образовании смежных типов темперамента (флегматик / сангвиник, холерик / сангвиник и т. д.) и переходных типов ИСД (некоммуникативный / полукоммуникативный, полукоммуникативный / коммуникативный).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование вопроса динамики изменений индивидуально-психологических особенностей обучающихся в условиях интенсивного обучения иноязычному общению позволяет сделать следующие выводы.

1. В условиях интенсивного обучения иноязычному общению успешность обучающихся изначально зависит от индивидуально-психологических особенностей, которые определяют тип ИСД.

2. Трансформационные изменения, происходящие в индивидуально-психологических особенностях, затрагивают как психический, так и психофизиологический аспекты личностного развития обучающихся, одновременно влияя на развитие коммуникативных качеств личности (как психической составляющей личности) и иноязычных способностей памяти, восприятия, мышления (как психофизиологических свойств психики).

3. Процесс изменения носит взаимозависимый двунаправленный характер. С одной стороны, природозаданные коммуникативные качества, характерные для определенного типа темперамента, могут обуславливать успешность или неуспешность развития иноязычных способностей. С другой – развитие иноязычных способностей в процессе интенсивного обучения иноязычному общению неизбежно ведет к развитию новых коммуникативных качеств как личностных новообразований.

4. В условиях интенсивного обучения иноязычному общению индивидуально-психологические особенности обучающихся претерпевают значительные изменения, которые характеризуются следующим: развитие иноязычных способностей, выражающееся в улучшении *показателей памяти, восприятия, мышления*, сопровождается изменениями психофизиологических свойств *экстраверсии и нейротизма*, определяющих тип темперамента. Эти изменения способствуют динамичному развитию коммуникативных качеств личности, что выражается в образовании смежных типов темперамента флегматик / сангвиник,

холерик / сангвиник и т. д.) и переходных типов ИСД (некоммуникативный / полукоммуникативный, полукоммуникативный / коммуникативный).

5. Образовательный процесс выступает как условие формирования внутриличностных трансформаций. Методика интенсивного обучения иноязычному общению, построенная на принципе синергии использования специальных методических и психологических приемов, выступает в качестве катализатора возникновения личностных изменений как на психофизиологическом уровне, предполагающем улучшение показателей памяти, восприятия, мышления, так и на уровне психических и поведенческих характеристик, связанных с типом темперамента в процессе развития коммуникативных качеств.

6. Специфика условий интенсивного обучения требует применения комплексного подхода к тестированию показателей типа темперамента и уровня развития иноязычных способностей с целью определения индивидуального стиля деятельности, обуславливающего успешность обучения в целом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Милованова О. А. Влияние различных типов темперамента на межличностные отношения // Вестник Ульяновский государственный технический университет. 2018. № 2. С. 21–22.
2. Русскова Г. Г. Взаимосвязь коммуникативных качеств и темперамента студентов // Вестник российского университета кооперации. 2013. № 2(12). С. 135–138.
3. Зимняя И. А. Психологические особенности пролонгированного интенсивного обучения иностранному языку взрослых специалистов: сборник научных тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 195. М.: МГПИИЯ, 1982. С. 24–31.
4. Каспарова М. Г. Индивидуализация обучения и способности к иностранному языку: сборник научных тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 187. М.: МГПИИЯ, 1982. С. 43–52.
5. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. С. 9–20.
6. Кабардов М. К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013.
7. Веденяпин Ю. А. Тесты на определение способности к усвоению иностранных языков // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 52. М.: МГПИИЯ, 1970. С. 171–178.
8. Савельева Э. Н. Индивидуально-психологические особенности овладения иностранным языком в ролевой игре (на примере интенсивного обучения взрослых): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.

REFERENCES

1. Milovanova, O. A. (2018). Influence of various types of temperament on style of interpersonal communication. Vestnik UL'janovskij gosudarstvennyj tehnikeskij universitet, 2, 21–22. (In Russ.)
2. Russkova, G. G. (2013). Abilities and temperaments students. Vestnik of the Russian University of Cooperation, 2(12), 135–138. (In Russ.)
3. Zimnyaya, I. A. (1982). Psihologicheskie osobennosti prolongirovannogo intensivnogo obuchenija inostrannomu jazyku vzroslyh specialistov = Psychological Peculiarities of Long-term Intensive Foreign Language Teaching of Adult Specialists (pp. 24–31): sbornik nauchnyh tr. MGPIIJa im. M. Toreza. Moscow. (In Russ.)
4. Kasparova, M. G. (1982). Individualizacija obuchenija i sposobnosti k inostrannomu jazyku = Individualization and Foreign Language Teaching: sbornik nauchnyh tr. MGPIIJa im. M. Toreza, 187, 43–52. (In Russ.)
5. Teplov, B. M. (1961). Problemy individual'nyh razlichij = Problems of Individual Differences (pp. 9–20). Moscow: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. (In Russ.)
6. Kabardov, M. K. (2013). Jazykovye sposobnosti: psihologija, psihofiziologija, pedagogika = Linguistic Abilities: Psychology, Psychophysiology, Pedagogics. Moscow: Smysl. (In Russ.)
7. Vedenyapin, U. A. (1970). Testy na opredelenie sposobnosti k usvoeniju inostrannyh jazykov = Foreign Language Ability Test. Scholarly Notes, MSPI named after M. Tores, 52(1), 71–178. Moscow: MSPI (In Russ.)

8. Savelyeva, A. N. (1991). Individual'no-psihologicheskie osobennosti ovladenija inostrannym jazykom v rolevoj igre (na primere intensivnogo obuchenija vzroslyh) = Individual-Psychological Peculiarities of Foreign Language Acquisition in Role Play (on the Bases of Intensive Teaching of Adults): abstract of PhD in Psychology. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сотова Людмила Валентиновна

старший преподаватель Центра интенсивного обучения иностранным языкам
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Sotova Ludmila Valentinovna

Senior Lecturer of Center of Foreign Language Intensive Teaching,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.01.2022
одобрена после рецензирования 24.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 20.01.2022
approved after reviewing 24.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 347.122

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_138



Имущественные комплексы: отдельные проблемы определения, классификации, правовой регламентации

И. И. Василишин

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

Аннотация. Одной из новых конструкций, которая появилась в современном отечественном гражданском праве, стало предприятие как имущественный комплекс. Однако пока не разработаны нормы о родовом понятии «имущественный комплекс», которые имели бы универсальное значение: отсутствует как легальное, так и бесспорное доктринальное определение понятия, имеют место научные дискуссии о его признаках, составе, нет единства во взглядах на виды имущественных комплексов и др.

Ключевые слова: имущественный комплекс, предприятие как имущественный комплекс, виды имущественных комплексов, имущественная масса

Для цитирования: Василишин И. И. Имущественные комплексы: отдельные проблемы определения, классификации, правовой регламентации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 138–142. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_138

Original article

Property Complexes: Separate Problems of Definition, Classification, Legal Regulation

Ivan I. Vasilishin

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

Abstract. One of the new constructions that appeared in modern domestic civil law was the enterprise as a property complex. However, the norms on the generic concept of “property complex” have not yet been developed, which would have universal meaning: there is no legal and indisputable doctrinal definition of the concept, there are scientific discussions about its features, composition, there is no unity in views on the types of property complexes, etc.

Keywords: property complex, enterprise as a property complex, types of property complexes, property mass

For citation: Vasilishin, I. I. (2022). Property complexes: separate problems of definition, classification and legal regulation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 138–142. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_138

ВВЕДЕНИЕ

Впервые понятие «имущественный комплекс» появилось в современном отечественном гражданском праве еще в советский период и было включено в 1989 г. в Основы законодательства Союза ССР и союзных республик об аренде. Гражданским кодексом Российской Федерации (часть первая) 1994 г. (далее, независимо от цитирования любой из его четырех частей, – ГК РФ) исследуемое понятие было применено при определении предприятия (ст. 132 ГК РФ). При этом если в советский период предприятие характеризовалось исключительно как субъект права, то в указанной статье оно рассмотрено, кроме того, и как объект права. Редакция п. 2 ст. 340 ГК РФ до 1.07.2014 г., содержащая отдельные положения об ипотеке предприятия или иного имущественного комплекса, явно «анонсировала» возможное наличие, помимо предприятия, иных имущественных комплексов, что в условиях более сложных экономических отношений (в сравнении с советским периодом гражданского оборота в нашей стране) создавало определенный задел на будущее.

Тем не менее время, как небезосновательно считают отдельные исследователи, было «упущено» [Степанов, Кравченко, 2003]. По разным причинам, которые формулируются современными учеными, длительный промежуток времени изучение рассматриваемого правового явления не получало должного внимания со стороны гражданско-правовой науки. Современное законодательство даже не содержит определения родового понятия «имущественный комплекс», само его упоминание в текстах нормативных правовых актов непоследовательно, фрагментарно, а содержательная характеристика по-прежнему является предметом дискуссии.

ЭТИМОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ «ИМУЩЕСТВЕННЫЙ КОМПЛЕКС» И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В РОССИЙСКОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ

Несмотря на отмеченную выше недостаточность фундаментальных исследований рассматриваемого вопроса, внимание в своих работах ему уделила целая плеяда современных авторов, среди которых В. А. Белов, В. С. Белых, К. Д. Гайбатова, А. В. Грибанов, Ю. Ф. Дружинина, К. О. Каменева, Н. Н. Кравченко, А. М. Лаптева, С. В. Нарушкевич, Ю. С. Поваров, С. А. Степанов, Г. А. Трофимова, Д. А. Щеренко и многие другие.

Значительное число авторов подробно исследовали самые распространенные из имущественных комплексов – предприятия, анализировали

правовую природу иных их (имущественных комплексов) разновидностей, при этом единственной монографией, в которой предпринята попытка изучения всех «имущественных совокупностей (масс, систем, наборов, комплектов, комплексов)» [Белов, 2004], остается труд В. А. Белова «Имущественные комплексы. Очерк теории и опыт догматической конструкции по российскому гражданскому праву».

Представляется, что для характеристики имущественного комплекса целесообразно проанализировать составляющие его элементы – «имущество» и «комплекс». Следует отметить, что доминирующей точки зрения, касающейся проблем теории объектов гражданских прав в целом, и содержания понятия «имущество», в частности, которая была бы бесспорно поддержана научным сообществом, пока нет.

Понятие «имущество» имеет межотраслевой характер, однако единое легальное определение отсутствует, а имеющиеся в конкретных нормативных правовых актах – либо существенно отличаются друг от друга (так как определяются «для целей» каждого из них [Словарь терминов ... 2011, с. 244]), либо даже в пределах одного закона имеют совершенно разное содержание. Та же «разногласица» просматривается и во взглядах ученых [Лысенко, 2010].

При буквальном (грамматическом) толковании ст. 128 ГК РФ, в содержании которой содержится набор из 4 групп объектов гражданских прав, по составу первой из них можно сделать умозаключение, что имущество представляет собой единство вещей, «иного имущества», в том числе имущественных прав.

Некоторые авторы считают исключение из объема понятия «имущество» объектов гражданских прав 2 и 3 групп («результаты работ и оказание услуг» и «интеллектуальная собственность», соответственно) необоснованным, в связи с чем только объекты четвертой группы («нематериальные блага») не относятся к имуществу [Дружинина, 2011].

В тексте ГК РФ термин «имущество» встречается многократно (только в первой части более 800 раз), но в каждом случае требуется определение содержания, вкладываемого в него законодателем. Ученые выделяют, как минимум, четыре значения понятия «имущество», используемого в тексте кодекса [Степанов, 2002]:

- вещи, имущественные права и имущественные обязанности (например, предприятие как имущественный комплекс (ст. 132 ГК РФ), состав наследства (ст. 1112 ГК РФ)). Указанную совокупность называют полным активом и пассивом имущества;

– вещи и имущественные права (вещные, обязательственные) – например, в статьях, регулирующих обязательственные отношения). Их в свою очередь считают полным активом имущества;

– вещи и вещные права (например, в статьях о праве собственности и других вещных правах) – неполный актив имущества;

– исключительно вещи. Это самое распространенное употребление этого термина (например, ст. 130, ст. 211, ст. 666 ГК РФ и др.), именуемое вещным активом имущества.

Что касается термина «комплекс», заимствованного в конце XIX в. из английского языка, то с пониманием его буквального смысла, в отличие от имущества, ситуация более ясная: в Толковом словаре русского языка термин объясняется следующим образом: «комплекс – совокупность, сочетание чего-нибудь» [Ожегов, Шведова, 1994]; еще один выдающийся отечественный лингвист несколько дополняет содержание, определяя комплекс как совокупность, сочетание предметов, явлений, процессов и т. п., приводя при этом примеры возможных «совокупностей» – совокупность зданий, сооружений одного назначения; совокупность машин, механизмов, устройств и т. п., взаимодействующих между собой и др. [Ефремова, 2000].

Сам по себе термин «комплекс» законодательно не определяется, да и без зависимого в словосочетании слова (по факту – уточняющей характеристики главного) не имеет смыслового, а тем более правового значения. В отечественном законодательстве можно встретить целый ряд словосочетаний с использованием термина «комплекс»: в одних случаях это определенный набор преимущественно вещей (имущественный, производственный, торговый, технологический, сельскохозяйственный и т. п. комплексы), в других – набор неких мероприятий (встречаются сотни нормативных правовых актов, в которых предусматривается комплекс мер – например, государственной поддержки малых предприятий).

Проведенный анализ терминов, составляющих в своем единстве категорию «имущественный комплекс», демонстрирует значительное многообразие возможного содержания понятия, а как следствие – настоятельную потребность наличия определения рассматриваемого феномена в целях его однообразного понимания.

Термин «имущественный комплекс», введенный в оборот еще в советский период Основами законодательства Союза ССР и союзных республик, своего самостоятельного развития (как родовое понятие) так и не получил, а реализовался сначала в ГК РФ через одну из своих

разновидностей – предприятие, а в дальнейшем – через другие виды и в других законах:

– Закон об основах туристской деятельности имущественным комплексом именуется гостиницу;

– в Законе об инвестиционных фондах таковым назван паевой инвестиционный фонд;

– в других законах ими обозначены, кроме того, розничные рынки, имущественный комплекс страховой организации, системы газоснабжения и газораспределительные системы и др.

Однако, помимо указанных видов имущественных комплексов, доктриной к ним относятся и другие, не названные так в нормативных правовых актах, но являющиеся таковыми: кондоминиум, общее имущество многоквартирного дома, концессионный комплекс, имущество, переданное в доверительное управление, общее имущество супругов, наследственная масса, конкурсная масса и др.

Имущественные комплексы могут включать в себя разнородное имущество, среди которого, в том числе, долги, обязанности, исключительные права. Наиболее сложной является конструкция предприятия, как имущественного комплекса. В его состав могут в разных комбинациях присутствовать следующие группы элементов (ч.2. п.2 ст. 132 ГК РФ):

1. земельные участки;
2. здания, сооружения;
3. оборудование, инвентарь, сырье, продукцию;
4. права требования, долги;
5. права на обозначения, индивидуализирующие предприятие, его продукцию, работы и услуги, другие исключительные права.

Важно отметить, что конструкцию предприятия считают не только наиболее сложной, – положения о нем одновременно и наиболее дискуссионные [Белых, 2022]. Среди значительного числа теоретико-практических проблем отметим, например, следующие: в соответствии со ст. 132 ГК РФ предприятие – объект права, в связи с чем оно не может одновременно обладать правами (имущественными и связанными с ними личными), или «осуществлять предпринимательскую деятельность», что характерно для субъекта права; легальное определение предприятия (как имущественного комплекса) не связывает его с какой-либо организационно-правовой формой, в которой может быть создана организация, тогда можно предположить, что «любое образование (со статусом юридического лица либо без него), осуществляющее предпринимательскую деятельность, является предприятием – например, филиал, представительство, индивидуальный предприниматель, крестьянское (фермерское) хозяйство».

С учетом включения в состав имущественных комплексов различных комбинаций элементов, рассмотренных ранее, а также субъективизма ученых в вопросе определения набора последних, стало возможным и многообразие определений, в разное время дававшихся рассматриваемому феномену:

- действующий организационный механизм – с имуществом в виде вещей, отношений [Степанов, 2002];
- объекты недвижимого и (или) движимого имущества, объединенные единым технологическим процессом их использования [Нарушкевич, 2006];
- объединение имущества, имущественных обязанностей, персонала [Каменева, 2007];
- совокупность определенных элементов, объединенных определенной связью, образующей единое целое и являющейся объектом наибольшей общности элементов, входящих в данную совокупность [Щеренко, 2008];
- совокупность прав и / или обязанностей [Дружинина, 2011];
- единство имущества, имущественных прав, а в некоторых случаях – имущественных обязанностей [Егоров, 2016].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, изученность юридической конструкции «имущественных комплексов» в настоящее время представляется недостаточной. Среди явных проблемных участков можно выделить отсутствие легального и поддерживаемого научным сообществом доктринального определения; в отдельных случаях наличие содержательного разночтения как между положениями ГК РФ, так и в их соотношении с нормами других законов.

Количество имущественных комплексов, названных таковыми в законах, значительно меньше, в сравнении с количеством, рассматриваемым в таком качестве доктриной. Законодательство не содержит каких-либо ограничений по количеству и видам имущественных комплексов, в связи с чем представляется целесообразным наличие их открытого перечня с указанием наиболее важных (по аналогии, как это сделано в ч. 2 п. 2 ст. 256 ГК РФ при перечислении вещей индивидуального пользования (одежда, обувь и т.п.), нормативное закрепление других положений, позволяющих осуществлять классификацию имущественных комплексов по различным основаниям.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Степанов В. Г., Кравченко Н. Н. Унитарное предприятие как имущественный комплекс // Законодательство и экономика. 2003. № 9. С. 58–68.
2. Белов В. А. Имущественные комплексы. М.: ЮрИнфоР, 2004.
3. Словарь терминов, используемых в законодательстве Российской Федерации. М.: Изд-во Государственной Думы, 2013. URL: <http://duma.gov.ru/media/files/eGfOzeOhJ8f0nSDsJO5JLCKOk0yZrvDC.pdf>
4. Лысенко А. Н. Имущество в гражданском праве России. М.: Деловой двор, 2010.
5. Дружинина Ю. Ф. Имущественный комплекс в системе объектов гражданских прав: дис. ... канд. наук. Томск, 2011.
6. Степанов С. А. Имущественные комплексы в российском гражданском праве. М.: НОРМА, 2002.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 2-е изд. М.: А ТЕМП, 1994.
8. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
9. Белых В. С. Предприятие как имущественный комплекс и субъект предпринимательской деятельности. Сайт Владимира Белых: творческая мастерская. URL: http://www.belykhvs.ru/predpriyatie_kak_imuschestvennyj_kompleks_i_subekt_predprinimatelskoj_deyatelnosti.htm (дата обращения: 25 января 2022).
10. Нарушкевич С. В. Имущественный комплекс в гражданском праве России: дис. ... канд. наук. Волгоград, 2006.
11. Каменева К. О. Предприятие в Российской Федерации: имущественный комплекс в соотношении с организационно-правовой формой: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2007.
12. Щеренко Д. А. Определение понятия «имущественный комплекс» // Российская юстиция. 2008. № 4. С. 19–28.
13. Егоров В. С. Имущественные комплексы, основанные на праве общей долевой собственности, в Российской Федерации и странах Западной Европы (сравнительно-правовой анализ): дис. ... канд. юрид. наук. М., 2016.

REFERENCES

1. Stepanov, V. G., Kravchenko, N. N. (2003). Unitarnoe predpriyatie kak imushhestvenny'j kompleks = Unitary enterprise as a property complex. *Zakonodatel'stvo i jekonomika*, 9, 38–68. Moscow. (In Russ.)
2. Belov, V. A. (2004). *Imushhestvenny'e komplekсы* = Property complexes. Moscow: JurInfoR. (In Russ.)
3. Slovar' terminov, ispol'zuemy'x v zakonodatel'stve Rossijskoj Federacii (2013). Moscow: Izdanie Gosudarstvennoj Dumy'. <http://duma.gov.ru/media/files/eGfOzeOhJ8f0nSDsJO5JLCKOk0yZrvDC.pdf>. (In Russ.)

4. Ly`senko, A. N. (2010). Imushhestvo v grazhdanskom prave Rossii = Property in the civil law of Russia. Moscow: Delovoj dvor. (In Russ.)
5. Druzhinina, Yu. F. (2011). Imushhestvenny`j kompleks v sisteme ob`ektov grazhdanskix prav = Property complex in the system of objects of civil rights: PhD in Law. Tomsk. (In Russ.)
6. Stepanov, S. A. (2002). Imushhestvenny`e komplekсы` v rossijskom grazhdanskom prave = Property complexes in Russian civil law. Moscow : Norma. (In Russ.)
7. Ozhegov, S. I. Shvedova, N. Yu. (1994). Tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka: 80000 slov i frazeologicheskix vy`razhenij = Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions. Moscow: А ТЕМП. (In Russ.)
8. Efremova, T. F. (2000). Novy`j slovar` russkogo yazy`ka. Tolkovo-slovoobrazovatel`ny`j = A new dictionary of the Russian language. Explanatory-word-formation. Moscow: Russkij jazyk. (In Russ.)
9. Bely`x, V. S. (2022). Predpriyatie kak imushhestvenny`j kompleks i sub`ekt predprinimatel`skoj deyatel`nosti = An enterprise as a property complex and a business entity. Sajt Vladimira Belyh: tvorcheskaja masterskaja. http://www.belykhvs.ru/predpriyatie_kak_imuscestvennyj_kompleks_i_subekt_predprinimatelskoj_deyatelnosti.htm. Moscow. (In Russ.)
10. Narushkevich, S. V. (2006). Imushhestvenny`j kompleks v grazhdanskom prave Rossii = Property complex in the civil law of Russia. Volgograd. (In Russ.)
11. Kameneva, K. O. (2007). Predpriyatie v Rossijskoj Federacii: imushhestvenny`j kompleks v sootnoshenii s organizacionno-pravovoj formoj = Enterprise in the Russian Federation: property complex in relation to the organizational and legal form): PhD in Law. Moscow. (In Russ.)
12. Shcherenko, D. A. (2008). Opredelenie ponyatiya «imushhestvenny`j kompleks» = Definition of the concept of "property complex". Rossijskaya yusticiya, 4, 19–28. Moscow. (In Russ.)
13. Egorov, V. S. (2016). Imushhestvenny`e komplekсы`, osnovanny`e na prave obshhej dolevoj sobstvennosti, v Rossijskoj Federacii i stranax Zapadnoj Evropy` (sravnitel`no-pravovoj analiz) = Property complexes based on the right of shared ownership in the Russian Federation and Western European countries (comparative legal analysis): PhD in Law. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент,
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD (Law), Associate Professor,
Head of the Civil Law Department, Faculty of Law, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.01.2022
одобрена после рецензирования 30.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 20.01.2022
approved after reviewing 30.01.2022
accepted for publication 04.03.2022



Актуальные проблемы нормативного регулирования подготовки радиологов в правовом порядке Европейского Союза

Н. Ю. Ильин¹, А. А. Бородина²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия,

¹www.ilyin@gmail.com

²borodina.anna@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы правового регулирования подготовки работников для оказания медицинской помощи с использованием ионизирующей радиации в ЕС. Авторы исследуют опыт МАГАТЭ, ЕС в регулировании нормами права разных вопросов обучения и подготовки специалистов, обладающих знаниями в как в области медицины, так и ядерных технологий. Анализ положений действующей в настоящее время Директивы 2013/59 Евратом от 5 декабря 2013 г. ставит на повестку дня принятие на международном уровне унифицированного перечня компетенций таких работников.

Ключевые слова: ионизирующая радиация, обучение и подготовка специалистов, право ЕС, МАГАТЭ

Для цитирования: Ильин Н. Ю., Бородина А. А. Актуальные проблемы нормативного регулирования подготовки радиологов в правовом порядке Европейского союза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 143–146. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_143

Original article

Topical Issues of Regulations Concerning Education and Training of Radiologists within EU Law and Order

Nikolay Yu. Ilyin¹, Anna A. Borodina²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹www.ilyin@gmail.com

²borodina.anna@gmail.com

Abstract. This article is about the issues concerning the EU legal regulation of training of workers dealing with medical uses of ionising radiation. The authors investigated the proposals of IAEA, EU, some provisions of the current Directive 2013/59 Euratom of December 5, 2013, laying down basic safety standards for protection against the danger arising from exposure to ionizing radiation, including education and training issues. The authors claim that some legal provisions need to be amended, and a unified list of competencies of such workers needs to be adopted at the international level.

Keywords: ionizing radiation, education and training workers, EU Law, IAEA

For citation: Ilyin, N. Yu., Borodina, A. A. (2022). Topical issues of regulations concerning education and training of radiologists within EU law and order. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 143–146. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_143

ВВЕДЕНИЕ

Радиология — область медицины, связанная с использованием источников ионизирующего излучения при выполнении пациентам диагностических и / или терапевтических процедур. Согласно сведениям Всемирной Ядерной Ассоциации, в 2021 г. более 10 тыс. лечебных учреждений в мире использовали радиоизотопы для диагностики и лечения различных заболеваний¹. Европейская Комиссия сообщает о выполнении в странах Европейского союза ежегодно около 10 млн диагностических радиологических процедур и около 1,5 млн процедур для целей терапии². Именно использование радиоактивных материалов, опасных как для здоровья пациента, так и медицинского работника, требует отдельного внимания к вопросам подготовки специалистов-радиологов³. Значительное внимание вопросам подготовки медицинских кадров для оказания медицинской помощи с использованием источников ионизирующего излучения уделяется МАГАТЭ, осуществляющим тесное сотрудничество по вопросам применения ядерных материалов в сфере здравоохранения с государствами – членами ЕС.

В настоящей статье будут рассмотрены вопросы нормативного регулирования обучения и подготовки медицинских работников-радиологов в правовом порядке ЕС и проблемы, с которыми сталкиваются государства-участники на практике.

ПРОБЛЕМЫ НОРМАТИВНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ РАДИОЛОГОВ В ГОСУДАРСТВАХ ЕС И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Рабочая группа, созданная по инициативе МАГАТЭ в 2010 г. для обсуждения проблем, связанных с подготовкой медицинских радиологов, при участии государств – членов ЕС, выявила следующие общие проблемы: отсутствие единых унифицированных образовательных стандартов подготовки таких специалистов; длительный период обучения; высокая стоимость подготовки специалистов; недостаточный уровень подготовки специалистов; дефицит компетенций⁴. Большинство государств, принявших участие в рабочей группе, подтвердили осуществление подготовки специалистов по разработан-

ным национальным образовательным программам и отсутствие по факту завершения обучения у таких работников компетенций, достаточных для оказания медицинской помощи качественно и безопасно. В результате член ЕС Кипр отказался от подготовки медицинских работников для работы в радиологических отделениях собственными силами и несет расходы по обучению своих работников за рубежом (в Англии и в Германии).

На международной конференции, организованной МАГАТЭ при участии ВОЗ и других международных организаций, состоявшейся в Бонне в 2012 г., вопросу обеспечения надлежащей подготовки и повышения квалификации медицинских радиологов было уделено отдельное внимание⁵. По итогу обсуждения участники международной конференции приняли решение о признании вопроса обучения и подготовки медицинских работников не решенным, требующим дополнительного внимания для обеспечения качественного и безопасного оказания медицинской помощи населению с использованием радиоактивных материалов и включили такой пункт в план развития ядерной медицины на период до 2022 г. [Бородина, 2018].

С учетом актуальности значения подготовки специалистов для обеспечения безопасного и качественного оказания медицинской помощи населению с использованием ионизирующего излучения в ЕС была принята Директива Совета ЕС 2013/59/ Евратом от 5 декабря 2013 г. об основных стандартах по защите от ионизирующего облучения, отменяющая Директивы 89/618/ Евратом, 90/641/ Евратом, 96/29 Евратом, 97/43/ Евратом и 2003/122/ Евратом (далее Директива, Директива 2013/59)⁶, в том числе регулирующая вопросы обучения и подготовки таких специалистов.

Нормы Директивы к обязательным требованиям к государствам – членам ЕС, субъектам хозяйственной деятельности, применяющим ионизирующую радиацию при оказании медицинской помощи, относят в том числе требования о допуске к работе лиц, получивших специальную подготовку, владеющих необходимыми умениями и навыками обращения с радиоактивными материалами. В ст. 14 Директивы 2013/59 закреплены требования по определению национальными образовательными стандартами государств – участников Евросоюза перечня специальных компетенций медицинских

¹URL: <https://world-nuclear.org/information-library/non-power-nuclear-applications/radioisotopes-research/radioisotopes-in-medicine.aspx>

²URL: https://ec.europa.eu/energy/topics/nuclear_en

³URL: <https://umedicine.ru/spec/radiologiya/>

⁴URL: <http://studyres.com/doc/3130499/14-16-october---2010-kaunas-lithuania-issn-1822-5721>

⁵URL: <https://iaea.org/resources/rpop/resources/bonn-call-for-action-platform>

⁶Council directive 2013/59/EURATOM of 5 December 2013 laying down basic safety standards for protection against the danger arising from exposure to ionizing radiation, and repealing Directives 89/618/Euratom, 90/641/Euratom, 96/29/Euratom, 97/43/Euratom and 2003/122/Euratom // Brussels. 2013. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2014:013:0001:0073:EN:PDF>.

работников-радиологов. Обязанность по обеспечению условий для постоянного обучения и повышения квалификации таких работников возложена на работодателей.

В обязанность государств – членов ЕС Директивой вменено принятие специальной образовательной программы для подготовки таких специалистов. По результату успешного освоения учебной программы медицинским работникам выдаются документы об образовании, на основании которых возможно допускать их к работе. Переподготовка и повышение квалификации таких работников осуществляется в обязательном порядке в случае разработки и внедрения новых технологий и оборудования. Курс по радиационной защите должен быть включен в программу подготовки медицинских работников любых специальностей.

Рассмотрим результаты применения на практике в государствах – членах ЕС норм Директивы 2013/59, закрепляющих требования по подготовке работников радиологических отделений.

Вопросы нормативного закрепления критериев допуска работников к выполнению трудовой функции с учетом получения ими необходимой профессиональной подготовки и наличия компетенций в достаточном объеме до настоящего времени в ЕС не решены и требуют особого внимания. Медицинские работники, использующие радиоактивные материалы для оказания медицинской помощи, должны обладать знаниями в области ядерной физики, биофизики, получить основное медицинское образование и пройти специальную профильную подготовку (по терапии, хирургии, онкологии, эндокринологии и т. д.). По состоянию на конец 2021 г. такая унифицированная образовательная программа или образовательный стандарт по подготовке работников-радиологов не приняты, перечень и объем необходимых компетенций не определены. Каждое государство – член ЕС самостоятельно пытается актуализировать ранее принятые образовательные стандарты и учебные программы. В настоящее время подготовке и разработке унифицированных профессиональных требований к медицинским радиологам в ЕС уделяется значительное внимание Европейской Ассоциацией Ядерной Медицины (далее ЕАЯМ) [Muttle, 2017]. Деятельность этой организации ведется на условиях тесного сотрудничества с МАГАТЭ.

В 2021 г. МАГАТЭ совместно с другими профильными международными организациями (ВОЗ, ЕАЯМ и др.) разработаны и предложены к обсуждению возможные унифицированные требования к обучению и подготовке таких специалистов¹. Можно

предположить принятие таких стандартов в будущем, применение таких стандартов в ЕС и иных государствах или их объединениях и приветствовать эту инициативу.

Вопрос нормативного регулирования подготовки специалистов для работы в радиологических отделениях актуален не только для государств ЕС. Аналогичные проблемы с подготовкой медицинских работников-радиологов существуют и в Российской Федерации. Подготовка врачей-радиологов, с учетом продолжительности периода получения базового высшего медицинского образования, занимает 10 и более лет. Затраты по обучению высоки. При этом, по мнению отечественных экспертов, гарантий наличия у завершивших обучение достаточных компетенций по вопросам использования радиоактивных материалов при оказании медицинской помощи не имеется [Знаменский, 2012].

По нашему мнению, вопросы нормативного регулирования подготовки медицинских работников-радиологов могут быть решены путем принятия МАГАТЭ и / или ЕАЯМ унифицированного перечня требований к компетенциям врачей, специалистов среднего и младшего медицинского персонала радиологических отделений. Наличие такого унифицированного перечня требований позволит определить каждому государству, как следует изменять существующие в настоящее время национальные стандарты подготовки медицинских кадров. Кроме того, изменение существующего в настоящее время в большинстве государств как ЕС, так и за его пределами, порядка подготовки врачей-радиологов, нормативное закрепление нового порядка подготовки таких специалистов позволят посмотреть по-новому на вопрос сроков их подготовки и получения достаточных компетенций в ином порядке. В целях оптимизации нормативного регулирования порядка подготовки работников для оказания медицинской помощи с использованием радиоактивных материалов целесообразно закрепить за ними право вести деятельность по профилю подготовки в отделениях терапии, хирургии, онкологии и т. п. после получения базового медицинского образования. В период работы в стационаре работниками будет приобретен клинический опыт, который необходим каждому врачу или медицинской сестре. Одновременно за работниками следует закрепить право на получение дополнительной профессиональной подготовки по специальности радиолога, что позволит на практике использовать клинический опыт при принятии решения о назначении радиологической процедуры и выборе радиофармацевтического лекарственного средства. Ответственное отношение практикующего медицинского работника к своим обязанностям будет способствовать ответственному и осознанному

¹URL: <https://iaea.org/sites/default/files/21/04/technical-meeting-on-developing-effective-methods-for-radiation-protection-education-and-training-of-health-professionals.pdf>

отношению к требованиям соблюдения норм радиационной безопасности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, вопросы нормативного регулирования подготовки квалифицированных медицинских работников-радиологов до настоящего времени в правовом порядке ЕС не решены и крайне актуальны. Консолидация усилий заинтересованных международных организаций под эгидой МАГАТЭ для решения поставленных задач крайне необходима. В условиях активной миграции

пациентов, персонала, интенсивно развивающегося международного сотрудничества в сфере ядерных технологий для целей медицины принятие и нормативное закрепление унифицированных стандартов подготовки работников для оказания медицинской помощи с использованием радиоактивных материалов позволит законодательно определить перечень компетенций таких специалистов с учетом современного состояния развития радиационной медицины. Это будет способствовать повышению качества подготовки медицинских работников, а значит и качества медицинской помощи как в ЕС, так и за его пределами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бородина А. А. Правовое регулирование вопросов безопасности ядерной медицины в Европейском союзе: сб. докладов «Европейский союз и Россия в глобальном контексте: внутренние и внешние вызовы» / под общ. ред. П. А. Калинин, О. В. Корнеева, А. С. Леонова. М.: Проспект. 2018. С. 83–95.
2. Muttle K. Nuclear Medicine Training in Europe: «All for One, One for All» // The Journal of Nuclear Medicine. 2017. № 12. Vol. 58. С. 1904–1905.
3. Знаменский И. А. Административно-правовые проблемы-препятствия развитию ядерной медицины в России: Международная конференция «Радиационные технологии в медицинской практике». М., 2012. URL: <https://docplayer.ru/29714489-Administrativno-pravovye-problemy-prepyatstviya-razvitiyu-yadernoy-mediciny-v-rossii.html>.

REFERENCES

1. Borodina, A. A. (2018). Pravovoe regulirovanie voprosov bezopasnosti yadernoj mediciny v Evropejskom soyuze = Legal regulation of nuclear medicine safety issues in the European Union (pp. 83–95). Collection of reports «The European Union and Russia in a global context: internal and external challenges». Moscow: Prospekt Publ. (In Russ.)
2. Muttle, K. (2017). Nuclear Medicine Training in Europe: «All for One, One for All». The Journal of Nuclear Medicine, 12 (58), 1904–1905.
3. Znamensky, I. A. (2012). Administrativno-pravovye problemy-prepyatstviya razvitiyu yadernoj mediciny v Rossii = Administrative and legal problems-obstacles to the development of nuclear medicine in Russia. Radiation technologies in medical practice: International conference. Moscow. <https://docplayer.ru/29714489-Administrativno-pravovye-problemy-prepyatstviya-razvitiyu-yadernoy-mediciny-v-rossii.html> (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ильин Николай Юрьевич

кандидат юридических наук, доцент кафедры международного права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

Бородина Анна Александровна

аспирант кафедры международного права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ilyin Nikolay Yurievich

Phd (Law), Associate Professor at the Department of International Law, Faculty of Law, Moscow State Linguistic University

Borodina Anna Alexandrovna

Postgraduate at the Department of International Law, Faculty of Law, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.12.2021
одобрена после рецензирования 22.02.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 20.12.2021
approved after reviewing 22.02.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 343

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_147



Намибия: преступность и правовая система

С. М. Иншаков¹, В. А. Казакова²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹insmi@yandex.ru

²vera1313@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается состояние преступности в Намибии, анализируются ее детерминанты, связанные с историческим развитием, влиянием колониального прошлого, борьбой за независимость, социальными реалиями, географическим положением и природными свойствами территории. Оценивается правовая система в аспекте конституционных положений и законов, регулирующих судопроизводство и деятельность правоохранительных органов.

Ключевые слова: преступность в Намибии, детерминанты преступности, коррупция, правовая система Намибии, правосудие в Намибии

Для цитирования: Иншаков С. М., Казакова В. А. Намибия: преступность и правовая система // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 147–153. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_147

Original Article

Namibia: Crime and the Legal System

Sergey M. Inshakov¹, Vera A. Kazakova²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹insmi@yandex.ru

²vera1313@yandex.ru

Abstract. The article examines the criminal situation in Namibia and analyzes the way it is determined by its historical development, the colonial past, the struggle for independence, social realities, the geographical location and natural properties of the territory. The legal system is assessed in terms of constitutional provisions and laws governing the judiciary and the activities of law enforcement agencies.

Keywords: crime in Namibia, determinants of crime, corruption, the legal system of Namibia, justice in Namibia

For citation: Inshakov, S. M., Kazakova, V. A. (2022). Namibia: crime and the legal system. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 2(843), 147–153. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_147

ВВЕДЕНИЕ

Намибия – страна на юго-западе Африки – уникальный объект изучения криминального феномена на основе географической и климатической теории преступности. В XIX в. эти теории, сформулированные А. Кетле и Г. Тардом, стали предметом научных споров. Факторный анализ, положенный бельгийским ученым А. Кетле в основу изучения криминогенных процессов, предполагал математический расчет зависимости преступности от самых разных детерминантов: рельефа местности, климата, стихийных природных явлений. А. Кетле не отрицал и социальных факторов (свою теорию он назвал социальной физикой), но геофизические процессы, по его мнению, были не менее значимы, чем социальные [Кетле, 1866; Тард, 1907].

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАМИБИИ

Своеобразие Намибии по сравнению с другими африканскими странами проявляется в наличии определенных контрастов в ее формировании и развитии. *С одной стороны*, безработица, бедность (Намибия одна из беднейших стран Африки). В стране свыше 13 % населения заражено ВИЧ-инфекцией. Высока младенческая смертность. Продолжительность жизни – 51,62 года¹ (по другим источникам – 64,39 года²). *С другой стороны* – в Намибии богатейшие запасы алмазов и других природных ресурсов. *С одной стороны*, трущобы и разруха на территории проживания местного населения, *с другой* – немецкая аккуратность и педантичность в оформлении зданий в столице страны и курортных районах. *С одной стороны*, неблагоприятный климат, связанный с засушливостью, крайне ограниченные запасы пресной воды, *с другой* – океан с береговой линией свыше полутора тысяч километров, богатые экзотической флора и фауна национальных парков и природных заповедников. Не случайно, на всех купюрах намибийского доллара изображены антилопы.

Геофизические параметры Намибии, несомненно, являются базовыми детерминантами социальных процессов. Большая часть просторов страны непригодны для нормальной жизни. Поскольку пахотная земля составляет менее 1 % территории, сельское хозяйство в основном связано со скотоводством. Намиб на языке аборигенов означает место, где никто не живет. Пустыня де-факто оказывается crime free. В Средние века в Европе преступность процветала за пределами городских

стен. Сегодня ситуация изменилась. Причем в Намибии – диаметрально: преступность здесь – это в первую очередь проблема городов, во вторую очередь – проблема фермерских хозяйств (хищение скота), в третью очередь – проблема регионов, где добывают алмазы. Шельфовые алмазы ценятся гораздо выше, чем добываемые в породе. Кроме того, относительная легкость и дешевизна их добычи обеспечивают высокую доходность такого бизнеса³. В городе Колманскопе, который в начале XX в. был центром добычи алмазов, в 1980 г. создали музей с экспонатами, использовавшимися в качестве инструментов похищения алмазов⁴.

Кроме алмазов в стране добываются медь, уран, золото, свинец, олово, литий, кадмий, цинк, соль, ванадий, природный газ, гидроэнергия, рыба, которые идут на экспорт. Тем самым обеспечивается заинтересованность стран-импортеров намибийских природных ресурсов в поддержании международных отношений с этой южноафриканской страной, в том числе в развитии ее экономики. Иностранные инвестиции играют положительную роль в развитии экономики, но при этом основная прибыль от эксплуатации природных ресурсов уходит за границу Намибии. В этом смысле активную роль играет Китай. С 1997 г. действует соглашение о торгово-экономическом сотрудничестве между Намибией и Россией. В 2020 г. объем российско-намибийской торговли, несмотря на пандемию, вырос более чем в два раза по сравнению с 2019 г. и составил 29,5 млн долл. США. 9 декабря 2021 г. в Москве в режиме видеоконференции прошло девятое заседание Межправительственной Российско-Намибийской комиссии по торгово-экономическому сотрудничеству⁵.

Климатические детерминанты преступности в Намибии также играют весьма значимую роль. В 2019 г. засуха привела к тому, что племена, занимавшиеся сельским хозяйством, оказались на грани гибели. Их традиционный промысел – выпасное скотоводство. Засуха – бескормица – гибель скота – голод – миграция в города – приобщение к преступному образу жизни – таковы этапы криминализации выходцев из племен овамбо, гереро, нама.

В книге «Анатомия человеческой деструктивности» Э. Фромм сформулировал демографические закономерности развития преступности. Чем больше плотность населения, тем выше уровень

¹URL: www.topglobus.ru/namibija-statistika-dannye-strana/

²URL: www.google.com

³Данилов Ю. Г. Добыча и экспорт алмазов в Намибии в 2006–2020: от кризиса к кризису. 2020, 25 октября. URL: <https://www.rough-polished.com/ru/analytics/118861.html>

⁴URL: https://zen.yandex.ru/media/olly_ru/kolmanskop-gorod-kotoryi-poglotila-pustynia-5ec4f3fc26782c1ae6945ec7

⁵URL: <http://government.ru/news/44074>

человеческой агрессивности. Намибия – очень яркая иллюстрация этой теории. На огромной территории (соразмерной с Западной Европой) проживает всего лишь 2,5 млн намибийцев. Средняя плотность населения Намибии 3,2 чел. на 1 кв. км. Соответственно, большая часть территории Намибии – это безлюдные места, где некому взаимодействовать между собой и проявлять агрессию. А вот теория межрасовых противоречий, обуславливающих преступления одних народов в отношении других, которые так ярко проявляют себя в ЮАР, в Намибии пробуксовывает. Социальные процессы нивелируют в этой стране межрасовые противоречия. Почти 88 % жителей – чернокожие (племена овамбо, гереро, нама, бушмены). Около 6,5 % – метисы, 5,7 % – белые. В Бразилии, например, о богатстве человека можно судить по цвету кожи: чем темнее, тем беднее. В Намибии богатство сосредоточено в руках черной элиты – государственных служащих высшего уровня. Коррупция тут находит благодатную почву. Не случайно, в коррупционном рейтинге Намибия занимает значимые позиции. Белое население Намибии – это специалисты в различных сферах деятельности, интеллектуалы, фермеры. Отношения между белыми африканерами (старожилами Намибии) и чернокожим населением весьма комплиментарны. Причин здесь несколько. Среди них то, что Намибия – это общество социалистической ориентации, которому не чужды идеи интернационализма. Не исключено, что весь межрасовый негативизм канализировали в сторону ЮАР белые колонизаторы из этой страны, а белые намибийцы традиционно воспринимались как соотечественники, выполняющие важнейшие функции в социальной организации: технологическое обеспечение производства, поставки продовольствия, обучение школьников и студентов. Правительство Намибии уделяет большое внимание образованию молодежи. Несмотря на довольно высокий по сравнению с другими государствами континента уровень образования (доля грамотного населения составляет 88 %) Намибия остается на низкой ступени социального развития. В XIX в. французский гуманист В. Гюго сформулировал принцип профилактики преступлений: школы вместо тюрем. В Намибии именно этот принцип положен в основу противодействия преступности.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВА НАМИБИИ

Во многом социально-экономические показатели страны объясняются историей ее государственности. С 1883 г. власть над территорией Намибии

удерживала Германия. Начало колонизации этой страны положил торговец табаком из Бремена Адольф Людериц, обманным путем скупивший за бесценок у местных мулатов территорию на побережье площадью 45 тыс. кв. км., которая в дальнейшем перешла в собственность правительства Германии под названием Юго-Западная Африка. Позднее в рамках Занзибарского договора колониальные владения Германии были узаконены. Несмотря на неблагоприятные природные условия, в основном из-за засухи, эксплуатация африканских земель была выгодной. Восстания местного населения (гереро) жестоко подавлялись путем лишения их средств к существованию и принудительного переселения в резервации. В начале XX в. именно здесь появились прообразы немецких концентрационных лагерей, где проводились медицинские опыты над местным населением и массовое уничтожение тех, кого нельзя было использовать на торговых работах, что ознаменовало фактически начало реализации политики гитлеризма. По оценкам специалистов погибли 80 тыс. африканцев. По итогам Первой мировой войны Намибия по Версальскому договору отошла Южно-Африканскому союзу. В 1966 г. освободительная борьба африканцев за независимость под предводительством партии и вооруженной организации народов Юго-Западной Африки (СВАПО) во главе с С. Нуйомой ознаменовалась официальной отменой колониального господства. С 1968 г. страна получила название Намибия со столицей в г. Виндхук – единственном крупном городе страны. Однако политическая и вооруженная борьба с ЮАР продолжалась. Только в 1988 г. были подписаны соответствующие соглашения при участии Анголы, Кубы, ЮАР и при посредничестве США и СССР. В 1990 г. лидер СВАПО Нуйома был избран президентом, Учредительная ассамблея приняла Конституцию страны.

После получения независимости в 1990 г. встал вопрос о признании действий Германии геноцидом в отношении двух африканских племен (гереро и нама), что было ею официально признано лишь в 2021 г., однако требования о компенсации удовлетворены не были. Тем не менее в развитие экономики Намибии Германии инвестировала 1,1 млрд евро.

ПРАВОВАЯ СИСТЕМА НАМИБИИ

Особый интерес представляет исследование процессов борьбы с преступностью в формирующемся государстве. Независимая государственность Намибии насчитывает всего 32 года. Основой этой государственности стал Союз народов

юго-западной Африки (СВАПО). Военная организация этой партии в кровопролитной партизанской войне одержала победу. Южноафриканские оккупанты были изгнаны из этой страны. Значительную помощь Намибии в освободительной борьбе оказали СССР, Ангола и Куба (много лет назад один из авторов этих строк участвовал в подготовке специалистов для Анголы и Намибии). На ранних этапах формирования государственности порядок в стране наводили военные. Они же выступали в качестве главных субъектов в борьбе с преступностью. Постепенно были сформированы специальные органы – полиция, прокуратура, судебная система. Статистика преступности в этой стране не на высоте. Опираясь на официальные статистические данные в оценке преступности следует с большой осторожностью. Изначально статистические оценки преступности были важны, чтобы понять, какова должна быть численность полицейских структур и иных правоохранительных органов. Значительное число преступлений регистрацией не охватывается. Причин здесь несколько: это и криминальная латентность, и реагирование на преступления на региональном уровне – вожди племен решают проблемы преступности на месте (оперативно и эффективно). Причем центральная власть не торопится приводить правоохранительную деятельность и судебную практику к единому знаменателю. Закон о традиционных властях дает вождям племен достаточно широкие полномочия.

Государственная политика борьбы с преступностью определяется законодательством страны, основу которого составляет Конституция Намибии. Конституция, состоящая из 148 статей, носит весьма демократичный характер, содержит информацию об основных демократических принципах и гарантиях прав человека, политическом курсе страны, ее государственном устройстве, принципах формирования и функционирования органов законодательной, исполнительной и судебной власти. Она отражает непростое положение Намибии, отстаивающей свою независимость, и потому в Конституции значительное место уделено состоянию национальной обороны, а также чрезвычайному и военному положению.

Судебная система Намибии претерпела влияние страны – метрополии Германии, а также стран Антанты – Великобритании и Франции. В то же время определенную силу имеет обычное право африканцев, не вступающее в противоречие с Конституцией, провозглашаемое Законом о традиционных властях 1995 г. В частности, он дает перечень преступлений, подпадающих под юрисдикцию традиционных судов обычного права. Плюралистическая правовая система отражает характерные для Африки процессы взаимной интеграции обычного,

религиозного, романо-германского и общего права. Специалисты-теоретики права отмечают возникновение феномена правовой конвергенции: правовой аккультурации, которой подвержены в той или иной степени все страны и континенты [Червонюк, 2014].

Основные принципы и гарантии прав человека определены Конституцией страны. Весьма демократический характер этого документа носит декларативный характер. Реалии воплощения этих принципов далеки от заявленного. «Национальную государственность подтачивают преступность, коррупция и трайбализм (от *англ.* Tribalism – племя) – культурно-бытовая и социально-политическая обособленность этнических племен, часто переходящая в противостояние» [Червонюк, Калинин, Мелехова, 2018, с. 358]. Готовность к боевым действиям стала неотъемлемой чертой африканцев и государственной политики. Не случайно, по данным на 2020 г., в Намибии 3.3 % ВВП тратится на вооружение¹.

Судебная система включает 30 магистратских судов, Высший суд и Верховный суд, председатели и члены которых назначаются Президентом. Высший суд рассматривает гражданские и уголовные дела. Верховный суд рассматривает апелляции на решения Высшего суда, а также дела, переданные ему Генеральным прокурором, и иные дела, входящие в его юрисдикцию.

Президент принимает решение о замещении поста генерального атторнея, выполняющего функции юрисконсульта Президента и правительства и гаранта Конституции, и генерального прокурора, отвечающего за уголовное преследование от имени государства, а также государственного обвинителя и верховного комиссара по делам защиты прав граждан, выполняющего антикоррупционные функции и защищающего права человека. Обеспечение внутренней безопасности, поддержание мира и правопорядка возложены на генерального инспектора полиции, а исполнение наказаний – на комиссара тюремной службы. Финансовый контроль осуществляет генеральный аудитор.

Своеобразный консультативно-исполнительный характер имеет комиссия по вопросам судопроизводства, состоящая из вышестоящих судебных и прокурорских чиновников и авторитетных представителей юридического сообщества. Она может разрабатывать соответствующие правила и процедуры, которые не противоречат Конституции и действующему законодательству, осуществлять законодательную инициативу и способствовать внедрению законопроектов.

¹URL: <https://knoema.comhttps://knoema.ru/atlas/Намибия/topics/Оборона/Расходы-на-оборону-и-торговля-оружием/Расходы-на-оборону-в-percent-к-ВВП>

ПРЕСТУПНОСТЬ В НАМИБИИ

Преступности в Намибии характеризуется показателями, типичными для южноафриканского региона, определяемыми длительностью вооруженной борьбы, огромным социальным расслоением с преобладанием бедного населения¹, безработицей (свыше четверти трудоспособного населения).

По состоянию на 2020 г., индекс преступности в Намибии составил 67,21 баллов (для сравнения, в России – 41,12 баллов – 74 место), что ставит ее на 11 место в антирейтинге стран мира² и на 15 место по индексу умышленных убийств (17,14 на 100 тыс. населения). В России этот индекс составляет 8,21.

Городская преступность Намибии характеризуется ярко выраженной зональностью. Богатые городские кварталы относительно благополучны. Пригороды – это в значительной мере трущобы. Именно они оказываются отправной точкой генезиса большинства преступлений. В первую очередь преобладает насильственная и корыстно-насильственная преступность. Распространены изнасилования и другие проявления семейной и бытовой агрессии, детоубийства, разбойные нападения с оружием, уличные кражи и грабежи. Статистика в данном случае не очень информативна. Однако несистемная, отрывочная информация позволяет предположить о высокой ее латентности. Об уровне квартирных краж весьма красноречиво свидетельствует тот факт, что окна почти всех благополучных жилищ оборудованы решетками. Весьма распространены заборы с колючей проволокой и проводами с высоким напряжением. Индекс восприятия коррупции, по данным на 2018 г., в Намибии 53 (в России – 28)³. Сведения о преступности в Намибии, в том числе об организованных ее проявлениях, крайне скудны. Заинтересованность иностранных инвесторов в экономическом сотрудничестве стимулирует зарубежные государства к помощи правоохранительным органам Намибии в борьбе с преступностью вообще и коррупционной в частности. Так, 3–4 ноября 2015 г. в Санкт-Петербурге прошла Конференция государств – участников Конвенции ООН против коррупции, результатом которой явился Обзор хода осуществления Конвенции Намибией⁴.

¹По сведениям Topglobus.ru 2003 г., 10 % беднейшего населения потребляют 0,5 % доходов страны, 10 % богатых – 64,5 %, т. е. показатель децильного коэффициента составлял 129. О том, что материальное положение с тех пор существенно изменилось, данных нет.

²URL: <https://immi-i.com/rejting-urovnya-prestupnosti-stran-v-mire-2020/>

³Составляемый международной неправительственной организацией Transparency International показатель с целью отражения оценки уровня восприятия коррупции аналитиками и предпринимателями по стобалльной шкале. Индекс представляет собой оценку от 0 (максимальный уровень коррупции) до 100 (отсутствие коррупции).

⁴URL: <https://unodc.org/documents/treaties/UNCAC/WorkingsGroups/ImplementationReviewGroup/ExecutiveSummaries/V1506984r.pdf>

ОРГАНИЗАЦИЯ БОРЬБЫ С ПРЕСТУПНОСТЬЮ

Намибия подписала Конвенцию 9 декабря 2003 г. и ратифицировала ее 27 апреля 2004 г. Кроме традиционных правоохранительных органов, в стране создана Комиссия по борьбе с коррупцией Намибии (КБК), Отдел по организованной преступности и оперативной уголовной информации (специализированное подразделение по борьбе с отмыванием денежных средств) в структуре полиции.

Действует Закон о борьбе с коррупцией, Закон о предупреждении организованной преступности. Намибия признала уголовно наказуемыми деяниями подкуп (активный и пассивный) публичных должностных лиц, злоупотребление влиянием в корыстных целях, отмывание денежных средств, хищение, неправомерное присвоение или иное нецелевое использование имущества публичными должностными лицами, воспрепятствование осуществлению правосудия в целях побуждения к даче ложных показаний или вмешательства в процесс дачи показаний или предъявления доказательств. В стадии рассмотрения в качестве уголовно наказуемых деяний незаконное обогащение, неправомерное присвоение или иное нецелевое использование имущества публичными должностными лицами. За коррупционные преступления предусмотрено лишение свободы. По количеству заключенных на 100 тыс. населения Намибия входит в топ-25 стран мира с показателем 295 (для сравнения, в России – 338). Срок давности в отношении преступлений, связанных с коррупцией, составляет двадцать лет с даты совершения преступления. Иммунитетом от уголовного преследования пользуется исключительно Президент страны.

Государство поощряет (морально и материально) сообщения в правоохранительные органы о коррупционных правонарушениях.

Наряду с ответственностью физических лиц в Намибии существует гражданско-правовая, административная и уголовная ответственность юридических лиц.

Правоохранительные органы Намибии осуществляют сотрудничество через целый ряд сетей и по неофициальным каналам. Намибия участвует в работе региональных и международных форумов, например, Интерпола и Южноафриканской региональной организации по сотрудничеству начальников полиции (SARPCCO), а также в региональных форумах, например, в работе Группы по борьбе с отмыванием денег на востоке и юге Африки (ESAAMLG) и Целевой группы по финансовым мероприятиям для борьбы с отмыванием денег (ФАТФ).

Намибия также участвует в сотрудничестве через Межучрежденческую сеть для возвращения активистов в странах юга Африки (АРИНСА) и устанавливает неофициальные контакты через Южноафриканский форум против коррупции (ЮАФК). Нампол является частью руководящего комитета по созданию Африканской организации полицейского сотрудничества (АФРИПОЛ) – органа, поддержку которому оказывает Интерпол и который связан с Африканским союзом и преследует цель координации полицейского сотрудничества на африканском уровне. Нампол заключил ряд двусторонних соглашений с другими полицейскими силами и службами в пределах региона САДК и за его пределами (с Замбией, Анголой и Ботсваной) в целях сотрудничества в борьбе против преступности посредством обмена информацией о новых появляющихся угрозах и тенденциях в области преступности, о деятельности и передвижении элементов, причастных к преступлениям.

17 ноября 2017 г. подписано Соглашение между МВД России и Министерством безопасности и защиты Республики Намибия. Реализация Соглашения позволит наладить практическое взаимодействие МВД России с Министерством безопасности и защиты Республики Намибия по различным аспектам оперативно-служебной деятельности и,

прежде всего, в борьбе с преступлениями против жизни, здоровья, свободы и достоинства человека, с преступлениями, связанными с финансированием терроризма, незаконным оборотом оружия, наркотиков и незаконной миграцией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование преступности в Намибии позволяет серьезно углубить теоретические представления о криминальном феномене и его детерминантах. Позитивный опыт решения межрасовых противоречий заслуживает углубленного изучения. Достижения намибийцев могут быть внедрены в социальную практику таких развитых стран, как США, Франция, Германия. Политика мультикультурализма здесь вполне успешно реализована.

Очень интересен намибийский опыт окультуривания племенного правосудия. Дальнейшие исследования этих процессов представляют научную и практическую ценность. Как показывает анализ, в различных странах мира накоплен интересный опыт борьбы с преступностью. Эта статья – один из шагов в его постижении и включении в его человеческую антикриминальную культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кетле А. Социальная система и законы, ею управляющие; пер. с фр. Л. Н. Шаховского. 2-е изд., [репр. изд. 1866 г.].
2. Тард, Габриэль де. Сравнительная преступность : пер. с фр. М. : Т-во И.Д. Сытина, 1907.
3. Червонюк В. И. Структура права: закономерности формирования и развития: в 9 вып. Вып.8. Гуманитарное право как проявление мультиструктурных преобразований в современных правовых семьях // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 6. С. 55–62.
4. Червонюк В. И., Калинин И. В., Мелехова А. Ю. Конституционное право зарубежных стран. Ч. 2. М. : Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя, 2018.

REFERENCES

1. Kettle, A. (1866). The social system and the laws governing it; trans. from the French L. N. Shakhovsky. 2nd Ed., [repr. ed. 1866]. (In Russ.)
2. Tard, G. (1907) Comparative crime; trans. from fr. M. : T-vo I.D. Sytina. (In Russ.)
3. Chervonyuk, V. I. (2014). The structure of law: patterns of formation and development: in 9 vol. Vol. 8. Humanitarian law as a manifestation of multistructural transformations in modern legal families. Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 6, 55–62. (In Russ.)
4. Chervonyuk, V. I., Kalinskiy, I. V., Melekhova, A. Yu. (2018). Constitutional law of foreign countries. Part 2. M. : Moskovskij universitet MVD Rossii imeni VJa. Kikotja (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иншаков Сергей Михайлович

доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

Казакова Вера Александровна

доктор юридических наук, заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**Inshakov Sergey Mikhailovich**

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor,
Professor of the Department of National Security and Law Enforcement,
Faculty of Law, Moscow State Linguistic University

Kazakova Vera Alexandrovna

Doctor of Law (Dr. habil.), Head of the Department of Criminal Law,
Faculty of Law, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию 20.01.2022
одобрена после рецензирования 30.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 20.01.2022
approved after reviewing 30.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 349.22

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_154



Трудовое законодательство: настоящее и будущее

И. В. Шестерякова¹, И. А. Шестеряков²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

irinashesteryakova@mail.ru

²Международный юридический институт, Москва, Россия

igor.shesteryakov@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о развитии трудового законодательства под воздействием пандемии и иных факторов. Авторы прогнозируют дальнейшее совершенствование трудовых норм под влиянием международных стандартов, а также в условиях продолжающейся дистанционной работы, глобализации и цифровизации. Авторами сделан вывод о том, что тренды последних лет в трудовом праве говорят о необходимости взаимодействия международных трудовых норм и национального трудового законодательства.

Ключевые слова: работник, работодатель, пандемия, гибкость, сочетание семьи и работы, цифровизация, облачные платформы

Для цитирования: Шестерякова И. В., Шестеряков И. А. Трудовое законодательство: настоящее и будущее // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 154–159. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_154

Original article

Labor Legislation: Present and Future

Irina V. Shesteryakova¹, Igor A. Shesteryakov²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

irinashesteryakova@mail.ru

²International Law Institute, Moscow, Russia

igor.shesteryakov@mail.ru

Abstract. The article deals with the development of labor legislation under the influence of the pandemic and other factors. The authors predict further improvement of labor regulations under the impact of international standards, as well as in the context of ongoing remote work, globalization and digitalization. The authors concluded that the trends of recent years in labor law indicate the need for interaction between international labor standards and national labor legislation.

Keywords: employee, employer, pandemic, flexibility, combination of family and work, digitalization, cloud platforms

For citation: Shesteryakova, I. V., Shesteryakov, I. A. (2022). Labor legislation: present and future. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 154–159. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_154

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы можно наблюдать стремительное изменение не только техники и технологий, но и трудовых и непосредственно связанных с ними отношений, и, как результат, трансформацию трудовых норм. Перевод больше половины сотрудников на удаленную работу в период пандемии Covid-19 способствовал быстрому переходу работодателей на «облачные платформы», что дало свои плюсы и минусы в организации работы, но можно констатировать, что компании все больше стали организовывать бизнес именно там. Это позволяет не только по-новому организовать бизнес, но и в большей степени овладеть новыми технологиями и использовать их, для наращивания мощности производства и получения большей прибыли. В этих условиях необходимо обратить внимание на тренды, которые влияют и будут влиять в дальнейшем на трудовое законодательство. Внедрение новых технологий, «облачная работа» требуют ежедневного получения новых знаний, освоения новых компетенций работниками. Кроме того, новые технологии способствуют тому, что все мы давно уже не работаем 40 часов в неделю, а находимся на связи с работодателем практически всё время. Хотя эта проблема не нова, первой конвенцией Международной организации труда была конвенция № 1 «О рабочем времени в промышленности» (1919), сегодня она получает иное выражение. Некоторые из основных проблем в этой области остаются важными с самого начала индустриальной эпохи: слишком большая продолжительность рабочего времени и необходимость защиты здоровья и безопасности работников путем ограничения рабочего времени и предоставления необходимых периодов для отдыха и восстановления сил, в том числе еженедельного отдыха и оплачиваемого ежегодного отпуска, которые закреплены в международных трудовых нормах. Однако множество факторов в последние годы привели к новым тенденциям и изменениям как в рабочем времени, так и в организации труда: гибкость организации труда, «офшоринг» производства и услуг», проблема сочетания работы и личной жизни (work life-balance). Пандемия каронавируса также внесла свои коррективы – в качестве меры сохранения рабочих мест широко использовались сокращение рабочего времени и распределение его между работниками, уменьшение объема работы и т. д. Всё это делается во избежание увольнений. После кризиса проблемы рабочего времени изменились: от сосредоточения внимания на сохранении рабочих мест к все большему относительно качества рабочих мест, многие из которых тесно связаны с рабочим временем, например, расширение рабочих мест

с неполным рабочим временем и изменчивым (по количеству часов) рабочим днем. Еще тенденциями сегодняшнего дня является: перевод работников на аутсорсинг, различные формы «нестандартной» занятости (неполный рабочий день, расширения возможностей заключения срочных трудовых договоров, невключение работника в штат организации), нежелание работодателя признавать отношения трудовыми, снижение доступа к социальной защите.

ТРУДОВОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО: СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

1. Законодательные меры, принимаемые на национальном уровне, вследствие распространения пандемии Covid-19:

- организация удаленной работы. В этом случае работодатели вправе установить дополнительные нормы по урегулированию процесса работы, например, дополнительный контроль за выполнением обязанностей (но с соблюдением конфиденциальности для сотрудников), установление графиков режима работы (времени, когда работник должен быть в «доступе» для работодателя) и средства, с помощью которых будет осуществляться связь, например, телефон, видеосвязь, электронная почта и др.) и отчетности. Кроме того, работодатели должны принять меры в отношении: предоставления необходимого оборудования (например, ноутбука) и технической поддержки или, если сотрудники используют собственное оборудование, возмещение затрат; компенсация дополнительных расходов на подключение (например, телефон и Интернет);

- меры для сохранения жизни и здоровья работников – соблюдение санитарных норм и правил, установленных национальным законодательством. Работодатели обязаны создать условия, отвечающие требованиям безопасности и гигиены, однако дискуссионным остается вопрос об обязательной вакцинации работников при приеме на работу и уже для работающих сотрудников. В этом случае национальное законодательство государств имеет схожие черты, например, необходимость предоставления сертификата о прививке при поступлении на определенные должности, возможность отстранения и увольнения работников, не предоставивших сертификат о прививке) и т. д.

2. Законодательство о гендерном равенстве в оплате труда. В странах Европы в последний год принимается законодательство относительно реализации одного из основных принципов трудового права – равная оплата за труд равной ценности, т. е. равная оплата мужчин и женщин, выполняющих

одинаковую работу и имеющих равное образование, работающих у одного работодателя. Сегодня такие законы получили название – о гендерном равенстве в оплате труда или кодекс равных возможностей мужчин и женщин. Так, 13 июля 2021 года в Ирландии приняты поправки¹ [Gender Pay Gap Information ... 2021] к Закону о равенстве в сфере занятости (1998). Эти поправки обязывают работодателя публиковать информацию, которая касается выплаты заработной платы своим сотрудникам с указанием пола, для того, чтобы показать имеющиеся различия в оплате, а также указать причины, если различия всё-таки есть. Похожие нормы приняты в Италии, Великобритании, Австрии, Германии, Норвегии, Франции и еще ряде государств, в том числе и за пределами ЕС. Внесение такие изменений связано с реализацией в объединенной Европе Директивы о прозрачности в оплате труда² [Directive of the European Parliament ... URL]. Кроме того, работодатели должны будут отчитываться о гендерном соотношении: разрыве в выплате надбавок и доплат, оплате труда работников, занятых неполный рабочий день, соотношении мужчин и женщин в компании (по каждому структурному подразделению), размере выплаченной премии и получивших оплату в неденежной форме (например, страхование жизни, бесплатный обед и т. д.), гендерном разрыве в оплате труда временных работников, продвижении по службе. В настоящее время закон предусматривает, что правила первоначально будут применяться только к тем организациям, в которых работает 250 или более человек, а затем их количество будет сокращено до 150 через два года и до 50 через три года.

3. Сочетание работы и личной жизни (work life-balance). В условиях глобализации и быстрого технического прогресса границы между работой и домом стираются, а требования к работникам становятся все выше. Перед работниками стоит все более сложная задача успешно совмещать требования работы и личной жизни. Рост участия доли женщин в рынке труда и связанный с этим упадок социальной модели «мужчины-кормильцы» приводит к «двойному бремени» для женщин, которые занимаются как оплачиваемой, так и неоплачиваемой работой (т. е. выполнение домашних обязанностей). Кроме того, по мере старения рабочей силы во многих странах растет озабоченность по поводу того, как работники могут удовлетворять потребности не только своих ближайших родственников, но и, например, пожилых родителей, инвалидов

или больных родственников и т. д. Для решения этой проблемы международные нормы и национальное трудовое законодательство предлагают следующее: соблюдение стандартов нормальной продолжительности рабочего времени и времени отдыха, например, об отпуске минимальной продолжительности (ежегодного оплачиваемого отпуска); предоставление отпусков различной направленности (отпуск по беременности и родам; отпуск по уходу за ребенком для отцов, дополнительные отпуска на время болезни ребенка или для ухода за заболевшим членом семьи); предоставление возможности гибкого графика работы. В большинстве европейских стран приняты новые законы или поправки в существующие законы, которые условно можно назвать «концепция умной работы». Например, закон Италии № 81 от 22 мая 2017 г. [LEGGE 22 maggio 2017, URL], который предоставляет возможность работникам работать по гибкому графику, без привязки к определенному рабочему месту. Это дает большие возможности сочетать работу и семью, без ущемления трудовых прав и гарантий работников.

4. Цифровая трансформация трудовых отношений. Считаем необходимым обратить внимание на следующие изменения, которые влияют на трудовое законодательство, и нормы, принимаемые в рамках социального партнерства:

1) Активное вовлечение работников и работодателей для работы на «облачных платформах» не только в сфере услуг, но и различных отраслях гигномики. Создание так называемых экосистем для взаимодействия работников и работодателей, обучения, получения дополнительного образования, повышения квалификации, поиска работы. Это дает возможность для работодателя объединить работников, которые обладают несколькими специальностями и владеют несколькими профессиями, для решения самых разных задач. Такие системы действуют во многих странах мира. Например, 15 июля 2021 г. в Украине приняли закон «О стимулировании развития цифровой экономики в Украине», в котором предусматривается создание такой экосистемы на облачной платформе «Diia City» [Закон Украины ... URL]. Закон представляет собой правовую основу для IT-компаний и работников, желающих работать на облачной платформе. По мнению разработчиков закона, платформа обладает несколькими преимуществами, включая варианты вовлечения персонала на платформу, предоставление информации об изменениях требований к разрешению на работу для иностранных работников. Среди ключевых нововведений – «гиг-контракт» – сочетание фриланса и трудового договора – совершенно новая

¹URL: <https://www.oireachtas.ie/en/bills/bill/2019/30>

²URL: <https://www.oireachtas.ie/en/bills/bill/2019/30>

для украинского рынка модель взаимодействия. Такое нововведение должно предоставить работникам все трудовые права. До принятия закона с такими работниками не заключали трудовые договоры, 90 % работающих в этой отрасли являлись самозанятыми и не получали все те гарантии, которые установлены трудовым законодательством и законодательством о социальном обеспечении. Однако закон не предоставил возможность заключения трудового договора, а гиг-контракт – это гражданско-правовой договор с отдельными трудовыми нормами и социальными гарантиями. Предполагается, что гиг-контракт будет более гибким в регулировании условий, в том числе при расторжении договора.

2) Сейчас время, когда работниками становится поколение 2000. Однако прежние формы работы к ним уже не применимы. Необходима новая мотивация и социальная ответственность бизнеса, создание рабочих мест нового типа, для того, чтобы привлечь на работу таких сотрудников. Это в свою очередь создает разнообразие, возможность для работодателя привлечь самых разных работников по их образованию, культуре, традициям. В то же время работодатели создают для них удобные условия (детские сады на работе или рядом с ней, дополнительные возможности по использованию отпуска по уходу за ребенком и пр.).

3) Расширение гигномики. В США 35 % всех работающих – это работники, занятые в этой сфере экономики. Это означает новые подходы не только к работе, но и к кадровой стратегии. Рабочая сила всё больше становится зависимой от гигномики и ее элементов.

4) Автоматизация. Замена людей роботами. Однако это не означает полный отказ от человеческих ресурсов. Автоматизация повышает качество труда, его точность, производительность и т. д. Появляются новые профессии. Однако автоматизация также означает и отмирание «старых» профессий, следовательно, возникают проблемы с занятостью.

5) Проблема замены опытных работников на работников, только что окончивших учебные заведения. Потеря опытных работников – тенденция 2019–2020 годов. Поэтому поиск работников с помощью платформ становится основным и удобным для работодателя.

6) Независимые специалисты смогут больше выбирать. Работодателю предстоит предложить дополнительные гарантии и перспективы, чтобы временные работники продлевали с ним договор (оплата труда, скидки, финансовые гарантии и консультации и пр.).

Всё это говорит о необходимости соблюдения норм национального трудового законодательства, и, тем более, международных трудовых стандартов. Речь идет в данном случае о соблюдении права работников на достойную работу. Однако и понятие «достойная работа» в традиционном ее понимании тоже изменилось за несколько лет пандемии и под влиянием цифровизации. Например, сегодня понятие «достойная работа» включает право на отключение гаджетов после окончания рабочего дня, или право на предоставление гибкого графика работы как при приеме на работу, так и впоследствии. В последние два года такие нормы были приняты практически во всех странах Европы.

Декларация 2019 г., посвященная 100-летию Международной организации труда, предусматривает развитие государств с человекоориентированной экономикой, основанной на цифровизации и все большим применении «зеленых» возможностей. Это означает, что национальное трудовое законодательство должно отражать эти подходы. Так, 9 декабря 2021 г. Европейская комиссия приняла план действий до 2024 года:

- по развитию социальной экономики, которая поможет может сократить неравенство и бедность [Commission presents Action Plan ... URL];
- так как цифровизация становится неотъемлемым элементом нашей жизни и работы, 26 января 2022 г. Европейская комиссия предложила принять Европейскую декларацию о цифровых правах и принципах цифрового десятилетия [Commission puts forward declaration ... URL].

В проекте этой декларации закрепляется, что цифровая трансформация требует соблюдения основных прав человека, таких как защита персональных данных работников; недискриминация; возможность быть полноценными участниками общества и иметь работу и получать достойную заработную плату работникам с пониженной трудоспособностью. В Декларации заявлено о том, что цифровизация во всех своих проявлениях должна быть ориентирована на человека и гарантировать ему безопасность. Особое внимание обращается на право человека на образование и обучение в течение всей жизни. Отмечено также, что каждый имеет право на честные, справедливые, здоровые и безопасные условия труда, защиту в цифровой среде, в том числе и на рабочем месте, с соблюдением нормальной продолжительности рабочего времени и времени отдыха;

- развитие и наращивание мощностей «зеленой экономики», которая среди прочего даст возможности создания новых рабочих мест, модернизации имеющихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тренды последних лет в трудовом праве говорят о необходимости взаимодействия международных трудовых норм и национального трудового законодательства. Это позволит существенно улучшить положение работников, особенно в период пандемии. Представляется, что сегодня основой для национального трудового законодательства вновь становятся нормы, принятые Международной

организацией труда. Если речь идет о признании отношений трудовыми и о работе на облачных платформах, то это рекомендация МОТ № 198 «О трудовом правоотношении», а также основополагающих конвенций МОТ, если о сочетании личной жизни и работы – то это конвенция МОТ № 156 «О равном обращении и равных возможностях для трудящихся мужчин и женщин: трудящихся с семейными обязанностями», а также об основополагающих конвенциях МОТ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gender Pay Gap Information Act 2021. = Закон о предоставлении информации о гендерном разрыве в оплате труда. URL: <https://www.oireachtas.ie/en/bills/bill/2019/30> (на англ. языке).
2. DIRECTIVE OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL to strengthen the application of the principle of equal pay for equal work or work of equal value between men and women through pay transparency and enforcement mechanisms = ДИРЕКТИВА ЕВРОПЕЙСКОГО ПАРЛАМЕНТА о применении принципа равной оплаты за равный труд или труд равной ценности между мужчинами и женщинами посредством механизмов прозрачности оплаты труда и правоприменения. URL: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/com-2021-93_en_0.pdf (на англ. языке).
3. LEGGE 22 maggio 2017, n. 81 Misure per la tutela del lavoro autonomo non imprenditoriale e misure volte a favorire l'articolazione flessibile nei tempi e nei luoghi del lavoro subordinato. (17G00096) = Закон от 22 мая 2017. № 81 «О мерах по защите самозанятых и меры, направленные на содействие установления гибкого графика работы. URL: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017-05-22;81> (на итал. языке).
4. ЗАКОН УКРАЇНИ «Про стимулювання розвитку цифрової економіки в Україні». = Закон Украины «О стимулировании развития цифровой экономики в Украине». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1667-20#Text> (на украин. языке).
5. Commission presents Action Plan to boost the social economy and create jobs = Комиссия представляет План действий по стимулированию социальной экономики и созданию рабочих мест. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=10117&furtherNews=yes#navItem-1> (на англ. языке).
6. Commission puts forward declaration on digital rights and principles for everyone in the EU = Комиссия предлагает проект декларации о цифровых правах и принципах для всех в ЕС. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/declaration-european-digital-rights-and-principles> (на англ. языке).
7. Delivering the European Green Deal = Реализация европейской «зеленого соглашения». URL: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en (на англ. языке).

REFERENCES

1. Gender Pay Gap Information Act 2021. <https://www.oireachtas.ie/en/bills/bill/2019/30> (in English).
2. DIRECTIVE OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL to strengthen the application of the principle of equal pay for equal work or work of equal value between men and women through pay transparency and enforcement mechanisms. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/com-2021-93_en_0.pdf (in English).
3. LEGGE 22 maggio 2017, n. 81 Misure per la tutela del lavoro autonomo non imprenditoriale e misure volte a favorire l'articolazione flessibile nei tempi e nei luoghi del lavoro subordinato. (17G00096) = LAW 22 May 2017, n. 81 Measures for the protection of non-entrepreneurial self-employment and measures aimed at favoring flexible articulation in the times and places of subordinate work (17G00096). <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017-05-22;81> (in Italian).
4. ЗАКОН УКРАЇНИ «Про стимулювання розвитку цифрової економіки в Україні» = Law of Ukraine «On stimulating the development of the digital economy in Ukraine». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1667-20#Text> (in Ukrainian).
5. Commission presents Action Plan to boost the social economy and create jobs. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=10117&furtherNews=yes#navItem-1> (in English).
6. Commission puts forward declaration on digital rights and principles for everyone in the EU. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/declaration-european-digital-rights-and-principles> (in English).
7. Delivering the European Green Deal = Реализация европейской «зеленого соглашения». https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en (in English).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шестерякова Ирина Владимировна

доктор юридических наук, профессор,
заведующая кафедрой национальной безопасности
и правоохранительной деятельности Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

Шестеряков Игорь Александрович

кандидат юридических наук, доцент,
профессор кафедры гражданского права и процесса
Международного юридического института

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Shesteryakova Irina Vladimirovna

Doctor of Law (Dr. habil), Professor,
Head of the Department of National Security and Law Enforcement,
Faculty of Law, Moscow State Linguistic University

Shesteryakov Igor Alexandrovich

PhD (Law), Associate Professor,
Professor of the Department of Civil Law and Process, International Law Institute

Статья поступила в редакцию 10.01.2022
одобрена после рецензирования 30.01.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 10.01.2022
approved after reviewing 30.01.2022
accepted for publication 04.03.2022

Научная статья

УДК 343.211.4

DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_160



Квалификация деяния, предусмотренного ст. 38 УК РФ (причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление)

И. Г. Плэмэдялэ

ФКУ НИИ ФСИН России, Москва, Россия,
igor.plemedyale@yandex.ru

Аннотация. Практика «исключения преступности» деяний, предусмотренных статьями 37–42 УК РФ, путем сопоставления с составами разных преступлений, представляется несостоятельной ввиду ее противоречивости и неэффективности. Оправдание этих деяний целесообразно осуществлять в рамках отдельной от квалификации состава преступления юридической процедуры, что, собственно, и определяет содержание и направленность настоящей статьи и предстоящей серии публикаций по заданной теме в целом.

Ключевые слова: принудительное задержание, исключение преступности деяния, состав правомерного поступка, оправдание

Для цитирования: Плэмэдялэ И. Г. Квалификация деяния, предусмотренного ст. 38 УК РФ (причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление). Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2(843). С. 160–167. DOI 10.52070/2500-3488_2022_2_843_160

Original article

Qualification of the Act Provided for in Article 38 of the Criminal Code of the Russian Federation (causing harm during the detention of a person who committed a crime)

Igor G. Plemedyale

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russian, Moscow, Russia
igor.plemedyale@yandex.ru

Abstract. The current practice of “exclusion of the criminality” of acts provided for by Articles 37–42 of the CC of the RF, by comparing them with the corpus delict of various crimes, seems untenable, in view of its inconsistency and ineffectiveness. Therefore, it is advisable to justify these acts within the framework of a separate legal procedure from the qualification of the crime, which, in fact, determines the content and focus, not only of this article, but also of the upcoming cycle of publications on a given topic.

Keywords: forced detention, exclusion of criminality of the act, corpus of a lawful act, vindication

For citation: Plemedyale, I. G. (2022). Qualification of the act provided for in Article 38 of the Criminal Code of the Russian Federation (causing harm during the detention of a person who committed a crime). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(843), 160–167. 10.52070/2500-3488_2022_2_843_160

ВВЕДЕНИЕ

Российское уголовное право, выполняя задачи, предусмотренные ст. 2 УК РФ, выступает в качестве стабилизирующего фактора общественной жизни. Для этого совместно с другими отраслями права оно призвано реализовать, в числе других, функцию «исключения преступности деяния». Согласно ст. 38 УК РФ, одним из таких деяний является «причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление», обозначенного в научной литературе разными формулировками. Автор предлагает назвать это деяние «принудительным задержанием», суть которого состоит в препятствовании передвижению физического лица (лиц) и / или в принудительном его (их) перемещении, посредством применения физической силы, специальных средств и оружия, по основаниям и в порядке, предусмотренных российским законодательством.

Каково же назначение ст. 38 УК РФ? Ответ вроде очевиден, поскольку название главы 8 УК РФ¹ как бы говорит само за себя. Однако что же всё-таки означает «исключение преступности деяния»? Вопрос, на первый взгляд, риторический, таковым не является вовсе. Почему? Хотя бы потому, что такое понятие не имеет нормативного определения. Действующая российская законодательная практика не содержит четких и однозначных нормативных установок относительно направленности и юридических последствий, как применения и использования ст. 38 УК РФ, так и рассматриваемого института в целом, реализация которого не ограничивается только нормами Уголовного кодекса.

На данный момент в России не разработан юридический (процессуальный) порядок установления (признания) правомерности деяния. Правомерным считается только соблюдение запретов, установленных законом. Правовая же оценка правомерности поступков, т. е. активных действий, действующим законодательством не предусмотрена. Поэтому любое юридически значимое действие изначально рассматривается правоприменителем под призмой противоправного деяния. Окончательное же решение относительно правомерности таких действий принимается не в соответствии с нормативными предписаниями, ввиду их отсутствия, а на основе «усмотрения», а проще говоря, личного мнения конкретного человека, наделенного соответствующими полномочиями.

В теории имеется разное видение относительно процедуры признания правомерности деяния в рамках рассматриваемого института. Так, существуют мнения, что правомерность такого

деяния можно (нужно) установить путем «сопоставления» (или сравнения) с признаками разных составов преступлений, или признаками преступления, предусмотренных ст. 14 УК РФ. Может быть. Однако «сопоставление» предполагает наличие хотя бы двух предметов, которые нужно сопоставить. Если признаки состава преступления, так или иначе, предусмотрены уголовным законом (разными статьями общей и особенной частей УК), то предмет сопоставления – в нашем случае – признаки, характеризующие деяние как правомерное, законом не предусмотрены. То же самое касается и «сопоставления» признаков преступления (ст. 14 УК РФ) – их просто не с чем «сопоставить».

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕР ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ЗАДЕРЖАНИЯ В ТЕОРИИ И ЮРИДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В теории большинство ученых сходятся во мнении, что деяние, предусмотренное ст. 38 УК РФ, является общественно-полезным, желательным для общества, направлено на защиту прав и свобод граждан и т. д. и т. п. Все это, конечно, хорошо, однако констатация этих свойств только в качестве предмета научных изысканий никак не влияет на правовую регламентацию рассматриваемого института.

М. М. Пронина верно, но весьма деликатно отметила, что «содержащаяся в Уголовном кодексе оценка рассматриваемых действий только как не-преступных неполно отражает их социально-политическое содержание» [Пронина, 2005]. Наверное, следует уточнить, что содержащаяся в ст. 38 УК РФ «оценка» действий по задержанию является юридически ничтожной, поскольку такая «оценка» не исключает ни уголовную ответственность, ни наказание субъекта задержания.

Значимость же вышеизложенных научных оценок и выводов возросла бы в виде законодательных предписаний. Еще в 1976 г. Г. В. Бушуев писал о том, что «в норме, регламентирующей правомерность задержания преступника, должно содержаться прямое указание на его общественную полезность» [Бушуев, 1976]. О необходимости нормативного закрепления соответствующих положений неоднократно высказывались и другие ученые. Однако, несмотря на многочисленные научно обоснованные доводы, на данный момент в российской правовой системе нет ни одного закона, содержащего «прямое указание» на правомерность и общественную полезность «задержания преступника».

Следует отметить, что законодательный пробел о признании правомерности «действий по задержанию преступника» впервые был компенсирован

¹Глава 8 УК РФ «Обстоятельства, исключающие преступность деяния».

в постановлении пленума Верховного Суда СССР (далее ППВС) № 8 от 23 октября 1956 г.¹

Важным шагом в решении данной проблемы стало принятие Президиумом Верховного Совета СССР Указа № 5362–VI от 26 июля 1966 г. (далее Указ № 5362–VI), где (п. 15) было сказано о том, что действия, направленные на задержание преступника, являются правомерными².

Во время действия Указа № 5362–VI пленум Верховного Суда СССР были приняты два постановления относительно практики применения законодательства о необходимой обороне и «задержании», рассматриваемого как частный случай обороны. Речь, конечно же, идет о ППВС № 11 от 04 декабря 1969 г.³ и № 14 от 16 августа 1984 г.⁴

Какая взаимосвязь между Указом № 5362 – VI и этими двумя ППВС? К сожалению – никакой! Однако, принимая во внимание подзаконный характер ППВС, очевидно, что такая связь должна была быть, поскольку данный Указ обладал юридической силой закона (!)⁵. Несмотря на это, пленум Верховного Суда проигнорировал два весьма важных положения Указа № 5362–VI. Первое положение – о признании «задержания преступника» в качестве самостоятельного правового института. М. И. Якубович точно отметил, что принятие данного Указа «означало фактическое и юридическое признание “задержания преступника” в качестве самостоятельного института уголовного права» [Якубович, 1967]. В постановлениях же № 11 1969 г. (п. 5) и № 14 1984 г. (п. 3), было сказано, что «действия по задержанию» должны рассматриваться «как совершенные в состоянии необходимой обороны». Второе положение Указа, которое не нашло своего отражения в этих двух ППВС, – о «правомерности» действий, направленных на «задержание преступника». Так, ППВС № 11 1969 г. содержало разъяснение (п. 1) о том, что «такого рода действия не содержат состава преступления». В другом ППВС, № 14

1984 г., ничего не было сказано – ни об отсутствии состава преступления в действиях по «задержанию правонарушителей», ни о правомерности этих действий.

Вместе с тем следует отдельно отметить ППВС СССР № 4 от 07 июля 1983 г.⁶ В нем, в отличие от вышеупомянутых двух ППВС, содержалось (п. 16) соответствующее Указу № 5362–VI положение о правомерности действий, «направленных на задержание правонарушителя».

Что касается действующего ППВС № 19 от 27 сентября 2012 г.⁷, то можно отметить отсутствие в нем какой-либо информации относительно правомерности и общественной полезности как «причинения вреда при задержании...», так и необходимой обороны.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СТ. 38 И ДРУГИЕ СТАТЬИ УК РФ

Началом решения этой проблемы могло бы стать внесение в ст. 38 УК РФ следующего определения: «Принудительное задержание – это правомерное и общественно-полезное деяние, направленное на обеспечение правопорядка, защиту прав и интересов личности, общества и государства» [Плэмэдялэ, 2021].

Однако этого недостаточно. Для того чтобы инициировать процесс трансформации «исключения преступности деяния» из декларации в нормативно-правовое предписание, способное генерировать юридические последствия оправдательного характера, целесообразно, чтобы эта новоявленная функция (задача) была имплементирована в некоторые основополагающие статьи Общей части Уголовного кодекса РФ. Например:

- в ст. 2 УК РФ внести ч. 3 следующего содержания: «Настоящий кодекс определяет обстоятельства, исключающие преступность деяния, а также устанавливает основания и принципы исключения уголовной ответственности»;

- ч. 1 ст. 3 УК РФ изложить в следующей редакции: «Преступность деяния, его наказуемость, исключение преступности деяния и его наказуемости, иные уголовно-правовые последствия определяются настоящим Кодексом»;

- внести в УК РФ ст. 8¹ «Основания исключения уголовной ответственности» следующего

¹ППВС СССР от 23 октября 1956 г. № 8 «О недостатках в судебной практике по делам, связанным с применением законодательства о необходимой обороне». <https://www.consultant.ru>

²Ведомости Верховного Совета СССР. 1966 г. № 30. С. 595. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 26 июля 1966 г. № 5362 – VI «Об усилении ответственности за хулиганство». <https://www.consultant.ru>

³ППВС СССР от 4 декабря 1969 г. № 11 «О практике применения судами законодательства о необходимой обороне». URL: <https://www.consultant.ru>

⁴ППВС СССР от 16 августа 1984 г. № 14 «О применении судами законодательства, обеспечивающего право на необходимую оборону от общественно опасных посягательств». URL: <https://www.consultant.ru>

⁵Указ от 26 июля 1966 г. № 5362–VI, как и все его последующие редакции, утверждались в законодательном порядке. Действие данного Указа было прекращено Федеральным законом от 27 декабря 2009 г. № 377-ФЗ. URL: <https://www.consultant.ru>

⁶ППВС СССР от 7 июля 1983 г. № 4 «О практике применения судами законодательства об охране природы». Данное постановление признано утратившим силу ППВС РФ от 5 ноября 1998 г. № 14. URL: <https://www.consultant.ru>

⁷ППВС РФ от 27 сентября 2012 г. № 19 «О применении судами законодательства о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление». URL: <https://www.consultant.ru>

содержания: «Уголовная ответственность исключается при совершении деяний, содержащих признаки составов, предусмотренных ст. ст. 37, 38, 39, 40, 41, 42 настоящего Кодекса. Лицо не подлежит уголовной ответственности в случаях применения им физической силы, специальных средств, оружия, боевой и специальной техники, иных средств, по основаниям и в порядке, предусмотренных законодательством Российской Федерации»;

– в ст. 14 УК РФ внести часть 3 следующего содержания: «Не является преступлением совершение деяний, предусмотренных ст. ст. 37, 38, 39, 40, 41, 42 настоящего Кодекса».

Реализация этих предложений в значительной степени уменьшила бы «правоприменительный люфт» при правовой оценке этих деяний.

АНАЛИЗ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ЗАДЕРЖАНИЯ

Отсутствие в законе «прямого указания» на правомерность принудительного задержания приводит не только к противоречивым трактовкам в теории, но и к осложнению практической реализации исследуемого института. Выражается это в том, что потенциальные субъекты задержания опасаются применять меры силового принуждения (физическую силу, специальные средства, оружие) даже в предусмотренных законом случаях. Актуальным по этому поводу остается мнение А. С. Рабаданова (и других ученых) о том, что субъекты задержания боятся не столько стычки с правонарушителем, сколько дальнейшего разбирательства [Рабаданов, 1998]. Почему так происходит, и что это за «разбирательство», которого так «боятся» субъекты задержания?

Это «разбирательство» описала А. И. Ситникова, отметив, что «для признания действий правомерными судебная практика идет путем от противного: вначале в действиях лица, причинившего вред... устанавливаются признаки состава преступления. Отсутствие этих признаков дает возможность правоприменителю квалифицировать деяние как правомерное» [Ситникова, 2016]. Следует заметить, что такой алгоритм квалификации характерен для всей правоприменительной практики, реализация которого происходит на основании ч. 1 ст. 24, п. 2 ч. 1 ст. 27, ч. 1 ст. 239, ч. 7 ст. 246, ч. 2 ст. 302 УПК РФ. Соответствующее разъяснение содержит также и ППВС РФ № 19 от 27 сентября 2012 г.¹ Этот алгоритм предусматри-

вает возбуждение уголовных дел в отношении субъектов задержания и обороны. Фактически происходит их привлечение к уголовной ответственности, так как содеянное ими изначально рассматривается на предмет выявления признаков состава преступления, а в процессе дознания, следствия и судебного разбирательства они фигурируют, как правило, в качестве подозреваемых, обвиняемых, или подсудимых. А. И. Ситникова справедливо считает подобный подход неприемлемым и «заставляющим граждан, совершивших общественно-полезные или социально оправданные действия, испытывать физические лишения и нравственные страдания в процессе уголовного судопроизводства» [Ситникова, 2016]. Можно добавить, что такая практика отрицательно влияет на правосознание человека, вызывает крайнее раздражение общественности, снижает авторитет, не только правоприменительных органов, но системы обеспечения правопорядка в целом. Дальнейшее игнорирование этих факторов недопустимо. Что делать?

Первое – «признание действий правомерными» вышеизложенным «путем от противного» следует признать «ложным ходом». В. И. Михайлов отмечает, что «нельзя давать характеристику какому-либо явлению путем указания на отсутствие у него тех свойств (элементов), которые находятся вне этого явления» [Уголовное право ... 2016, т. 10, с. 72]. Изречение из фильма «Место встречи изменить нельзя» напрашивается тут как нельзя кстати: «очень трудно искать в темной комнате черную кошку, особенно, если там ее нет»². Переходя от аллегории к практике, можно сказать, что поиск «черной кошки» и есть попытка установления отсутствующих признаков преступления. Парадокс заключается в том, что этот «сизифов труд» не оказывается безрезультатным. Несмотря на имеющиеся в теории «дифирамбы» о правомерности (общественной полезности и т. п.) содеянного, правоприменитель именно в таких деяниях всё-таки усматривает состав преступления. Об этом свидетельствуют материалы обзора о практике применения судами положений гл. 8 УК РФ с 2015 по 2018 гг.³, в который почему-то были включены только сведения о превышении мер «обороны» и «задержания». В этом документе нет данных ни по оправдательным приговорам, ни по матери-

(определения) о прекращении уголовного дела является отсутствие в деянии состава преступления». URL: <https://www.consultant.ru>

²Герой фильма ошибочно сослался на «китайского мудреца» – Конфуция, у которого такого изречения нет.

³Обзор практики применения судами положений гл. 8 УК РФ об обстоятельствах, исключающих преступность деяния (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 22 мая 2019 г.). URL: <https://www.consultant.ru>

¹См. п.30 ППВС РФ № 19 от 27 сентября 2012 г.: «Основанием вынесения оправдательного приговора или постановления

алам об отказе в возбуждении или прекращении уголовных дел (уголовного преследования)¹.

При этом следует обратить внимание еще на один показатель данного обзора, на количество рассмотренных дел по «обороне» и «задержанию», безотносительно к их квалификации как «превышение мер...». Так, согласно статистике обзора, правоприменительная практика по делам о «задержании» почти в 100 (сто) раз меньше (!), чем по «обороне»². Такая большая разница представляется странной. Вряд ли при «задержании» силовые меры применяются настолько реже, по сравнению с «обороной». Эти показатели говорят о том, что правоприменительные органы испытывают значительные трудности как с квалификацией принудительного задержания в качестве отдельного института (состояния), так и с правовой оценкой содеянного в качестве правомерного поступка. С учетом вышесказанного относительно опасений по применению силы складывается некое «состояние ущербности» рассматриваемого института.

Второе – для исправления этого ненормального, даже с точки зрения здравого смысла, положения, надо менять вектор правовой оценки при квалификации деяний гл. 8 УК РФ. Так, вместо бессмысленного «обходного правоприменительного маневра», в виде попыток установления (или «исключения») отсутствующих признаков разных составов преступлений, вполне уместной и разумной представляется процедура квалификации признаков, характеризующих содеянное как правомерный («общественно-полезный», «социально допустимый», «извинительный») поступок. Так сказать, «напрямую». Как отмечает Г. В. Бушуев, «для задержания преступника характерно не отсутствие в деянии состава преступления, а наличие объективных и субъективных признаков общественно-полезного поведения» [Бушуев, 1976]. Это значит, что использование понятия «состав» возможно (даже необходимо) для характеристики не только противоправных, но и правомерных деяний. А. В. Никуленко, назвав эту концепцию «нетрадиционной», «усомнился» в возможности ее применения «в реальной жизни» [Никуленко, 2019], тем самым уважаемый

коллега обозначил позицию определенного круга ученых по данной проблеме.

В настоящей публикации предпринята попытка доказать обратное, обоснование которого можно найти и в других ранее проводимых исследованиях. Так, В. Н. Кудрявцев считает, что структура любого сознательного и волевого поведения человека, в том числе и правомерного поступка, включает субъект, объект, объективную и субъективную стороны [Кудрявцев, 1976].

Иного мнения по данному вопросу придерживается Е. В. Благов: «...оперирование понятиями объекта, объективной стороны, субъекта и субъективной стороны применительно к обстоятельствам, исключающим преступность деяния, оказываются бессмысленным повторением того, что выясняется на первом этапе применения гипотезы нормы уголовного права – при квалификации преступления» [Благов, 2004]. По мнению ученого, «...исходя из назначения рассматриваемых обстоятельств, противопоставление преступлению, полная аналогия с составом преступления здесь вряд ли уместна» [там же].

Это не совсем так. В нашем случае предметом квалификации является состав правомерного поступка, а не состав преступления. Поэтому здесь нет, и быть не может какого-либо «повторения», причем не только «на этапе применения гипотезы», но также и «на этапах применения» диспозиции и санкции соответствующих норм. В связи с этим несколько преувеличенным представляется утверждение о «полной аналогии» двух видов составов. Во-первых, содержание признаков состава преступления не совпадает с содержанием признаков состава правомерного поступка, которые, как отмечает Ю. В. Баулин, «характеризуют содеянное как общественно-полезное или социально допустимое» [Баулин, 1991]. Во-вторых, отличаются юридические последствия квалификации этих составов. В отличие от состава преступления, по верному замечанию Г. С. Курбанова, «состав деяния в условиях, когда имеет место одно из обстоятельств, исключающих преступность деяния, означает отсутствие оснований уголовной ответственности» [Курбанов, 1991].

Заметим, что в уголовно-правовой теории имеется разное понимание содержания составов «исключающих преступность деяния» и квалификации их признаков. Так, в структуру таких составов включены и характеристика самих деяний, и основания осуществления этих деяний (причины, случаи). Представляется, что правовую оценку этих явлений (деяния – как следствие, и основания – как причины) надо проводить отдельно, хотя и в тесной взаимосвязи. С одной стороны, должны быть установлены признаки, образующие состав

¹Несмотря на то, что этот обзор – «о применении положений главы 8 УК РФ» (как это значится в его заголовке), в нем нет данных по делам об «исключении преступности» деяний. Представляется, что в следующем обзоре «о применении положений главы 8 УК РФ», Судебному департаменту при Верховном Суде РФ необходимо включить и статистику правоприменительной практики «оправдания» по данной категории дел.

²В обзоре значится, что в период с 2015 по 2018 гг., включительно, рассмотрено: 3688 (три тысячи шестьсот восемьдесят восемь) дел по «обороне» и, всего 34 (тридцать четыре) дела о «задержании» // URL: <https://www.consultant.ru>

правомерного деяния (поступка), с другой – вне рамок такого состава, основания (причины), оправдывающие содеянное [Плэмэджлэ, 2007].

При этом необходимо четко уяснить, что квалификация правомерного поступка так же, как и квалификация преступления, не может быть осуществлена на основе положений и выводов, пусть даже и научно обоснованных, но не имеющих нормативного обозначения. Предметом правовой оценки могут быть только юридически значимые, т. е. предусмотренные законом факты и события. Эту процедуру можно определить как установление соответствия между фактическими признаками содеянного и признаками состава поступка, предусмотренного законом в качестве правомерного («социально допустимого», «извинительного» и т. д.). Также нужно принять во внимание, что квалификация таких деяний не ограничена только нормами Уголовного кодекса. Принципиально важным следует признать, что материально-правовую основу квалификации правомерного поступка (в нашем случае, принудительного задержания) составляют также положения законов о применении мер силового принуждения – физической силы, специальных средств, оружия. Именно в этих законах сосредоточена необходимая правовая информация о признаках соответствующих составов (субъекте, объекте, объективной стороне), имеющих определяющее значение для «правильной» квалификации этих деяний. К тому же, как отмечает В. И. Михайлов, «таких признаков нормы гл. 8 УК РФ не содержат» [Уголовное право ... 2016, т. 10, с. 74]. Что ж, фронт работ можно считать обозначенным как для научного сообщества, так и для законодателя, tandem которых призван точно и понятно определить эти признаки и в уголовном законе.

Квалификация состава принудительного задержания обретает двоякое значение: во-первых, установление признаков этого состава выступает в качестве основания исключения уголовной ответственности, во-вторых, тем самым происходит отграничение этого деяния как правомерного поступка, от превышения пределов задержания, а также иных составов преступлений. Конечный итог такой правовой оценки – это оправдание деяния, совершение которого разрешено законом.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ В УПК РФ, В ЧАСТИ КАСАЮЩЕЙСЯ «ИСКЛЮЧЕНИЯ ПРЕСТУПНОСТИ» (ОПРАВДАНИЯ) ДЕЯНИЙ, ПРЕДУСМОТРЕННЫХ ГЛАВОЙ 8 УК РФ

Принимая во внимание вышеизложенное, было бы целесообразно:

– в ст. 5 УПК РФ внести п. 22.1, в котором необходимо предусмотреть определение понятия «оправдание» – как «решение (утверждение) в отношении деяния, соответствующего предписаниям действующего законодательства»;

– в ст. 5 УПК РФ переименовать п. 43 вместо «сообщение о преступлении», внести понятие «сообщение о происшествии – заявление (рапорт) о происшествии, явка с повинной, рапорт (заявление, доклад, уведомление) о применении физической силы, специальных средств, оружия, специальной и боевой техники, иных средств и приспособлений, постановление прокурора о направлении материалов в орган предварительного расследования для решения вопроса об уголовном преследовании».

Это изменение обусловлено тем, что, во-первых, на стадии «обнаружения» преждевременно вести речь о «преступлении». Во-вторых, подготовка и направление в разные инстанции (в том числе, прокурору) материалов (уведомлений) осуществляется не только в связи с «обнаружением преступления», но и по фактам применения силовых мер «в случаях», а также «на основаниях и в порядке», предусмотренных законом;

– в ч. 1 ст. 24 УПК РФ внести п. 7 следующего содержания: «установление признаков составов деяний, предусмотренных ст. ст. 37, 38, 39, 40, 41, 42 Уголовного кодекса и другими законами Российской Федерации»;

– в ст. 24 УПК РФ внести ч. 5 следующего содержания: «уголовное дело подлежит прекращению по основаниям, предусмотренным статьей 8¹ Уголовного кодекса Российской Федерации», (предложение по ст. 8¹ УК РФ, см. выше);

– п. 2 ч. 1 ст. 27 УПК РФ изложить в следующей редакции: «прекращение уголовного дела по основаниям, предусмотренным пп. 1–7 ч. 1, и ч. 5 ст. 24 настоящего Кодекса» (предложения по п. 7 ч. 1, и ч. 5 ст. 24 УПК РФ – см. выше).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная публикация является вступительной в предстоящей серии очерков, в которых будут рассмотрены признаки состава принудительного задержания как структурной характеристики поступка, соответствующего предписаниям российского законодательства, в следующем порядке: субъект, объект, субъективная и объективная стороны. Конечно, сопутствующий этому циклу своеобразный «эффект домино» законодательных предложений будет распространяться на разные отрасли права, составляющие институт принудительного задержания. Такое

комплексное законодательное обновление способствовало бы формированию эффективного юридического механизма оправдания этих деяний, а также обеспечило бы единое понимание

соответствующих правовых норм разными субъектами, независимо от формы реализации в процессе их использования, соблюдения, исполнения или применения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Пронина М. М. Причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление: уголовно-правовая регламентация и ее совершенствование: дис. ... канд. юрид. наук. Челябинск. 2005.
2. Бушуев Г. В. Социальная и уголовно-правовая оценка причинения вреда преступнику при задержании: учебное пособие. Горький: Горьковская Высшая школа МВД СССР, 1976.
3. Якубович М. И. Учение о необходимой обороне в советском уголовном праве. М.: Высшая школа. 1967.
4. Плэмэдялз И. Г. Актуальные проблемы ст. 38 УК РФ «Причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление» // Российский следователь. 2021. № 5. С. 64–68.
5. Рабаданов А. С. Современные проблемы повышения эффективности применения норм УК о необходимой обороне и причинении вреда преступнику при задержании // Следователь. 1998. № 4. С. 11–15.
6. Ситникова А. И. Конструирование и законодательно-текстологическая интерпретация теоретической модели главы «Причинение вреда в исключительных ситуациях» // Lex russica. 2016. № 8(117). С. 48–60.
7. Уголовное право. Общая часть. Преступление. Академический курс: в 10 т. Т. X. Обстоятельства, исключающие преступность деяния / под ред. д-ра юрид. наук, проф. Н. А. Лопашенко. М.: Юрлитинформ, 2016.
8. Никуленко А. В. Обстоятельства, исключающие преступность деяния: концептуальные основы уголовно-правовой регламентации: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. СПб., 2019.
9. Кудрявцев В. Н. Право и поведение. М.: Юрид. лит., 1978.
10. Благов Е. В. Применение уголовного права (теория и практика). СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.
11. Баулин Ю. В. Обстоятельства, исключающие преступность деяния. Харьков, 1991.
12. Курбанов Г. С. Обстоятельства, устраняющие общественную опасность и противоправность деяния. Баку, 1991. С. 35–36.
13. Плэмэдялз И. Г. Причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2007.

REFERENCES

1. Pronina, M. M. (2005). Prichineniye vreda pri zaderzhanii litsa, sovershivshogo prestupleniye: ugovovno-pravovaya reglamentatsiya i yeyo sovershenstvovaniye = Causing harm during the arrest of a person who committed crime: criminal law regulation and its improvement: PhD in Law. Chelyabinsk. (In Russ.)
2. Bushuyev, G. V. (1976). Sotsial'naya i ugovovno-pravovaya otsenka prichineniya vreda prestupniku pri zaderzhanii = Social and criminal law assessment of harm offender upon arrest. Gorky: Higher School of the Ministry of Internal Affairs of the USSR. (In Russ.)
3. Yakubovich, M. I. (1967). Ucheniye o neobkhodimoy oborone v sovetskom ugovovnom prave = The doctrine of necessary defense in the soviet criminal law. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
4. Plemedyale, I. G. (2021). Actual problems of art. 38 of the Criminal Code of the Russian Federation «Causing harm during the detention of the person who committed the crime». Russian investigator, 5, 64–68. (In Russ.)
5. Rabadanov, A. S. (1998). Modern problems of efficiency improvement application of the norms of the Criminal Code on necessary defense and infliction of harm perpetrator upon arrest. Investigator, 4, 11–15. (In Russ.)
6. Sitnikova, A. I. (2016). Construction and legislative and textological interpretation of the theoretical model of the chapter «Infliction of harm in exceptional situations». Lex russica, 8(117), 48–60. (In Russ.)
7. Lorashenko N. A. (Ed). (2016). Criminal law. General part. The crime: in 10 vols. (Vol. X. Circumstances excluding the criminality of the act). Moscow: YurLitinform. (In Russ.)
8. Nikulenko, A. V. (2019). Obstoyatel'stva, isklyuchayushchiye prestupnost' deyaniya: kontseptual'nyye osnovy ugovovno-pravovoy reglamentatsii = Circumstances excluding the criminality of the act: conceptual foundations of criminal law regulation: abstract of Senior Doctorate in Law. St. Petersburg. (In Russ.)
9. Kudryavtsev, V. N. (1978). Law and behavior. Moscow: Yurid. lit. (In Russ.)
10. Blagov, E. V. (2004). Application of criminal law (theory and practice). St. Petersburg: Publishing house R. Aslanov «Legal center Press». (In Russ.)
11. Baulin, Yu. V. (1991). Circumstances exclusion criminality of the act. Kharkov. (In Russ.)
12. Kurbanov, G. S. (1991). Circumstances eliminating public danger and illegality of the act (pp. 35–36). Baku. (In Russ.)
13. Plemedyale, I. G. (2007). Prichineniye vreda pri zaderzhanii litsa, sovershivshogo prestupleniye = Causing harm during the arrest of a person who committed the crime: PhD in Law. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Плэмэдялэ Игорь Георгиевич

кандидат юридических наук, старший научный сотрудник отдела изучения отечественного и зарубежного опыта, истории УИС, сравнительного анализа пенитенциарного законодательства ФКУ НИИ ФСИН России

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Plemedyale Igor Georgievich

PhD (Law), Major Scientific Employee of the Department for the Study of Fatherland and Foreign Experience, the History of the Penal System, Comparative Analysis of Penitentiary Legislation of the Scientific Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

Статья поступила в редакцию 20.01.2022
одобрена после рецензирования 10.02.2022
принята к публикации 04.03.2022

The article was submitted 20.01.2022
approved after reviewing 10.02.2022
accepted for publication 04.03.2022

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 2(843)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 2(843)
---	---

Над выпуском работали:
доктор педагогических наук, доцент Л. В. Яроцкая
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор М. М. Сингал
Компьютерная верстка: Г. П. Лопатина
Дизайн макета: А. В. Алымов

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 19.08.2022
Усл. печ. л. 21,0. Формат 60х90 1/8
Заказ № 51/22

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки (12.00.03)
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки (12.00.08)
- 5.1.5. Международно-правовые науки (12.00.10)
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01)
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07)
- 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (19.00.05)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (13.00.02)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08)

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2022

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание обязательна.