



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 (847)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2023

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 (847)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2023





ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 2 (847)

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)
Барышников Н. В.	доктор педагогических наук, профессор (ПГУ)
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)
Демина Д. А.	кандидат педагогических наук (МГЛУ)
Денисенко С. И.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Дмитриева Л. Г.	доктор психологических наук, доцент (БашГУ)
Жигалев Б. А.	доктор педагогических наук, профессор (Университет Лобачевского, ННГУ)
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)
Куркина А. Ю.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Лебедева Н. В.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Миронова О. И.	доктор психологических наук, доцент (НИУ ВШЭ)
Пашукова Т. И.	доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)
Петручак Л. А.	академик РАЕН, доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Полякова Т. Ю.	доктор педагогических наук, доцент (МАДИ)
Подпругина В. В.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Решетова Т. Я.	доктор психологических наук, профессор (МГЛУ)
Рыблова А. Н.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Сидоренков А. В.	доктор психологических наук, профессор (ЮФУ)
Слесарев В. Л.	доктор юридических наук, профессор (Исследовательский Центр частного права имени С. С. Алексеева при Президенте Российской Федерации)
Соколова А. С.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Троицкая Е. А.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Фролова Г. М.	кандидат педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Харламова Н. С.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Холиков И. В.	доктор юридических наук, профессор (Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ)
Хребтова Т. П.	кандидат юридических наук (МГЛУ)
Шестерякова И. В.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Юркина Л. В.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Яроцкая Л. В.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 2 (847)

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)
Baryshnikov N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (PSU)
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)
Demina D. A.	PhD (Pedagogy), Associate Professor (MSLU)
Denisenko S. I.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Dmitrieva L. G.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (BSU)
Zhigalev B. A.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (Lobachevsky University, UNN)
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)
Kurkina A. Yu.	PhD (Pedagogy), Associate Professor (MSLU)
Lebedeva N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Mironova O. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (HSE University)
Pashukova T. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (MSLU)
Petruchak L. A.	Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Polyakova T. Yu.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MADI)
Podprughina V. V.	PhD in Psychology (MSLU)
Reshetova T. Ya.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (MSLU)
Ryblova A. N.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Sidorenkov A. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (SFU)
Slesarev V. L.	Doctor of Law (Dr. habil) (The Private Law Research Centre under the President of the Russian Federation named after S. S. Alekseev)
Sokolova A. S.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Troitskaya E. A.	PhD in Psychology (MSLU)
Frolova G. M.	PhD in Pedagogy, Professor (MSLU)
Kharlamova N. S.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Kholikov I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Khrebtova T. P.	PhD in Law (MSLU)
Shesteryakova I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Yurkina L. V.	PhD (Pedagogy), Associate Prof. (MSLU)
Yarotskaya L. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Обучение стилистическому анализу иноязычного текста в жанре академического аналитического эссе

ВЕЛИКОЛУГ Л. В. 9

Фонетические ошибки в речи студентов на защите выпускной квалификационной работы на английском языке: коммуникативные последствия и рекомендации по исправлению

ВЕРЕНИНОВА Ж. Б., СОКОЛОВА В. Л. 15

Методы обучения переводческой деятельности

ГАВРИЛЕНКО Н. Н. 22

Цепочки междисциплинарных переключений кодов как триггер когнитивного подхода к профилизации

ДУБИНИНА Г. А., КОННОВА Л. П., СТЕПАНЯН И. К. 30

Готовность студентов к проектированию индивидуальной образовательной траектории в вузе

ЕВДОКИМОВА М. Г., БАЙДИКОВА Н. Л., ДАВИДЕНКО Е. С. 40

Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности

КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф. 47

Международный проект по переводу как средство совершенствования профессиональной компетенции переводчика

МОЩАНСКАЯ Е. Ю. 54

Подготовка по иностранному языку в неязыковых вузах: основные вызовы в условиях Четвертой промышленной революции

ПОЛЯКОВА Т. Ю. 61

Теоретико-методологические основания интерактивного обучения иностранному языку студентов-международников

САЛКИНА М. С. 67

Подводные камни аспектизации курса иностранного языка и как их обойти

ФРОЛОВА Г. М. 73

Публичные выступления как объект профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (социально-политические науки)

ХАРЛАМОВА Н. С., МАНГОВА О. Б. 79

Ситуация развития современной профессиональной личности в контекстах самообразования: преподаватель иностранного языка

ЯРОЦКАЯ Л. В. 87

От интернационализации к постинтернационализации образования: диалектика смыслов

ЯРОЦКАЯ Л. В., ФРОЛОВА К. А. 94

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Методы и методики исследования сфокусированности личности на себе	
ЗУБОВА А. В.	100
Различия в организации языковой среды для детей-билингвов дошкольного возраста	
КОШЕЛЕВА Ю. П.	107
Понимание эмоций как аспект безопасного поведения	
ПОДПРУГИНА В. В.	115

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

К вопросу о предупреждении преступлений в рыбной отрасли	
ВАСИЛЬЕВ Э. А., ПРОКОФЬЕВА Т. В.	124
Содержание и основные направления уголовно-правовой политики Российской Федерации	
ГРУДИНИН Н. С.	130
Коррупция как функция социальной системы	
ИНШАКОВ С. М., КАЗАКОВА В. А.	137

PEDAGOGICAL STUDIES

International Teaching Stylistic Text Analysis as a Genre of an Academic Analytical Essay VELIKOLUG L. V.	9
Phonetic Errors in the Speech of Students at the Bachelor's Thesis Defence: Their Communicative Implications and Correction Strategies VERENINOVA Zh. B., SOKOLOVA V. L.	15
Methods of Training in Translation GAVRILENKO N. N.	22
Chains of Interdisciplinary Code Switching as Trigger for Cognitive Approach to Profilisation DUBININA G. A., KONNOVA L. P., STEPANYAN I. K.	30
Students Readiness to Design Their Own Educational Trajectory at the University EVDOKIMOVA M. G., BAYDIKOVA N. L., DAVIDENKO E. S.	40
The Model of Profession-Oriented Foreign Language Teaching on the Basis of Integrated Development of Communicative and Language Learning Activity KORYAKOVTSOVA N. F.	47
International Translation Projects as a Means of Improving the Translator's Professional Competence MOSHCHANSKAYA E. Yu.	54
Foreign Language Training in Non-Linguistics Universities: the Main Challenges of the Forth Industrial Revolution POLYAKOVA T. Yu.	61
Theoretical and Methodological Foundations of Interactive Teaching Foreign Languages to International Relations Students SALKINA M. S.	67
The Stumbling Stones of Dividing a Foreign Language Course into Aspects and How to Avoid Them FROLOVA G. M.	73
Public Speech as an Object of Professionally Oriented Foreign Language Teaching (Political Sciences) KHARLAMOVA N. S., MANGOVA O. B.	79
Modern Professional's Development Situation in Self-Instruction Contexts: Foreign Language Professor	

CONTENTS

YAROTSKAYA L. V.	87
From Internationalization towards the Post-Internationalization of Education: Dialectics of Meanings	
YAROTSKAYA L. V., FROLOVA Ks. A.	94

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Methods and Techniques of Self-Focus Research	
ZUBOVA A. V.	100
Differences in the Organisation of the Language Environment for Preschool Bilingual Children	
KOSHELEVA Yu. P.	107
Understanding Emotions as an Aspect of Safe Behavior	
PODPRUGINA V. V.	115

LEGAL STUDIES

On the Issue of Crime Prevention in the Fishing Industry	
VASILIEV E. A., PROKOFIEVA T. V.	124
Content and Main Directions of the Criminal Law Policy of the Russian Federation	
GRUDININ N. S.	130
Corruption as a Function of the Social System	
INSHAKOV S. M., KAZAKOVA V. A.	137



Обучение стилистическому анализу иноязычного текста в жанре академического аналитического эссе

Л. В. Великолуг

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

kaplichlarissa@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования навыков стилистического анализа текста как жанра письменного академического дискурса, одного из важнейших элементов академической грамотности студента вуза. Представляя собой рецептивно-продуктивный вид речевой деятельности, анализ текста способствует овладению нормами академического стиля языка, используемого в процессе обучения для написания академических работ и необходимого для эффективного межкультурного академического взаимодействия.

Ключевые слова: академическое письмо, академический дискурс, стилистический анализ текста, дискурсивная компетенция, академическое аналитическое эссе

Для цитирования: Великолуг Л. В. Обучение стилистическому анализу иноязычного текста в жанре академического аналитического эссе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2. (847). С. 9–14. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_9

Original article

Teaching Stylistic Text Analysis as a Genre of an Academic Analytical Essay

Larisa V. Velikolug

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

kaplichlarissa@mail.ru

Abstract. The aim of the article is to prove the relevance of teaching stylistic text analysis as a genre of written academic discourse, one of the most important elements of the academic literacy of a university student. Viewed as a means of developing learners' receptive and productive competences, text analysis contributes to learning the conventions of the academic style essential for writing academic university papers and further professional intercultural communication.

Keywords: academic writing, academic discourse, stylistic text analysis, discourse competence, academic analytical essay

For citation: Velikolug, L. V. (2023). Teaching stylistic text analysis as a genre of an academic analytical essay. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 9–14. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_9

ВВЕДЕНИЕ

Формирование навыков иноязычного общения в академической среде играет значительную роль в подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации. Выполняя большое количество академических работ, студенты-лингвисты учатся выбирать способы коммуникации, адекватные ситуациям академического общения, взаимодействовать с носителями иноязычной лингвокультуры в логике современного научного мировоззрения, следуя правилам научно-академического стиля с учетом профессиональных особенностей и иноязычных риторических моделей построения высказывания. Выпускники лингвистического вуза, прежде всего преподаватели и переводчики, используют эти навыки в своей профессиональной деятельности: анализируют письменный академический дискурс, пишут статьи, создают пособия и учебники, переводят, редактируют письменные тексты, в том числе и научные. В процессе обучения в вузе академическому письму придается большое значение еще и потому, что академический дискурс развивает когнитивные навыки, функции рефлексивного мышления, необходимые для приобретения знаний, обработки информации и продуцирования мыслей, что, в свою очередь, стимулирует познавательно-исследовательскую деятельность [Короткина, 2015; Ярская-Смирнова, 2013]. Таким образом, академическое письмо вносит существенный вклад в формирование дискурсивных умений построения и интерпретации текста, или дискурсивной компетенции, которая занимает ключевое место в структуре вторичной языковой личности и является важным критерием определения уровня развития последней.

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК АКАДЕМИЧЕСКИЙ ТИП ДИСКУРСА

В программу обучения в вузе включаются как первичные жанры академического письма – эссе, курсовая и выпускная работы, научная статья, рецензия, так и вторичные – описание проекта, аннотация, реферат, научная дискуссия и т. д. [Ярская-Смирнова, 2013]. Одной из важнейших задач обучения в лингвистическом вузе в рамках практического курса иностранного языка и курса стилистики иностранного языка является развитие навыков стилистического анализа текста. Стилистический анализ текста непосредственно связан с интерпретацией текста, представляет собой аналитико-синтетическую мыслительную деятельность и является одним из эффективных

средств формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Именно поэтому целесообразно использовать этот вид вузовской академической работы для совершенствования навыков академического письма. Анализ выполняется, как правило, в виде письменного текста – эссе, или творческой письменной работы, которая, безусловно, является жанром письменного академического дискурса, так как имеет все характерные черты этого типа дискурса: научность, логичность, стройность, лаконичность, тематическую связность, аргументированность, объективность изложения, краткость, терминологичность и безэмоциональность. Аналитическое академическое эссе на примере анализа текста в полной мере демонстрирует владение приемами организации текстовой информации. В рассматриваемом типе академического дискурса, как и в других научных сообщениях, необходимо представить и объяснить некоторые факты (например, тему, суть, авторский посыл), выявить закономерности построения анализируемого текста, обосновать причины и следствия, показать связь между явлениями. При таком подходе анализ будет представлен в виде грамотно структурированного академического текста, а не письменных набросков для последующего устного изложения, как это зачастую бывает. Если оформлению академического дискурса не уделяется достаточного внимания, студенты, разумеется, допускают ошибки: не учитывая уровня формальности, используют разговорный стиль или смешивают формальный и неформальный регистры общения; не придают значения структуре, например, не выдерживают баланс между частями в структуре анализа; допускают пространные рассуждения, не имеющие практической значимости для анализа; нарушают правила грамматики, орфографии, пунктуации, что часто приводит к искажению смысла или двусмысленности.

К лексическо-стилистическим ошибкам можно отнести немотивированное использование разговорной лексики и разговорных фразеологизмов, неуместное употребление слов и словосочетаний, имеющих иную сферу функционирования. Допускаются и синтаксические ошибки, как, например, нарушение порядка слов, неоправданная парцелляция, неуместное употребление вводных слов, использование конструкций, характерных для разговорной речи.

Некоторые из перечисленных выше ошибок можно увидеть в следующих примерах анализа текстов художественных произведений из работ, выполненных студентами 3-го курса переводческого факультета.

Пример 1

It's complete work. It's an informal style of writing. It's obvious because of construction usage and the narrator's way of using words. It's far from persuasive text style, mostly narrative. *Kinda strange choice.*

В приведенном отрывке очевидны нарушения академического стиля, которые выражаются в отсутствии связности, нарушении последовательности изложения, использовании разговорного стиля (*kinda strange choice*).

Во втором примере можно наблюдать неоправданно частое употребление местоимения первого лица множественного числа даже для англоязычного академического дискурса, в котором все сильнее просматривается тенденция употребления личных местоимений. В этих примерах местоимения не являются средством передачи авторской позиции и употребляются в конструкциях, характерных для разговорной речи.

Пример 2

The story that **we will look at** is a W. St. John Tayleur's play "Reunion." This work – a representative of the belletristic style – **shows us** a way of changing a person according to the circumstances.

We should say a few words about the vocabulary and expressive means of the story. There are some examples of colloquialism ("a big nose", "it's hot stuff"). This way the author makes the atmosphere relaxed, informal. **We are talking about** old friends who can afford to play a trick on each other, to condemn each other.

Высказывание в примере 3 изобилует грамматическими ошибками. Кроме того, автор этого отрывка плохо ориентируется в регистрах общения, употребляя, например, довольно формальные слова-связки *Regarding*, *To my mind*, *Summing up* и одновременно используя неформальные синтаксические конструкции, в том числе и парцелированные, со связками *Because*, *So*, *I think*, *I'd like to say*.

Пример 3

Regarding the functional style of "My memories of D.H. Lawrence", it's **a** fiction. There is a reason **why is it** so: D.H. Lawrence **in himself** is a fictional character. Everything that everyone knows about him is stories of other people. So it remains unknown if he really existed or not.

...**To my mind**, this story is written **in a bit** bitter and pessimistic way. **Because** in the end the narrator didn't meet The Master and **I think it** disappointed him.

...**Summing up**, **I'd like to say** that it is also important to take into account **? Article** biography of James Thurber. It explains some moments in the story. He was **? Article** humorist so the **hole** story is filled with irony and its end is also amusing.

В следующем примере бросается в глаза распространенная в русском языке и редко используемая в английском языке бессоюзная связь при перечислении разнородных предложений через запятую (*comma splice*, или *run-on sentences* в английской классификации ошибок). В английском тексте такой асиндетон чаще используется как экспрессивное средство, придающее речи выразительность и динамичность. Кроме того, в примере 4 много других синтаксических и пунктуационных недочетов, минимально используются средства связи между предложениями, слишком много для академического текста разговорных выражений и фразеологизмов (*be tight*, *dig deep*, *put on frills*, *isn't it* и т. д.).

Пример 4

The style of the story is **a little tight**, but it makes us **dig deep**. The author, and his characters, **doesn't** put on frills, (**Run-on**) he just tells about our life. As for me, the most important problem tackled by the author is the problem of trust. It isn't love at first sight; (**Run-on**) they don't adore each other for the first time. Vernon falls in love with time, (**Run-on**) she completely suits him. We can't judge him for wanting to get to know his beloved woman better. But when you cross the Rubicon you must remember that everything has consequences. He makes a duplicate of her keys. Some kind of a "red flag", **isn't it?** Moreover, he accidentally finds out about her Achilles heel – swimming. And here he contradicts himself: he says he just wants to know anything about her. Just to know. It means love. However, his words **heart** her feelings. He makes a **very huge** mistake.

Незнание и невыполнение требований к написанию работы в академическом жанре чреваты тем, что анализ выполняется поверхностно, иногда полностью игнорируются ключевые аспекты анализа. В частности, для переводчика стилистический анализ текста имеет важное практическое значение, так как является весомой частью переводческого анализа текста, который осуществляется в рамках герменевтического подхода,

предполагающего обучение рефлексии для корректной интерпретации текста оригинала. Всё, что упущено в анализе, скажется на качестве перевода. Навык, привычка тщательного, строгого – академического – анализа, является неотъемлемым инструментом переводческой деятельности. Залогом успешности в развитии таких навыков может быть только практика продуктивной письменной речи. Студенту необходима кропотливая вдумчивая работа, которая выполняется в процессе создания академического текста, поскольку академическое письмо – это умение грамотно и ясно излагать свои мысли посредством аргументированного дискурса.

АНАЛИТИЧЕСКОЕ АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЭССЕ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

Обучая анализу текста, следует обратить внимание студентов на особенности академического стиля общения, изучить важные аспекты сопоставительной стилистики, например, национально-культурную специфику риторической организации иноязычного академического дискурса в сравнении с русскоязычным. Особенности академической работы являются использование терминов, научных определений, абстрактных существительных, сложного синтаксиса, а также отсутствие эмоциональной окраски. Для академического стиля характерна определенная структура высказывания, что способствует установлению логической связи между частями высказывания. В академической работе необходимо следить за последовательностью изложения, наличием смысловых связей между предложениями, абзацами и более крупными частями текста. При этом очень важно, чтобы средства связи – лексические, морфологические, синтаксические – отражали реальные смысловые связи между высказываниями и чтобы выводы были логичны и непротиворечивы.

Выделяют разные направления анализа текста: анализ функций речевого произведения в рамках функционального стиля, анализ используемых стилистических средств выразительности, анализ концепции и замысла автора. Можно сосредоточиться на одном из направлений, постепенно осваивая разные виды анализа, или сразу на нескольких. Начиная работу, необходимо представлять себе примерный план анализа. Существует стандартный план анализа текста (стиль, жанр, сфера применения, функции, форма, тип текста, внешние особенности текста, речевые особенности текста), но этот порядок не является строго

обязательным, поскольку любой анализ индивидуален и отражает личностное восприятие и понимание текста. Автор аналитического эссе может составить список вопросов, которые хотелось бы осветить наиболее полно в соответствии с выбранным направлением анализа текста. При этом важно помнить, что аналитическое эссе является одновременно творческой и академической работой, поэтому следует соблюдать определенную структуру, в которой можно варьировать порядок следования элементов.

Безусловно, можно выполнять анализ текста, отвечая на вопросы по плану анализа, и это вполне приемлемо и даже полезно на первых порах, чтобы прочувствовать композицию аналитического эссе, продумать логические переходы и выбрать необходимые средства связи. Если ставится задача обучения академическому эссе, то очевидно, в результате анализа должен получиться связный текст, развернутое речевое высказывание, в сегментах которого последовательно раскрываются определенные микротемы. Автор аналитического эссе выполняет исследовательскую работу и поэтому должен аргументировать свою точку зрения, аккуратно формулировать тезисы, иллюстрировать свои умозаключения примерами, делать логичные выводы, демонстрируя при этом владение академическим стилем речи.

Существует мнение о том, что правила академического письма наднациональны, универсальны для разных языков и связаны с такими параметрами, как формулирование основной идеи или тезиса, структурирование текста и грамотное использование синтаксических, лексических и стилистических языковых средств. Однако как же тогда объяснить тот факт, что не всегда нашим исследователям удается опубликовать свои работы в иноязычных, особенно англоязычных, изданиях? Происходит это как раз потому, что нарушаются нормы национально-культурной специфики организации иноязычного академического дискурса, игнорируются прагматические и социокультурные факторы речи, принятые в данной культуре правила письменного речевого взаимодействия в академической сфере [Великолуг, 2018]. Речевые тактики академического аналитического дискурса, который в большинстве случаев представляет собой аргументирующий и экспозиторный типы дискурса, безусловно, также имеют этнокультурные особенности. Например, в построении англоязычного дискурса важна сосредоточенность на *форме*, что выражается в четкой линейной организации содержания дискурса вокруг основной мысли, развиваемой в предложениях абзаца и обобщаемой в заключительном предложении. При этом изложение должно быть

недвусмысленным, следует избегать использования сложных синтаксических структур и неудобочитаемых предложений [там же].

В русскоязычной академической письменной коммуникации, ориентированной в большей степени на содержание, чем на форму, отступления от темы не являются серьезной ошибкой. С другой стороны, как уже отмечалось выше, для англоязычного дискурса характерно более личностное отношение автора к рассматриваемой проблеме. Автор англоязычного академического текста максимально ориентирован на читателя. Низкоконтекстуальная англоязычная культура избегает недосказанности, смысловой неопределенности и пространных рассуждений, требует ясности, четкой оценки и точности в выражении мыслей, поэтому англоязычный автор строго соблюдает последовательность изложения, делая ссылки на ранее опубликованные научные труды, апеллируя к известным источникам и фоновым знаниям реципиента и реализуя таким образом приоритетную для англоязычного академического дискурса лингвопрагматическую тактику убеждения [Hall, 1976]. Российская коллективистская лингвокультура высококонтекстна, и поэтому коммуниканты, владея большим общим скрытым контекстом, допускают использование неопределенных, расплывчатых высказываний, смысл которых им понятен при обмене информацией.

Основу содержания обучения аналитическому академическому эссе в жанре стилистического анализа текста составляют знания особенностей организации аналитического академического дискурса, в том числе знание этапов и общих закономерностей построения дискурса, способов введения и развития тезиса, средств обеспечения структурной целостности и связности, а также умения риторической организации письменного дискурса, включающие умения ставить коммуникативную цель письменного общения, планировать содержание письменного высказывания, выстраивать логическую цепь рассуждений, анализировать способы языковой реализации авторского замысла, оперировать языковым материалом в соответствии с социокультурными нормами академического письма, принятыми в традиции иноязычного письменного общения.

Чтобы в результате анализа получить стройный академический текст, написанный с учетом лингвокультурной интерференции и этнокультурных расхождений, следует кропотливо пройти все этапы работы с текстом: ознакомления с планом анализа, изучения различных схем анализа текста, порядка проведения, приемов, алгоритмов анализа, примеров, текстов-образцов анализа текста, повторения важной терминологии (стиль, жанр,

композиция, фабула, проблема, идея, тропы, фигуры речи и др.), изучения особенностей разных функциональных стилей речи, выполнения сопоставительных упражнений, упражнений на редактирование своих и чужих работ. Начать имеет смысл с анализа текстов художественного стиля, во-первых, потому что студенты имеют школьный опыт анализа литературного произведения на родном языке, а на младших курсах вуза идет интенсивная работа с иноязычными художественными текстами и в рамках аспектов *Практический курс иностранного языка, Практикум по культуре речевого общения, Домашнее чтение*, и в рамках курса *Стилистики иностранного языка*. На последующих этапах подключается анализ информативных текстов публицистического, официально-делового и научного стилей, так как программами обучения на старших курсах предусмотрено изучение таких тем, как международное сотрудничество, предпринимательство, банковское дело, финансы. А написание курсовых и дипломной работ на старших курсах, безусловно, требует навыков анализа научной литературы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что обучение письменному академическому дискурсу в жанре академического аналитического эссе способствует формированию академической грамотности и культуры академического письма, развитию критического мышления и познавательного интереса. Дискурсивные умения академического письма – неотъемлемая составляющая академической компетенции студента вуза, формирование которой, в свою очередь, является одним из ключевых аспектов вузовского образования и последующей профессиональной, в том числе научно-исследовательской деятельности выпускников. Академическая компетенция связана с овладением нормами академического – научного и научно-учебного – стиля языка, используемого в процессе обучения для написания академических работ. Навыки иноязычного академического аналитического письма позволяют значительно улучшить качество иноязычного академического текста, так как основой подготовки к написанию всех академических работ является анализ текста, который представляет собой учебно-исследовательскую процедуру, непосредственно связанную с интерпретацией текста и подчиняющуюся определенным правилам письменной академической коммуникации, касающимся содержания, структуры и оформления письменного высказывания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Короткина И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2015.
2. Ярская-Смирнова Е. Создание академического текста: учебное пособие для студентов и преподавателей вузов. М.: Вариант, 2013.
3. 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.
4. Hall E. T. Beyond culture. New York: Anchor Press, 1976.

REFERENCES

1. Korotkina, I. B. (2015). Akademicheskoe pis'mo: process, produkt i praktika = Academic writing: process, product, and practice. Moscow: Yurajt. (In Russ.)
2. Yarskaya-Smirnova, E. (2013). Sozdanie akademicheskogo teksta = Creating an academic text. Moscow: Variant. (In Russ.)
3. Velikolug, L. V. (2018). The role of written academic discourse in the development of foreign language academic literacy. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 3(802), 26–33. (In Russ.)
4. Hall, E. T. (1976). Beyond culture. New York: Anchor Press.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Великолуг Лариса Викторовна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры английского языка переводческого факультета

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Velikolug Larisa Viktorovna

PhD (Pedagogy)

Associate Professor of the Department of the English Language,

Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

20.09.2022
03.10.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Фонетические ошибки в речи студентов на защите выпускной квалификационной работы на английском языке: коммуникативные последствия и рекомендации по исправлению

Ж. Б. Веренинова¹, В. Л. Соколова²

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

¹zhanna.vereninova@bk.ru, ²sokolova_mglu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее распространенные фонетические ошибки в речи студентов, выступающих на защите выпускной квалификационной работы. Выявленные ошибки имеют место на всех уровнях фонетической системы языка и оказывают негативное влияние на дискурсивную организацию речи студентов. Для устранения приведенных в статье ошибок предоставляются соответствующие рекомендации методического характера.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа, фонетические ошибки, аудиторский анализ, согласные, гласные, словесное ударение, ритмическая группа, интонация, семантический центр, дискурсивное программирование

Для цитирования: Веренинова Ж. Б., Соколова В. Л. Фонетические ошибки в речи студентов на защите выпускной квалификационной работы на английском языке: коммуникативные последствия и рекомендации по исправлению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 15–21. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_15

Original article

Phonetic Errors in the Speech of Students at the Bachelor's Thesis Defence: Their Communicative Implications and Correction Strategies

Zhanna B. Vereninova¹, Vera L. Sokolova²

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

¹zhanna.vereninova@bk.ru, ²sokolova_mglu@mail.ru

Abstract. The article identifies the most common phonetic errors in the speeches of students defending their bachelor's theses. The phonetic analysis of the students' speeches enables the authors to conclude that these errors occur at different levels of the phonetic system of the language and have a negative impact on the discursive structure of the students' speech. To improve the students' performance at the defence, the article offers a set of methodical recommendations.

Keywords: bachelor's thesis, phonetic errors, the auditory analysis, consonants, vowels, word stress, rhythmic group, intonation, the semantic centre, discursive programming

For citation: Vereninova, Zh. B., Sokolova, V. L. (2023). Phonetic Errors in the Speech of Students at the Bachelor's Thesis Defence: Their Communicative Implications and Correction Strategies. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 15–21. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_15

ВВЕДЕНИЕ

Правильно структурированная и грамотно представленная речь студента на иностранном, в данном случае английском, языке во время защиты выпускной квалификационной работы (ВКР) имеет важнейшее (если не решающее) значение в представлении результатов многолетней работы студента. Однако, как показывает опыт, из-за ряда ошибок фонетического характера речь студента не всегда производит благоприятное впечатление на членов экзаменационной комиссии. Именно такого рода ошибки и предполагается рассмотреть в данной статье.

Для объяснения некоторых причин коммуникативных нарушений во время презентации речи студента на защите ВКР в статье предлагается обращение к явлению дискурсивного (или коммуникативного) программирования элементов дискурса, когда один из элементов предполагает другой: вопрос предполагает ответ, первые элементы устойчивого сочетания предполагают наличие последующих и т. п. Подобного рода коммуникативное программирование проявляется на различных дискурсивных уровнях, в том числе и на фонетическом [Соколова, 2022].

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ НА ЗАЩИТЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Для получения статистической картины исследуемого материала нами были проанализированы девять устных презентаций студентов (далее – испытуемых). Общая длительность звучания материала составила 62 минуты. Эксперимент проводился методом аудиторского анализа записанных на аудионосителе текстов.

Аудиторский анализ речи испытуемых позволил сделать выводы о произнесении ими английских звуков, постановке словесного ударения, произнесении ритмических групп, а также интонации.

Коммуникативные нарушения при презентации речи на защите ВКР классифицировались как:

(1) коммуникативные нарушения, связанные с неправильным произнесением звуков, неправильной постановкой словесного ударения и делением на ритмические группы;

(2) коммуникативные нарушения, связанные с неправильным интонационным оформлением речи студента.

Звуки

Согласные

Наиболее распространенная ошибка – палатализация ('). Семь из девяти (77%) испытуемых смягчали согласный, предшествующий гласному переднего ряда /ɪ/, /i:/, /ɪə/, /e/, /eɪ/: *s'ixt'y-s'ix*, *m'ixed*, *s'imple*, *m'inute*, *off'icial*, *w'ith*, *wh'ich*, *betw'een*, *sp'eech*, *s'ixt'een*, *mat'erial*, *b'est*, *comb'in'ation*. При этом наиболее сильная палатализация отмечается перед «иобразными» гласными /ɪ/, /i:/, /ɪə/.

Заметим также, что палатализация – яркий пример интерференции, проявляющейся в речи русскоговорящих, для которых смягчение согласных в родном языке – явление обычное.

- Темный оттенок латерального /ɹ/ перед гласными звучал в речи шести (66%) испытуемых, что привносит элементы американизма в британский вариант английского языка, на который ориентирует студентов МГЛУ кафедра фонетики английского языка.

- К распространенным ошибкам можно также отнести и сильный и хриловатый /h/, который студенты произносят не в гортани, а в ротовой полости, как в русском языке при произнесении /X/. Этот вариант прозвучал в речи пяти (56%) испытуемых: *have*, *hasn't*, *whole*, *help*, *higher*.

- Резкое звучание срединного сонанта /r/ и сочетаний [br], [gr] также не придает «английскости» звучащей речи студента.

Шесть испытуемых (66%) произносили с «тяжеловесным» /r/ слова: *research*, *results*, *separate*, *theoretical*, *differentiate*, *characterized*; *bright*, *brought*, *group*, *great*.

Самая простая рекомендация для исправления «тяжеловесного» /r/ – произносить звук, похожий на русский гласный /А/, при этом кончик языка должен быть слегка приподнят и загнут назад, но необходимо следить за тем, чтобы между кончиком языка и задним скатом альвеол оставалось большое расстояние [Торсуев, 1956].

Гласные

При произнесении гласных звуков студенты, как правило, не делали фонологических ошибок. Между тем далеко не у каждого студента можно было услышать правильный тембр английского гласного.

- Особенно много ошибок пришлось на долю долгих гласных. У шести испытуемых (66%) полностью отсутствовали как долготы, так и напряженность долгих гласных. Заметим также, что

долгие гласные у большинства студентов заменялись соответствующими им по тембру русскими гласными, разумеется, краткими. В частности, *performance* произносилось как [pə'fɒməns], *former* как ['fɒmə]; *more* [mɔ], *example* [ɪg'zɑmpəl], *group* [grʊp], *conclusion* [kən'klʊʒən].

Особенно «не повезло» долгому гласному /i:/. Слова *people*, *teacher*, *speak* имели лишь один, безальтернативный вариант в речи семи (77 %) испытуемых: ['pi:pl], ['ti:tʃə], [spi:k].

Неожиданным было услышать произнесение двумя (22 %) испытуемыми слова *almost* как ['ælməʊst].

- В более выигрышном положении оказались английские краткие гласные, хотя бы по той понятной причине, что студенты, пытаясь уложиться в отведенное для презентации время, торопились произнести все гласные быстро. При этом усеченные краткие гласные, к сожалению, не всегда звучали как усеченные, но все же краткость их сохранялась.

При произнесении некоторых слов с кратким английским гласным была допущена фонологическая ошибка. Так, три (33 %) испытуемых произносили слова *many*, *any*, *anything*, *anywhere* с открытым /æ/. Очевидно, на неверное произнесение этих слов оказывает влияние их написание, ведь буква *a* в закрытом слоге, как правило, читается как /æ/.

- Английские дифтонги были произнесены достаточно отчетливо. Как известно, дифтонги состоят из двух элементов, каждый из которых испытуемые старались «успеть произнести». Между тем дифтонг /əʊ/ в *most* звучал как /O/ у четырех (44 %) испытуемых: [mOst], т.е. с русским монофтонгом /O/. Можно предположить, что студенты произносили это слово с монофтонгом по аналогии с *cost*, *lost*.

Сочетания «согласный + согласный», «согласный + гласный»

- Труднопроизносимые для русскоговорящих сочетания согласных /s/ (/z/) + /θ/ (/ð/) (в любой позиции) встречались редко в речи испытуемых, и в целом их произнесение не выходило за рамки нормативного предположительно за счет того, что студенты делали едва уловимую на слух паузу между этими согласными на стыках слов, что, впрочем, нарушало слитный характер произнесения слов во фразе.

- Сочетание согласного (сонанта) /ŋ/ + гласный также не часто звучало в речи испытуемых, и, как и в случае с согласными /s/ (/z/) + /θ/ (/ð/), испытуемые делали очень краткую паузу на стыках этих сочетаний. Между тем показателем высокого

произносительного уровня является слитное произнесение /ŋ/ + гласный, встречающееся на стыках слов во фразе.

- Большинство студентов (66 %) допускали серьезную фонологическую ошибку при произнесении часто встречающихся в речи слов *work* и *word*. Они звучали как [wOk] и [wOd], причем с русским /O/. Преподавателям-фонетистам следует, очевидно, обратить особое внимание на отработку сочетания согласного (сонанта) /w/ + гласный /ɜ:/, которое может встречаться только внутри английского слова.

Словесное ударение

Четко сформулированное и хорошо запоминающееся правило Р. Кингдона о постановке словесного ударения в английском языке, к сожалению, не было усвоено многими студентами [Kingdon, 1972]. Напомним это правило: в английском языке нет ни одного слова, которое не имело бы ударения либо на первый, либо на второй слог; причем это ударение может иметь форму второстепенного.

Игнорирование данного правила приводит к ошибкам в словесном ударении в многосложных словах. Так, шесть испытуемых (66 %) неверно произносили слова: *classify*, *dedicated*, *separate*, *combination* (с одним главным ударением на третий слог); *communication*, *characterized* (с одним главным ударением на четвертый слог); *differentiate* (с одним главным ударением на пятый слог).

Неверно было поставлено ударение в словах: на первый слог в слове *component* – три испытуемых (33 %); на второй слог в слове *colleagues* – два испытуемых (22 %). В подобных случаях студентам может быть дана лишь одна рекомендация: при малейшем сомнении в произнесении английского слова следует проверить его по словарю, где, как правило, слово дается в транскрипции с указанием ударного слога.

Ритмические группы

Речь большинства испытуемых (66 %) не была ритмически структурированной, так как студенты не объединяли слова в ритмические группы, которые, как известно, произносятся через одинаковые промежутки времени. Отсюда и *отсутствие ритма фразы*, *отсутствие слитности слов во фразе*; отсюда и *отсутствие редуцированных форм служебных частей речи и служебных слов*.

Как показала практика, при постановке английского произношения весьма эффективной

оказалась методика энклитического подхода к делению синтагмы / фразы на ритмические группы. При таком подходе обучающийся не тратит время на обдумывание, к какому ударному слогу следует присоединить тот или иной безударный слог, а чисто механически относит все безударные слоги к предшествующему ударному слогу, ведь конечная цель – добиться слитного произнесения слов в синтагме / фразе, без остановок между словами, входящими в одну ритмическую группу. К сожалению, речь многих студентов на защите выпускной квалификационной работы не была слитной. Испытуемые, не организуя слова в ритмические группы, делали остановки между словами там, где их не должно было быть. При этом служебные части речи и служебные слова зачастую сохраняли свою полную форму.

Приведем примеры, иллюстрирующие неверный подход к делению синтагмы на ритмические группы, что приводит к игнорированию редукции в служебных частях речи и к отсутствию слитности при произнесении целых фраз (вертикальная линия означает небольшой перерыв в звучании слитной речи):

The material | for the | research... can be used | in | further studies. As stated | in the theme | of our research...

Most | of the examples... For the purposes | of | our | research... The main aim | of this paper... All | of the classifications | are | different.

Заметим, что отсутствие слитности в звучащей фразе, прекрасно «работающей» на четкий английский ритм, создает впечатление «рваной» и неритмичной речи говорящего на иностранном языке.

Интонация

В речи шести испытуемых (66 %) были замечены ошибки в интонации. Назовем лишь самые типичные и самые очевидные ошибки.

- Недостаточно высокий уровень первого ударного слога во фразе /синтагме.
- Низкий уровень первого ударного слога в сочетании с русским восходящим тоном в конце коротких неконечных синтагм, тесно связанных по смыслу с последующей синтагмой, например:

'Speaking about the lin'guistic level | ...but at the same'time. The ma'terial for the re'search...

- Однообразное оформление неконечных синтагм: английский низкий / средний восходящий

тон (в лучшем случае) либо русский восходящий тон; крайне редко звучали нисходяще-восходящий тон и неполный нисходящий тон в функции связи с последующей синтагмой.

- Ошибка, которую мы называем «внезапный резкий переход в другую тональность». Поясним: имеется в виду произнесение на высоком тональном уровне первого ударного слога / слова, непосредственно следующего за нисходящим тоном, употребляемым внутри (*не в конце!*) синтагмы для выделения ключевого слова / семантического центра.

Приведем примеры такого крайне неестественного для английского языка мелодического рисунка:

The acoustic analysis of the experimental material generally con'firmed the re'sults of the auditory analysis.

В этой фразе слово *results* следует произнести с ударением среднего / низкого высотного уровня или со скольжением голосового тона среднего / низкого высотного уровня. Подобная рекомендация относится и к нижеследующим примерам:

The summarized re'sults of the 'auditory analysis of the experimental material are as follows.

...we have concentrated on the me'lodic com'ponent of intonation.

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С НЕПРАВИЛЬНЫМ ПРОИЗНЕСЕНИЕМ ЗВУКОВ, НЕПРАВИЛЬНОЙ ПОСТАНОВКОЙ СЛОВЕСНОГО УДАРЕНИЯ И С ДЕЛЕНИЕМ НА РИТМИЧЕСКИЕ ГРУППЫ

В целях выявления некоторых коммуникативных нарушений, связанных с неправильным произнесением звуков, неправильной постановкой словесного ударения и с делением на ритмические группы, был проведен следующий эксперимент.

1. Были сделаны записи репетиций выступлений защит ВКР четырех студентов, после чего студенты были протестированы на уровень владения английским языком. Для всех студентов, участвующих в эксперименте, был установлен уровень владения языком B2.

2. Все четыре студента воспроизводили заранее выверенные и согласованные с научным руководителем тексты, но два из четырех студентов допускали в среднем на 33 % больше ошибок,

связанных с неправильным произнесением звуков, на 40 % больше ошибок, связанных с постановкой словесного ударения и на 20 % больше ошибок, связанных с делением на ритмические группы.

3. Аудитору – носителю британского варианта английского языка (ж, 25 лет) были представлены сделанные ранее записи репетиций выступлений защит ВКР и было предложено сделать вывод об общем уровне владения английским языком этих студентов.

4. После прослушивания записей репетиций защит ВКР аудитор – носитель языка оценил как более высокий уровень владения английским языком студентов, допускающих меньшее число рассмотренных выше фонетических ошибок.

Полагаем, что проведенный эксперимент позволяет сделать вывод о том, что отсутствие (или незначительное количество) фонетических ошибок в речи студента устанавливает положительное дискурсивное программирование, формирующее антиципации реципиента его речи на отсутствие дальнейших грамматических и лексических ошибок.

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С НЕПРАВИЛЬНЫМ ИНТОНАЦИОННЫМ ОФОРМЛЕНИЕМ РЕЧИ СТУДЕНТА

К коммуникативным нарушениям, которые можно отнести к данной группе, принадлежит прежде всего нарушение дискурсивного программирования, устанавливаемого (или не устанавливаемого) соответствующими тонами.

Например, при произнесении студентом *The 'second 'group of e'lmotive ,signs | ,draws our 'special a'ttention* использование постепенно нисходящей ступенчатой шкалы в начале предложения не устанавливает релевантные для говорящего коммуникативные ожидания аудитории. В то же время выделение семантического центра с помощью неполного падения с начальным повышением устанавливает коммуникативные ожидания аудитории на восприятие важной информации (в данном контексте) применительно ко второй группе эмоциональных жестов, о которых рассказывает студент:

The ^second ,group of e^lmotive ^signs | ,draws our ^special a^ttention.

При небрежном отношении студента к интонации своей вступительной речи он может также установить и ложные коммуникативные ожидания аудитории, употребив, в частности, нисходяще-восходящий тон, коммуникативно программирующий

наличие дальнейшего пояснения в контексте, когда такое пояснение отсутствует:

Casual and intimate communicative styles occur in communication among people who know each other ^well. (Здесь коммуникативно программируется такая поясняющая фраза, как: 'But this is not always the case', – но на самом деле следует: 'They are characterized by a peculiar use of such colloquial means as slang, jargonisms, and neologisms'.)

В данном контексте было бы корректнее закончить исходное предложение полным нисходящим тоном, который, как известно, не предполагает дальнейших пояснений:

Casual and intimate communicative styles occur in communication among people who know each other ^well.

Наконец, заслуживающими особого внимания представляются нарушения интонационных механизмов коммуникативного программирования под влиянием родного языка. В частности, использование русского линейно-нисходящего тона, который может выражать для носителей английского языка незаконченность, во фразе *The second way is indi^rect* программирует коммуникацию на наличие дальнейших пояснений со стороны говорящего. Чтобы избежать установки ложных коммуникативных ожиданий, студентам рекомендуется в подобных случаях использовать английский нейтральный (средний) нисходящий тон: *The second way is indi^rect*.

Для предотвращения коммуникативных нарушений, связанных с неправильным интонационным оформлением речи студента, представляются целесообразными предварительные репетиции вступительной речи студентов с использованием средств удаленного доступа (Yandex-телемост, скайп, зум) с параллельной аудио- или видеозаписью репетиции, которую можно вести для удобства разбора сделанных студентом ошибок. Со студентами, допускающими серьезные фонетические ошибки, показал свою эффективность прием записи чтения вступительной речи научным руководителем (или – если возможно – носителем языка), с последующей имитацией студентом корректного звукового образца и интонационного рисунка речи на защите ВКР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как следует из приведенных в статье наблюдений, ошибки проявляются на всех уровнях фонетической системы языка.

Очевидно, нам, преподавателям фонетики английского языка, следует еще более тщательно отрабатывать со студентами на аудиторных занятиях фонетические явления, вызывающие определенную трудность у студентов, делая также акцент на дискурсивно-программирующую значимость звукового и интонационного оформления высказываний в английском языке.

Хотелось бы напомнить о рекомендациях, представленных в учебниках фонетики В. А. Васильева и др. [Фонетика английского языка, 2017], Н. Д. Лукиной [Лукина, 2018], а также в других наших работах, посвященных формированию

фонетических компетенций (см., например, [Веренинова, 2011]).

В некоторых случаях показали свою эффективность записи репетиций вступительной речи студента с последующим разбором ошибок и отработка студентами выступления по заранее заданному им образцу.

Весьма желательным и результативным было бы вернуть практику преподавания фонетики на заключительном этапе учебы студентов по программе бакалавриата (4-й курс), как это имело место на факультете английского языка МГЛУ в предыдущие годы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Соколова В. Л. Особенности явления коммуникативного программирования и его реализация на разных уровнях англоязычного дискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. Вып. 1 (856). С. 99–106.
2. Торсуев Г. П. Обучение английскому произношению. М.: Учпедгиз, 1956.
3. Kingdon R. The Groundwork of English Stress. London: Longmans, 1972.
4. Фонетика английского языка: Практический курс. Новое издание / В. А. Васильев и др. ; под ред. Ж. Б. Верениновой. Дубна: Феникс+, 2017.
5. Лукина Н. Д. Практический курс фонетики английского языка. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018.
6. Веренинова Ж. Б. Формирование фонетических компетенций на первом курсе языкового вуза: методические приемы и рекомендации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. Вып. 1 (607). С. 64–75.

REFERENCES

1. Sokolova, V. L. (2022). Specifics of the phenomenon of communicative programming and its implementation on different levels of English language discourse. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 1(856), 99–106. (In Russ.)
2. Torsuyev, G. P. (1956). Obuchenie angliiskomu proiznosheniju = Teaching English Pronunciation. Moscow: Uzhpedgiz. (In Russ.)
3. Kingdon, R. (1972). The groundwork of English stress. London: Longman.
4. Vassilyev, V. A. et al. (2017). English phonetics: Practical course, ed. by Zh. B. Vereninova. New edition. Dubna: Feniks+.
5. Lukina, N. D. (2018). Prakticheskii kurs fonetiki angliiskogo yazyka = Practical course of English phonetics. Moscow: MSLU. (In Russ.)
6. Vereninova, Zh. B. (2011). Shaping phonetic competencies in the first year of a linguistic university: instructional techniques and recommendations. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 1(607), 64–75. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Веренинова Жанна Борисовна

кандидат филологических наук, профессор
профессор кафедры фонетики английского языка факультета английского языка
Московского государственного лингвистического университета

Соколова Вера Леонидовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики английского языка
факультета английского языка Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Vereninova Zhanna Borisovna

PhD (Philology), Professor

Professor of the Department of English Phonetics, Faculty of the English Language,
Moscow State Linguistic University

Sokolova Vera Leonidovna

PhD (Philology), Assistant Professor of the Department of English Stylistics,

Faculty of the English Language, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

18.09.2022
05.10.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378.14
DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_22



Методы обучения переводческой деятельности

Н. Н. Гавриленко

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
nngavrilenko@narod.ru

Аннотация. В статье предлагаются методы обучения переводческой деятельности. Рассмотрены социокультурные, деятельностные, контекстные, рефлексивные, эвристические методы обучения, обусловленные различными подходами к обучению переводу в вузе, представлены различные ресурсы и средства обучения этой сложной деятельности. Рассмотренные в статье методы позволяют строить индивидуальную траекторию обучения студентов переводческой деятельности в зависимости от их личностных характеристик и скорости усвоения материала.

Ключевые слова: профессия переводчика, профессиональная компетентность, методические подходы, методы и средства обучения, смешанное обучение переводу

Для цитирования: Гавриленко Н. Н. Методы обучения переводческой деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 22–29. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_22

Original article

Methods of Training in Translation

Nataliya N. Gavrilenko

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
nngavrilenko@narod.ru

Abstract. This article proposes methods for teaching translation activities. Sociocultural, activity, contextual, reflexive, heuristic teaching methods are considered, due to different approaches to teaching translation at a university, various resources and means of teaching this complex activity are proposed. The methods proposed in the article make it possible to build an individual trajectory of teaching students of translation activity, depending on their personal characteristics and the speed of assimilation of the material.

Keywords: translator's profession, professional competence, methodological approaches, teaching methods and tools, blended learning in translation

For citation: Gavrilenko, N. N. (2023). Methods of training in translation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 22–29. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_22

ВВЕДЕНИЕ

Моделирование профессиональной деятельности переводчика обуславливает необходимость ее анализа с позиции лингвистики, психологии, когнитивистики, истории, социологии, культурологии и других наук. Такой интегративный подход находит свое отражение и в дидактике переводческой деятельности, определяя различные подходы к системе подготовки переводчиков, предлагая широкую палитру методов и приемов обучения.

Главной целью при подготовке переводчиков выступает формирование профессиональной личности, т.е. профессиональной переводческой компетентности, которая представляет собой *готовность и способность использовать внутренние (компетенции) и внешние ресурсы при выполнении в определенной социальной и профессиональной среде письменного, устного, аудиовизуального перевода, локализации и постредактирования машинного перевода* [Гавриленко, 2018]. Важную роль в деятельности переводчика выполняют также «надпрофессиональные навыки», которыми должен владеть любой специалист [Атлас новых профессий 3.0, 2021]. Многие из них играют важную роль в деятельности переводчика: системное мышление, управление проектами, программирование и искусственный интеллект, работа в условиях неопределенности, экологическое мышление.

Преподаватель перевода выбирает различные подходы для достижения поставленных промежуточных целей. В процессе подготовки профессиональных переводчиков наиболее актуальными являются следующие методологические подходы к обучению: личностно ориентированный, компетентностный, деятельностный, социокультурный, контекстный и др. На каждом занятии можно выделить основную дидактическую цель, которая обуславливает содержание, методы и приемы работы преподавателя со студентами.

Цель статьи – выделить и проанализировать методы и средства работы преподавателя и студентов на занятиях по обучению переводческой деятельности.

При изучении методов работы на занятиях по обучению переводческой деятельности были применены следующие **исследовательские методы**: анализ исследований в области переводоведения и дидактики переводческой деятельности, который позволил представить различные подходы к формированию переводческой компетентности и определить основные методы и средства обучения этой сложной профессии.

ПЕРЕСТРАИВАЕМ КУРС ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Когда преподаватель планирует перестроить курс преподавания перевода, следует сначала подумать о том, как бы он хотел обучать студентов переводческой деятельности и ответить самому себе на ряд вопросов.

Какую роль преподаватель хочет выполнять в аудитории? Преподаватель – специалист в области профессиональной деятельности переводчика и старается передать свои знания студентам. В данном случае он выступает в аудитории в роли наставника. Или он выступает в роли помощника в обучении студентов этой сложной профессии и старается максимально развивать личность студентов, помогает им находить и усваивать новые знания, учит анализировать, применять полученные знания? Какие подходы хочет использовать преподаватель в обучении переводу: традиционные или инновационные?

Преподавателю следует также ответить на вопрос, что ему не нравится в преподаваемых им курсах? Успевают ли студенты весь запланированный материал? Может быть, стоит обязать самих студентов находить, анализировать и применять информацию для решения переводческих проблем? Какую информацию студенты могли бы находить самостоятельно, что нужно сделать для этого?

И, конечно, в группе всегда очень разные студенты: есть легко усваивающие новый материал и, наоборот, медленно двигающиеся вперед в его усвоении. Тогда преподавателю стоит подумать о том, как сделать процесс обучения переводческой деятельности индивидуальным, чтобы все студенты успешно закончили полный курс обучения.

Возможно, преподавателю перевода помогли бы современные активные методы обучения и технологии, чтобы организовать аудиторию по-другому, разбив студентов на небольшие группы, которые вы могли бы контролировать? Передать усвоение части материала на самостоятельную работу, а в аудитории развивать критическое и аналитическое мышление, столь важное в деятельности переводчика? Например, преподаватель может переместить большую часть лекционного материала в Интернет, оставив больше времени для взаимодействия с учащимися.

Сегодня преподавателю доступны открытые образовательные ресурсы, видео, которые позволяют уделять больше времени индивидуальной и групповой работе со студентами. И, конечно, у преподавателя может быть слишком много

вопросов от студентов, множество заданий, которые нужно просмотреть. Тогда стоит подумать о перестройке курса так, чтобы преподавателю было легче управлять своей рабочей нагрузкой. Вероятно, стоит объединить по группам студентов, чтобы они сами помогали друг другу? Следует ли изменить задания, давать больше проектной работы, чтобы студенты постепенно создавали свой электронный портфолио, по которому преподаватель сможет оценивать их работу?

Сегодня технологии и новые методы преподавания открывают прекрасные возможности полностью переосмыслить процесс обучения переводу. Преподаватели и наставники с глубокими знаниями в области перевода и переводческой деятельности могут найти множество уникальных и увлекательных способов обучения и интегрировать их в учебный процесс.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Под методом при обучении переводу мы будем понимать способы совместной деятельности преподавателя и студента, направленные на достижение поставленных образовательных целей [Хуторской, 2017]. Сегодня в дидактике переводческой деятельности можно выделить различные методы обучения:

- Пассивные методы обучения, когда преподаватель доминирует, а учащиеся остаются пассивными. Примером такого метода является лекция.
- Активные методы обучения, когда преподаватель и студент выступают равноправными участниками учебного процесса.
- Интерактивные методы обучения, позволяющие студентам взаимодействовать не только с преподавателем, но и между собой. Такие методы сегодня считаются наиболее эффективными.

Выбор метода обучения зависит от следующих факторов:

- от поставленной цели;
- от выбранных подходов к обучению;
- от степени подготовленности студентов;
- от времени, за которое предполагается достичь поставленной цели;
- от степени оснащенности вуза;
- от теоретической и практической подготовленности самого преподавателя.

Рассмотрим методы обучения переводу, выделяемые исследователями в зависимости от выбранных подходов к обучению.

В рамках социокультурного подхода одним из важных методов при подготовке переводчиков могут стать *проблемные задания* [Сафонова, 2000]. Эти задания представляются интересными при обучении переводу, так как они будут способствовать формированию социокультурной, социалингвистической и дискурсивной компетенции переводчика:

- проблемные задания, направленные на развитие внимания, памяти, вероятностного прогнозирования, критического мышления переводчика, креативности и т. д.;
- стратегические задания, направленные на формирование аналитического мышления будущего переводчика, дискурсивных умений при анализе исходного текста, на выработку стратегии предстоящего перевода, выбор оптимального переводческого решения и т. д.;
- сопоставительные задания, направленные на формирование интегративных знаний и умений переводчика, формирование умений переводческого анализа или умений смысловой интерпретации исходных текстов;
- дискурсивные задания, направленные на формирование способности быстро находить переводческое решение в условиях устного перевода, выбирать решения с учетом социальных, культурологических, ситуативных условий общения;
- лингвистические задания, направленные на формирование социалингвистических умений анализировать лексику иноязычного исходного текста и находить в русском языке эквиваленты и т. д.

При обучении переводческой деятельности будут эффективными рефлексивный подход и соответствующие технологии, «общая направленность которых очевидна: преобразование собственной мыслительной и практической деятельности через психологические механизмы рефлексии» [Зеер 2009, с. 193]. К этим технологиям относятся диалоговые методики, когда предлагается прослушать высказывание и задать уточняющие вопросы, направленные на его понимание, высказать свое отношение к услышанному / прочитанному и т. д.

Интересен для преподавания перевода кейс-метод (case study), который позволяет дать примеры переводов; студенты учатся анализировать их и выявлять допущенные переводчиком ошибки. Основные характеристики этого метода:

- возможность использования реальных ранее сделанных переводов;
- преподаватель играет роль критика, направляя аналитическую деятельность студентов;

- возможность участия большого количества студентов, что предполагает сравнение различных точек зрения.

Деятельностный подход позволяет формировать компетентность переводчика поэтапно в процессе решения профессиональных задач. В рамках данного подхода как один из методов обучения используется проектная деятельность, достаточно полно описанная Е. Н. Солововой. Автор считает обязательным условием реализации этой формы обучения следующие компоненты:

- проект должен быть ориентирован на самостоятельное решение поставленной проблемной задачи;
- интересная тематика проектной работы, которая должна быть четко определена, но иметь возможность расширения;
- у студентов должны быть сформированы необходимые информационно-коммуникативные умения для получения и обработки информации, для самостоятельной работы и работы в команде, для планирования своей деятельности;
- методические рекомендации и памятки-инструкции для осуществления различных проектных заданий;
- мониторинг, проведение консультаций и текущего контроля со стороны преподавателя [Соловова, 2008].

Важными для преподавания перевода представляются методы и приемы **контекстного подхода**, в котором выделены три базовые формы учебной деятельности [Вербицкий, Ильязова, 2011]:

- базовые – информационные и проблемные лекции, семинары-дискуссии, во время которых моделируются действия профессионального переводчика, обсуждаются теоретические вопросы и проблемы;
- квазипрофессиональная деятельность, во время которой моделируются условия, содержание процесса выполнения переводческого заказа, анализируются конкретные переводческие ситуации, формируется умение работать в команде, взаимодействовать с занятыми в процессе перевода людьми;
- учебно-профессиональная деятельность, во время которой студенты выполняют реальные переводы и исследовательские задачи (научно-исследовательская работа), практика в бюро переводов. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную переводческую.

Чтобы максимально вовлечь студентов в учебный процесс, преподаватель может использовать

различные методы **эвристического подхода**. По мнению В. А. Канке, эвристические методы направлены на стимуляцию деятельности студентов, как их ментальности, языка, так и изучаемой предметной области. Эти методы ориентированы преимущественно на группы учащихся, но могут быть использованы и в работе с отдельными учащимися [Канке, 2014]. Чаще всего это словесный метод обучения, помогающий выйти на правильное решение. Эвристические методы обучения подробно представлены в работах А. В. Хуторского [Хуторской, 2017]. Студентам дается задание, указываются наиболее актуальные исследования и предлагается найти ответы на поставленные задачи. Чем более общими или нетрадиционными являются поставленные задания, тем более эвристичен их потенциал. Студентам дается вопрос без заданного направления поиска ответа. В этом случае студенты набирают и формируют собственные знания, становясь таким образом производителями знаний. Такой подход не является новым для образования, но сегодня он получил новое звучание. Студенты могут легко найти материал интересней, чем преподаватель, так как весь контент находится в открытом доступе. Поэтому важным становится умение студентов управлять полученными знаниями. Это значимое умение XXI века, которое должно занимать одно из ведущих положений в преподавательской деятельности.

К эвристическим методам обучения можно отнести и метод «мозгового штурма», который был предложен еще в середине прошлого века американским изобретателем и предпринимателем А. Осборном [Osborn, 1957]. Этот метод представляет собой выработку группой в несколько человек решения поставленной задачи путем свободного высказывания идей и предполагает творческий подход при решении поставленных задач. Высказываются самые невероятные идеи, на основании которых создается «банк идей». В процессе преподавания перевода занятия с использованием метода «мозгового штурма» позволяют всем студентам быть услышанными. Отсутствие критики как одного из условий данного метода помогает студентам свободно проявлять себя, развивать креативность. «Мозговой штурм» проводится в два этапа:

1. На первом этапе студенты в течение 30 минут высказывают всевозможные идеи и предложения, которые фиксируются в протоколе. При проведении «мозгового штурма» не разрешаются никакие критические замечания по поводу высказанных идей и предложений, а также демонстрация негативного отношения мимикой или жестами. Приветствуются неординарные и даже фантастические идеи.

2. На втором этапе из участников «мозгового штурма» создаются две группы (генераторов идей и аналитиков), которые анализируют выдвинутые идеи и предложения и предлагают окончательный взвешенный вариант решения вопроса [Белякова, Прокопьев, 2015].

Существует и несколько усовершенствованный метод «мозгового штурма» – синектика, в основе которой лежит система креативного мышления. Синектика представляет собой процесс поиска и создания новых ассоциативных связей. Здесь также формируются группы, но группы постоянные, и уже допустима критика, но только та, которая позволяет улучшить сделанные предложения. Этот метод рекомендуется применять на старших курсах. Синектика отличается от мозгового штурма использованием в ней различных типов аналогий (словесной, образной, личной), инверсии, ассоциаций и др. [там же].

Для наглядности, визуализации и запоминания при обучении переводческой деятельности можно использовать метод интеллект-карты (карты ума или карты разума), предложенной Т. Бьюзен, который стремился разработать методику мышления, учитывающую возможности как левого (рационального), так и правого (чувственного) полушария мозга. Классические линейные записи не всегда приносят пользу студентам, их трудно восстанавливать в памяти, не всегда записаны главные мысли. Ментальная карта помогает получить общее представление об изучаемом предмете / явлении.

Тони Бьюзен предлагает при создании карт следующую последовательность действий:

1. В центре листа размещаем главную тему и используем не линейные, а радиальные записи. При этом важно, чтобы ветки, отходящие от центра, были живыми и гибкими.

2. Записывать нужно только ключевые слова, которые характеризуют яркие черты анализируемой темы. Желательно на каждой линии размещать только одно ключевое слово, потому что каждое из них имеет массу возможных ассоциаций.

3. На ветвях, отходящих от главной темы, размещаются ключевые слова, которые могут сопровождаться символическими рисунками и будут помогать запомнить нужную информацию. Рекомендуется использовать различные цвета, которые помогут структурировать восприятие информации [Бьюзен Т., Бьюзен Б., 2003].

Такие карты рассматриваются как один из эффективных методов формирования креативности. Карта дает свободу действий, что положительно отражается на результатах мыслительной и профессиональной деятельности [Шибанова-Роевко,

Лялина, 2013]. Использование карт памяти при обучении переводу позволяет усваивать новую информацию интегрированным организованным способом. Составление таких карт позволяет научить студентов извлекать ключевую информацию из текста, систематизировать новый материал. Такая карта используется и подробно описана при обучении аудиовизуальному переводу [Козуляев, 2019].

Классическая форма обучения – «лекция» – в цифровой среде претерпевает некоторые изменения. Сейчас многие вузы вывешивают записанные видеолекции на своих сайтах. Видеолекция – «это не просто запись обычной аудиторной лекции, а специально подготовленная учебная видеозапись, снабженная для улучшения восприятия помимо учебной аудиоинформации необходимыми таблицами, схемами, диаграммами, иллюстрациями, а также разнообразными видеоматериалами» [Шабалин, 2012, с. 162]. Создатель видеолекции – это уже не просто лектор, по своей сути – это дизайнер.

К видеолекции предъявляются определенные требования:

- она должна быть разбита на 10–15-минутные разделы, содержащие раскрытие мысли, тезиса и т. д.
- каждую такую мини-лекцию целесообразно сопровождать вопросами по раскрытой теме;
- если лекция продолжительная, то она должна сопровождаться способом по навигации, чтобы студенты при работе с видеолекцией могли легко находить нужный раздел;
- изображение лектора должно отражать его мимику и эмоции; хорошо, когда при изображении лектора сменяется крупный план на средний план, это помогает лучше отображать мимику и эмоции преподавателя; важно, чтобы преподаватель не сидел спиной к свету, так как в этом случае виден только черный силуэт.

С развитием цифровых технологий в системе высшего и дополнительного образования стали использоваться видеоигры и игровые симуляторы, которые являются эффективным образовательным инструментом. Образовательные игры – это особая форма обучения. В обучающей игре должны быть представлены четыре элемента:

- четкое понимание результатов того, чему пытаются научить студентов;
- хорошая сюжетная линия, которая связывает все элементы вместе;
- опыт пользователя и взаимодействия с игрой у студентов;
- мотивация и вовлеченность студентов.

Такие обучающие игры могут быть использованы на первом – профессионально ориентирующем – этапе при получении заказа, при беседе с заказчиком, при составлении договора, при различных ситуациях, связанных с этикой деятельности переводчика, на аналитическом и синтезирующем этапах при моделировании деятельности устного переводчика и на последнем – корректирующем – этапе обучения при объяснении стратегии перевода и т. д.

Для формирования своего профессионального портфолио уже на этапе обучения в вузе будущие переводчики могут использовать технологию блокчейн – базы данных, которая позволяет хранить результаты экзаменов, сделанные переводы, результаты практики, аттестаты и т. д., состоящей из последовательно выстроенной цепочки цифровых блоков. С этой базой может знакомиться любой человек, но никто не может ее изменить или уничтожить. Эта технология гарантирует надежность, безопасность и защищает авторство [Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019].

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В процессе обучения переводческой деятельности преподаватель может использовать различные ресурсы и средства обучения, каждое из которых имеет определенные преимущества и возможности. Открытые образовательные ресурсы – те ресурсы, которые преподаватели или учащиеся могут использовать бесплатно. В условиях пандемии ряд российских вузов открыли доступ к своим видеолекциям. Примером могут служить лекции МГУ, Высшей школы экономики и др. Существует ряд открытых учебников, онлайн-учебников, которыми студенты могут пользоваться бесплатно, примером может служить открытый учебник профессора Тони Бейтса «Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning». Открытой системой обучения является обучающая платформа «Школа дидактики перевода»¹, на которой преподаватели перевода, студенты, аспиранты могут получить необходимую информацию по вопросам дидактики переводческой деятельности и переводоведения.

Средствами обучения, которые преподаватель может использовать при смешанном обучении, могут быть различные медиаресурсы – системы, которые передают информацию и имеют четыре

компонента: автор сообщения, само сообщение, канал связи, получатель сообщения. Это может быть текст, когда объясняются абстрактные понятия переводоведения; графика – когда необходима визуализация понятий переводоведения; аудио – при подготовке устных переводчиков; видео – для добавления динамики и для иллюстрации конкретных примеров при объяснении абстрактных идей; компьютерные системы – для объективного оценивания полученных результатов; социальные сети – для активного взаимодействия студентов.

Для принятия решений при выборе того или иного медиасредства исследователи предлагают использовать ряд критериев:

- прежде всего предстоит понять, имеют ли ваши студенты доступ к определенной технологии;
- выяснить, есть ли доступ к Интернету, хорошее ли интернет-соединение;
- простота использования;
- финансовые и временные затраты на реализацию;
- четкое понимание того, какого результата вы хотите добиться и насколько это средство вам поможет [там же].

Исследования показывают, что мультимедиа лучше, чем одно медиасредство. И что особенно важно: студенты сегодня могут сами создавать эти средства, например, записать видео и дополнить им свое портфолио и т. д.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для организации образовательного пространства при создании курса по переводу важным представляется пошаговое руководство, которое позволяет сохранить мотивацию студентов на протяжении всего курса обучения. Начинать следует с определения ожидаемых результатов обучения, далее выбирать методологические подходы к обучению переводческой деятельности и оцениванию переводческой компетентности и только после этого подбирать методы обучения при решении каждой из поставленных переводческих задач. Сегодня активно применяется смешанное обучение, которое включает аудиторное и дистанционное обучение. В этом случае представляется важным учет особенностей дистанционного обучения, при котором студенты чувствуют себя достаточно изолированно. В этом случае им нужна несколько иная форма поддержки, чем при аудиторном обучении. Их работа должна быть структурирована по неделям, четко сформулированы виды заданий, что и для чего они делают на каждом занятии. При смешанном

¹ URL: www.gavrilenko-nn.ru

обучении представляется полезным использовать традиционные «тематические планы» лекций и практических занятий, а также «календарные планы», которые позволяют структурировать работу студентов по неделям. Эти планы позволяют очень четко прорабатывать структуру курса и его управление. Такой понедельный план должен быть вывешен на сайте, чтобы студенты могли посмотреть темы занятий каждой недели.

Выбранные подходы к формированию переводческой компетентности позволяют преподавателю определить методы и средства для каждого из этапов обучения. Предложенная в

статье палитра этих методов позволяет строить индивидуальную траекторию обучения студентов в зависимости от их личностных характеристик и скорости усвоения материала. При формировании отдельных составляющих переводческой компетентности студенты должны иметь возможность общаться между собой, обращаться за консультацией к преподавателю, к представителям переводческого сообщества. Важным также представляется анализ нагрузки самих преподавателей, так как она легко выходит из-под контроля вследствие слишком большого числа заданий студентов, которые нужно проверять.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гавриленко Н. Н. Ключевые компетентности переводчика // Дидактика перевода: традиции и инновации: коллективная монография / под общ. ред. Н. Н. Гавриленко. М.: Флинта, 2018. С. 27–59.
2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой и Д. Судакова. М.: Альпина ПРО, 2021. URL: atlas100.ru
3. Хуторской А. В. Дидактика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб. : Питер, 2017.
4. Сафонова В. В. Проблема задания на уроке иностранного языка. М. : Еврошкола, 2000.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2009.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М. : АСТ : Астрель, 2008.
7. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография. М. : Логос, 2011.
8. Канке В. А. История, философия и методология педагогики и философии / под ред. М. Н. Берулавы. М. : Юрайт, 2014.
9. Osborn A. F. Applied Imagination. New York : Scribners and Sons, 1957.
10. Белякова Е. М., Прокопьев А. В. Инновационные методы обучения в образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (часть 1). URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18898>
11. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. Е. А. Самсонов. 2-е изд. Минск : Попурри, 2003.
12. Шибанова-Роевко Е. А., Лялина Т. Г. Интеллектуальные карты – как один из методов креативного обучения // Новые подходы в антикризисном управлении : I Международная научно-практическая конференция / РУДН. 2013. URL: <http://econf.rae.ru/article/7410>
13. Козуляев А. В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
14. Шабалин Ю. Е. Создание учебных видеолекций как дидактическая проблема // Осмысление дидактикой современной педагогической действительности. 2012. С. 162–169. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-uchebnyh-videolektsiy-kak-didakticheskaya-problema/viewer>
15. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.

REFERENCES

1. Gavrilenko, N. N. (2018). Klyuchevyye kompetentnosti perevodchika = Key competencies of a translator. In Gavrilenko, N. N. (ed.), Didaktika perevoda: traditsii i innovatsii: a collective monograph (pp. 27–59). Moscow: Flinta. (In Russ.)
2. Varlamova, D., Sudakov, D. (eds.). (2021). Atlas novykh professiy 3.0. = Atlas of new professions 3.0. Moscow: Al'pina PRO. atlas100.ru (in Russ.)
3. Khutorskoy, A. V. (2017). Didaktika = Didactics : Textbook for universities. Third generation standard. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

4. Safonova, V. V. (2000). Problemnyye zadaniya na uroke inostrannogo yazyka = Problem tasks in a foreign language lesson. Moscow: Yevroshkola. (In Russ.)
5. Zeyer, E. F. (2009). Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya = Psychology of vocational education: a textbook for students of higher institutions. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
6. Solovova, Ye. N. (2008). Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinutyy kurs = Methods of teaching foreign languages: an advanced course: a manual for students of pedagogical universities and teachers. Moscow: AST: Astrel'. (In Russ.)
7. Verbitskiy, A. A., Il'yazova, M. D. (2011). Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya = Invariants of professionalism: problems of formation: monograph. Moscow: Logos. (In Russ.)
8. Kanke, V. A. (2014). Istoriya, filosofiya i metodologiya pedagogiki i filosofii = History, philosophy and methodology of pedagogy and philosophy, ed. by M. N. Berulavy. Moscow: Yurayt. (In Russ.)
9. Osborn, A. F. (1957). Applied Imagination. New York: Scribners and Sons.
10. Belyakova, Ye. M., Prokop'yev, A. V. (2015). Innovatsionnyye metody obucheniya v obrazovanii = Innovative teaching methods in education. In Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya (#2, part 1). <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18898> (in Russ.).
11. B'yuzen, T., B'yuzen, B. (2003). Supermyshleniye = Superthinking, transl. from English by Ye. A. Samsonov. 2nd ed. Minsk: Popurri. (In Russ.)
12. Shibanova-Royenko, Ye. A., Lyalina, T. G. (2013). Intellektual'nyye karty – kak odin iz metodov kreativnogo obucheniya = Mind maps as one of the creative learning methods. In Novyye podkhody v antikrizisnom upravlenii: I International Scientific and Practical Conference. RUDN. <http://econf.rae.ru/article/7410> (in Russ.).
13. Kozulyayev, A. V. (2019). Integrativnaya model' obucheniya audiovizual'nomu perevodu (angliyskiy yazyk) = An integrative model for teaching audiovisual translation (English): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
14. Shabalin, Yu. Ye. (2012). Sozdaniye uchebnykh videolektsiy kak didakticheskaya problema = Creation of educational video lectures as a didactic problem. In Osmysleniye didaktikoy sovremennoy pedagogicheskoy deystvitel'nosti (pp. 162–169). <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-uchebnykh-videolektsiy-kak-didakticheskaya-problema/viewer> (in Russ.).
15. Uvarov, A. Yu., Frumin, I. D. (eds.). (2019). Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya = Difficulties and prospects of digital transformation of education. Moscow: Izdatel'skiy dom Vyshey shkoly ekonomiki. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гавриленко Наталия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор

профессор кафедры иностранных языков Инженерной академии

Российского университета дружбы народов

INFORMATION ABOUT OF AUTHOR

Gavrilenko Nataliya Nikolaevna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

Professor of Foreign Languages Department, Engineering Academia,

Peoples' Friendship University of Russia

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.10.2022
20.10.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 378.016

DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_30



Цепочки междисциплинарных переключений кодов как триггер когнитивного подхода к профилизации

Г. А. Дубинина¹, Л. П. Коннова², И. К. Степанян³

^{1,2,3}Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

¹gadubinina@fa.ru, ²lpkonnova@fa.ru, ³ikstepanyan@fa.ru

Аннотация. Цель публикации – разработка методики для формирования профессиональных навыков экономистов на основе междисциплинарного переключения кодов: экономика – математика – IT – английский язык. Подтверждается, что тренинг междисциплинарного переключения кодов на базе специально организованной языковой поддержки способствует формированию более устойчивых профессиональных навыков. Исследование может способствовать развитию теории переключения кодов и формированию методики ее использования для междисциплинарного взаимодействия.

Ключевые слова: переключение кодов, междисциплинарное взаимодействие, цифровые образовательные ресурсы, контентно-языковое интегрированное обучение (CLIL)

Для цитирования: Дубинина Г. А., Коннова Л. П., Степанян И. К. Цепочки междисциплинарных переключений кодов как триггер когнитивного подхода к профилизации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 30–39. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_30

Original article

Chains of Interdisciplinary Code Switching as Trigger for Cognitive Approach to Profilisation

Galina A. Dubinina¹, Larisa P. Konnova², Irina K. Stepanyan³

^{1,2,3}Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

¹gadubinina@fa.ru, ²lpkonnova@fa.ru, ³ikstepanyan@fa.ru

Abstract. The publication aims at developing methodology for the formation of the economists' professional skills based on interdisciplinary code switching: economics – mathematics – IT – English. It is admitted that the training of interdisciplinary code switching based on specially arranged language support contributes to the formation of more sustainable professional skills. The novelty of the research lies in the development of the theory of code switching and the formation of methodology for its use in interdisciplinary interaction.

Keywords: code-switching, cross-disciplinary cooperation, digital educational resources, content and language integrated learning (CLIL)

For citation: Dubinina, G. A., Konnova, L. P., Stepanyan I. K. (2023). Chains of interdisciplinary code switching as trigger for cognitive approach to profilisation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 30–39. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_30

ВВЕДЕНИЕ

Формирование всей группы компетенций цифровой экономики становится одной из ключевых задач в подготовке специалистов экономического и финансового профиля. Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации ставит в приоритет подготовку глобально конкурентоспособных специалистов для решения социально-экономических задач, владеющих современными цифровыми технологиями на профессиональном уровне.

Формированию современных профессиональных компетенций способствует внедрение в процесс обучения когнитивных приемов и методов. Когнитивная парадигма образования может стать новой методологией педагогики [Стукалова, Левина, 2021]. По мнению авторов, социокогнитивный подход структурирует образовательный процесс и в целом профессиональную подготовку будущих специалистов на принципах мотивированного включенного познания, осознанного освоения и, точнее, интериоризации смыслов обучения, повышения своих компетенций, расширения кругозора. Повышение эффективности профессиональной подготовки в ходе внедрения когнитивно-коммуникативного подхода к профессиональной подготовке студентов в вузе позволяет целенаправленно активировать в содержании учебных дисциплин и их методическом обеспечении компоненты когнитивной и коммуникативной деятельности обучающихся, их коррелирование и синхронизацию при планировании образовательного процесса, имитировать ситуации профессионально ориентированного общения, носящего деятельностный характер [Лазуткина, 2022].

Наиболее эффективно реализовать когнитивный подход в профильной подготовке позволяют междисциплинарные продукты: мастерские, практико-ориентированные проекты, курсы, разработанные преподавателями различных дисциплин, проводимые совместно с представителями бизнеса.

Предметом нашего исследования является взаимодействие между такими дисциплинами, как экономика, математика, информационные технологии и английский язык как иностранный, которые являются базовыми для студента Финансового университета.

Поводом для данного исследования послужила наша убежденность в том, что возможности, которые предоставляет сотрудничество преподавателей дисциплин профиля вуза и преподавателей английского языка как иностранного, являются одной из самых продуктивных форм учебного взаимодействия и стимуляции творческой активности.

Это взаимодействие, как правило, является квазипрофессиональной деятельностью в учебном процессе либо по профильной дисциплине, либо при обучении иностранному языку.

Следует отметить, что язык специальности является узловым аспектом преподавания английского языка как иностранного в лингвистическом вузе, поэтому проблема переключения кодов (Code-switching), или смешения кодов, как никогда актуальна.

Всё большую роль в обучении играет изучение различных IT-продуктов, большая часть которых носит англоязычный характер. Начиная с первого курса должна проводиться пропедевтика профессиональных цифровых навыков, а процесс освоения современных цифровых технологий может быть усилен англоязычной образовательной линией.

Языковая подготовка студентов Финансового университета традиционно основывается на ранней профилизации учебных материалов и ориентации на практическое применение полученных знаний, умений и навыков. Вместе с этим существует *традиционное противоречие*, когда, несмотря на имеющиеся знания, студенты затрудняются применять их в новых для себя обстоятельствах. Так зачастую студенты воспринимают математику, экономику, английский язык как параллельные, не связанные между собой, дисциплины. Преодоление такого противоречия является важнейшей задачей современного образования.

Объектом исследования является процесс формирования профессиональных языковых навыков у студентов экономического вуза. Предмет исследования – междисциплинарное переключение кодов при изучении дисциплин математического цикла студентами бакалавриата Финансового университета.

Целью исследования является разработка методических приемов внедрения в образовательный процесс междисциплинарного переключения кодов: экономика – математика – IT – английский язык – для формирования профессиональных навыков экономистов и финансистов.

Опыт преподавания дисциплин математического цикла и иностранного языка позволил авторам сформулировать *гипотезу*: *тренинг междисциплинарного переключения кодов на базе специально организованной языковой поддержки способствует формированию устойчивых профессиональных навыков у студентов первого курса направлений подготовки высшего образования, связанных с экономикой и менеджментом.*

Реализация поставленной цели решается авторами с помощью ряда задач:

- изучение существующих подходов к использованию технологии переключения кодов в процессе обучения;
- создание базы цепочек переключения кодов: экономический термин – математическое действие – программный оператор на английском языке – его значение на русском;
- анализ влияния использования переключения кодов на эффективность образовательного процесса бакалавров финансового университета.

Новизна исследования заключается в идее использования лингвистической технологии переключения кодов для реализации комплексного подхода к обучению, позволяющего задействовать междисциплинарные связи и способствующего ранней профилитации.

ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ТЕОРИИ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ

В профессиональной лингводидактике были периоды, когда *переключение кода* считалось некачественным приемом при обучении иностранному языку, признаком некомпетентности преподавателя. В связи с тем, что это явление, невзирая на старания избегать его, по-прежнему присутствует в процессе обучения, дидакты стали толерантно относиться к билингвизму, мультилингвизму при использовании иностранного языка в процессе обучения. Следует отметить, что речь идет прежде всего об английском языке, как языке международного общения во всех сферах жизнедеятельности человека.

В высшем образовании этому способствовали следующие факторы:

- развитие контентно-языкового интегрированного обучения;
- все более широкое использование English Medium Instruction (EMI) (обучение университетским дисциплинам частично или полностью на английском языке);
- цифровизация всех сфер жизни, которая получила новый импульс с началом пандемии Covid-19 и переходом на обучение в онлайн-формате.

Сложившаяся ситуация выявила, что преподаватель стал одним из важнейших потребителей цифровых технологий, что мы сегодня можем говорить о появлении новой культуры цифрового педагогического общения. При этом насущной необходимостью стала адаптация к цифровым приемам, язык которых насыщен англоязычными терминами, часть которых не переводится на русский

язык или частично переводится, т. е. используется в режиме *переключения кодов*.

С точки зрения лингводидактики *переключение кодов* происходит в виде вставки инородного слова в середину фразы, между целыми фразами.

Переключение кодов может быть вызвано следующими причинами:

- отсутствием в основном языке общения какого-либо понятия;
- более точной передачей понятия на одном из языков;
- желанием подчеркнуть свою принадлежность (аффилиацию) к определенной профессиональной группе;
- желанием исключить из коммуникации тех, кто не говорит на втором языке, либо не владеет терминологией в какой-либо области, т. е. переключение кодов используется в целях создания препятствия для понимания;
- неблагозвучностью термина на одном из языков и т. д.

По мнению авторов, в процессе профессиональной подготовки *переключение кода* можно рассматривать как средство обеспечения языкового преимущества, а не как препятствие для общения. *Переключение кода* позволяет преподавателю обеспечить более точное понимание рассматриваемых явлений, выбирая термины из большего пула слов, используя другой код аналогично тому, как мы используем выделение текста жирным шрифтом или выделение информации в устном высказывании с помощью голоса. Использование другого кода, таким образом, позволяет преподавателю усилить влияние своей речи и использовать информационный посыл более эффективным образом.

Переход от традиционного изучения английского языка к преподаванию академических дисциплин на английском языке осуществляется посредством предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) [Ting, 2011]. Безусловно, реализации поставленных задач способствует междисциплинарное сотрудничество: отбор тематических материалов для преподавания английского языка во взаимодействии с преподавателями профильных дисциплин и параллельное с базовыми дисциплинами изучение англоязычных материалов на занятиях иностранным языком [Goldfarb et al., 2018].

Насущной задачей для педагогического сообщества является создание новых подходов и решений в обучении при использовании цифровых инструментов. Следует отметить, что цифровизация позволяет по-новому решить проблему индивидуализации обучения, особенно при его реализации на иностранном языке, так как расширяются возможности создания индивидуальной траектории

обучения в соответствии с исходным уровнем подготовки, потребностями и нуждами конкретного обучаемого [Isurin, Winford, Bot, 2009].

При этом перед преподавателями стоит сложная задача не потерять проверенный годами опыт традиционной учебной деятельности студентов и преподавателя в рамках аудиторных занятий [Tareva, Tarev, 2018]; в частности, новая реальность побуждает работников высшей школы по-новому взглянуть на учебный скаффолдинг и выстраивание учебных опор для создания индивидуальной траектории обучения студентов [Дубинина, 2022].

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕПОЧЕК ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ: ЭКОНОМИКА – МАТЕМАТИКА – IT – АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В качестве теоретической основы для разработки методики междисциплинарного переключения кодов используются следующие педагогические подходы:

- *интегративный подход* (Е. О. Галицких): процесс преподавания строится на сочетании контента нескольких предметов: математика, информатика, экономика, английский язык посредством использования различных средств обучения;
- *деятельностный подход* (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов): все знания в рамках дисциплины «Цифровая математика» студенты получают через практическую деятельность;
- *контекстный подход* (А. А. Вербицкий): используются все возможности внедрения в обучение профессионального экономического контекста;
- *концепция индивидуализации обучения* (В. Д. Шадриков): средства обучения и организация преподавания нацелены на то, чтобы студенты имели возможность изучать дисциплину в соответствии со своими индивидуальными возможностями, интересами и образовательными потребностями.

Вопросы эффективной организации междисциплинарного взаимодействия широко обсуждаются

педагогической общественностью. Большинство авторов считают, что такое взаимодействие должно стать фундаментом формирования у студентов профессиональных стандартов.

Весомый опыт в этом вопросе накоплен у преподавателей иностранного языка, ориентированных на подготовку студентов к профессиональной деятельности. Опыт реализации междисциплинарных проектов на английском языке по экономической тематике представлен в работе [Кобелева, 2019]. Интересный пример междисциплинарного сотрудничества представлен в статье [Халыпина, Попова, Кузнецова, 2017]. Речь идет о разработанном курсе, объединяющем электронную образовательную среду, практико-ориентированную дисциплину «Введение в специальность» и английский язык. Одной из теоретических основ курса стала методика обучения английскому языку CLIL, опирающаяся на обучение профессиональной дисциплине средствами иностранного языка.

Идею использования технологии переключения кодов для организации междисциплинарного взаимодействия можно найти в исследовании [Isurin, Winford, Bot, 2009]. Авторы демонстрируют, как модели одной научной области применяются к моделям из других областей.

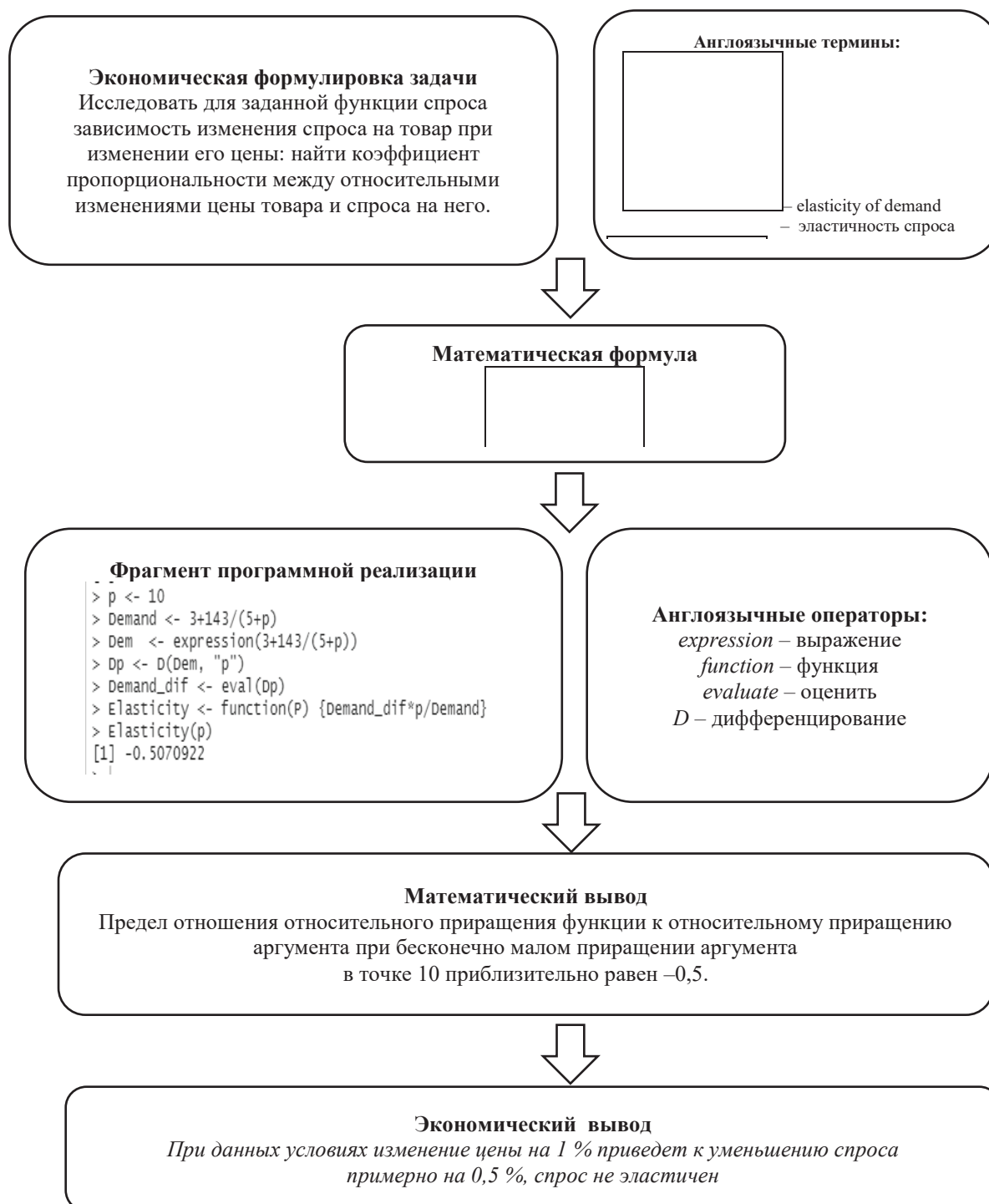
Для экономистов и финансистов переключение кодов имеет отношение прежде всего к использованию в учебном процессе экономических терминов и их международных названий, математического аппарата и операторов различных языков программирования [Dubinina, Konnova, Stepanyan, 2022].

Материал цифровой математики, внедренной в учебные планы первокурсников Финансового университета практически несколько лет назад, имеет широкие потенциальные возможности. Каждый экономический термин рассматривается вместе со своим международным англоязычным названием, определяется специальная математическая формула, подбирается цифровой инструментарий также с использованием англоязычных операторов в EXCEL и на языке R. Выстраивается целая цепочка кодов, каждый из которых расширяет и углубляет рассматриваемое понятие (см. схему 1).

Схема 1



СТРУКТУРА ЦЕПОЧЕК ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ



ЦЕПОЧКА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ НА ПРИМЕРЕ ВЫЧИСЛЕНИЯ ЭЛАСТИЧНОСТИ

Профильный экономический контекст рассматриваемых задач предполагает введение уже на первых занятиях основных экономических функций: производственная функция, функция полезности, функция спроса, функция предложения,

функция издержек, функция дохода, функция прибыли, к исследованию которых происходит обращение в течение всего курса.

Рассмотрим цепочку переключения кодов при решении задачи на эластичность спроса (схема 2).

Рассмотренный пример демонстрирует целую цепочку переключения кодов: от использования экономических терминов, в том числе англоязычных, к математическим формулам и программной реализации. Далее для формулировки ответа задачи происходит обратное переключение кодов: от математических результатов к экономическим выводам.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ КАК ОСНОВА ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ ЦЕПОЧЕК ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ

Для формирования цепочек переключения кодов и обеспечения языковой поддержки в условиях цифровизации обучения необходимым элементом учебного процесса может стать **электронный тезаурус** – *гlossарий или словарь терминов* изучаемой дисциплины.

Удобный инструмент для создания электронного глоссария предоставляет популярная сегодня система управления курсами LMS Moodle. Глоссарий в этой системе может быть создан как преподавателем, так и пополняться самими студентами. Кроме систематизации терминов, глоссарий может быть использован для полезных советов, комментариев, а также для создания различных игр на основе определений.

С целью лучшего запоминания важных экономических понятий и формирования устойчивых междисциплинарных переключений, связывающих экономику, английский язык и математику, авторами статьи был разработан *глоссарий экономических терминов*, используемых в процессе обучения математики на первом курсе. В его состав вошли основные экономические функции и их характеристики, связанные с дифференцированием и интегрированием. Глоссарий содержит 25 экономических терминов, описание каждого дается по следующей схеме: название термина – определение – обозначение – международное название – звучание на английском языке – математическая

формула – комментарий. Тренинги по работе с глоссарием заключались в регулярном повторении всей цепочки, связанной с термином, при обращении к нему на семинарах по математике и цифровой математике. Кроме этого, глоссарий был встроен в электронный учебный курс таким образом, чтобы при открытии курса всегда демонстрировалась случайная запись из глоссария.

С целью проверки усвоения цепочек переключения кодов на основе глоссария в той же системе был разработан тест.

Тест содержит пять вопросов и проверяет: знание определений посредством вставки пропущенных слов, знание английских символов и английского звучания, а также математических формул.

В опросе приняли участие 192 студента первого курса финансового факультета. Студенты с интересом выполняли тест, и большинство из них прекрасно справились с работой. Наиболее ярко это видно на рисунке 1. Средний балл за каждое задание близок к максимально возможному 20 баллам. Достаточно высокие результаты были ожидаемы нами, так как главная задача была – связать единые термины, изучаемые на разных дисциплинах, оживить междисциплинарные связи. Студенты отмечали, что в таком ключе они впервые смотрят на известные характеристики и видят несомненную пользу от комплексного подхода.

Опыт использования междисциплинарного электронного глоссария показывает более прочное запоминание студентами важных терминов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕПОЧЕК ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Основной целью курса математики в экономическом университете является формирование у студентов навыков и умений применения математического аппарата при решении экономических задач. Практико-ориентированные задачи вводятся с первого курса. Учитывая небольшой объем

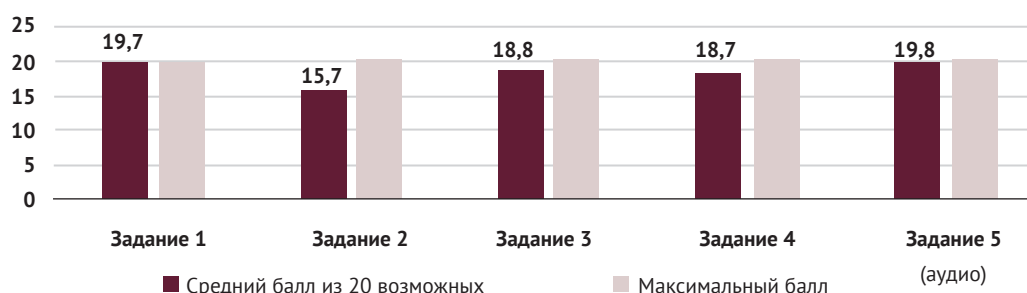


Рис. 1. Выполнение заданий теста по задачам

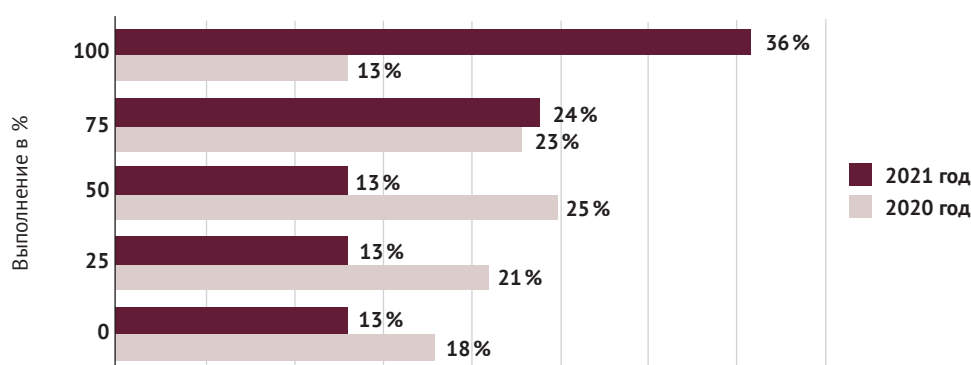


Рис. 2. Достижения студентов до и после тренинга по переключению кодов

экономических знаний у студентов к этому времени, спектр таких задач достаточно ограничен. Тем не менее задачи с практическим содержанием предлагаются студентам, в том числе и в рамках контрольных мероприятий.

Подобные задачи традиционно вызывают затруднения. Студентам сложно на семинарах по математике переключаться на микроэкономику. Рассмотрим, как повлияло регулярное обращение к цепочкам переключения кодов на качество решения одной из экономических задач. Это комплексное исследование двухфакторной производственной функции. Задача предлагается студентам для решения «вручную» и с помощью компьютера. И один, и другой способ наделены определенными сложностями. Студенты должны:

- вспомнить, по каким математическим формулам считаются искомые величины;
- использовать правильные обозначения;
- правильно произвести вычисления «вручную» или правильно составить программный код.

Сравнение результатов решения данной задачи до использования тренинга цепочек переключения кодов (сведения 2019–2020 учебного года, 124 человека) и после (в 2020–2021 учебном году, 134 человека) приведено на рисунке 2.

Представлено количество студентов, выполнивших задачу на 100%, 75%, и т. д. Розовым показаны результаты за учебный год, когда со студентами не разбирались цепочки кодов, а бордовым – результаты после прохождения тренинга. Конечно, некорректно утверждать по представленным данным, что существует высокий коэффициент корреляции результативности студентов в решении экономических заданий и включения тренинга терминологических последовательностей в образовательный процесс. Для таких расчетов необходимы и более обширный банк экономических задач, и более длительные наблюдения.

Сравнение результатов студентов за эти два года обнадеживает и предполагает дальнейшие исследования по влиянию тренингов междисциплинарного переключения кодов на овладение профессиональными навыками.

В течение нескольких лет в Финансовом университете параллельно с дисциплиной математика проводится компьютерный практикум «Цифровая математика». Стратегическое направление на раннюю профилизацию обучения побудило нас объединить две современные деятельностные технологии: контекстный подход и контентное обучение [Konnova, Rylov, Stepanyan, 2020].

Контекстный подход строится на принципах погружения студентов в решение профессиональных проблем и позволяет с первого курса делать обучение практико-ориентированным. А контентное обучение, которое изначально использовалось в преподавании иностранного языка, позволяет интенсифицировать процесс за счет изучения нескольких дисциплин одновременно. В нашем случае математика выступает как универсальный язык науки и играет роль контента, компьютерные технологии – средство для более эффективного использования этого языка с целью поиска необходимой информации, а основная задача – освоение экономического контекста, важнейшей составляющей будущей специальности наших студентов. Предлагаемая модель имеет широкие перспективы для других профилей обучения: при наполнении контентом любой дисциплины следует обязательно использовать профессиональный контекст, который сегодня, как правило, усиливается цифровыми навыками и знаниями иностранного языка.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что использование технологии переключения

кодов, связывающих термины из различных дисциплин, позволяет сделать процесс обучения более эффективным, практико-ориентированным. Предлагаемый подход может быть реализован не только в процессе подготовки специалистов экономического профиля. Организация комплексного подхода к обучению с целью формирования профессиональных компетенций является сегодня важнейшей задачей для университетов. Разработка и внедрение в учебный процесс междисциплинарных цепочек – реально работающий инструмент, позволяющий объединить дисциплины, задействовав когнитивные механизмы хранения и обработки информации в виде сформированных структур и схем.

Для использования переключения кодов в дальнейшем в рамках смежных дисциплин и в профессиональной деятельности, изначально они должны быть сформированы в определенной последовательности.

Проведенная работа позволила авторам сделать следующие методические выводы по использованию технологии переключения кодов для организации междисциплинарного взаимодействия:

1. Чтобы последовательность переключения кодов была завершенной и возникала в дальнейшем как цепочка связей, формулировки начала и конца цепочки должны быть в одной системе кодов (начало и конец цепочки должны быть из одной и той же дисциплины).
2. Переключение кодов в рамках различных дисциплин будет более эффективно, если у студентов изначально сформированы устойчивые

последовательности таких переключений. Примеры таких упражнений представлены в данной работе.

3. Термины, которые используются при изучении дисциплины в системе переключения кодов, должны быть известны студентам из той дисциплины, для которой этой термин базовый. Так, возникающие в процессе изучения математики экономические функции должны быть известны студентам из курса микроэкономики, их международные названия – из курса английского языка.

4. Для того чтобы система переключения кодов работала на углубление знаний студентов, возрастают требования, предъявляемые к преподавателю. Помимо знаний своего предмета, он должен ориентироваться в дисциплинах, коды которых использует.

5. Реализация системы переключения кодов невозможна без междисциплинарного сотрудничества преподавателей микроэкономики, математики, цифровой математики и английского языка.

Разработанный тренинг междисциплинарного переключения кодов на базе специально организованной языковой поддержки позволяет выстроить у студентов неформальные межпредметные связи, расширить аналитические навыки. В дальнейшем уже сформированные последовательные цепочки переключения кодов будут возникать у студентов при изучении экономики, английского языка и дисциплин математического цикла, что поможет более широко рассматривать предлагаемые профессиональные проблемы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Стукалова О. В., Левина Е. Ю. Социокогнитивный подход в контексте общественного запроса к развитию высшего образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2021. Вып. 4 (113). С. 203–210. DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.113.4.025>
2. Лазуткина Л. Н. Применение когнитивно-коммуникативного подхода в ходе профессиональной подготовки студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. Вып. 76–1. С. 193–195.
3. Ting Y. L. T. CLIL ... not only not immersion but also more than the sum of its parts // English Language Teaching Journal. 2011. Vol. 65, № 3. P. 314–317. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccr026>
4. Goldfarb V., et al. (2018). Aspects of Teaching “Advanced Gears” for Future Mechanical Engineers within “Bachelor of Sciences” Programs at Technical Universities. В кн.: Advanced Gear Engineering. Mechanisms and Machine Science / V. Goldfarb et al. (eds.). Cham: Springer, 2018. Vol. 51. P. 271–287. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-60399-5_13
5. Isurin L., Winford D., Bot K. Multidisciplinary approaches to code switching. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. DOI: <https://dx.doi.org/10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.5>
6. Tareva E. G., Tarev B. V. The assessment of students’ professional communicative competence: new challenges and possible solutions // XLinguae. 2018. Vol. 11, № 2. P. 758–767. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.59>
7. Дубинина Г. А. Применение учебного скаффолдинга при контентно-языковом интегрированном обучении профильным дисциплинам вуза // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Вып. 12(с). С. 51–55. DOI: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-51-55>

8. Кобелева Е. П. Преподавание иностранных языков в вузе на основе междисциплинарной интеграции // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. Вып. 11-2(38). С. 76–78. DOI: <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11756>
9. Халыпина 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. Т. 8. Вып. 3. С. 145–152. DOI: <https://doi.org/10.18721/JHSS.8314>
10. Dubinina G. A., Konnova L. P., Stepanyan I. K. Cross-Disciplinary Code-Switching as Means of Encouraging Creativity // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. PCSF 2021. Lecture Notes in Networks and Systems / D. Bylieva, A. Nordmann (eds.). Cham: Springer, 2022. Vol. 345. P. 683–704. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_56
11. Konnova L. P., Rylov A. A., Stepanyan I. K. Integrative Teaching of Mathematics as a Means of a Forming Modern Economist // Amazonia Investiga. 2020. Vol. 9, № 26. P. 486–497. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2020.26.02.56>

REFERENCES

1. Stukalova, O. V., Levina, E. Yu. (2021). Socio-cognitive approach in the context of public demand for the development of higher education. Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. I. Ya. Yakovleva, 4(113), 203–210. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.113.4.025>
2. Lazutkina, L. N. (2022). Application of the cognitive-communicative approach in the course of professional training of university students. Problems of Modern Pedagogical Education, 76–1, 193–195.
3. Ting, Y. L. T. (2011). CLIL...not only not immersion but also much more than the sum of its parts. English Language Teaching Journal, 65(3), 314–317. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr026>
4. Goldfarb, V., et al. (2018). Aspects of Teaching “Advanced Gears” for Future Mechanical Engineers Within “Bachelor of Sciences” Programs at Technical Universities. In: Goldfarb, V., Trubachev, E., Barmina, N. (eds.), Advanced Gear Engineering. Mechanisms and Machine Science (vol. 51, pp. 271–287). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60399-5_13
5. Isurin, L., Winford, D., Bot, K. (2009). Multidisciplinary approaches to code switching. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. [https://dx.doi.org/10.18720/HUM/ISSN 227-8591.20.5](https://dx.doi.org/10.18720/HUM/ISSN%20227-8591.20.5)
6. Tareva, E. G., Tarev, B. V. (2018). The assessment of students’ professional communicative competence: new challenges and possible solutions. XLinguae, 11(2), 758–767. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.59>
7. Dubinina, G. A. (2022). Application of educational scaffolding in content and language integrated training for major university disciplines. Humanit. Soc. Sciences. Bull. Financ. Univ., 12, 51–55. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-c-51-55>
8. Kobleeva, E. P. (2019). Foreign languages training on the basis of interdisciplinary integration. International Journal of Humanities and Natural Sciences, 11-2(38), 76–78. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11756>
9. 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. St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences, 8(3), 145–152. <https://doi.org/10.18721/JHSS.8314>
10. Dubinina, G. A., Konnova, L. P., Stepanyan, I. K. (2022). Cross-Disciplinary Code Switching as Means of Encouraging Creativity. In: Bylieva, D., Nordmann, A. (eds.), Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. PCSF 2021. Lecture Notes in Networks and Systems (vol. 345, pp. 683–704). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_56
11. Konnova, L. P., Rylov, A. A., Stepanyan, I. K. (2020). Integrative Teaching of Mathematics as a Means of a Forming Modern Economist. Amazonia Investiga, 9(26), 486–497. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.26.02.56>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Дубинина Галина Алексеевна

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

Педагогические науки

Коннова Лариса Петровна

кандидат педагогических наук, доцент Департамента математики
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Степанян Ирина Кимовна

кандидат педагогических наук, доцент Департамента математики
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Dubinina Galina Alexeevna

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

Konnova Larisa Petrovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Mathematics,
Financial University under the Government of the Russian Federation

Stepanyan Irina Kimovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Mathematics,
Financial University under the Government of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	28.08.2022	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	10.09.2022	
	14.02.2023	

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_40



Готовность студентов к проектированию индивидуальной образовательной траектории в вузе

М. Г. Евдокимова¹, Н. Л. Байдикова², Е. С. Давиденко³

^{1,2,3}Национальный исследовательский университет «МИЭТ», Москва, Россия

¹me49@mail.ru, ²nataleon22@list.ru, ³des_kr@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию готовности студентов осознанно выбирать элементы индивидуального учебного плана, собственной образовательной траектории. Авторы описывают результаты анкетирования студентов бакалавриата Института лингвистического и педагогического образования (ЛПО) Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники» (НИУ МИЭТ), проведенного с целью выявить, готовы ли студенты выступать в качестве автономных соавторов собственных образовательных моделей и учебных программ. Анализ результатов показывает, что не все студенты справляются с выполнением указанных функций, а это свидетельствует о необходимости системного формирования у них способности к осознанному выбору целевых, содержательных и технологических аспектов своего образования.

Ключевые слова: Т-образные навыки, традиционная унифицированная университетская образовательная программа, индивидуальные образовательные траектории, индивидуальные учебные планы, готовность студентов к осознанному выбору

Для цитирования: Евдокимова М. Г., Байдикова Н. Л., Давиденко Е. С. Готовность студентов к проектированию собственной образовательной траектории в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 40–46. DOI: 10.52070/2500-3488_2023_2_847_40

Original article

Students Readiness to Design Their Own Educational Trajectory at the University

Mary G. Evdokimova¹, Natalia L. Baydikova², Elena S. Davidenko³

^{1,2,3}National Research University of Electronic Technology (MIET), Moscow, Russia

¹me49@mail.ru, ²nataleon22@list.ru, ³des_kr@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of students' readiness to consciously choose the elements of their individual curriculum, and educational trajectory. The authors present the results of a survey of undergraduate students of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education (LPE) of the National Research University (MIET), conducted in order to determine whether students are ready to act as autonomous co-authors of their own educational trajectories and curricula. The analysis of the results shows that not all students cope with the performance of these functions, and there is a need for systemic formation of students' ability to make conscious choice of the target, content, and technological aspects of their education.

Keywords: T-shaped skills, traditional unified university educational program, individual educational trajectories, individual curricula, students' readiness to make an informed choice

For citation: Evdokimova, M. G., Baidikova, N. L., Davidenko, E. S. (2023). Students readiness to design their own educational trajectory at the university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 40–46. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_40

ВВЕДЕНИЕ

В России наметился определенный разрыв между потребностями рынка труда и университетским образованием. Современному рынку требуются инновационные специалисты, обладающие широким спектром компетенций в нескольких смежных областях и способные быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Возрастает спрос на специалистов, владеющих рядом смежных профессиональных компетенций: будучи экспертами в одной области, они также должны хорошо разбираться в ряде других областей и легко адаптироваться к постоянно меняющимся потребностям рынка труда. Такой спрос четко артикулируется в разных сферах мирового хозяйства. Исследователи и специалисты как в сфере производства, так и в сфере услуг, констатируют, что знаний и опыта в узкой профессиональной сфере недостаточно, чтобы специалист мог успешно приспосабливаться к быстро меняющимся условиям трудовой деятельности [Iansiti, 1993; Succeeding through service innovation, 2008]. В то же время большинство вузов выпускают специалистов узко направленной подготовки.

Указанные выше обстоятельства диктуют необходимость системных преобразований в сфере высшего образования, которые предполагают трансформирование миссии, функций, видов деятельности, технологий и организационных форм реализации образовательных программ высших учебных заведений. В этом контексте становится актуальным переход от традиционных унифицированных университетских учебных программ к индивидуальным образовательным траекториям, или индивидуальным учебным планам, позволяющим диверсифицировать спектр компетенций каждого выпускника, расширить возможности их выбора студентами.

Инновационных специалистов, обладающих широким спектром компетенций в нескольких смежных областях, в зарубежных публикациях называют «специалистами с Т-образными навыками» (T-shaped specialists). Визуальная метафора в виде буквы «Т» помогает графически представить их навыки и способности. Вертикальная черта означает глубокие знания в дисциплинах, составляющих профессиональное ядро. Эти знания являются фундаментальной предпосылкой для работы в качестве высококвалифицированного специалиста, но недостаточны для того, чтобы быть высокоэффективным профессионалом. Горизонтальная черта буквы «Т» представляет способность специалиста использовать междисциплинарную информацию, вносить новаторский вклад в организационную практику и понимать социокультурные, экономические аспекты возникающих

профессиональных задач [Ramping for Campus T-Vitality and T-Success, 2018].

Изменение требований к квалификационным характеристикам выпускников вузов должно найти отражение в учебных программах их подготовки. Потребность общества в специалистах, которые быстро адаптируются к новым ситуациям и владеют так называемыми Т-образными навыками, может быть обеспечена, в частности, созданием бакалаврских и магистерских программ более открытого типа, позволяющих студентам самостоятельно выбирать дисциплины для освоения.

В связи с этим следует отметить, что современные исследователи противопоставляют гетерономию и автономию, гетерономное и автономное обучение, гетерономных и автономных обучающихся. При этом под гетерономией понимается подчинение воли человека заданной форме извне. Автономия, напротив, означает независимость, следование собственной воле. Автономный студент сам решает, когда, где и в каком темпе учиться. Не будучи связанным с какой-либо группой студентов, он может начать обучение в любое время. Программа открытого образования является гибкой и позволяет студентам самостоятельно выбирать отдельные компоненты курса. Кроме того, открытое образование предусматривает большое разнообразие подходов, реализации которых способствуют информационные и коммуникационные технологии [Mulder, 2005].

Любая конкретная система обучения характеризуется чертами как открытости, так и закрытости. Вместе с тем очевидно, что вектор развития современного образования направлен на повышение степени его открытости. Однако движение в этом направлении сопряжено с многочисленными проблемами. Одна из проблем заключается в том, что не все студенты готовы учиться в открытой образовательной среде. Ключевой вопрос сводится именно к тому, готовы ли студенты стать по-настоящему автономными, достаточно ли они сознательные и дисциплинированные. В противном случае результаты будут далеки от запланированных, о чем свидетельствуют многочисленные примеры.

ОСОБЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ В ИНСТИТУТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЛПО) НИУ МИЭТ

С 2018 года Институт ЛПО НИУ МИЭТ реализует программу подготовки бакалавров лингвистики

«Лингводидактика и переводоведение» в рамках ФГОС 3++. Образовательная программа направлена на формирование компетенций бакалавра-лингвиста, одновременно владеющего компетенциями и переводчика, и преподавателя. Программа включает в себя базовый и два специализированных модуля. Базовый модуль формирует универсальные и общепрофессиональные компетенции и является обязательным для всех студентов. В дополнение к базовому модулю студент выбирает один из специализированных модулей – педагогический или переводческий. Выбранный студентом модуль формирует его профессиональные компетенции как будущего бакалавра лингвистики. Оба специализированных модуля равнозначны по объему и составляют 30% образовательной программы. Студенты принимают решение о выборе специализированного модуля в третьем семестре, когда универсальные и общепрофессиональные компетенции уже у них частично сформированы. Характерно, что вне зависимости от выбранного модуля студенты изучают как педагогические, так и переводческие дисциплины. В конце обучения студенты получают диплом лингвиста, который дает им возможность выбора при поступлении в магистратуру или построении карьеры между двумя профессиональными видами деятельности – педагогической и переводческой. Для этого в образовательной программе предусмотрены учебные и производственные практики и по переводу, и по преподаванию иностранных языков вне зависимости от выбранного специализированного модуля. Возможность попробовать реализовать себя в двух профессиональных областях дает студентам более широкий кругозор, более точное понимание своих стремлений, возможностей и будущих профессиональных целей. Нередко после прохождения практик студент меняет направление своих профессиональных устремлений и продолжает образование в иной из двух смежных областей.

Программа реализуется на русском (язык программы), английском (первый иностранный язык) и немецком (второй иностранный язык) языках. Однако, чтобы помочь студентам глубже понять лингвистические особенности языков мира, программа предлагает также факультативный курс французского языка (романская группа) и норвежского языка (скандинавская подгруппа германской группы). Углубленное изучение структуры языков, принадлежащих к разным группам и подгруппам, позволяет студентам овладеть навыками преподавания и перевода и при желании в дальнейшем получить степень магистра фундаментальной и прикладной лингвистики.

Перечень дисциплин, предлагаемых образовательной программой Института ЛПО НИУ МИЭТ «Лингводидактика и переводоведение», достаточно насыщен и разнообразен, чтобы удовлетворить потребности современной молодежи в качественном лингвистическом образовании. Однако для расширения круга компетенций каждого выпускника необходимо сделать процесс обучения более открытым и личностно ориентированным. Для этого должна быть разработана и применена индивидуальная учебная программа. Это может быть достигнуто за счет участия студентов в разработке учебного плана. Студенты должны стать соавторами учебной программы, принимая активное участие в выборе предметов для изучения.

Руководители и сотрудники Института ЛПО НИУ МИЭТ стараются учитывать потребности современного рынка труда, укреплять партнерство между университетом и бизнесом, в большей степени опираться на потребности работодателей. Вместе с тем усилия профессорско-педагогического коллектива направлены и на то, чтобы сделать учебный план менее ориентированным на преподавателя и более ориентированным на студентов, чтобы повысить мотивацию последних и результативность образовательного процесса [Cullen, Harris, Hill, 2012].

Суть планируемых изменений состоит в переходе от традиционных унифицированных негибких (закрытых) образовательных программ к индивидуальным (открытым) образовательным траекториям обучающихся, или индивидуальным учебным планам. Западные университеты уже начали процесс такого перехода, Россия же обратилась к этой проблеме совсем недавно.

Для внедрения индивидуальных образовательных траекторий студентам необходимо получить большую степень контроля над образовательным процессом. Это может быть достигнуто за счет участия студентов в разработке учебных программ. Обучающиеся должны стать соавторами учебной программы, активно выбирая обязательные предметы / курсы и факультативы, последовательность, в которой они изучаются, и т. д. Некоторые исследования показывают, что активное участие студентов в разработке учебных программ оказывается продуктивным [Brooman, Darwent, Pimor, 2015]. В то же время нет уверенности, что студенты являются достаточно зрелыми, чтобы принимать правильные решения. Это проблема, которую необходимо исследовать. Для того чтобы выяснить, способны ли студенты к осознанному выбору дисциплин, авторами был проведен опрос студентов с использованием специально разработанной анкеты.

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Предложенная студентам анкета состояла из 15 вопросов открытого и закрытого типа. Анкета была создана в сервисе Google Forms, на вопросы ответили 111 студентов Института ЛПО НИУ МИЭТ.

Вопросы касались мнения студентов о трех аспектах учебного плана:

- 1) конкурентное преимущество предлагаемых специальностей;
- 2) спектр обязательных и факультативных предметов;
- 3) возможность выбора предметов и построения индивидуального учебного плана.

Прежде всего в задачи опроса входило выяснить, осознают ли современные студенты важность своего становления в качестве специалиста широкого профиля (Т-образного специалиста), а не просто узкого специалиста с глубокими знаниями по одной специальности. В анкете студенты должны были указать, чему они отдают предпочтение: одновременному овладению компетенциями и учителя иностранного языка, и переводчика, либо овладению компетенциями только в одной из указанных сфер деятельности. Кроме того, студентам было предложено назвать другие специальности в области лингвистики, которые пользуются повышенным спросом на рынке труда в настоящее время или будут востребованы в ближайшем будущем.

Второй блок анкеты охватывал перечень обязательных предметов, а также факультативов, которые студенты считают важными для формирования конкурентоспособного специалиста в области лингвистики.

Третий блок анкеты был нацелен на выявление желания и готовности студентов выбирать предметы для формирования индивидуального учебного плана. Вопросы касались номенклатуры и количества предметов, которые должны быть выбраны в ходе обучения.

Результаты анкетирования высветили некоторые проблемы, связанные с готовностью студентов к осознанному выбору.

В первом блоке анкеты, который касался отношения студентов к специальностям, предназначенным для освоения, при ответе на вопрос: «Считаете ли Вы преимуществом то, что по окончании программы “Лингводидактика и переводоведение” Вы получите две профессии – учителя и переводчика?» – 75,7 % респондентов дали положительный ответ. Из этого следует, что они понимают важность Т-образной квалификации и хотят приобрести компетенции в ряде смежных областей.

Этот вывод подтвердили ответы студентов на другой вопрос анкеты, а именно, должен ли вуз готовить специалистов узкого или широкого профиля. Вместе с тем вопрос о профессиональных предпочтениях студентов выявил некоторые противоречия в ответах (см. табл. 1).

На вопрос, должен ли университет готовить специалистов узкого или широкого профиля, были получены следующие ответы. 33,3 % респондентов считают, что программа лингвистического образования в вузе должна готовить специалистов широкого профиля в области лингвистики и других областях (например, компьютерный лингвист, учитель начальных классов с правом преподавания английского языка и т. д.). Это самый популярный ответ. 27,9 % выбрали вариант – «специалисты широкого профиля в области лингвистики (преподаватель и переводчик в одном лице)». 23,4 % написали – «узкие специалисты двух разных областей (например, переводчик и программист, учитель иностранного языка и экономист, переводчик и инженер, учитель иностранного языка и программист и т. д.)». Самый непопулярный ответ (его выбрали 15,3 % респондентов) – «узкие специалисты в области лингвистики (преподаватель или переводчик)».

Студентам также предлагалось выбрать наиболее интересную для них специальность из списка или добавить свою. 29,7 % выбрали – «учитель и переводчик в одном лице». Это самый популярный выбор. На втором месте был ответ – «переводчик» (26,1 %), следующим по популярности был «переводчик и программист» (11,7 %).

К списку специальностей студенты добавили следующие: «педагог-психолог» (1 ответ), «редактор» (1 ответ), «графический дизайнер / веб-дизайнер со знанием английского языка» (1 ответ), «локализатор» (1 ответ), «аудиовизуальный переводчик» (1 ответ). Как можно видеть, ответы демонстрируют заметное преобладание двойных, или так называемых широких специальностей.

В ответах студентов (см. табл. 1) прослеживается несоответствие между их восприятием требований рынка и готовностью соответствовать этим требованиям. Хотя только 15,3 % студентов считают, что вуз должен готовить узких специалистов в области лингвистики (преподавателя или переводчика), в два раза больше из них (34,4 %) предпочитают стать узкими специалистами. И, наоборот, 33,3 % студентов считают возможным конкурентным преимуществом вуза подготовку специалистов широкого профиля в области лингвистики и других областях, но только 13,7 % выбрали бы такую профессию. Таким образом, студенты хорошо осведомлены о профессиональных тенденциях рынка, но не готовы принять вызов.

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ЛПО

Варианты ответов	Вопросы	
	Каких специалистов должен готовить университет? (в %)	Какую специальность вы бы выбрали, если бы у вас была возможность? (в %)
Узкие специалисты в области лингвистики (преподаватель или переводчик)	15,3	34,4
Специалисты широкого профиля в области лингвистики (преподаватель и переводчик)	27,9	31,7
Специалисты широкого профиля в области лингвистики и других направлений подготовки (компьютерный лингвист, учитель начальных классов с правом преподавания английского языка и др.)	33,3	13,7
Узкие специалисты в двух разных областях (переводчик и программист, учитель иностранного языка и экономист, переводчик и инженер, учитель иностранного языка и программист и т. д.)	23,5	20,2

В ответах респондентов на вопросы второго блока анкеты, который касался обязательных и факультативных предметов, были выявлены противоречия. Так, на вопрос о предметах, которые следует изучать, респонденты, специализирующиеся на лингводидактике, проголосовали за исключение из учебного плана предметов, связанных с переводом, и, наоборот, респонденты, которые выбрали переводческий модуль, не проявили никакого интереса к предметам, связанным с лингводидактикой. И это несмотря на то, что 33,3 % студентов понимают, что Т-образные компетенции помогут им стать конкурентоспособными на рынке труда, о чем они написали при ответах на вопросы первого блока анкеты.

В третьем блоке анкеты респондентам предлагалось определить:

- 1) должны ли студенты-лингвисты иметь возможность выбирать весь модуль (лингводидактика или переводоведение) со всеми входящими в него дисциплинами;
- 2) любые отдельные дисциплины из того или иного модуля;
- 3) либо возможность выбора не нужна.

67,7 % опрошенных выбрали второй вариант. Студенты считают, что они должны иметь возможность выбирать любые отдельные дисциплины из того или иного модуля. 28,8 % считают, что следует выбирать весь модуль. Подавляющее меньшинство

(всего 3,6 % опрошенных) считают, что возможность выбора не нужна.

Отвечая на вопрос о том, сколько дисциплин программы «Лингводидактика и переводоведение» следует предложить на выбор, студенты не были единодушны. За вариант «можно выбрать 30 % дисциплин» проголосовали 35,1 %. 30,6 % выбрали вариант – «70 % дисциплин могут быть выбраны», 24,3 % предпочли вариант – «50 % дисциплин могут быть выбраны», 9,9 % ответили, что «все 100 % дисциплин должны быть выбраны студентами».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Студенты понимают целесообразность и преимущества направленности программ на подготовку лингвистов широкого профиля. Они положительно относятся к перспективе сделать учебный процесс более открытым, предоставляющим им возможность стать активными, автономными агентами образовательного процесса. Они готовы принимать участие в формировании собственной индивидуальной образовательной траектории.

Вместе с тем результаты анкетирования выявили необходимость дополнительной подготовки

студентов к выполнению этих функций и формирования их способности к осознанному выбору элементов своей индивидуальной образовательной траектории.

Такого рода подготовка возможна лишь при активном и системном участии преподавателей вуза. Очевидно, что роль преподавателя в открытом образовании должна быть трансформирована. Преподавателю нужно перейти к роли фасилитатора, помогающего студентам в формулировании и уточнении своих образовательных целей и способов их достижения, проявляющего сочувствие, эмоциональную открытость и готовность помочь. Также требуется усилить элементы рефлексии в организации обучения, проводить занятия, на которых преподаватель стимулирует активное участие

студентов в управлении собственным учебным процессом, направляя их внимание на содержание и результаты различных этапов образовательного процесса, анализ и оценку успеваемости и пр.

Чтобы осуществить требующиеся методологические изменения и заставить их работать, нужно преодолеть некоторые организационные трудности. Необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы каждый студент имел возможность выбирать не только модули, но и дисциплины. К тому же, индивидуально разработанный учебный план будет эффективен лишь при условии, что он будет сопровождаться удобным расписанием и достаточным количеством материалов и ресурсов, в том числе онлайн, что требует значительных усилий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Iansiti M. Real world R&D: Jumping the product generation gap // Harvard Business Review. 1993. May-June. P. 138–147. URL: <https://hbr.org/1993/05/real-world-rd-jumping-the-product-generation-gap>
2. Succeeding through service innovation: A service perspective for education, research, business and government. University of Cambridge Institute for Manufacturing (IfM) and International Business Machines Corporation (IBM). 2008. URL: https://www.ifm.eng.cam.ac.uk/uploads/Resources/080428cambridge_ssme_whitepaper.pdf
3. Ramping for Campus T-Vitality and T-Success. T-ACADEMY. Michigan State University, 2018. URL: <https://tsummit.org/t/>
4. Mulder F. Mass-individualization of higher education facilitated by the use of ICT // Conference DeLFI & GMW. Germany, Rostock. 2005. https://www.researchgate.net/publication/221273258_Mass-individualization_of_higher_education_facilitated_by_the_use_of_ICT
5. Cullen R., Harris M., Hill R. Learner-Centered Curriculum: Design and Implementation. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012.
6. Brooman S., Darwent S., Pimor A. The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? // Innovations in Education and Teaching International. 2015. Vol. 52. № 6. P. 663–674. DOI: 10.1080/14703297.2014.910128.

REFERENCES

1. Iansiti, M. (1993). Real world R&D: Jumping the product generation gap. Harvard Business Review (May–June, pp. 138–147). <https://hbr.org/1993/05/real-world-rd-jumping-the-product-generation-gap>
2. Succeeding through service innovation: A service perspective for education, research, business and government. (2008). University of Cambridge Institute for Manufacturing (IfM) and International Business Machines Corporation (IBM). https://www.ifm.eng.cam.ac.uk/uploads/Resources/080428cambridge_ssme_whitepaper.pdf
3. Ramping for Campus T-Vitality and T-Success (2018). T-ACADEMY. Michigan State University. <https://tsummit.org/t/>
4. Mulder, F. (2005). Mass-individualization of higher education facilitated by the use of ICT. Conference DeLFI & GMW. Germany, Rostock. https://www.researchgate.net/publication/221273258_Mass-individualization_of_higher_education_facilitated_by_the_use_of_ICT
5. Cullen, R., Harris, M., Hill, R. (2012). Learner-Centered Curriculum: Design and Implementation. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
6. Brooman, S., Darwent, S., Pimor, A. (2015) The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? Innovations in Education and Teaching International, 52(6), 663–674, DOI: 10.1080/14703297.2014.910128.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Евдокимова Мэри Георгиевна

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

Байдикова Наталия Леонидовна

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

Давиденко Елена Сергеевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Evdokimova Mary Georgievna

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

Baydikova Natalia Leonidovna

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

Davidenko Elena Sergeevna

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

05.08.2022
20.08.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности

Н. Ф. Коряковцева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

koryakovtseva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена организации профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе на базе развития учебно-познавательной деятельности; предлагается модель обучения на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности «изучении языка и культуры»; рассматриваются характеристики деятельности «изучение языка и культуры» и возможности развития стратегий и умений данной деятельности с использованием специального учебно-методического комплекса в формате учебного ресурсного центра.

Ключевые слова: изучение языка и культуры, стратегии и умения, взаимосвязанное развитие коммуникативной и учебно-познавательной деятельности

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф. Модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 47–53. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_47

Original article

The Model of Profession-Oriented Foreign Language Teaching on the Basis of Integrated Development of Communicative and Language Learning Activity

Nataliya F. Koryakovtseva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

koryakovtseva@mail.ru

Abstract. The article dwells on the organization of profession-oriented foreign language teaching in universities on the basis of developing cognitive activity “language and culture learning”; the model of integrated development of communicative and language learning activity is proposed; the author outlines specific features of language learning activity and the possibility of developing language learning strategies with the use of learning materials organized in the format of learner’s resource center.

Keywords: language and culture learning, strategies and skills, integrated development of communicative and language learning activity

For citation: Koryakovtseva, N. F. (2023). The model of profession-oriented foreign language teaching on the basis of integrated development of communicative and language learning activity. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 47–53. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_47

ВВЕДЕНИЕ

Современные требования к иноязычной подготовке в нелингвистическом вузе предполагают такое качество образовательных результатов в области иностранного языка, которое гарантирует выпускнику устойчивый уровень владения изучаемым языком в профессиональных и общекультурных целях. При этом важна способность самостоятельно поддерживать достигнутый уровень и совершенствовать его в ходе непрерывного профессионального самообразования. Наряду с повышением качества обучения иностранному языку все более широкое распространение в вузах нелингвистического профиля получает многоязычное обучение, направленное на овладение двумя языками, или последовательное введение второго иностранного языка на базе первого. В этих условиях важна и возможна опора на метаумения изучения неродного языка, сформированные у студента. Эффективность решения обозначенных задач в значительной мере зависит, с нашей точки зрения, от того, насколько студент умеет самостоятельно изучать иностранный язык и культуру в различных, в том числе профессиональных целях, т. е. от сформированности учебно-познавательной деятельности «изучение языка и культуры».

Особую значимость данный вид деятельности приобретает в условиях современной информационно-образовательной среды с широким диапазоном различных ресурсов, а также возможностей использования открытой языковой среды в целях автономного изучения языка, освоения иноязычной культуры, включая и профессиональную. Способность и готовность выпускника к автономной учебно-познавательной деятельности в области иностранного языка (языков) является в современных социальных условиях не только фактором его профессиональной компетентности и устойчивости, но и социально-личностного самоопределения и развития.

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИЗУЧАЮЩЕГО ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРУ

С позиции лингвокогнитивного подхода учебно-познавательную деятельность «изучение иностранного языка и культуры» можно охарактеризовать как когнитивную деятельность, обусловленную социально и личностно значимыми потребностями учащегося в освоении нового языка и культуры

и способностью к осознанию и самостоятельной постановке актуальных учебных задач, владением общеучебными и лингвокогнитивными стратегиями и умениями накопления языкового, речевого и лингвокультурного опыта в области изучаемого языка и металингвистическим механизмом межъязыковой и межкультурной рефлексии, способностью к рефлексивной самооценке результата коммуникативной и учебно-познавательной деятельности. Базовыми компонентами данного вида деятельности являются: мотивационный (заинтересованное и осознанное отношение к изучению иностранного языка и культуры), когнитивный (владение метакогнитивными и лингвокогнитивными стратегиями) и рефлексивный (межъязыковая и межкультурная рефлексия и рефлексивные механизмы как общеучебная способность). Рефлексивный компонент составляет основу металингвистической способности изучающего язык (языки) и культуру, которая формируется у него в ходе накопления опыта коммуникативной и учебно-познавательной деятельности в данной области.

Подчеркнем, что деятельность «изучение иностранного языка и культуры» в процессе иноязычной подготовки становится самостоятельной образовательной и дидактической целью, обеспечивающей: овладение изучаемым языком и формирование профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции; способность самостоятельно поддерживать и совершенствовать устойчивое использование иностранного языка в личных, социокультурных и профессиональных целях; эффективное использование данной деятельности в процессе автономного изучения языка (языков) в различных целях с учетом ресурсов современной информационно-образовательной и открытой языковой среды; развитие коммуникативной и информационной культуры выпускника, его когнитивное и интеллектуальное развитие, устойчивое общепрофессиональное и общекультурное развитие как современного специалиста.

Постановка проблемы овладения студентом учебными стратегиями и умениями, необходимыми для самостоятельной работы над изучаемым языком (самообучения, по терминологии ряда авторов), не является новой для организации иноязычной подготовки студента нелингвистического вуза. Учебные умения, как известно, включены в качестве обязательного компонента в содержание профессионально ориентированного обучения иностранному языку, рассматриваются в связи с проблемой непрерывного языкового образования, организации самостоятельной работы студента и другими аспектами. В рамках парадигмы

развивающего образования значительное внимание в современной вузовской педагогике уделяется деятельности «учение», отмечается возрождение интереса к науке «математике». Специальным объектом исследования является информационная и исследовательская деятельность как условие подготовки инновационного специалиста. Очевидно, что эти вопросы имеют существенное значение и для организации иноязычной подготовки студента.

Тем не менее анализ имеющихся данных показывает, что в сложившейся практике профессионально ориентированного обучения иностранному языку используются далеко не все возможности, и не обеспечивается в должной мере способность и готовность студента к самостоятельному изучению языка, автономной учебной деятельности в условиях современной информационно-образовательной среды. Несмотря на то, что на социально-педагогическом уровне с учетом современных условий и требований важность активной, творческой самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента является признанной образовательной целью, в значительной степени она по-прежнему остается декларативной. В предлагаемых материалах для самостоятельной работы над изучаемым языком, в традиционном и цифровом формате, связанных с овладением языковыми и речевыми средствами, развитием и использованием коммуникативных и профессионально-коммуникативных умений речевого общения внимание сосредоточено, как правило, на прагматической задаче (овладение языковыми и речевыми средствами) и не акцентируется на приемах изучения языковых и речевых явлений, рефлексии данного процесса. Кроме того, предлагаемые задания в большинстве случаев представляют собой виды работы в режиме управляемой учебной деятельности. Такой подход обеспечивает овладение языковым и речевым материалом и в определенной степени способствует опосредованному формированию ряда умений изучения языка, однако не позволяет в полной мере говорить о творческой самостоятельности студента и овладении данной учебно-познавательной деятельностью как эффективным инструментом изучения языка и культуры.

В силу этого на практике у студентов не складывается «технологическая картина» самоуправляемой самостоятельной работы над изучаемым языком – «Как пополнить и расширить свой словарный запас?», «Как с максимальной пользой использовать аудио- и видеоматериалы?», «Как с разными целями работать с иноязычным текстом?», «Как самостоятельно совершенствовать умения письменной коммуникации?». Безусловно, в программно-методических материалах, в рекомендациях

опытного преподавателя, в консультативной работе студентам предлагаются рекомендации по организации самостоятельной работы над изучаемым языком, по развитию метапредметных и учебных умений, по «навигации» в современной ресурсной базе. Тем не менее целенаправленное развитие учебно-познавательной деятельности «изучения языка и культуры» требует специальных учебных пособий и материалов, обеспечивающих у студента формирование целостной «технической картины», что позволит ему самостоятельно в автономном режиме целенаправленно и последовательно изучать иностранный язык (языки) в различных целях.

Иными словами, *методическая проблема* заключается, с нашей точки зрения, во взаимосвязанном развитии коммуникативной и учебно-познавательной деятельности изучающего язык и культуру, коммуникативных и учебных стратегий и умений, обеспечивающих осознанное овладение первыми, в целенаправленном формировании учебно-познавательной деятельности как основы (базы) освоения нового языка и культуры.

Решение данной методической проблемы на основе системной организации взаимосвязанного развития коммуникативной и учебно-познавательной деятельности изучающего иностранный язык и культуру предполагает построение целостной модели, которая строится с учетом взаимосвязанных уровней и компонентов, определяющих основы организационной системы – социально-педагогического, психолого-педагогического, теоретико-методологического, лингводидактического и организационно-технологического.

Социально-педагогический уровень определяет систему требований к качеству иноязычной подготовки с учетом профессиональных и личностных характеристик современного специалиста, в том числе применительно к его готовности к устойчивому использованию и совершенствованию владения иностранным языком в условиях профессиональной деятельности и профессионального самообразования, личностного роста, совершенствования коммуникативной и информационной культуры. *Психолого-педагогический уровень* связан с когнитивным, интеллектуальным и личностным развитием студента, условиями, обеспечивающими это развитие средствами изучаемого языка в русле общей парадигмы развивающего образования. *Теоретико-методологический уровень* обосновывает направленность на взаимосвязанное развитие коммуникативной и учебно-познавательной деятельности как фактор эффективного обучения иностранному языку в профессиональных целях, взаимосвязь данных компонентов в содержании обучения и подход к профессионально

ориентированному обучению иностранному языку на базе развития механизмов учебно-познавательной деятельности. *Лингводидактический уровень* определяет характеристики учебно-познавательной деятельности «изучение языка и культуры» как образовательной цели и объекта освоения в процессе овладения профессиональной межкультурной коммуникативной компетенцией. *Организационно-технологический уровень* определяет условия образовательной среды: цели, содержание, объекты освоения, технологии и средства обучения, критерии оценивания образовательных результатов.

В предлагаемой модели специальное внимание уделяется лингводидактическому и организационно-технологическому уровням, которые, с нашей точки зрения, являются ключевыми и требуют более подробного описания как с точки зрения параметров деятельности «изучение языка и культуры» (объектов освоения), так и условий образовательной среды (средств и технологий).

Основные лингводидактические механизмы самостоятельного (автономного) изучения иностранного языка и культуры – это прежде всего лингвокогнитивные стратегии освоения неродного языка и рефлексивно-аналитические умения, которые составляют основу данного вида деятельности от самостоятельной мотивации и определения учебной задачи до самооценки результата.

Следует отметить, что современные образовательные стандарты и программы по иностранному языку указывают на важность формирования рефлексивных механизмов в составе метапредметных умений и включают ряд специальных учебных умений в содержание обучения, в частности компенсаторные умения, базовые когнитивные умения смысловой переработки текстовой информации и др. Тем не менее целенаправленная подготовка студента к самостоятельному (автономному) изучению языка и культуры в условиях современной образовательной среды требует конкретизации необходимых обучающемуся стратегий и умений в содержании обучения и главное – соответствующих учебных средств.

В содержании обучения иностранному языку в общей номенклатуре учебных умений выделяются, как известно, общие (метапредметные, универсальные), составляющие основу деятельности «учение» (планирование учебных действий, выбор средств, самоконтроль и самооценка и др.), и специальные, обеспечивающие овладение изучаемым языком и культурой (метакогнитивные, лингвокогнитивные, мнемические, аффективные и др.) [Залевская, 2000; Щепилова, 2003; Oxford, 1990].

Подчеркнем, что с точки зрения целенаправленного овладения учебно-познавательной

деятельностью «изучение языка и культуры» во взаимосвязи с коммуникативной деятельностью особую значимость приобретают специальные учебные стратегии и умения – лингвокогнитивные.

Обобщение имеющихся данных о характере учебной деятельности так называемого опытного изучающего язык [Wenden, 1992; Little, 2013] и базовых механизмов овладения неродным языком [Залевская, 2000; Ушакова, 2009; Щепилова, 2003] дает основания в качестве основных выделить следующие лингвокогнитивные стратегии и составляющие их умения: семантические (расширение языковой базы), компенсаторные (компенсация недостающих языковых средств, лингвокультурных лакун, поиск смысловых опор), лингвосистематизирующие (построение собственных опорных схем языковых средств, текстовых характеристик), когнитивно-концептные – лингвокультурологические (интерпретация и адекватное понимание лингвокультурем) [Коряковцева, 2002]. Особую группу представляют медиативные стратегии, обеспечивающие адекватную передачу и/или перевод смыслов на межъязыковом и межкультурном уровне и др.

Следует отметить, что основу выделяемых лингвокогнитивных стратегий составляют механизмы межъязыковой и межкультурной рефлексии, обеспечивающие метакогнитивные и металингвистические механизмы понимания и интерпретации значений и культурных смыслов в процессе восприятия нового языка и культуры. Рефлексивные механизмы как основа металингвистической способности изучающего иностранный язык и культуру формируются в результате накопления опыта межкультурного общения на основе осознанного восприятия элементов широкого социального контекста межкультурной коммуникации (на макроуровне) и личностного контекста партнера (партнеров) по общению (на микроуровне). Именно рефлексивные механизмы как основа металингвистической способности изучающего язык и культуру обеспечивают возможность взаимосвязанного развития иноязычной коммуникативной и учебно-познавательной деятельности в процессе овладения неродным языком. Как общеучебный компонент учебно-познавательной деятельности рефлексивная самооценка связана, с одной стороны, с оценкой результата коммуникативной деятельности, а с другой – с оценкой эффективности использованных учебных средств и приемов и соответствием полученного результата поставленной учебной задаче, что также обуславливает взаимосвязь коммуникативной и учебно-познавательной деятельности.

Говоря об учебных средствах, подчеркнем необходимость в составе современного УМК по

иностранному языку комплекса дополнительного учебного пособия в традиционном, или электронном формате, «Учимся изучать иностранный язык и культуру», которое может быть создано по модели так называемого учебного ресурсного центра как формата организации самостоятельной (автономной) учебной деятельности по овладению иностранным языком [Коряковцева, 2002].

Работа изучающего иностранный язык в режиме автономной учебной деятельности предполагает, как известно, этап целеполагания, собственно учебно-познавательную деятельность в соответствии с самостоятельно выделенными учебными задачами по овладению языком и создание собственного (лично значимого) образовательного продукта, этап самооценки результатов. На этапе самостоятельного целеполагания происходит анализ и оценка обучающимся актуального уровня владения изучаемым языком, актуальных потребностей, определение зон и трудностей в изучении и использовании языка и на этом основании – самостоятельное выделение целей и постановка учебных задач (языковых, речевых, профессионально ориентированных, лингвокультурных, творческих). В соответствии с поставленными учебными задачами обучающийся определяет и оценивает имеющиеся учебные средства и осуществляет выбор видов самостоятельной учебной деятельности, обеспечивающих решение индивидуальных учебных задач – работа над языковыми средствами и расширение языковой базы, практика в видах иноязычного речевого общения, проектно-исследовательские и творческие виды работы и др. Этап самооценки предусматривает анализ языкового и речевого опыта и опыта самостоятельной учебной деятельности и оценку его результативности с позиции принятых индикаторов и критериев владения изучаемым языком.

Очевидно, что данная схема автономной учебной деятельности носит обобщенный характер. На каждом из обозначенных этапов проявляются личностные особенности изучающего язык, особенности индивидуального стиля учебной деятельности и другие факторы. Тем не менее, несмотря на индивидуально-личностные особенности, принимая на себя функции «я – учитель», изучающий язык в процессе автономной учебной деятельности реализует общую схему «цель – действия (стратегии) – результат», что отражено в выделенных этапах.

В соответствии с выделенными этапами автономного изучения языка может быть структурировано и учебное пособие «Учимся самостоятельно изучать иностранный язык и культуру». Данное пособие – это учебно-методический комплекс модульного типа, построенный в формате учебного

ресурсного центра и обеспечивающий условия для индивидуализации самостоятельной работы студента в электронной образовательной среде. Рассмотрим общую модель предлагаемого учебно-методического комплекса, обеспечивающего условия для взаимосвязанного овладения иноязычной коммуникативной и учебно-познавательной деятельностью.

Раздел 1. Самостоятельная диагностика владения изучаемым языком и постановка учебных задач

Модуль А – Контрольные листы самооценки.

Модуль В – Банк уровней тестов.

Модуль Д – Карта учебных задач.

Раздел 2. Учебные модули

Модуль А – Расширь свой словарный запас.

Модуль В – Лаборатория чтения.

Модуль С – Лаборатория аудирования.

Модуль Д – Совершенствуй умения устного общения.

Модуль Е – Совершенствуй умения письменного общения.

Раздел 3. Модуль самооценки уровня владения изучаемым языком

Модуль А – Контрольные листы самооценки.

Модуль В – Банк уровней тестов.

Модуль С – Профессионально-коммуникативные задачи.

Модуль Д – Проектно-исследовательские задачи.

Модуль Е – Навигатор ресурсов для дальнейшей практики устного и письменного общения.

Материалы для разделов диагностики и самооценки владения изучаемым языком строятся в Модуле А на основе контрольных листов самооценки «Европейского языкового портфеля для России», а также вариантов уровней дескрипторов применительно к профессионально ориентированному обучению иностранному языку, предложенных в ряде исследований, в частности О. В. Барышниковой, Н. С. Харламовой и Фроловой и др. [Барышникова, 2014; Харламова, Фролова, 2022]. Материалы и задания учебных модулей направлены на взаимосвязанное овладение соответствующими языковыми навыками и речевыми умениями и специальными стратегиями и умениями работы над языковыми средствами и видами иноязычной текстовой деятельности.

Работа в учебных модулях может строиться в динамике от управляемой (репродуктивной) к частично управляемой (репродуктивно-продуктивной) и самоуправляемой (продуктивной)

творческой) деятельности изучающего язык и культуру. Обратная связь выполнения заданий в модулях, содержащих материалы для частично управляемой и самоуправляемой учебной деятельности, творческих профессионально-коммуникативных и проектно-исследовательских задач, осуществляется при консультативной помощи и поддержке преподавателя.

Отметим, что раздел самооценки результатов включает, наряду с уровневыми контрольными листами самооценки и тестами, также модули вариативных профессионально-коммуникативных задач и проектно-исследовательских задач, выполнение которых является формой аутентичной проверки и оценки уровня владения изучаемым языком.

Условия для взаимосвязанного овладения обучающимся иноязычной коммуникативной и учебно-познавательной деятельностью на базе предлагаемого учебно-методического комплекса обеспечиваются за счет:

- создания соответствующей образовательной среды, позволяющей реально поставить учащегося в условия автономного изучения языка;
- организации и структурирования видов и содержания самостоятельной учебной деятельности учащегося, позволяющих реализовать его личностный потенциал как автономного субъекта учебной деятельности;
- предоставления учебно-методических средств, позволяющих учащемуся целенаправленно овладевать стратегиями и методологией учебной деятельности по изучению иностранного языка и культуры, получать в учебных условиях возможность для дополнительной практики в использовании иностранного языка, в том числе в процессе профессионально ориентированной проектной деятельности;
- обеспечения учебно-методических средств для оценки и самооценки уровня владения изучаемым языком и динамики его совершенствования, в том числе посредством использования учащимся

«Европейского языкового портфеля для России» как средства рефлексивного овладения иностранным языком.

По сути, такой учебно-методический комплект – учебно-ресурсный центр – представляет собой определенный личностный образовательный продукт, позволяющий студенту ориентироваться на собственные потребности в организации языковой и речевой практики в изучаемом языке и реализовать продуктивный характер учебно-познавательной деятельности. Концепция учебно-методического комплекса в формате учебно-ресурсного центра направлена на обеспечение условий продуктивного обучения и продуктивной учебной деятельности студента (А. В. Хуторской, Н. Ф. Коряковцева) и соотносится с идеей учебника открытого типа, который «квалифицируется как модель процесса обучения иностранному языку, архитектура которой является максимально гибкой, способной подстроиться под профессиональные, познавательные, межкультурно обусловленные потребности конкретного студента» [Тарева, Тарев, 2014, с. 369].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предлагаемая модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку на основе взаимосвязанного развития иноязычной коммуникативной и учебно-познавательной деятельности, обеспеченная соответствующими учебными средствами, способна индивидуализировать и повысить качество самостоятельной работы студента и в конечном итоге качество подготовки по иностранному языку в вузах нелингвистических специальностей в условиях ограниченного учебного времени. Наряду с этим создаются условия для обеспечения способности и готовности студента к автономному изучению иностранного языка (языков) в современной информационно-образовательной среде.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000.
2. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
3. Oxford R. Language Learning Strategies. New York: Newbury House, 1990.
4. Wenden A. Learner Strategies for Learner Autonomy. London: Prentice Hall, 1992.
5. Little D. Strategic Competence // Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / ed. by M. Byram, A. Hu. New York: Routledge, 2013. P. 665–667.
6. Ушакова Т. Н. О механизмах вербальных процессов человека // Психология. Журнал высшей школы экономики, 2009. Т. 6. № 1. С. 99–113.

7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2002.
8. Барышникова О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
9. Харламова Н. С., Фролова И. Ю. Этапы обучения иноязычной письменной речи в социально-политической области // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 1 (842). С. 84–89.
10. Тарева Е. Г., Тарев Б. В. Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. СПб. : Издательство политехнического университета, 2014. Вып. 3 (17). С. 364–373.

REFERENCES

1. Zalevskaya, A. A. (2000). Vvedeniye v psykholingvistiku = Introduction to Psycholinguistics. Moscow: Russian State Humanitarian University. (In Russ.)
2. Schepilova, A. V. (2003). Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu francuzskomu yaziku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskiye osnovy = Communicative-cognitive approach to teaching French as a second foreign language. Theoretical basis: abstract of Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
3. Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. New York: Newbury House.
4. Wenden, A. (1992). Learner Strategies for Learner Autonomy. London: Prentice Hall.
5. Little, D. Strategic competence (2013). In Byram, M. and Hu, A. (eds.), Routhledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning (pp. 665–667). New York: Routledge.
6. Ushakova, T. N. (2000). O mekhanizmax verbalnykh processov cheloveka = On the mechanisms of human verbal processes. Higher School of Economics. Psychology, 6(1), 99–113. (In Russ.)
7. Koryakovtseva, N. F. (2002). Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatelnoy raboti izuchayushikh inostranniy yazik: Posobie dlya uchiteley = The modern methods of the organisation of language learners' independent work: Teacher's book. Moscow: ARKTI. (In Russ.)
8. Baryshnikova, O. V. (2014). Metodika kontrol'a I ocenki kachestva podgotovki po inostrannomu yaziku v tekhnicheskoy vuz (angliiskiy yazik) = Methods of Assessing the quality of foreign language training in technical universities (the English language) : PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
9. Kharlamova, N. S., Frolova, I. J. (2022). Stages of developing written political discourse skills in a foreign language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 84–89. (In Russ.)
10. Tareva, E. G., Tarev, B. V. (2014). Innovative potential of educational traditions: Foreign language textbook of open type. Voprosy Metodiki Prepodavaniya v Vuzе = Teaching Methodology in Higher Education, 3(17), 364–373. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Коряковцева Наталия Фёдоровна

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
Foreign Language Teaching Department, The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

01.11.2022
25.11.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
 УДК 81'255:378.016
 DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_54



Международный проект по переводу как средство совершенствования профессиональной компетенции переводчика

Е. Ю. Мощанская

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия
 mosch@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлен опыт организации международного переводческого проекта в русле функционального подхода. Описаны этапы проекта, компоненты развиваемых компетенций, представлены итоги анализа текста-оригинала (далее ИТ) и текста – перевода (далее ПТ). В качестве материала исследования выступают семь статей К. Норд и их переводы на русский язык. Представленную методику организации проекта можно взять за основу при освоении будущими переводчиками других подходов к переводу текстовых жанров.

Ключевые слова: функциональный подход, переводческий проект, профессиональные, общепрофессиональные и универсальные компетенции

Для цитирования: Мощанская Е. Ю. Международный проект по переводу как средство совершенствования профессиональной компетенции переводчика // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 54–60. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_54

Original article

International Translation Projects as a Means of Improving the Translator's Professional Competence

Elena Yu. Moshchanskaya

*Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia
 mosch@yandex.ru*

Abstract. The article deals with the methodology of organizing an international translation project in line with the functional approach. The stages of the project and the components of the developed competencies are described, the source text (ST) and translation text (TT) analysis are presented. The research material is seven articles by the German translator Ch. Nord and their translations into Russian. The presented methodology of the project organization can be used as a basis for future translators to master other approaches to the translation of text genres.

Keywords: functional approach, translation project, professional, general professional and universal competencies

For citation: Moshchanskaya, E. Yu. (2023). International translation projects as a means of improving the translator's professional competence. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 54–60. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_54

ВВЕДЕНИЕ

Компетентностный подход – новая парадигма образования, специфика которого заключается в ориентации на результат образования – формирование профессиональных компетенций и компетентности будущего специалиста. В рамках данной парадигмы в классическую триаду «знания – умения – навыки» добавляется еще одно звено – «актуализация» (применение, технология) [Зимняя, 2004].

Обратимся к понятию профессиональной компетенции переводчика. Названная компетенция была предметом исследования таких ученых, как К. Норд, Л. К. Латышев, Н. Н. Гавриленко, А. В. Конышева и др. Представитель функциональной теории перевода К. Норд понимает переводческую компетенцию как «способность осуществлять коммуникацию между представителями различных культур, говорящими на разных языках» [Норд, 2020, с. 203]. Л. К. Латышев и определяет ее как «совокупность знаний, способностей и навыков, позволяющих переводчику профессионально решать свои задачи» [Латышев, 2005, с. 5]. А. В. Конышева отмечает, что названная компетенция – «сложная и многомерная категория, включающая все те квалификационные характеристики, которые позволяют переводчику успешно осуществлять акт межкультурной и межкультурной коммуникации» [Конышева, 2014, с. 20]. Обобщая, можно сказать, что профессиональная компетенция переводчика понимается как способность и готовность эффективно осуществлять коммуникативное посредничество между представителями различных культур, говорящими на разных языках.

Очевидно, что одним из условий формирования профессиональной компетенции переводчика является своевременное включение будущих переводчиков в профессиональную деятельность. Этой цели отвечают различные виды переводческих проектов. Описанию проектной методики в обучении переводчиков посвящены работы Н. В. Нечаевой, Н. А. Булах, Е. А. Вакориной, Н. Л. Шамне, Е. Ю. Малушко, А. Н. Шовгенина, Э. Ю. Новиковой, А. В. Митягиной, Ш. Вальтера и других. Авторы отмечают деятельностную составляющую профессиональной компетенции переводчика, перечисляют личностные качества, универсальные, общепрофессиональные и профессиональные субкомпетенции, которые формируются в рамках участия в переводческом проекте [Наговицына, Лекомцева, 2017; Новикова, Митягина, Вальтер, 2019]. Использование методики проектов, таким образом, является одной из наиболее

эффективных форм реализации компетентностного подхода в обучении будущих переводчиков.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ПРОЕКТ: МАТЕРИАЛЫ, ЦЕЛИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Международный переводческий проект по переводу статей К. Норд был проведен в 2016–2019 годах на кафедре иностранных языков, лингвистики и перевода в Пермском национальном исследовательском политехническом университете. В проекте приняли участие студенты-бакалавры и магистры вузов России и Германии, а также переводчики-фрилансеры. В качестве объекта перевода послужили семь статей германского переводоведа Кристианы Норд. Выбор объекта перевода был обусловлен интегративным характером, продуктивностью и дидактической направленностью функциональной теории перевода в трактовке К. Норд, а также отсутствием переводов ее трудов в России. Проект был направлен на достижение следующих целей:

- Развитие собственно профессиональной компетенции переводчика и ее субкомпетенций:
 - 1) углубление знаний будущих переводчиков о функциональной теории перевода, формирование умений использовать функциональный подход при переводе научных статей (ПКО-1 магистратура¹);
 - 2) совершенствование умений анализа переводческого заказа, коммуникативной ситуации перевода и текстового жанра научной статьи (ПК-7 бакалавриат², ПКО-1 магистратура);
 - 3) совершенствование умений поиска необходимой информации (ПК-8 бакалавриат);
 - 4) совершенствование умений адаптации ИТ к принимающей культуре (ПК-10 бакалавриат);
 - 5) совершенствование умений письменного перевода научных текстов и развитие умений редактирования готовых переводов (ПКО-1 магистратура);

¹ РПД Теория и практика письменного перевода. Магистратура 45.04.02. Пермь, 2020. URL: <https://pstu.ru/files/file/Abitur/%D0%A0%D0%9F%D0%94/2019/%7B07b7752b-4779-4e7a-bb5e-f7583e7f6a39%7D.pdf>

² РПД Письменный перевод на первом иностранном языке. Бакалавриат 45.03.02. Пермь, 2016. URL: <https://pstu.ru/files/file/Abitur/%D0%A0%D0%9F%D0%94/2015/%7B0a2f6ac6-9262-4ecc-a574-efa757248702%7D.PDF>

- Развитие компонентов общепрофессиональных компетенций:

- 1) осознание специфики реализации научного стиля в немецкоязычном / русскоязычном социуме (ОПК-3 бакалавриат¹, ОПК-2 магистратура²);

- Развитие или совершенствование универсальных компетенций (УК-6 бакалавриат):

- 1) совершенствование умений работы в команде (УК-3 магистратура);
- 2) развитие умений аргументации правильности выбранных решений (УК-2 магистратура);
- 3) оценка эффективности командной работы по окончании проекта и учет результатов такого анализа в будущем (УК-3 магистратура).

Проект проходил в несколько этапов:

1) обсуждение проекта с автором статей; определение содержания сборника, мероприятий и сроков проекта; формулирование переводческого заказа, распределение статей между участниками проекта (осень 2015 – весна 2016);

2) организация и проведение международного конкурса переводов статей (март–июнь 2016);

3) проведение международного семинара по переводу с участием автора К. Норд, на котором была представлена презентация концепции автора, была обсуждена и согласована терминология, прошло обсуждение и частичное редактирование переводов (март 2017 года);

4) окончательное редактирование и подготовка сборника к печати проводилось в течение 2018–2019 года.

Как уже было упомянуто выше, проект среди прочего был нацелен на формирование умений использовать функциональный подход при переводе научных статей. По окончании проекта было необходимо произвести анализ сделанных переводов с точки зрения их соответствия названной теории. В качестве методов исследования выступили сопоставительный анализ ИТ и ТП, метод наблюдения.

ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ЭТАП МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА

В процессе предпереводческого этапа был произведен анализ переводческого заказа и коммуникативной ситуации перевода. Переводческий заказ был сформулирован следующим образом: «Вас пригласили принять участие в международном переводческом проекте – письменном переводе избранных статей представительницы функциональной теории перевода профессора К. Норд. Опубликование переводов планируется в России».

После обсуждения переводческого заказа студенты приступили к анализу коммуникативной ситуации (далее КС) создания текста-оригинала и исходного текста (далее ИТ) с точки зрения функционального подхода. Для анализа коммуникативной ситуации К. Норд предлагает ответить на 8 вопросов: «кто посылает сообщение, кому, с какой целью, посредством какого медиума, где, когда, почему и с какими функциями» [Nord, 2002, с. 49]. Предпереводческий анализ КС показал, что автор адресует произведения студентам, преподавателям перевода и переводчикам с целью познакомить их с основными положениями функциональной теории перевода. Адресатами текста переводов (далее ПТ) в принимающей культуре выступают те же группы населения. Целью автора является ознакомление читателей с авторской версией функциональной теории перевода и иллюстрация ее положений на конкретных примерах. В качестве средства передачи сообщения выступают научные статьи, опубликованные в Германии начиная с 80-х годов XIX века и до 2010 года. Функциональный анализ ИТ позволил сделать вывод о том, что в качестве ведущей функции ИТ выступает апеллятивная, остальные три выделяемые К. Норд функции (фатическая, референциальная и экспрессивная) подчинены ее реализации. При создании ПТ ведущая функция не изменяется, меняется только культурная принадлежность адресатов, поэтому была выбрана стратегия инструментального перевода, а именно функционально-константный перевод.

Анализ оригинала статей был проведен с использованием схемы К. Норд. Автор предлагает ответить на вопросы: «О чем сообщает автор? Что? В какой последовательности? С использованием каких невербальных элементов? Какими словами, предложениями?» [Nord, 2002, с. 49]. В результате был сделан вывод, что предложенные автором для перевода статьи раскрывают сущность функциональной теории перевода. В них последовательно представлена четырехфункциональная модель коммуникации, раскрыты понятия

¹ ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика от 12.08.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf

² ФГОС ВО магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика от 12.08.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/450402_M_3_31082020.pdf

эквивалентности и адекватности, стратегий перевода, представлен пример анализа переводческого заказа, описаны возможные формы организации занятий по письменному переводу, а также приведены примеры применения функциональной теории при переводе художественных и библейских текстов.

Анализ вербальной составляющей показал наличие терминов из сферы перевода, лингвистики, теории коммуникации, религии, слов-реалий (фамилии ученых, названия литературных произведений, имена литературных героев, географические названия, названия разделов библии имена святых и т. д.). В тексте отмечается преобладание существительных, прилагательных и наречий, глаголов в страдательном залоге, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Статьи К. Норд относятся к креолизированным текстам, в них в достаточном количестве имеются в наличии таблицы, схемы, диаграммы. Важные моменты автор выделяет при помощи курсива или жирного шрифта. В переводе были сохранены все невербальные средства акцентирования авторской интенции.

Обратимся к сопоставительному анализу ИТ и ПТ в функциональном плане. Как было указано выше, мы сделали вывод, что в качестве ведущей функции в статьях К. Норд выступает апеллятивная функция. Аргументом в пользу этого вывода является тот факт, что К Норд в течение многих лет представляет авторский вариант реализации функционального подхода к переводу во многих странах мира, разработала дидактическое обоснование использования этого подхода, провела его апробацию на материале текстов различных жанров. Очевидно, что целью написания ее статей является популяризация функционального подхода и аргументация в пользу его использования при обучении будущих переводчиков.

Представим характеристику функций ИТ и ПТ, используя методику К. Норд. Апеллятивная функция, по мнению автора, выражается в побуждении получателя реагировать на высказывание определенным образом. Эксплицитными маркерами реализации апеллятивной функции выступают императивные и модальные глаголы, риторические вопросы. Приведем примеры использования императивных конструкций и риторических вопросов в статье «Горизонт ожиданий. Критерии оценки перевода в процессе преподавания» (см. табл. 1).

Данная фраза, с одной стороны, переносит адресантов в известную им ситуацию, с другой стороны, порождает ощущение созвучия мыслей автора собственным мыслям реципиента, что, в свою очередь, побуждает действовать в соответствии с изложенной далее концепцией автора.

Риторические вопросы нацелены на активизацию мыслительной активности реципиентов, побуждают к поиску приемлемых решений обозначенной проблемы (см. табл. 2).

Таблица 1

ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМПЕРАТИВНОЙ КОНСТРУКЦИИ В ИТ И В ПТ

Beginnen wir mit einer kleinen Szene, mitten aus dem ganz normalen Leben einer universitären Übersetzer-ausbildungsstätte gegriffen: Dozentin X hält in einem Sommersemester eine „Übersetzungsübung“ und lässt am Ende eine Übersetzungsklausur schreiben, um den Lernerfolg zu kontrollieren.

Представим себе для начала стандартную ситуацию из будничной жизни учебного заведения, специализирующегося на подготовке переводчиков: преподаватель X ведет в *летнем* семестре практические занятия по предмету «Письменный перевод», завершает курс письменный контрольный перевод.

Таблица 2

ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ В ИТ И В ПТ

Kann man von den Studierenden des Faches Englisch erwarten, dass sie die Terminologie der Tonsprachen beherrschen? Wissen sie überhaupt, worum es hier geht?

Можно ли ожидать от студентов, специально-стью которых является английский язык, что они владеют терминологией, описывающей тональные языки? Понимают ли они, о чем вообще идет речь?

ИмPLICITным маркером апеллятивной функции является местоимение *мы*, которое автор использует в ИТ, отождествляя себя с читателями. Этот прием также был сохранен при переводе. В целом можно сделать вывод о том, что апеллятивная функция представлена как эксплицитными, так и имPLICITными маркерами, а все остальные функции подчинены ее реализации.

Референциальная функция находит свое выражение в функциональных маркерах: названия статей, фамилии известных ученых, использование терминов из сферы лингвистики и перевода. Все названные маркеры присутствуют как в ИТ, так и в ПТ (см. табл. 3).

Фатическая функция отражает отношение автора к реципиентам, в ИТ она выражена посредством обращений, вводных комментариев и т. д. Так, например, вводный комментарий автора по поводу темы статьи «Кто переведет первое

предложение? Размышления о формах работы на занятиях по практике перевода»¹, целью которого является привлечение внимания реципиентов, выполняет фатическую функцию (см. табл. 4).

Таблица 3

ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАРКЕРОВ РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В ИТ И В ПТ

ИТ

In seinem Organon-Modell unterschied **Karl Bühler (1934)** je nach der Beziehung des sprachlichen Zeichens zu den drei Faktoren der Kommunikation (**Sender, Empfänger, Redegegenstand**) drei Grundfunktionen der Sprache: Darstellungs-funktion, Ausdrucksfunktion und Appellfunktion.

ПТ

В зависимости от отношения языкового знака к трем составляющим речевого акта (**отправителю, получателю, предмету коммуникации**) **Карл Бюлер** в своей модели языка как органа (**1934**) различает три основные функции языка: репрезентативную, экспрессивную и аппеллятивную.

Таблица 4

ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВВОДНОГО КОММЕНТАРИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В ИТ И В ПТ

ИТ

In diesem Beitrag soll ein Thema angesprochen werden, das in der Übersetzungswissenschaftlichen Literatur bisher eher stiefmütterlich behandelt worden ist, das aber meines Erachtens eine Aufarbeitung dringend nötig hat, da hier praktisch die Nachtstelle zwischen Übersetzungstheorie und Übersetzungspraxis zu finden ist

ПТ

Цель данной статьи – рассмотрение темы, которая до сих пор была несправедливо обделена вниманием в переводоведческой литературе и заслуживает детального исследования, так как представляет собой связующее звено между теорией и практикой перевода.

Экспрессивная функция находит свое выражение в эксплицитном выражении чувств и эмоций автора, что способствует усилению мотивации читателя к использованию в процессе перевода или обучения переводу функционального подхода, более глубокому пониманию мыслей автора (см. табл. 5).

¹ Nord Ch. Wer nimmt denn mal den ersten Satz. Überlegungen zu Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht//Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wills. Tübingen: Narr.1996. S.313-327.

Таблица 5

ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАРКЕРОВ ЭКСПРЕССИВНОЙ ФУНКЦИИ В ИТ И В ПТ

ИТ

Interessant ist außerdem, dass vor allem die Appellfunktion oftmals nicht direkt, sondern indirekt über andere Funktionen verbalisiert wird.

ПТ

Также **интересен** и тот факт, что именно аппеллятивная функция чаще всего выражается не прямо, а опосредованно через другие функции.

Кроме этого, реализации экспрессивной функции способствуют образные изречения автора, которые могли бы получить статус «крылатых» фраз, например:

Lieber ein Tempusfehler in Ehren als ein Küsschen zur falschen Zeit² (K. Nord. *Der Erwartungshorizont. Bewertung von Übersetzungsleistungen in der Ausbildung*).

или

Orientierungslauf macht mehr Spaß als Blindenkuh!³ (там же).

Таким образом, анализ показал, что в ПТ была сохранена как ведущая функция, так и другие функции, выделяемые К. Норд, что соответствует выбранной стратегии перевода.

Поскольку текст перевода создавался для реципиентов другой культуры, при переводе были произведены некоторые адаптации:

- 1) частичная адаптация к нормам научного стиля русского социума;
- 2) адаптация скороговорок, названий стихов;
- 3) адаптации выдержек из Библии.

Обратимся к немецкому научному стилю. Исследователи отмечают, что в немецких научных текстах автор, как правило, эксплицируется при помощи местоимения в 1-м лице единственного числа [Schloemer, 2012]. В то же время эта форма может выполнять роль «подчеркивания статуса автора» [Садовникова, 2015, с. 101]. К. Норд использует в статьях как форму 1-го лица единственного числа, так и множественного. В последнем случае автор ассоциирует себя с читателями. При переводе местоимение *я* частично заменялось безличной формой или формой 1-го лица множественного

² Лучше ошибка в выборе временной формы, чем неуместный поцелуй в неурочное время!

³ Спортивное ориентирование гораздо интереснее, чем игра в жмурки!

числа, а местоимение *мы* в названной функции сохранялось (см. табл. 6).

Таблица 6

ПРИМЕР ЗАМЕНЫ МЕСТОИМЕНИЯ
1-го л. ед. ч. НА МЕСТОИМЕНИЕ 1-го л. мн. ч.

Ich beziehe mich hier auf das Konzept des sogenannten funktionalen Übersetzens, das in der Ausbildung zukünftiger professioneller Übersetzer und Übersetzerinnen immer mehr an Boden gewinnt.

Мы основываемся в данном случае на концепции так называемого функционального перевода, которая находит всё большее применение при обучении будущих профессиональных переводчиков.

Таблица 7

ПРИМЕР АДАПТАЦИИ НАЗВАНИЙ СТИХОВ

ИТ

Wenn ich etwas nachsprechen soll, komme ich mir vor wie in meiner Kinderzeit, als wir uns damit vergnügten, mit einer Handvoll Kuchenkrümel im Mund zu pfeifen oder mit einem dicken Bonbon zwischen den Zähnen **Schillers** „Glocke“¹ aufzusagen.

ПТ

Если я должен что-то повторить, я представляю свое детство, когда мы забавлялись тем, что свистели с куском пирога во рту или декламировали стихотворение **Пушкина «У Лукоморья дуб зеленый»** с огромной карамелькой между зубами.

Цитирование в статьях К. Норд отвечает требованиям германского академического письма (цитаты и примеры набираются более мелким шрифтом). В процессе обсуждения с автором требований к переводу статей было принято решение оставить форму цитирования в авторской редакции, так как это позволяет быстрее вычленить нужный пример или цитату.

Прием адаптации использовался переводчиками при переводе названия стихов. Переводчики, придерживаясь функциональной теории, давали в сноске перевод названия, который соответствовал оригиналу, однако в ПТ представляли адаптированный вариант (см. табл. 7).

При переводе библейских текстов цитаты из Библии на немецком языке в переводе Мартина Лютера (издание 1984 и 1912 годов) были заменены на цитаты из Священного Писания в синодальном переводе, либо при отсутствии таковых переводчик предлагал свой вариант перевода.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таким образом, организация и проведение международного проекта по переводу статей К. Норд показали, что будущие переводчики достаточно успешно справляются с переводческим заданием при наличии соответствующей предварительной подготовки. Анализ ИТ и ПТ показал, что переводчикам удалось использовать функциональный подход как на этапе предпереводческого анализа, так и на этапах перевода и коррекции переводов. Стратегия перевода была выбрана верно, а произведенные адаптации свидетельствуют о том, что переводчики обладают достаточно развитой профессиональной переводческой компетентностью. В целом необходимо отметить, что проектная методика является, на наш взгляд, наиболее эффективной формой формирования профессиональной компетенции переводчика, так как включение обучаемых в реальный процесс перевода или моделирование профессиональных ситуаций перевода позволяет одновременно развивать весь комплекс переводческих компетенций.

¹Стихотворение Ф. Шиллера «Песнь о колоколе».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Норд К. Функции в текстах и переводах. Избранные произведения: хрестоматия. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2020.
3. Латышев Л.К. Технология перевода: учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Коньшева А. В. Структура и содержание переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 3 (39). С. 19–25.
5. Наговицына И. А., Лекомцева И. А. Из опыта использования проектной работы в подготовке переводчиков // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 9. С. 141–152.
6. Новикова Э. Ю., Митягина В. А., Вальтер Ш. Межвузовское международное сотрудничество: проектная деятельность в подготовке переводчиков // Высшее образование в России. 2019. Том 28. № 6. С. 75–85.

7. Nord Ch. Fertigheit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzen und Übersetzenlehren. Editorial Club Universitario Alicante, 2002.
8. Schloemer A. Interkulturelle Aspekte der Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Textsorte Wissenschaftlicher Aufsatz // Professional communication and translation studies. 2012. Vol. 5(1–2). S. 48–64.
9. Садовникова Е.В. Особенности немецкоязычной научной статьи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 20 (731). С. 95–108.

REFERENCES

1. Zimnyaya, I.A. (2004). Klyuchevy'e kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii = Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education. Moscow: Research Center for the Problems of the quality of specialists training. (In Russ.)
2. Nord, Ch. (2020). Funkcii v tekstax i perevodax. Izbranny'e proizvedeniya: xrestomatiya = Functions in texts and translations. Selected works: the reading-book. Perm: Perm State National Research University. (In Russ.)
3. Latyshev, L. K. (2005). Tekhnologiya perevoda = Translation technology: textbook for students of linguistic universities and faculties. Moscow: Academy. (In Russ.)
4. Konysheva, A. V. (2014). Struktura i sodержanie perevodcheskoj kompetencii v sfere professional'noj kommunikacii = The structure and content of the translation competence in the professional communication sphere. Innovative educational technologies, 3(39), 19–25. (in Russ.)
5. Nagovitsyna, I. A., Lekomtseva, I. A. (2017). Project-based learning: training a well-rounded translator. Russian Journal of Multilingualism and Education, 9, 141–152. (In Russ.)
6. Novikova, E. Yu., Mityagina, V.A., Valter, Sh. (2019). Mezhvuzovskoe mezhdunarodnoe sotrudnichestvo: proektnaya deyatel'nost' v podgotovke perevodchikov = University International Cooperation: Project Based Translation Training. Higher education in Russia, 28(6), 75–85. (in Russ.)
7. Nord, Ch. (2002). Fertigheit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzen und Übersetzenlehren = The ability to translate. Self-help guide for translation and translation training. Unified Club Universitario: Alicante.
8. Schloemer, A. (2012). Interkulturelle Aspekte der Wissenschaftskommunikation am Beispiel der Textsorte Wissenschaftlicher Aufsatz = Cross-cultural aspects of scientific communication on the example of the scientific essay. Professional communication and translation studies, 5(1–2), 48–64.
9. Sadovnikova, E.V. (2015). Distinctive features of the German scientific article. Vestnik of the Moscow State Linguistic University, 20(731), 95–108. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мощанская Елена Юрьевна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода

Пермского национального исследовательского политехнического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Moshchanskaya Elena Yuryevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign languages,

Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.11.2022
20.11.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Подготовка по иностранному языку в неязыковых вузах: основные вызовы в условиях Четвертой промышленной революции

Т. Ю. Полякова

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

Аннотация. Статья посвящена вопросу дальнейшего развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах под влиянием Четвертой промышленной революции. Четвертая промышленная революция порождает Индустрию 4.0, которой должны соответствовать Образование 4.0 и система подготовки по иностранным языкам как его компонент. В статье рассматриваются возникающие в связи с этим основные задачи в области преподавания иностранных языков, решение которых должно осуществляться в условиях неопределенности и необходимости прогнозирования.

Ключевые слова: подготовка по иностранному языку, неязыковые вузы, Четвертая промышленная революция

Для цитирования: Полякова Т. Ю. Подготовка по иностранному языку в неязыковых вузах: основные вызовы в условиях Четвертой промышленной революции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 61–66. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_61

Original article

Foreign Language Training in Non-Linguistics Universities: the Main Challenges of the Forth Industrial Revolution

Tatiana Yu. Polyakova

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

Abstract. The paper is devoted to further development of foreign language training in non-linguistics universities under the influence of the Forth Industrial Revolution. The Forth Industrial Revolution causes Industry 4.0, that requires corresponding Education 4.0 and foreign language training system as its component. The paper describes the main problems for foreign language teaching and shows that their solution is connected with the situation of uncertainty and the necessity of forecasting activity.

Keywords: foreign language training, non-linguistic universities, the Forth Industrial Revolution

For citation: Polyakova, T. Yu. (2023). Foreign language training in non-linguistics universities: the main challenges of the Forth industrial revolution. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 61–66. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_61

ВВЕДЕНИЕ

С 90-х годов прошлого столетия до нашего времени система подготовки по иностранному языку (ИЯ) в неязыковых вузах прошла серьезный путь модернизации, который можно кратко охарактеризовать как движение от единообразия к разнообразию. До этого периода в стране функционировала логически выстроенная, методически обоснованная система, ориентированная в соответствии с существующим тогда социальным заказом на достижение единообразных целей обучения, доминантой среди которых являлось развитие различных видов чтения. При этом востребованность использования ИЯ в профессиональной деятельности выпускников была крайне ограничена.

Бурное развитие международных связей и информационных технологий (Интернета) в конце XX века, которое привело, в частности, к глобализации производства, созданию различных совместных предприятий, реализации интернациональных проектов, потребовало от выпускников неязыковых вузов более активного владения ИЯ, в первую очередь английским, что, безусловно, определило повышение уровня мотивации обучающихся к изучению ИЯ.

Под влиянием этих факторов в неязыковых вузах начался процесс модернизации, который привел к созданию диверсифицированной системы непрерывной профессиональной подготовки по ИЯ. Она включает, в первую очередь, обязательные программы на всех уровнях высшего образования. Помимо этого, она инкорпорирует дополнительные образовательные программы как наиболее динамично развивающийся компонент системы в силу их гибкости и возможности своевременного внедрения. Дополнительные программы расширяют спектр обучающихся, к которым в настоящее время относятся не только студенты неязыковых вузов, но и их выпускники, преподаватели и сотрудники. Это могут быть дополнительные программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, краткосрочные программы, которые призваны удовлетворять неожиданно возникающие потребности в изучении ИЯ. Кроме того, в стенах некоторых неязыковых вузов на протяжении уже более 20 лет успешно осуществляется подготовка лингвистов на уровне не только бакалавриата, но и магистратуры.

Таким образом, можно констатировать, что современная система подготовки по ИЯ решает разнообразные задачи обучения, а преподавателями кафедр накоплен богатый опыт ее модернизации и постоянного усовершенствования. Целью данной статьи является определение современных

задач дальнейшего усовершенствования системы в условиях Четвертой промышленной революции.

ВЛИЯНИЕ ЧЕТВЕРТОЙ ПРОМЫШЛЕННОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКУ ПО ИЯ

В настоящее время, как правило, принято говорить о четырех промышленных революциях, которые получили свое название по аналогии с первой промышленной революцией. Она, как известно, была связана с внедрением механизированного производства и парового двигателя. Вторая промышленная революция – с широким применением электроэнергии. Третья революция была связана с применением электроники и автоматизированных технологий.

Начавшаяся Четвертая промышленная революция по своей сложности превышает все предыдущие и характеризуется целым рядом особенностей. Среди них следует упомянуть: переход промышленности на полностью автоматизированное цифровое производство; внедрение интеллектуальных систем, работающих в режиме реального времени; применение искусственного интеллекта, анализа больших данных; распространение Интернета вещей, виртуальной и дополненной реальности; использование роботов, действующих в автономном режиме; промышленное внедрение 3D-печати; объединение предприятий в глобальную промышленную сеть вещей и услуг.

Четвертая промышленная революция порождает новую промышленность, которая получила название Индустрия 4.0. Функционирование Индустрии 4.0. должно быть обеспечено кадрами, обладающими требуемыми новыми компетенциями. А это значит, что Индустрии 4.0 должно соответствовать Образование 4.0. Система подготовки по ИЯ в неязыковых вузах как компонент системы высшего образования должна также соответствовать условиям Индустрии 4.0. По аналогии с Образованием 4.0. мы можем говорить о необходимости развития в современных условиях системы подготовки по ИЯ в неязыковых вузах 4.0.

Под влиянием изменений, происходящих в технике и технологиях в условиях Четвертой промышленной революции, происходят серьезные изменения функционала сотрудников, появляются новые функции сотрудников, и, как утверждается, каждые пять лет становятся востребованными новые профессии. В результате нередко на первом курсе начинается подготовка студентов к не совсем ясным условиям их будущей профессиональной деятельности.

Система высшего образования, несмотря на ее определенную консервативность, пытается оперативно реагировать на эти изменения. Университеты определяют совместно с работодателями новые профессиональные компетенции обучающихся. Всё большее внимание уделяется формированию так называемых надпрофессиональных, или гибких, навыков. Создаются условия для более активной роли и ответственности обучающихся, формирования умений учиться и стремления к самообразованию. Выстраивается система дополнительного и корпоративного обучения, обеспечивающая непрерывное повышение квалификации выпускников. В процесс обучения внедряются новые методы обучения на основе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), примером которых, в частности, являются массовые открытые онлайн-курсы (МООС). Уже известны случаи разработки и внедрения программ обучения в техническом вузе на основе уже существующих сегодня технологий искусственного интеллекта [Лёвин и др., 2022].

Индустрия 4.0, по всей видимости, оказывает также опосредованное влияние и на систему подготовки по ИЯ в неязыковых, прежде всего, инженерных вузах. Так, в профессиональной деятельности выпускников:

- 1) в процессе профессиональной коммуникации наблюдается более широкое применение современных технологий (цифровизация, более широкое внедрение ИКТ и т. д.);
- 2) происходят более быстрые изменения в существующих условиях применения ИЯ, что выражается, например, в широком распространении машинного перевода как устного, так и письменного текста;
- 3) появляются новые условия использования ИЯ;
- 4) как результат, продолжается тенденция ко всё большему многообразию условий его применения.

В качестве яркого примера появления новых условий и потребностей применения ИЯ, обусловивших существенные изменения в системе преподавания, можно рассматривать обучение письму на английском языке. Введение во втором десятилетии XXI столетия публикационной активности в качестве одного из критериев оценки результатов научно-исследовательской деятельности, параметрами которой, как известно, являются количество публикаций, индекс их цитируемости и индекс Хирша, привело не только к созданию центров академического письма в неязыковых вузах, но и к разработке методологии обучения академическому письму с учетом многолетнего зарубежного опыта [Короткина, 2018].

Сегодня в качестве основных вызовов Четвертой промышленной революции можно рассматривать дальнейшее развитие системы подготовки по ИЯ, которое требует более оперативного определения соответствующих ей новых целей, содержания, методов, средств обучения ИЯ. Однако следует признать, что это происходит и будет происходить в условиях достаточно большой степени неопределенности.

Эта неопределенность непосредственно связана с особенностями современного мира. Некоторые специалисты называют мир, в котором мы живем, VUCA-миром [Ловецкий и др., 2022], для него характерны нестабильность, изменчивость (volatility); неопределенность (uncertainty); сложность (complexity); неясность, неоднозначность, двусмысленность (ambiguity). Другими словами, мы живем в стрессовом, постоянно меняющемся мире, в котором требуется быстро и адекватно перерабатывать огромные объемы информации и оперативно реагировать на стремительно происходящие изменения.

Однако дальнейшее развитие системы подготовки по ИЯ в неязыковых вузах в ближайшее время, по всей видимости, будет проходить в условиях дополнительной неопределенности. Эта дополнительная неопределенность связана с выходом российских университетов из Болонского процесса и необходимостью создания «уникальной системы образования, в основе которой должны лежать интересы национальной экономики и максимальное пространство возможностей для каждого обучающегося»¹. Модернизация высшего образования может повлечь за собой серьезные изменения в многоуровневой системе подготовки, а также делает вероятным появление новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования для различных направлений подготовки.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ПОДГОТОВКИ ПО ИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

При развитии и дальнейшем совершенствовании подготовки по ИЯ, приведении ее в соответствие с Индустрией 4.0 необходимо решить целый ряд важных задач, связанных, как отмечалось выше, с определением новых целей, содержания, а также большего учета особенностей обучающихся, разработкой новых технологий, методов и приемов

¹ Глава Минобрнауки назвал Болонскую систему образования «прожитым этапом». 2022. URL: <https://tass.ru/obschestvo/14716295>

обучения, внедрением современных средств обучения, а также созданием соответствующих целям условий обучения, т. е. образовательной среды.

Определение новых целей обучения ИЯ требует более оперативного анализа условий применения ИЯ в профессиональной деятельности, выявления новых потребностей в изучении ИЯ, определения новых целей, а также коррекции имеющихся целей, оперативного внесения изменений в учебные планы и рабочие программы, а, главное, прогнозирования новых условий применения ИЯ.

В условиях Образования 4.0 определение и прогнозирование новых целей обучения осуществляется достаточно плодотворно при условии, что эти задачи решаются либо совместно с работодателями, либо во взаимодействии со специалистами выпускающих кафедр. Так, например, при организации обучения в МАДИ нового профиля «Логистика международного товародвижения» конечные цели обучения ИЯ, учебный план и рабочие программы были разработаны на основе рекомендаций преподавателей кафедры «Правовое и таможенное регулирование на транспорте», имеющих богатый опыт практической деятельности в этой сфере. В частности, в ходе этой совместной работы была определена необходимость разработки нового узкоспециального пособия по обучению английскому языку для заключительного этапа обучения.

Безусловно, новые цели обучения требуют определения его содержания. Большое значение при этом имеет дальнейшее развитие дополнительного образования, предоставляющего возможность оперативной разработки новых программ и их внедрения. Можно предположить, что в современных условиях значительным потенциалом обладают краткосрочные дополнительные программы.

Развитие современных технологий Четвертой промышленной революции оказывает влияние и на традиционное содержание обучения ИЯ, в частности обучения чтению. Огромные объемы информации, которые необходимо воспринять и переработать современному специалисту, определяют сохранение актуальности обучения различным видам чтения на ИЯ в неязыковых вузах.

В то же время мы являемся свидетелями массового применения машинного перевода с элементами искусственного интеллекта, качество которого за последние годы чрезвычайно возросло. Широкая доступность машинного перевода, возможность ввести текст или скопировать его и мгновенно получить его аналог на другом языке приводит к его использованию разными категориями

обучающихся. По мнению учителей средних школ, машинным переводом пользуются более 60% школьников [Коканова, 2021]. Практика показывает, что многоязычными сервисами машинного перевода Google Translate или Yandex Translate пользуется еще большее количество студентов бакалавриата, магистрантов и аспирантов.

Широкое применение сервисов перевода обучающихся приводит к возникновению целого ряда проблем в учебном процессе. Во-первых, это в определенной степени снижает мотивацию обучающихся к обучению чтению. Во-вторых, преподаватели нередко сталкиваются с ситуацией проверки ими не результатов обучения обучающихся, а качества сервисов перевода, так как в практике обучения изучающему чтению перевод традиционно используется как основное средство проверки понимания текста.

Две указанные выше проблемы требуют решения в самое ближайшее время, что ставит вопрос о необходимости переосмысления применения устного и письменного перевода как в процессе обучения чтению, так и в ходе текущего и промежуточного контроля сформированных умений чтения.

При неизбежности использования студентами машинного перевода становится актуальным также решение вопроса о необходимости и месте предпереводческого и послепереводческого редактирования текста. Их необходимость определяется тем, что, как показывает практика, машинный перевод непредсказуем с точки зрения правомерного использования специальной терминологии. Так, в одном основополагающем уже опубликованном документе по нормам строительства, при подготовке которого использовался машинный перевод, термин *filler beam* (в российской терминологии балка с жесткой арматурой) был дословно переведен как «заполняющая балка». В одной из публикаций [Привалов, Шор, 2019] приводятся примеры того, как один и тот же термин переводится неоднозначно разными программами. Так, термин «кривошипно-шатунный механизм», являющийся общепринятым русским эквивалентом термина *crankgear*, был переведен в системах Google- и Yandex-переводчиках как *crank mechanism*, а в системе Promt-переводчик как *connecting rod gear*. Это говорит о необходимости повышения внимания обучению специальной терминологии на всех уровнях высшего образования.

Что касается разработки современных технологий, методов, методик и приемов обучения, то, безусловно, они должны использовать широкие возможности цифровизации, ИКТ, электронного обучения и других достижений Четвертой промышленной революции. Значительный прогресс

по их применению был достигнут в результате полученного во время пандемии коронавируса опыта дистанционного обучения и проведенных в связи с этим многочисленных исследований, позволивших, в частности, определить виды учебной деятельности, реализация которых более эффективна с использованием дистанционных технологий и в процессе традиционного очного обучения.

В основе разработки современных технологий, методов, методик и приемов обучения ИЯ должен лежать больший учет особенностей современного поколения студентов. Как известно, современные студенты могут быть отнесены к поколениям Y и Z в соответствии с теорией поколений. Было выявлено, что наряду с положительными качествами, связанными со способностью осуществления мгновенного поиска информации, превосходной кратковременной памятью, способностью адаптации к условиям многозадачности, современные студенты, с сожалением, обладают целым рядом особенностей, создающих для них трудности в процессе обучения и являющихся нередко причиной их образовательной неуспешности в изучении ИЯ [Полякова, 2018]. В первую очередь к ним следует отнести клиповое мышление, так называемые «8-секундные фильтры» внимания, проблемы с долговременной памятью, установлением причинно-следственных связей, анализом, общением. Учет этих особенностей требует тщательной экспериментальной проверки разрабатываемых технологий обучения ИЯ в условиях реального учебного процесса.

Среди средств обучения учебник и учебные пособия продолжают занимать особое место. Традиционно в неязыковых вузах для обязательного изучения ИЯ используется большое количество отечественных так называемых отраслевых учебников и учебно-методических комплексов, обеспечивающих профессиональную направленность обучения ИЯ и доказавших свою эффективность. Однако в настоящее время реализуемая в учебных материалах методика обучения чтению требует определенной коррекции с учетом использования студентами в учебном процессе результатов машинного перевода.

Что касается дополнительных образовательных программ, в которых широко использовались зарубежные учебники, то уход с рынка торговых представительств иностранных издательств требует своевременной разработки российскими авторами учебно-методического обеспечения дополнительных курсов ИЯ с учетом последних достижений научных исследований в области теории и методики преподавания ИЯ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Кафедры иностранных языков неязыковых вузов обладают богатым опытом модернизации системы подготовки по ИЯ. В настоящее время диверсифицированная система подготовки по ИЯ в этих вузах отличается разнообразием реализуемых обязательных и дополнительных образовательных программ, разработанных на научной основе.

Ответом на вызовы Четвертой промышленной революции, оказывающей влияние не только на систему высшего образования в целом, но и на систему подготовки по ИЯ в неязыковых вузах как ее компонента, является ее дальнейшее развитие и совершенствование.

При развитии и дальнейшем совершенствовании подготовки по ИЯ, приведении ее в соответствие с Индустрией 4.0 необходимо решить целый ряд важных задач, связанных с определением новых целей, содержания, а также разработкой новых технологий, методов и приемов обучения, внедрением современных средств обучения, а также созданием соответствующих целям условий обучения. В частности, оперативного решения требует определение места перевода в процессе обучения чтению на ИЯ, больший учет особенностей современного поколения обучающихся, разработка отечественных учебных материалов для дополнительных образовательных программ.

Решение этих задач будет осуществляться в условиях высокой скорости происходящих изменений, большой степени неопределенности и необходимости прогнозирования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Лёвин Б.А и др. Искусственный интеллект в инженерном образовании // Высшее образование в России // Б. А. Лёвин, А. А. Пискунов, В. Ю. Поляков, А. В. Савин. 2022. Т. 31. № 7. С. 79–95.
2. Короткина И. Б. Модели обучения академическому письму. Зарубежный опыт и отечественная практика. М.: Юрайт, 2018.
3. Ловецкий Г. И., Самылов П. В., Косушкин В. Г. Университет в условиях неопределенности и сложности будущего // Высшее образование в России. 2022. Т.31. №5. С. 102–117.

4. Коканова Е. С. Зачем навыки постредактирования студенту, или как оценивать студенческий машинный перевод? // Языки и культуры: междисциплинарные исследования: сборник статей / под ред. С. Ю. Рубцовой, Е. К. Рохлиной. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2021. С. 97–101.
5. Привалов А. А., Шор Г. А. Сравнительный анализ перевода научно-технических терминов в области транспортно-технологических машин и комплексов с помощью интернет-переводчиков // NovalInfo. 2019. № 96. С. 1–5. URL: <https://novainfo.ru/article/16132>.
6. Полякова Т. Ю. Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 43–54.

REFERENCES

1. Levin, B. A., Piskunov, A. A., Poliakov, V. Yu., Savin, A. V. (2022). Artificial Intelligence in Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31(7), 79–95. (In Russ.)
2. Korotkina, I. B. (2018). *Modeli obuchenija akademicheskomu pismu. Zarubezhnyy opyt i otechestbennaya praktika* = Models of academic writing teaching. Foreign experience and national practice. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)
3. Lovetsky, G. I., Samylov P. V., Kosushkin, V. G. (2022). Future of University in Conditions of Uncertainty and Complexity. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31(51), 102–117. (In Russ.)
4. Kokanova, E. S. (2021). Why do students need PEMP skills or how can we evaluate students' MT? In Rubtsova, S. Yu., Rohlina, E. K. *Yaziki i kulturi* (pp. 97–101): collection of papers. St. Petersburg: St. Petersburg University Publication. (In Russ.)
5. Privalov, A. A., Shor, G. A. (2019). *Sravnitel'nyy analiz perevoda nauchno-tehnicheskikh terminov v oblasti transportno-tehnologicheskikh mashin i kompleksov s pomosh'ju internet-perevodchikov* = Comparative analysis of the translation of scientific and technical terms in the field of transport and technological mechanisms and complexes with the help of Internet translators. *NovalInfo*, 96, 1–5. <https://novainfo.ru/article/16132>. (In Russ.)
6. Polyakova, T. Yu. (2018). Peculiarities of the modern generation of students and their influence on the university foreign language training development. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2(796), 43–54. (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 (Dr. habil), Associate Professor

Head of the Foreign Languages Department,

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

14.11.2022
25.11.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Теоретико-методологические основания интерактивного обучения иностранному языку студентов-международников

М. С. Салкина

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

mariasalkina.mslu@gmail.com

Аннотация. Статья представляет теоретико-методологический междисциплинарный анализ концепций, составляющих основу интерактивного обучения студентов-международников иностранному языку. Подчеркивается, что сфера международных отношений основана на диалоге и именно это должно определять выбор методики преподавания. При этом взаимосвязь интеракции с идеей диалога доказывает, что именно интерактивное обучение обеспечивает подготовку, соответствующую характеру будущей профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: диалог, интеракция, интерактивное обучение, иностранный язык, международные отношения

Для цитирования: Салкина М. С. Теоретико-методологические основания интерактивного обучения иностранному языку студентов-международников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 67–72. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_67

Original article

Theoretical and Methodological Foundations of Interactive Teaching Foreign Languages to International Relations Students

Maria S. Salkina

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

mariasalkina.mslu@gmail.com

Abstract. The article includes a theoretical and methodological analysis of the ideas supporting interactive teaching foreign languages to International Relations students. The author states that international relations are based on dialogue with different cultures and different political interests, which should determine the choice of a teaching method. Analyzing different conceptions of dialogue, the author concludes that interactive teaching develops the necessary skills in the most effective way.

Keywords: dialogue, interaction, interactive teaching, foreign language, international relations

For citation: Salkina, M. S. (2023). Theoretical and methodological foundations of interactive teaching foreign languages to International Relations students. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 67–72. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_67

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность качественной языковой подготовки специалистов-международников вряд ли можно поставить под сомнение, но особенно очевидной она становится в условиях политической и экономической неопределенности, которая требует способности взаимодействовать с иноязычными партнерами для решения стратегически важных внутренних и внешних задач в стремительно меняющейся международной среде. Очевидно, что это невозможно без способности и готовности вести конструктивный диалог. Однако в настоящее время можно констатировать проблему недостаточного внимания к диалогической природе профессиональной деятельности специалиста-международника при обучении иностранному языку, что отражено в рабочих программах таких дисциплин, как «Практический курс первого иностранного языка», «Практический курс второго иностранного языка» и др.

В этой связи встает вопрос о выборе метода, который позволял бы эффективно готовить студентов к подлинно диалогическому характеру будущей профессиональной деятельности, и таким нам видится интерактивное обучение. Данная актуальная проблема определяет *цель* настоящего исследования: теоретико-методологический междисциплинарный анализ идей и концепций, в центре которых находятся понятия диалога и интеракции и которые лежат в основе интерактивного обучения иностранным языкам в системе высшего образования.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье ключевыми терминами выступают *интеракция* и *диалог*, в частности, *диалог культур*, который является одной из важнейших составляющих международных отношений. Значимость данных понятий для интерактивного обучения обуславливает выбор методологических оснований проведенного исследования.

Под *диалогом* в узком смысле следует понимать последовательные и взаимообусловленные высказывания субъектов коммуникации, поочередно выступающих в роли коммуникантов и реципиентов; в широком же значении он представляет двустороннюю связь, сопровождаемую информационным обменом, причем как между людьми на индивидуальном и групповом уровнях, так и между явлениями, например, между составляющими идентичности человека. *Диалог культур* же

следует трактовать как отношения обмена и взаимодействия между различными культурными группами. Также приведем определение, предлагаемое Советом Европы и описывающее диалог культур как открытый и уважительный обмен мнениями на основе взаимопонимания как между отдельными людьми, так и между группами различной этнической, культурной, религиозной и языковой принадлежности, имеющими разные исторические корни¹. Для наиболее полного понимания сущности этого явления мы обратимся прежде всего к основным концепциям диалога, представленным в различных научных областях.

Теоретико-методологические основания диалога мы находим в *диалогической концепции*, у истоков которой стояли зарубежные ученые [Бубер, 1995; Марсель, 1999; Розенцвейг, 2017; Розеншток-Хюсси, 2008; Ebner, 2021].

Концепция М. Бубера представляет диалог как основу бытия и неотъемлемую потребность человека: развитие души в ребенке неразделимо связано с развитием потребности в «Ты», со сбывающимися и несбывающимися надеждами на утоление этой изначальной жажды и что, становясь «Ты», человек становится «Я». Более того, в его работах указывается диалогический характер самого мышления: мысль не возникает в монологе, и понимание основных условий, с которого начинается познающее мышление, имеет диалогическую природу [Бубер, 1995].

Г. Марсель развивает идею об intersubъективной природе бытия и подразумевает не только взаимодействие с другими, но и взаимодействие с множественным «Я», которое с течением времени претерпевает постоянные изменения [Марсель, 1994]. Ф. Розенцвейг также подчеркивает значение диалога и отмечает, что в монологе «Я» еще не является истинным «Я». При этом участники диалога равноправны и независимы, поскольку переход от монолога к истинному диалогу происходит тогда, когда «Я» признает «Ты» находящимся вне себя [Розенцвейг, 2017].

Концепция О. Розенштока-Хюсси помещает человека в четырехмерную реальность, где, помимо «Я» и «Ты», присутствуют также «Мы» и «Он». Отныне человек волен выбирать речевую форму, что означает возможность диалога лишь в том случае, когда люди принимают модусы, выбранные другими, а не рассматривают свой как единственно возможный [Розеншток-Хюсси, 2008].

Ф. Эбнер исходит из неразрывной связи «Я» и «Ты», чье диалогическое отношение основано на

¹ Белая книга Совета Европы по межкультурному диалогу. 2008. URL: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_RussianVersion.pdf

языке, с коим неразрывно связана духовная жизнь человека [Ebner, 2021].

Проблемы диалога и интеракции также рассматриваются в концепциях Э. Гуссерля, М. Хайдеггера и Х. Гадамера. Э. Гуссерль рассматривает проблему *интерсубъективности*, стремясь понять, как «монадически-замкнутое» «Я» может признавать независимое существование других сознаний [Гуссерль, 2005]. Исследователь полагает, что многоступенчатое «конституирование» объективного мира начинается именно с построения образа Другого, за счет чего исходно-первичный мир «Я» получает своего рода смысловые надстройки [там же].

Особую ценность для нашего лингводидактического исследования проблемы диалога культур представляет категория «понимание», согласно которой человеческое бытие с самого начала является бытием понимающим [Хайдеггер, 1997]. Выдвинутые автором положения, получили развитие в трудах Х. Гадамера, разработавшего теорию интерпретации текстов, который также следовал идее о том, что понимание является способом бытия человека, имеющим диалогическую структуру¹ [Gadamer, 2004].

Многообразие рассмотренных концепций сводится к главному выводу о том, что индивид существует в условиях постоянного обогащающего диалога с окружающим миром, что является врожденной потребностью и неперенным условием развития человеческого «Я».

Теоретико-методологические основания диалога для эффективной организации интерактивного обучения иностранным языкам мы прослеживаем также и в отечественных концепциях диалога, прежде всего, в работах М. М. Бахтина, который четко определяет роль данного явления – быть озабоченным общаться диалогически [Бахтин, 2002].

В. С. Библер рассматривает диалог как неперенную основу творческого мышления, отмечая, что там, где господствует монолология, а значит, отсутствует диалог, не может быть логики творчества [Библер, 1975].

Первостепенная значимость диалога, отраженная в проанализированных нами концепциях, позволяет утверждать, что данные идеи служат теоретико-методологическим основанием организации обучения иностранному языку с позиции диалога. Однако наш анализ не может быть полным без обращения к истокам понятия интеракции.

Для начала следует заметить, что предпосылки к зарождению интерактивного обучения,

основанного на интеракции между участниками процесса и постоянном диалогическом обмене, можно найти у Л.С. Выготского, который в своем труде «Мышление и речь» убедительно показывает, что развитие высших психологических функций имеет социальную природу [Выготский, 2013]. На его положения опираются многие интеракционистские идеи и теории.

Для анализа интеракции как значимой категории современной лингводидактики, мы будем опираться прежде всего на идеи и концепции представителей символического интеракционизма, которые занимаются интерпретацией социально и культурно значимых символов [Mead, 1972; Blumer, 1984; Kuhn, 1964].

Заметный вклад в исследование интеракции был внесен М. Куном, по мнению которого главным (и подлинно диалогическим) положением выступает мыслительный процесс как внутренний разговор между «Я» (самостью) и интернализированными другими [там же]. Подобный взгляд фактически повторяет положения рассмотренной выше концепции диалога как основы мышления.

Дж. Г. Мид рассматривает *интеракцию* с точки зрения знаков, жестов и символов, позволяющих интерпретировать ситуацию и намерения индивида, чье «Я» имеет дуалистическую природу, выраженную во внутреннем диалоге импульсивного «I» и рефлексивного «me» [Mead, 1972]. Г. Блумер, в свою очередь, определяет интеракцию как процесс, в ходе которого человек придает вещам то или иное значение, диктующее действия человека в отношении этих вещей [Blumer, 1984].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проанализированные нами идеи, концепции и теории составляют теоретико-методологические основания для совершенствования подготовки специалистов-международников с позиций диалога и интеракции. Глубокое проникновение в сущность этих понятий во всей полноте и понимание специфики их отражения в современной теории обучения иностранным языкам будут содействовать практическому овладению преподавателем методикой интерактивного обучения, которое российские ученые определяют, как:

1) вид обучения, при котором учащиеся в процессе познавательной деятельности постоянно и интенсивно *взаимодействуют* друг с другом, с преподавателем или с компьютером как в реальной, так и в виртуальной среде [Андриади, Темина, 2020];

2) обучение, основанное на активном *взаимодействии* с субъектом обучения (ведущим,

¹ Новая философская энциклопедия. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHec8a442e3089ab1ce4f8ec>

учителем, тренером, руководителем); обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними [Селевко, 2005];

3) обучение, построенное на *взаимодействии* учащегося с учебной средой, которая служит источником осваиваемого опыта [Азимов, Щукин, 2009].

Таким образом, под *интерактивным обучением* чаще всего большинство авторов понимают процесс взаимодействия, который сопровождается взаимным влиянием участников и в котором каждое действие одновременно является и стимулом в отношении противной стороны, и реакцией на ее действия. Это означает, что интеракцию, несмотря на этимологию данного термина, невозможно свести к обычному взаимодействию, которое охватывает более широкий спектр совместной деятельности.

Обобщение представленных определений интерактивного обучения позволяет сделать вывод, что интерактивное обучение – это организация процесса познания, основанная на субъектных диалогических отношениях между участниками, их интенсивном информационном обмене и совместной деятельности, нацеленной на приобретение опыта, выступающего источником искомых знаний, умений и навыков. Сформулированное нами определение выводит на первый план диалог и интеракцию как основу данного вида обучения иностранным языкам.

Для осуществления иноязычной интеракции в процессе подготовки специалистов-международников в системе российского высшего образования считаем целесообразным использовать результаты исследований авторов, которые определяют следующие этапы:

- 1) вводная фаза – *input* – установление интеракции;
- 2) согласование смысла – *negotiation of meaning* – процесс, направленный на облегчение понимания друг друга;
- 3) согласование формы – *negotiation of form* – процесс, побуждающий обучающегося соблюдать нормы иностранного языка и включающий, среди прочего, просьбу пояснить, металингвистические подсказки, наводящие вопросы;
- 4) применение на практике – *output* – завершающий этап [Loewen, Sato 2018; Wang, 2018].

Предлагаемый алгоритм действий предоставляет обучающимся, по нашему мнению, возможность выступить активным участником информационного обмена с преподавателем иностранного языка, анализировать сказанное, в том числе собственные

неточности и ошибки, что вновь отсылает к логике диалога и социальной интеракции.

Целесообразность применения разнообразных интерактивных методов обучения иностранному языку будущих специалистов-международников напрямую вытекает из своеобразия международных отношений как сферы деятельности, а именно из ключевой роли диалога, будь то академическая среда или политическая практика. По этой причине подготовку специалистов целесообразно проводить в условиях интеракции и активного диалогического обмена, которые, по мнению А. Н. Рыбловой, содействуют интенсивному формированию и автоматизации навыков переработки профессионально ориентированного содержания (информации) за минимальный срок, а также предоставляют возможности обучающимся для самовыражения и приобретения профессиональных компетенций [Рыблова, 2003].

Следует отметить, что интерактивные методы обучения отличаются значительным разнообразием. По характеру проведения ряд ученых выделяет дискуссионные, игровые и тренинговые методы [Панина, Вавилова, 2008]. С опорой на тот же критерий другие авторы выделяют такие виды методов, как дискуссия, дебаты, тренинг [Селевко, 2005]. Кроме того, по спектру возможностей формирования конфликтных свойств в интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной сферах некоторые исследователи подразделяют их на методы с широким, средним и узким спектром возможностей, причем во всех трех сферах формированию конфликтных свойств способствуют дискуссии и диспуты [Харханова, 1999].

Приведенные классификации подтверждают первостепенное значение диалога и интеракции в интерактивном обучении, но также позволяют сделать вывод об особом месте, отводимом таким методам, как дискуссия, дебаты, диспут, полемика. Очевидно, что данные методы способствуют развитию целого набора личностных и профессиональных качеств специалиста-международника, благоприятствующих эффективной деловой коммуникации в международной среде, требующей выстраивания диалога, но при этом отличающейся высокой степенью конкуренции. Следовательно, для студента-международника в интерактивном обучении иностранным языкам указанные методы приобретают особую важность.

Для широкого внедрения таких методов в иноязычный образовательный процесс мы считаем необходимым их применение не только для проведения аудиторных занятий, но и для организации внутригрупповой и межгрупповой интеракции студентов во время внеаудиторной самостоятельной

познавательной деятельности студентов, управляемой преподавателем иностранных языков в очном и дистанционном формате. Кроме того, необходима разработка и внедрение в иноязычный образовательный процесс бакалавриата рабочей

программы и учебного пособия по дисциплине «Практикум по культуре проведения полемики, дискуссии, диспута и дебатов» для практической подготовки студентов-международников к деловой коммуникации на французском языке.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995.
2. Марсель Г. Быть и иметь. Новочеркасск: Сагуна, 1994.
3. Розенцвейг Ф. Звезда избавления. М.: Мосты культуры / Гешарим, 2017.
4. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. М.: Лабиринт, 2008.
5. Ebner F. The Word and the Spiritual Realities. Pneumatological Fragments. The Catholic University of America Press, 2021.
6. Гуссерль Э. Избранные работы. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
7. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997.
8. Gadamer H. Truth and method. Continuum, 2004.
9. Бахтин М. М. Собрание сочинений. М.: Русские словари, Языки славянской культуры, 2002. Т. 6.
10. Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лань, 2013.
12. Mead G. H. Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. The University of Chicago Press, 1972.
13. Blumer H. Symbolic interactionism. Perspective and method. University of California Press, 1984.
14. Kuhn M. Major Trends in Symbolic Interaction Theory in the Past Twenty-Five Years // The Sociologist Quarterly. 1964. Vol. 5. № 1. P. 61–68.
15. Андриади И. П., Темина С. Ю. Педагогический словарь. М.: ИНФРА-М, 2020.
16. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: Народное образование, 2005. Т. 1.
17. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
18. Loewen S., Sato M. Interaction and instructed second language acquisition // Language Teaching. Cambridge University Press, 2018. Vol. 51 (3). Pp. 285–329.
19. Wang Q. Negotiation of meaning and negotiation of form in Chinese EFL classroom discourse // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. De Gruyter, 2018. Vol. 58 (2). P. 239–262.
20. Рыблова А. Н. Самостоятельность студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам: методические рекомендации для преподавателей. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2003.
21. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2008.
22. Харханова Г. С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.

REFERENCES

1. Buber, M. (1995). Dva obraza very = Two types of faith. Moscow: Respublika. (In Russ.)
2. Marsel', G. (1994). Byt' i imet' = Being and having. Novocherkassk: Saguna. (In Russ.)
3. Rozentsveig, F. (2017). Zvezda izbavleniya = Star of Redemption. Moscow: Mosty kul'tury – Gesharim. (In Russ.)
4. Rozenshtok-Khyussi, O. (2008). Rech' i deistvitel'nost' = Speech and reality. Moscow: Labirint. (In Russ.)
5. Ebner, F. (2021). The Word and the Spiritual Realities. Pneumatological Fragments. The Catholic University of America Press.
6. Gusserl', E. (2005). Izbrannye raboty = Selected works. Moskva, Izdatel'skii dom «Territoriya budushchego». (In Russ.)
7. Khaidegger, M. (1997). Bytie i vremya = Being and Time. Moscow: Ad Marginem. (In Russ.)
8. Gadamer, H. (2004). Truth and method. Continuum.
9. Bakhtin, M. M. (2002). Sobranie Sochinenii = Collected works (vol. 6). Moscow: Russkie slovari, Yazyki slavyanskoi kul'tury. (In Russ.)
10. Bibler, V. S. (1975). Myshlenie kak tvorchestvo = Thinking as creativity. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
11. Vygotskii, L. S. (2013). Myshlenie i rech' = Thinking and speech. Moscow: Lan'. (In Russ.)
12. Mead, G. H. (1972). Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. The University of Chicago Press.
13. Blumer, H. (1984). Symbolic interactionism. Perspective and method. University of California Press.

14. Kuhn, M. (1964). Major Trends in Symbolic Interaction Theory in the Past Twenty-Five Years. *The Sociologist Quarterly*, 5(1), 61–68.
15. Andriadi, I. P., Temina, S. Yu. (2020). *Pedagogicheskii slovar'* = Dictionary of Pedagogy. Mosco: Infra-M. (In Russ.)
16. Selevko, G. K. (2005). *Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii* = Encyclopedia of technologies of teaching (vol. 1). Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.)
17. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* = New dictionary of methodology terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR. (In Russ.)
18. Loewen, S., Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285–329.
19. Wang, Q. (2018). Negotiation of meaning and negotiation of form in Chinese EFL classroom discourse. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(2), 239–262. De Gruyter.
20. Ryblova, A. N. (2003). *Samostoyatel'nost' studentov v professional'no orientirovannom obuchenii inostrannykh yazykam: metodicheskie rekomendatsii dlya prepodavatelei* = Student autonomy in professionally oriented foreign language teaching: methodological recommendations for teachers. Saratov: Saratovskii gosudarstvennyi sotsial'no-ekonomicheskii universitet. (In Russ.)
21. Panina, T. S., Vavilova, L. N. (2008). *Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya* = Modern ways of activating teaching and learning. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
22. Kharkhanova, G. S. (1999). *Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya motivatsii konflikta u shkol'nikov* = Interactive methods of teaching as a means of developing conflict motivation in students at school: abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Салкина Мария Сергеевна

соискатель кафедры лингводидактики
старший преподаватель кафедры фонетики и грамматики французского языка
факультета французского языка Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Salkina Maria Sergeevna

Postgraduate student, Foreign Language Teaching Department,
Senior Teacher, Department of French Phonetics and Grammar,
French Language Faculty, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

13.12.2022
29.12.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Подводные камни аспектизации курса иностранного языка и как их обойти

Г. М. Фролова

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

Аннотация. Статья, основанная на практическом опыте автора по подготовке будущих преподавателей иностранного языка и по повышению квалификации действующих, подчеркивает необходимость учитывать особенности аспектного преподавания иностранных языков, которое отличает лингвистические вузы, лицеи и предуниверситарии лингвистической направленности. Статья посвящена проблеме предотвращения возможных издержек разделения курса иностранного языка на аспекты.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей иностранного языка, повышение квалификации преподавателей иностранного языка, занятие иностранного языка, аспектное обучение, взаимосвязанное формирование грамматических и фонетических навыков

Для цитирования: Фролова Г. М. Подводные камни аспектизации курса иностранного языка и как их обойти // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 73–78. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_73

Original Article

The Stumbling Stones of Dividing a Foreign Language Course into Aspects and How to Avoid Them

Galina M. Frolova

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

Abstract. The article based on the author's experience in teacher training and teacher development looks at the problems that may arise as a result of dividing a foreign language course into language aspects, like grammar or phonetics, which should be taken into account when planning foreign language lessons. The author emphasizes the importance of avoiding the compartmentalization of language aspects. The author offers practical recommendations that can enhance the effectiveness of the foreign language classroom.

Keywords: teacher training and teacher development, the foreign language classroom, language aspects, interrelated teaching of grammar and pronunciation

For citation: Frolova, G. M. (2023). The stumbling stones of dividing a foreign language course into aspects and how to avoid them. Vestnik of Moscow State University. Education and Teaching, 2(847), 73–78. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_73

ВВЕДЕНИЕ

Традиционно в лингвистических вузах, в лицеях и предуниверсариях лингвистической направленности принято обучать иностранному языку по аспектам: помимо занятий в практике устного и письменного общения в учебном плане предусмотрены отдельные занятия по грамматике, фонетике, стилистике. Кроме того, в рамках курса иностранного языка предлагаются занятия по изучению страноведения, языка средств массовой информации, а также занятия, посвященные чтению и анализу художественной литературы. Аспектизация курса иностранного языка позволяет более глубоко освоить изучаемые язык и культуру, что, безусловно, является большим преимуществом разделения общего курса на несколько аспектов [Коряковцева, Макиевская, 2020; Струкова, 2022].

С другой стороны, аспектизация курса иностранного языка может иметь свои подводные камни, некоторые из которых будут рассмотрены в статье.

КАК ПРЕОДОЛЕТЬ ПРОБЛЕМЫ АСПЕКТИЗАЦИИ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Как показывает практика преподавания и опыт подготовки будущих и начинающих учителей / преподавателей иностранного языка, одной из сложных сторон дробления содержания обучения на аспекты является то, что преподаватели вынуждены (или предпочитают) фокусировать свое внимание только на слухо-произносительных навыках своих студентов или на грамматической / стилистической / лексической нормативности их высказываний, в зависимости от аспекта обучения, за который они отвечают, не уделяя должного внимания другим сторонам устной или письменной речи студентов.

Например, при формировании грамматических навыков игнорируются произносительные навыки студентов, включая интонационное оформление высказываний, хотя специалисты уже давно указывают на роль интонации как оформителя различных синтаксических структур, подчеркивая, что понятие грамматической формы предложения не тождественно представлению о его формально-синтаксической структуре и что грамматическую форму предложения составляют два взаимосвязанных аспекта: формально-синтаксический, с одной стороны, и интонационный – с другой [Киселева, 1964].

Часто упражнения по грамматике проводятся достаточно формально: внимание как преподавателя, так и студентов сосредоточено исключительно на том, чтобы не допустить ошибки в употреблении артикля, видо-временной формы, словообразовательной модели и т. п. Студентов не учат реализовывать коммуникативную функцию грамматической модели, не опираясь таким образом на важнейший лингводидактический принцип взаимосвязи функции и формы.

Принцип взаимодействия функции и формы (или принцип функциональности) предполагает прежде всего понимание учащимися функционального предназначения языковых средств, т.е. осознаются и усваиваются не языковые средства сами по себе, а выполняемые ими функции, которые, сохраняя единство формы и содержания, отражают сложную природу языковых средств и возможности их коммуникативного использования. Формирование умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил их употребления.

Из этого принципа следует, что без соблюдения тесной и неразрывной связи языковой формы высказывания с экстралингвистическими условиями нельзя говорить о полном владении иноязычной речевой деятельностью, поскольку высказывание, не соотнесенное с ситуацией общения, допускающее нарушение языковой нормы или узуса, хотя и остается понятным, воспринимается носителем языка как чуждое, как речь иностранца. Таким образом, при формировании коммуникативной компетенции учащихся важно не просто передать сумму знаний о данном языке, но и научить эффективному и адекватному «речевому поведению» в разнообразных ситуациях общения [Щукин, Фролова, 2015].

Ярким, очевидным примером того, что интонация может выполнять функцию грамматического маркера, является оформление разделительных вопросов. Приведем примеры грамматических упражнений, эффективность которых зависит от сбалансированного внимания как к чисто формальной, грамматической, стороне высказывания, так и к его интонационному оформлению.

**Подтвердите предположение как правильное /
Опровергните предположение как неверное.**

- Model** 1. St. Petersburg used to be the capital of Russia, didn't it? – *Yes, it did.*
2. Oxford is a large town, is it? – *No, it isn't.*
3. London was founded by the Romans, wasn't it?

4. The British are famous for their tea and their weather, aren't they?
5. For the British their home is their castle, isn't it?
6. Most British people have lunch between 12 and 2 p.m., don't they?
7. Afternoon tea is not just a drink, is it?

Мы понимаем, что при выполнении этого упражнения внимание обучающихся следует обратить на правильный выбор терминального тона: раз речь идет о предположении, в конце разделительного вопроса мы скорее употребим восходящий терминальный тон. Важно, чтобы и ответная реакция звучала определенно и уверенно, что также предполагает правильное интонационное оформление ответной реплики.

При оформлении некатегоричного высказывания более типично употребление нисходящего тона, что нужно будет учесть, выполняя другое упражнение

Оформите правильно некатегоричное высказывание.

1. Everything's all right, ... ?
2. I'm late, ... ?
3. He has dinner very late, ... ?
4. Everyone has arrived, ... ?
5. We needn't ask him for help, ... ?

Интонация значима при формулировании любого типа вопроса, в том числе и общего. Следующий пример призван показать, что формируя грамматический навык образования вопросительной формы, мы можем не просто делать формальное упражнение в трансформации, но и обучать одной из коммуникативных функций общего вопроса, а именно функции выражения удивления, что, естественно, требует определенного интонационного оформления. Специалисты подчеркивают, что выбор интонационных средств для выражения того или иного коммуникативного варианта отнюдь не произволен: он обычно контекстуально обусловлен [Киселева, 1964].

Выразите удивление, используя общий вопрос.

Model: Britain is the eighth largest island in the world. – Is Britain *really* the eighth largest island in the world?

1. British people are generally shy.
2. British people spend less money on clothes than the people of other European countries.
3. The British population drinks about 200,000,000 (two hundred million) cups of tea a day.

4. On average each British person drinks over 1,000 (one thousand) cups of tea a year.
5. Afternoon tea is a small meal, not a drink.

Подчеркивая роль интонации как грамматического маркера, приведем еще один пример. Правильное интонационное оформление высказывания позволяет преподавателю иностранного языка лучше продемонстрировать, а студентам точнее понять разницу в употреблении *few* / *a few* или *little* / *a little*. Не только наличие или отсутствие артикля, но и правильный логический центр высказывания определяет его смысл. Как подчеркивают исследователи, коммуникативные типы высказывания в зависимости от выражаемого ими значения и функционального стиля имеют различную просодическую оформленность [Чингаева, 1990].

Закончите высказывание при помощи одного из предложенных местоимений, обращайте внимание на логический центр вашего высказывания:

(1) few, (2) a few, (3) little, (4) a little;

Model: We can't ask Tom for money, he has *little*.
Though he doesn't speak much French, he **can say a few** words.

1. Are there many mistakes in my paper? – To tell the truth, you did make ...
2. Ann's employer always praises her, because she makes ... mistakes in her work.
3. Does your teacher make you work hard? – Not really, he gives us ... homework.
4. Tom has made good progress: he made ... mistakes in his test.
5. I didn't find the book interesting. It contains ... information that I may need for my work.
6. Though the book isn't very informative, still it does contain ... interesting facts.
7. They aren't rich, but they've got ... money – enough to live on.

Как мы понимаем, при желании подчеркнуть недостаток или отсутствие чего-либо мы будем выбирать *few* или *little* (в зависимости от исчисляемости или неисчисляемости соответствующего существительного), и логическое ударение будет падать именно на местоимение.

He's not too popular, *few* people have heard of him.
I don't believe him. There's *little* truth in what he says.

В случае нейтрального высказывания мы выберем *a few* или *a little*, а логическое ударение

скорее будет сделано на сказуемом, местоимение же будет безударным.

I'm afraid I didn't do well in the exam, I think I ***made*** *a few* mistakes

Luckily, I'm on holiday now and I ***have*** *a little* time for fun.

Еще одним ярким, на наш взгляд, примером взаимообогащения фонетики и грамматики является работа над восклицательными предложениями. Помимо обеспечения осмысленности высказывания, правильное эмоциональное оформление восклицательного предложения усиливает мотивацию студентов, что может быть особенно актуально для студентов, которые легче справляются с освоением собственно грамматической структуры.

Придайте большую эмоциональность следующим высказываниям, оформив правильно восклицательные предложения.

1. She is very pretty.
 - 1) How pretty she is!
 - 2) What a pretty girl she is!
2. The weather is awful today.
 - 1) What awful weather ... today!
 - 2) How awful the weather ...today!
3. We had a lot of fun at the party.
 - 1) How great the party ...!
 - 2) What great fun ... at the party!
4. The work he does is very hard.
 - 1) What hard work ... !
 - 2) How hard his work ... !
5. His clothes looked very smart.
 - 1) How smart his clothes ... !
 - 2) What smart clothes he ... !

Проверить правильность выполнения следующего упражнения можно только по адекватному выбору интонационной структуры предложения.

Поставьте правильные знаки препинания в конце предложения: (?) или (!). Обращайте внимание на порядок слов в предложении.

1. How good is this book
2. How good this book is
3. How useful his advice is
4. How useful is his advice

5. How happy will he be to hear the news
6. How happy he will be to hear the news
7. How hot the weather was
8. How hot was the weather
9. How eager he was to study
10. How eager was he to study

Если мы будем уделять должное внимание как грамматическому, так и фонетическому оформлению высказывания, то мы добьемся главного – осмысленности высказывания.

Иногда при аспектизации преподаватели забывают о реализации современного коммуникативного и компетентного подходов к обучению иностранному языку, что может иметь отрицательное влияние на образовательный процесс в психологическом плане.

Компетентный подход предполагает, что мы не только осваиваем знания о том или ином языковом явлении, но и учим применять их на практике, мы формируем умения пользоваться грамматическими, фонетическими, лексическими навыками для адекватного оформления своего высказывания. Если весь урок / занятие иностранного языка посвящены спряжению глаголов, при этом вне осмысленного контекста, то вряд ли мы сможем обеспечить подготовку компетентного пользователя иностранного языка, не говоря уже о том, что занятие становится монотонным и скучным.

Приведем пример, рассмотренный на одном из посещенных уроков французского языка. Для демонстрации спряжения одной из групп глаголов преподаватель вместе с обучающимися спрягал глагол *jaunir* (*je jaunis, tu jaunis, il jaunir, nous jaunissons, vous jaunissez, ils jaunissent*), что в переводе на русский звучало как *я желтею, ты желтеешь, он желтеет, мы желтеем* и т. д. Другими словами, занятие не готовило студентов к осмысленному высказыванию. Преподаватель только подсказал, что теперь учащиеся смогут описать осеннюю листву, при этом не приведя примеров и не попросив учащихся применить свои знания спряжений на практике. Важно помнить, что мы можем научить применять полученные знания и сформировать навыки применения языковых средств общения, только включая эти средства общения в речевую практику, пусть даже на элементарном уровне, в простых высказываниях. К тому же, для иллюстрации спряжения данной группы глаголов можно было бы выбрать и более распространенные и важные для практики общения глаголы (*finir, agir, choisir*, etc.).

Введение грамматических или фонетических единиц на изолированных примерах, без осмысленного контекста, не обеспечивает уместного и

нормативного применения языковой единицы. Даже при построении формы того или иного времени можно и нужно придавать примерам осмысленность. Не просто твердить хором *I work / He works* и т. д., а приводить хотя бы элементарный контекст, не забывая о мелодическом оформлении соответствующей грамматической структуры.

Утвердительная форма / Вопросительная форма

I work very well. **Do I work** well enough?

He / She / It **works** very well. **Does he / she / it work** well enough?

We / You / They **work** very well. **Do we / you / they work** well enough?

У многих начинающих учителей/преподавателей складывается мнение, что прежде чем предлагать обучающимся речевую практику, нужно накопить у них определенный объем языковых средств общения, что является заблуждением, которому, в частности, способствует аспектизация курса иностранного языка. Преодолеть эту проблему может

либо тесный контакт между преподавателями разных аспектов, либо, в идеале, проведение большинства занятий разных аспектов одним и тем же преподавателем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важнейшими принципами современной коммуникативной методики являются следующие: взаимосвязанное обучение разным видам общения, опора на взаимодействие формы и функции явлений языка, обеспечение осмысленного и максимально аутентичного общения на занятии, которое должно имитировать условия реального общения. Учет данных принципов, а также более плотная координация преподавательского коллектива помогут учителям и преподавателям иностранного языка избежать издержек аспектизации, которая сама по себе, несомненно, оправдана в условиях обучения иностранному языку в лингвистическом вузе или в лицее / предуниверситарии лингвистической направленности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф., Макиевская Н. М. Предуниверситарий Московского государственного лингвистического университета как школа профильного типа в системе университетской подготовки кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1 (834). С. 48–58.
2. Струкова А. А. Методика разработки учебного лингвострановедческого справочника (профильное обучение в средней общеобразовательной школе, итальянский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2022.
3. Киселева Э. П. О грамматической роли интонации в структуре английских сложноподчиненных предложений с придаточными времени: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1964.
4. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению «Лингвистика». М.: Академия, 2015.
5. Чингаева О. Г. Пути совершенствования произносительных навыков студентов старшего этапа обучения на факультете широкого профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.

REFERENCES

1. Koryakovtseva, N. F., Makievskaya N. M. (2020). University college of Moscow state linguistic university as a vocationally-oriented type of school in the system of university education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(834), 48–58. (In Russ.)
2. Strukova, A. A. (2022). Metodika razrabotki uchebnogo lingvostranovedcheskogo spravochnika (profilnoye obuchenie v srednei obscheobrasovatel'noy shkole, ital'yanskiy yazyk) = Methodology of compiling linguocultural reference books (vocationally-oriented teaching in secondary schools, Italian language): abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
3. Kiseleva, E. P. (1964). O grammaticheskoy roli intinatsii v structure anglyiskiy slozhnopodchinennich predlozheniy s pridatochnimi vremeni = On the grammatical role of intonation in the structure of English time clauses: abstract of PhD in Philology. Moscow. (In Russ.)

4. Shchukin, A. N., Frolova, G. M. (2015). Metodika преподаvaniya inostrannyh yazykov: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya, obuchayushchihsya po napravleniyu «Lingvistika» = Foreign language teaching methodology. Moscow. Academy Publ. (In Russ.)
5. Chingaeva, O. G. (1990). Puti sovershenstvovaniya proiznositelnykh navikov studentov starshego etapa obucheniya na fakultete shirokogo profilya = Ways of improving pronunciation skills at the advanced stage of education in comprehensive university departments: abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фролова Галина Михайловна

кандидат педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой лингводидактики Института иностранных языков имени М. Тореца
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Frolova Galina Mikhailovna

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

07.12.2022
25.12.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Публичные выступления как объект профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (социально-политические науки)

Н. С. Харламова¹, О. Б. Мангова²

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

¹nskafedra@mail.ru

²o_kassandra@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается значимость овладения базовыми элементами публичной речи для профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Авторы рассматривают необходимость взаимосвязанного обучения аудированию и говорению, а именно формированию механизмов смысловой обработки информации. Обучение аудированию проводится в соответствии с детальным и критическим уровнями понимания. Обучение публичной речи включает несколько этапов: от рецептивно-продуктивного до креативно-продуктивного.

Ключевые слова: публичное выступление, профессионально ориентированное обучение, рецептивно-продуктивный этап, креативно-продуктивный этап, уровни понимания

Для цитирования: Харламова Н. С., Мангова О. Б. Публичные выступления как объект профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (социально-политические науки) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 79–86. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_79

Original article

Public Speech as an Object of Professionally Oriented Foreign Language Teaching (Political Sciences)

Natalya S. Kharlamova¹, Oksana B. Mangova²

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

¹nskafedra@mail.ru

²o_kassandra@mail.ru

Abstract. The article substantiates the importance of mastering the basic elements of public speech for vocationally oriented teaching of foreign languages. The necessity of interrelated learning of listening and speaking, namely the formation of mechanisms of information processing, is considered. The teaching of public speaking skills includes several stages from receptive-productive to creative-productive. Listening skills are developed according to the detailed and critical levels of understanding.

Keywords: public speaking, vocationally oriented training, receptive-productive stage, creative-productive stage, levels of understanding

For citation: Kharlamova, N. S., Mangova, O. B. (2023). Public speech as an object of professionally oriented foreign language teaching (political sciences). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 79–86. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_79

ВВЕДЕНИЕ

В парадигме подготовки специалистов в области политических наук обучение публичному выступлению является обязательным компонентом. В связи с этим обучение иностранному языку студентов, изучающих международные отношения и политологию, включает в себя как неотъемлемую составную часть изучение речи публичных выступлений, что необходимо для их будущей профессиональной аналитической и практической деятельности. Умения анализировать выступления политических деятелей означает понимание как смысла речи, так и определение его соответствия или несоответствия политическим реалиям. Кроме того, для наиболее полного восприятия речи необходимо сознание того, какую коммуникативную функцию выполняет публичное выступление. В практической работе будущим политологам потребуется умение самим правильно построить публичное выступление: сформулировать основные положения речи, привести убедительные аргументы, сориентировать свою речь на определенную аудиторию. Всё это требует целенаправленного обучения публичным выступлениям в контексте поставленной задачи.

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ НАПРАВЛЕНИИ

На основании тридцатилетнего опыта в профессионально ориентированном иноязычном обучении в области социально-политических наук нами была

разработана двухэтапная модель по подготовке студентов к публичным выступлениям на иностранных языках (в данном случае, на английском).

Рецептивно-продуктивный этап

Блок 1. В основу положено пособие по обучению аудирования выступлений таких выдающихся политических деятелей, как У. Черчилль, М. Тэтчер, Тони Блэр, Жак Ширак и др. При выборе материала мы руководствовались несколькими соображениями, в том числе и мнениями студентов, их выбором персоналий при подготовке презентаций «What makes a good politician?» К сожалению, современные англоязычные политики, так называемые *random politicians*, уступают политикам XX века, демонстрируя свое неумение выстроить эффективное публичное выступление.

В контексте данного пособия обучение аудированию публичных выступлений проводится в соответствии с основными уровнями понимания (с особым акцентом на двух последних): фрагментарный, глобальный, детальный, критический. Как известно, эти уровни представляют собой замкнутую систему, в которой каждый уровень служит базой для формирования предыдущего.

Обучение аудированию как деятельности предполагает формирование умений понимать иноязычную речь на слух на основе совершенствования механизмов слуховой рецепции, обеспечивающих этот вид речевой деятельности. Наиболее значимыми для обучения публичному выступлению являются *детальный* и *критический* уровни. Специфика уровней детального и критического понимания представлена рядом умений, приведенных в таблицах.

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

1-Й ЭТАП РЕЦЕПТИВНО-ПРОДУКТИВНЫЙ

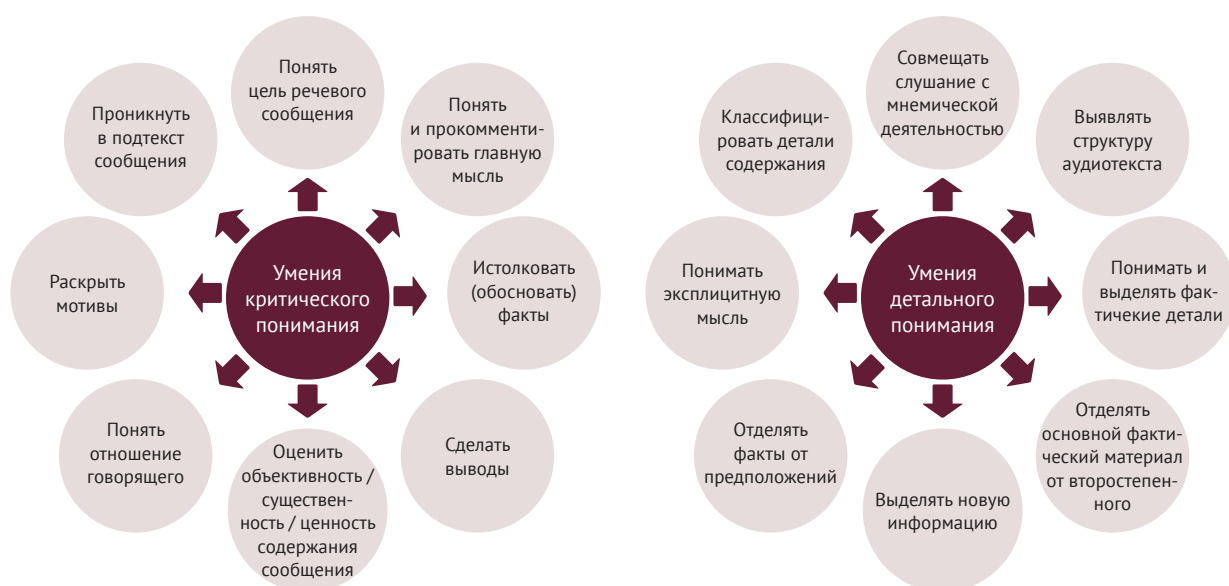
БЛОК 1
Аудирование
публичных
выступлений

БЛОК 2
Практикум
по изучению
лингвокогнитивных
особенностей
публичной речи

2-Й ЭТАП КРЕАТИВНО-ПРОДУКТИВНЫЙ

**АЛГОРИТМ ПОДГОТОВКИ
ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ:**

1. Постановка задачи
2. Написание скрипта
3. Коллективное обсуждение
4. Презентация выступления



Для проверки сформированности *детального понимания* необходимо работать в двух направлениях: контроль деталей фактического содержания аудиотекста и контроль понимания языковых средств выражения фактического содержания аудиотекста.

Представляется целесообразным проводить контроль умений *критического понимания* не с использованием простых способов, которые не выявляют понимания субъективной или имплицитной информации, а с помощью проблемных заданий.

Блок 2. Практикум по изучению лингво-когнитивных особенностей публичной речи

Следует отметить, что студенты-международники и политологи не имеют фундированной лингвистической подготовки. Для обучения к

подготовке самостоятельных публичных выступлений студентов необходим предварительный этап, на котором студенты могли бы получить необходимые реперные лингвистические ориентиры-опоры. В данном контексте релевантными являются следующие положения:

Положение 1. *Публичная речь должна соответствовать коммуникативному замыслу, иметь четко обозначенную тему, message, структуру и цель, а также учитывать политкорректность.* То, как структурируется выступление и выстраивается аргументация, оказывает на слушателя огромное влияние, поэтому требует особого внимания при создании собственного публичного выступления. Соответственно, публичная речь требует грамотной аргументации, подкрепленной убедительными доказательствами.

ПРОВЕРКА СФОРМИРОВАННОСТИ ДЕТАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ

Тесты множественного выбора

Подбор иллюстрации к содержанию

Ответы на вопросы

Составление плана речевого выступления

Пересказ фактического содержания с опорой на схему

Коррекция резюме аудиотекста

КОНТРОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ

Прокомментировать главную мысль

Определить отношение автора к содержанию

Оценить аргументы спикера с точки зрения объективности

Вывести суждение об актуальности затронутых проблем

Положение 2. Эффективность публичного выступления может быть достигнута посредством выбора наиболее подходящих языковых единиц и экспрессивных средств. Язык – основной инструмент политика в продвижении повестки дня и мощное орудие манипуляции, способное реализовать прагматические интенции спикера (мотивация, убеждение и т. д.) через широкий спектр лингвистических средств, позволяющих говорящему осуществить воздействие на аудиторию.

Разнообразные языковые средства эффективно используются ораторами для достижения желаемого результата. Отечественные исследователи публичных выступлений подчеркивают, что правильный выбор слов и умелое использование синтаксиса являются определяющими факторами красноречия. По мнению А. П. Чудинова, в политической речи выразительные средства и приемы представляют большую ценность, чем ясность и политкорректность, так как именно они придают ей яркость и экспрессивность [Чудинов, 2006].

Оригинальность речи определяется набором выразительных средств, используемых оратором на всех языковых уровнях (фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом), способствующим реализации прагматического воздействия публичного выступления. Примеры таких средств приведены в таблице.

Положение 3. Важным аспектом эффективной политической публичной речи является правильное ритмико-интонационное оформление, обеспечивающее четкость, ясность и, соответственно, понятность для слушателя. Особенностью публичного выступления является его ритм, который рассматривается исследователями как систематическое проявление лексических, грамматических, а также фонетических средств. Существует мнение, что ритм публичного выступления воспринимается слушателями на эмоциональном уровне, оказывая глубокое воздействие на подсознание аудитории [Powell, 2002].

Интонация – это сложное единство тона (мелодики речи), паузации, темпа и тембра. Искусно используемая интонация помогает оратору вовлечь аудиторию и передать его коммуникативные интенции. **Акцентуация** – выделение посредством ударения отдельных элементов в слове или фразе – используется для привлечения внимания аудитории к основной идее выступления.

Паузация и темп. Прерывистая или чересчур быстрая речь производит плохое впечатление на слушателя, тогда как верно подобранная интонация помогает оратору структурировать свое выступление, облегчая публике задачу восприятия информации.

Громкость. В своих публичных выступлениях политики стремятся разнообразить громкость голоса для воздействия на аудиторию. Рекомендуется произносить речь чуть громче, чем при повседневном общении, так как это транслирует уверенность и убежденность оратора [Wallwork, 2010].

То же самое касается высоты голоса и темпа речи. Публичная речь должна звучать чуть выше и быстрее, чем обычная разговорная, так как это наполняет выступление необходимым энтузиазмом и энергией.

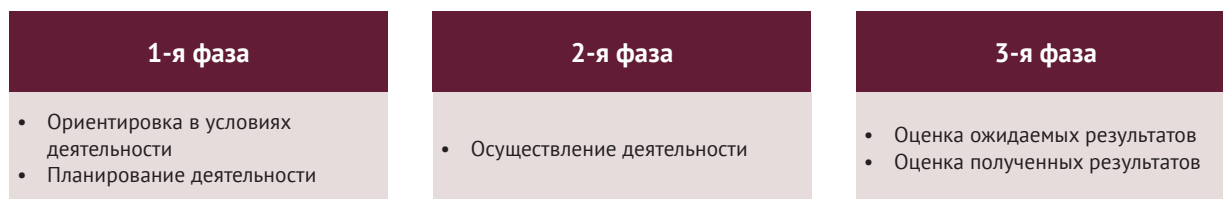
Интонацию можно варьировать в зависимости от излагаемой информации. Если требуется подчеркнуть определенную мысль и заострить на ней внимание аудитории, то целесообразно замедлить темп, повысить громкость, использовать паузы и более яркое тональное оформление фразы [там же].

Креативно-продуктивный этап

Креативно-продуктивный этап является самым сложным, трудоемким и наименее разработанным в образовательной практике. Речь политического деятеля – это постоянное движение между двумя полярными сферами: сферой, где намеренно заявляется о том, что оратор обладает властью, благодаря своему статусу политического деятеля,

Таблица

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОРАТОРА			
Фонетические	Лексические	Морфологические	Синтаксические
- Аллитерация - Ассонанс	- Метафоры - Эпитеты - Лексический повтор - Гиперболы	- Превосходная степень прилагательных - Абстрактные существительные	- Параллельные конструкции - Риторические вопросы, восклицания - Антитезы



и сферой, где обладание властью сознательно скрывается или маскируется [Чернявская, 2006]. Одна и та же речь обычно содержит элементы обеих сфер, сложное сочетание которых придает высказыванию определенную окраску, тон, звучание. Таким образом, эффективная публичная речь должна быть составлена с учетом вышеизложенных положений для реализации цели выступления и достижения максимальной эмоциональной вовлеченности слушателей.

По мнению А. А. Леонтьева, речевая деятельность является дериватом мыслительной деятельности и обладает трехфазной структурой, приведенной в схеме [Леонтьев, 1972].

Предложенная нами технология подготовки публичной речи включает в себя:

- 1) использование аудио- и видеоматериалов профессиональных публичных выступлений (прослушивание / просмотр с последующим анализом и обсуждением);
- 2) подготовку публичного выступления (полностью или в виде отдельных фрагментов);
- 3) оценку проведенного публичного выступления;
- 4) самостоятельное публичное выступление обучающихся.

В контексте научно обоснованного сочетания рецептивной и продуктивной деятельности предлагается обучение креативно-продуктивной деятельности с использованием следующего алгоритма подготовки публичных выступлений:

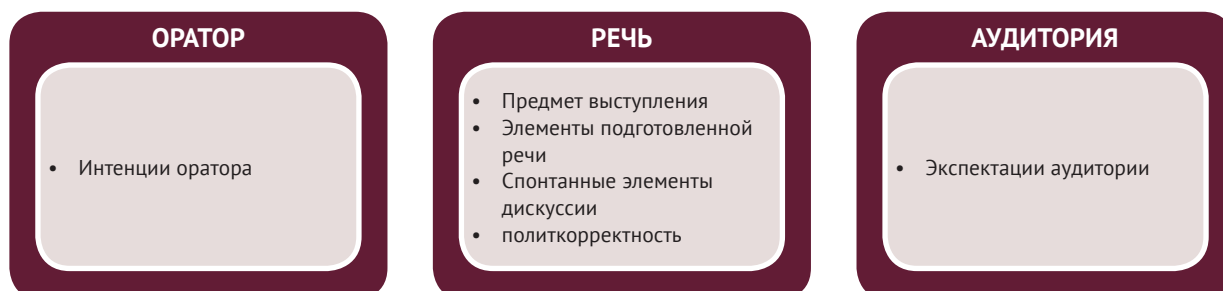
- 1) постановка задачи;
- 2) написание скрипта;
- 3) коллективное обсуждение;
- 4) собственно презентация выступления.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Подготовка к публичному выступлению – непростая задача, включающая ряд важных аспектов и требующая вложения языковых и психологических усилий со стороны обучающихся. Любое публичное выступление преследует свои цели, поэтому определение задач, стоящих перед оратором, является необходимым этапом в ходе подготовки к публичному выступлению. Все риторические экспрессивные средства, тайминг и формат речи подчиняются целям конкретного публичного выступления и служат достижению этих целей.

Тайминг выступления должен быть рассчитан так, чтобы каждая минута была использована оптимально, и при этом сквозная линия публичного речи не была бы перегружена ненужными деталями и отклонениями от темы. На наш взгляд, длительность публичного выступления должна быть средней – от 10 до 15 минут.

В представлении Аристотеля, публичное выступление складывается из трех компонентов: оратора, речи и аудитории. Основная цель публичной речи – убедить аудиторию, заставить ее принять точку зрения оратора и поддержать его идею.



НАПИСАНИЕ СКРИПТА

Составление скрипта – это следующий этап предложенного алгоритма. По сути, он представляет собой работу над форматом и генеральной линией речи. Скрипт составляется как смысловой каркас будущего выступления, отражающий логику размышлений спикера и последовательность его мыслей. На данном этапе следует продумать композицию речи и определить места, где будут использованы релевантные экспрессивные средства, нацеленные на активизацию или удержание внимания аудитории. Кроме того, необходимо помнить, что скрипт должен быть написан в соответствии с поставленными целями и нормами языка.

Традиционно структура публичного выступления включает следующие части: вступление (20 %), основная часть – аргументация (70 %), заключение (10 %). Представляется важным выделить два типа вступительной части:

1. Естественное начало, не требующее предварительной подготовки слушателей, т. е. непосредственная констатация темы выступления.
2. Искусственное начало – это вступление, которое метафорически или символически связано с основной темой выступления через афоризм, парадокс или шутку. Преимущество искусственного начала заключается в том, что оно способствует активизации внимания аудитории в большей степени, чем естественное.

В основной части с помощью достоверного фактического материала раскрывается суть темы и ее различные аспекты. Для раскрытия содержания основной части используют различные формы изложения, такие как дедукция, индукция, аналогия. Тезис оратора должен обязательно содержать новую информацию или спорную мысль, требующую доказательств (аргументации) со стороны оратора. Рекомендуется привести по крайней мере три веских аргумента, а также привлечь цитаты, иллюстрации и статистические данные, способствующие наилучшему осмыслению слушателями тезиса выступления. В завершающей части подводится итог выступления, озвучиваются основные выводы. Заключение должно вытекать из содержания основной части выступления и соответствовать коммуникативной цели выступления. Заключительная фраза должна быть четкой, произнесенной с интонационным выделением ключевых слов, свидетельствуя о том, что обсуждение проблемы завершено и тема исчерпана.

На данном этапе полезным упражнением является следующее: изучение образца публичной речи (например, просмотренный видеоматериал выступления TED Talks), создание собственного текста выступления на основе предложенного образца с использованием опор в виде ключевых слов, фактов и аргументов, а также изученной темы, формирование собственных обоснованных суждений.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ОБСУЖДЕНИЕ И ПРЕЗЕНТАЦИЯ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Коллективное обсуждение является репетиционной фазой выступления, в ходе которой осуществляется оценивание публичного выступления. С психологической точки зрения, этот этап связан с рядом сложностей, поскольку публичная речь обучающегося получает оценку как со стороны преподавателя, так и со стороны аудитории, т. е. учебной группы. Основная задача коллективного обсуждения – выявить проблемные зоны содержательного, структурного и лингвистического плана в проведенном выступлении. Важной задачей, стоящей перед преподавателем, является помощь обучающимся в преодолении барьеров страха перед публичным выступлением. Безусловно, ключевую роль в снижении этих барьеров играет благоприятный микроклимат в учебной группе и позитивный характер коллективного обсуждения. Весьма полезным инструментом в данной ситуации оказываются оценочные листы, на которых слушатели выражают конструктивную критику в письменном виде, а не публично. Подобная система оценивания переходит из плоскости контроля в плоскость продуктивной совместной деятельности, направленной на устранение изъянов публичных выступлений.

Презентация выступления включает в себя произнесение публичной речи, ответы на вопросы слушателей и подведение итогов. Многие опытные ораторы советуют выступать с опорой на текст. Даже после написания скрипта, коллективного обсуждения и доработки текста у оратора могут возникнуть проблемы с финальной презентацией речи. Обучающимся рекомендуется несколько раз перечитать текст своего выступления, а затем произнести его вслух без участия аудитории, прежде чем выступать публично.

Необходимо подчеркнуть, что публичное выступление носит творческий характер, поэтому его эффективность зависит от поощрений креативности и проявления индивидуальности на протяжении всей подготовки публичного выступления и собственно презентации речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Применение предложенной модели способствует успешному решению ряда задач, связанных с подготовкой будущих специалистов в социально-политической сфере, и расширяет возможности обучающихся осуществления эффективной профессионально ориентированной коммуникации.

Основанный на данной модели подход к обучению помогает обучающимся совершенствовать свою предметную подготовку и обеспечивает формирование иноязычных компетенций, позволяющих им решать коммуникативные задачи в рамках профессиональной деятельности, в число которых входят публичные выступления на иностранном языке.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие. М.: Флинта, 2006.
2. Powell M. Presenting in English: How to give successful presentations. New York: Thomson ; Heinle, 2002.
3. Wallwork A. English for Presentations at International Conferences. Springer Science, 2010.
4. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта, 2006.
5. Леонтьев А. А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи. М.: Знание, 1972.

REFERENCES

1. Chudinov, A. P. (2006). Politicheskaya lingvistika = Political linguistics: textbook manual. Moscow: Flinta. (In Russ.)
2. Powell, M. (2002). Presenting in English: How to give successful presentations. New York: Thomson/Heinle.
3. Wallwork, A. (2010). English for Presentations at International Conferences. Springer Science.
4. Chernyavskaya, V. E. (2006). Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya = Discourse of power and power of discourse: problems of speech influence. Moscow: Flinta. (In Russ.)
5. Leont'ev, A. A. (1972). Psikhologicheskie mekhanizmy i puti vospitaniya umenij publichnoy rechi = Psychological mechanisms and ways of developing public speaking skills. Moscow: Znanie. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

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

Мангова Оксана Борисовна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kharlamova Natalya Sergeevna

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

Mangova Oksana Borisovna

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

15.05.2022
30.05.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Ситуация развития современной профессиональной личности в контекстах самообразования: преподаватель иностранного языка

Л. В. Яроцкая

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

lvyar@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена выявлению условий, характеризующих ситуацию развития преподавателя иностранного языка в контекстах самообразования. Определяется методологическое основание профессионально-личностного развития личности, устанавливаются педагогические контексты развития преподавателя иностранного языка, предлагаются решения, обеспечивающие динамику рассматриваемых процессов.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, ситуация развития, преподаватель иностранного языка, самообразование

Для цитирования: Яроцкая Л. В. Ситуация развития современной профессиональной личности в контекстах самообразования: преподаватель иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 87–93. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_87

Original article

Modern Professional's Development Situation in Self-Instruction Contexts: Foreign Language Professor

Ludmila V. Yarotskaya

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

lvyar@yandex.ru

Abstract. The article deals with discovering conditions characterizing the situation of foreign language professor's development in self-instruction contexts. Methodological foundation of professional-and-personal development is laid down, pedagogic contexts of foreign language professor's development are described, ways to enhance the processes in question are suggested.

Keywords: professional-and-personal development, development situation, foreign language professor, self-instruction

For citation: Yarotskaya, L. V. (2023). Modern professional's development situation in self-instruction contexts: foreign language professor. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 87–93. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_87

ВВЕДЕНИЕ

Проблема профессионализма национальных кадров и поиск «механизмов», запускающих процессы стабильного развития профессиональной личности, в частности, относятся к числу весьма актуальных вопросов, которые определяют многие аспекты жизнедеятельности общества, его конкурентоспособность в современном мире, устойчивость социально-экономического фундамента, жизнеспособность национально-культурных форматов реализации социума как целостности и самореализации каждого из его отдельных представителей.

В этой связи особого внимания, с нашей точки зрения, заслуживает *профессиональная деятельность педагога*, стоящего у истоков процессов становления нового поколения профессионалов и в этом смысле определяющего будущее своей страны. Встает целый ряд вопросов, связанных со способностью и готовностью педагога, в частности преподавателя высшей школы, обеспечить надлежащее качество образовательного процесса: адекватность содержательного компонента обучения современному состоянию научного знания и актуальному запросу общества к уровню профессиональной подготовки выпускника вуза, обоснованность процессуального компонента (используемых методов, приемов и средств обучения). Без целенаправленной и постоянной работы, направленной на повышение профессиональной компетентности самого преподавателя (как в отношении специальной предметной составляющей, так и методического инструментария, обеспечивающего эффективное освоение обучающимися учебного материала), решение этих задач представляется маловероятным. Система повышения квалификации, созданная для этих целей, – самый распространенный, но все-таки эпизодически применяемый инструмент, эффективность которого во многом зависит от того, насколько *мотивационно значимы* новые возможности индивида в общем контексте его *профессионально-личностного развития*, важнейшее место в котором не может не занимать целенаправленная непрерывная работа над собой: самообучение, самовоспитание, саморазвитие.

Для преподавателя иностранного языка (далее ИЯ) эта проблема получает особую актуальность: вне страны изучаемого языка не только *развитие* иноязычной коммуникативной компетентности, но даже поддержание уже достигнутого уровня владения им требует серьезных усилий. Язык, опосредующий все сферы деятельности человека и сберегающий его исторический и индивидуальный опыт, вездесущ и необъятен; это живой и

неисчерпаемый объект освоения, имеющий собственную логику развития и свои особенные условия «бытования»; при этом ИЯ в подавляющем большинстве случаев осваивается индивидом (не лингвистом) в инструментальных целях – как средство решения задач в рамках иной (не речевой) деятельности, что обуславливает существенную роль лингводидактического «измерения» профессионально-личностного развития преподавателя ИЯ в современных условиях.

В данной статье мы попытаемся определить условия, образующие *ситуацию развития современной профессиональной личности в контекстах самообразования*, проанализировать возможности преподавателя ИЯ в этом отношении.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ИНДИВИДА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ

Прежде всего уточним используемый нами терминологический аппарат, в частности, определим ключевое понятие – *развитие*, нередко по-разному трактуемое психологами и педагогами, и даже в педагогических контекстах – представителями общей дидактики и лингводидактики. Так, в общепедагогическом и психологическом дискурсах в качестве первостепенного условия анализа рассматриваемого феномена принимается различие между процессами формирования и развития: *развитие* увязывается с восхождением от задатков индивида к его способностям, *формирование* – с появлением новых образований (например, в результате освоения содержательных объектов обучения). Однако, как мы уже отмечали в своих работах, такое разделение оказывается важным в стратегическом плане, при «глобальном» осмыслении проблемы развития; вместе с тем в методических / лингводидактических контекстах более значимо другое отношение, а именно – «развитие – не-развитие», позволяющее идентифицировать *качественные изменения* среди других процессов, связанных с обучением ИЯ, определять этапы, критерии развития и с учетом этого планировать педагогическое взаимодействие [Яроцкая, 2022].

Одной из критикуемых в научной литературе позиций по вопросам развития индивида оказывается *смешение задач образования и результатов развития*, по существу, гибридизация педагогического и психологического подходов, при которой психологи критикуют коллег-психологов за излишнюю «педагогизацию» проблемы развития (например, выделение ступеней возрастного развития, фактически, на педагогических основаниях;

отождествление развития с достижением планируемых результатов обучения и т.д.) [Нечаев, 2015], а педагоги – предостерегают друг друга от «соскальзывания» на позиции психологизма, грозящего девальвацией педагогического содержания объекта исследования, что уже неоднократно случалось в истории педагогических наук [Краевский, Хуторской, 2007].

Мы оставляем за рамками своего рассмотрения многие важные вопросы, связанные с проблематикой развития (например, вопросы возрастной периодизации развития, возрастных изменений индивида и др.), поскольку в фокусе нашего внимания находится состоявшаяся профессиональная личность и процессы ее развития в конкретном профессиональном поле – преподавании ИЯ. При этом мы попытаемся определить такое *методологическое основание* для исследования этого вопроса, которое, во-первых, гармонизирует педагогические и психологические аспекты развития, во-вторых, является релевантным лингводидактическому контексту, в-третьих, не сводится к парциальному исследованию проблемы развития человека (например, только познавательных процессов: восприятия / внимания / памяти / мышления и т.д., или только эмоционально-волевых, или исключительно когнитивных процессов и т.п.), но ориентировано на *целостное профессионально-личностное развитие индивида* и, что особенно важно в условиях рефлексивной деятельности в ходе самообучения и саморазвития, не требует применения специального диагностического инструментария со стороны субъекта развития, являясь, однако, весомым свидетельством качественных изменений в структуре готовности профессиональной личности.

Как известно, в общефилософской трактовке развитие связывается с одновременной реализацией таких ключевых условий, как *закономерность, направленность и необратимость* процессов, что исключает случайный характер изменений, предполагает наличие в них внутренней логики и «отсекает» процессы функционирования, связанные с циклическим воспроизведением набора функций; результатом развития является новое *качество* объекта. В. И. Андреев, проецируя данные условия на педагогическую действительность, приходит к важному в методологическом плане выводу в отношении основополагающего критерия развития: новое качество образования связывается с его переходом в самообразование, обучения – в самообучение, развития – в саморазвитие [Андреев, 2006].

Таким образом, *саморазвитие в контексте самообразования* отнесем к базовым условиям ситуации развития профессиональной личности.

Как известно, развитие не может состояться без деятельности самого субъекта. Поскольку важнейшей структурной единицей психического развития, содержащей в себе «зачатки всех элементов психологии в их единстве», является «способ действия» [Рубинштейн, 2000, с.169], определим развивающий потенциал этой единицы, его *индикаторы*.

Освоение способов действия (и в целом деятельности) обуславливает появление новых психологических возможностей у субъекта этой деятельности (в данном случае профессиональной), что, в конечном счете, приводит к *несоответствию действительных возможностей индивида* (его потенциала) в профессиональном поле и той *системе отношений*, в которые он включен. Осознание *конфликта между реальным и возможным* порождает *мотив* к преодолению сложившегося порядка вещей – к вхождению в новую систему социальных отношений, в большей степени отвечающую действительным готовностям профессиональной личности. Если *переход субъекта в новое качество* состоялся, то он актуализирует свой деятельностный арсенал на новом уровне отношений, вновь преодолевая конфликт – теперь *между реальным* (операциональными возможностями, которыми он располагает) *и необходимым* (полновесной «технологией» деятельности в новой для него системе отношений). Появляется *мотив* к освоению адекватных этим условиям способов действия.

Исследуя проблему мотивации, А. Н. Леонтьев подчеркивал, что мотивы человека, субъективно выступающие в форме переживания, желания, хотения, стремления к цели (в своем косвенном выражении), открываются сознанию человека только *объективно, путем анализа деятельности, ее динамики*; при этом *осознание мотивов* возникает только *на уровне личности*, постоянно воспроизводясь по ходу ее *развития* и требуя от нее особой внутренней работы – уяснения иерархических связей мотивов, а это с неизбежностью вызывает трансформирование самих мотивов [Леонтьев, 1975]. Учет формирующихся при этом связей в сознании личности приобретает особое значение в процессах профессионально-личностного развития индивида, в том числе в педагогических контекстах [Вербицкий, Бакшаева, 2000].

Исходя из вышесказанного, определим *ситуацию развития профессиональной личности* как ситуацию, связанную с целенаправленным преодолением субъектом профессиональной деятельности разрыва между реальным и возможным / реальным и необходимым в данной системе отношений, обуславливающую позитивно оцениваемые личностью качественные изменения

в арсенале используемых ею способов действия / в системе актуальных для личности социальных отношений, обеспечивающих ее самореализацию в профессиональном поле и стабильное саморазвитие в контекстах самообразования.

Индикаторами такого развития, с нашей точки зрения, являются

- на *когнитивном* уровне:
 - осознание конфликта между реальным и возможным / реальным и необходимым в данной системе отношений;
 - осознание мотивов – к смене способов действий (деятельности) / смене системы отношений;
- на *предметно-операциональном* уровне:
 - целенаправленное освоение новых способов действий (деятельности) в прежней / новой системе отношений;
 - целенаправленное применение новых способов действий (деятельности) в прежней / новой системе отношений;
- на *социально-психологическом* уровне:
 - целенаправленное изменение системы отношений (вхождение в новую систему отношений), реализующих соответствующую им технологию деятельности.

ДИАЛЕКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Квалифицированный преподаватель ИЯ, получивший диплом о высшем образовании, априори обладает определенным набором лингвистических (лингвоориентированных) готовностей, необходимых для реализации своей профессиональной деятельности. При этом в профессионально-личностном плане ситуация может быть неоднозначной:

- 1) уровень его владения ИЯ (общим и / или специальным) ниже необходимого в данной ситуации педагогического взаимодействия,
- 2) уровень его владения ИЯ выше необходимого в данной ситуации педагогического взаимодействия,
- 3) уровень его владения ИЯ адекватен ситуации педагогического взаимодействия.

В первом случае, особенно при наличии значительного разрыва между реальным и необходимым уровнем компетентности, преподаватель вынужден активно заниматься самообразованием, консультироваться в профессиональном сообществе, проходить курсы повышения квалификации, в частности, если его педагогическая деятельность

связана с обучением специальной иноязычной коммуникации. В современной парадигме лингводидактики обучение такой коммуникации реализуется в контексте той *профессиональной культуры*, которую осваивают обучающиеся, с учетом коммуникативно-деятельностных потребностей представителей конкретного профессионального сообщества (например, психологов, медиков, юристов, документоведов и т. п.). Следовательно, обучение специальной коммуникации предполагает наличие и у преподавателя ИЯ определенного уровня сформированности специальной картины мира, обеспечивающей общность тех значений, которыми оперируют коммуниканты. Современному специалисту, особенно социально-гуманитарной сферы, недостаточно владеть только частотной грамматикой и некоторым набором терминов и общеупотребительных лексических единиц, чтобы эффективно решать задачи профессиональной деятельности и профессионального общения на иностранном языке; необходимо создать перцептивное основание, обеспечивающее адекватное восприятие партнера по межкультурной коммуникации. Не случайно, некоторые преподаватели ИЯ принимают решение о получении второго образования – в той предметной области, которую осваивают их студенты. В частности, такая практика распространена в МГЛУ на неязыковых направлениях подготовки. Осознавая недостаточность своих операциональных возможностей, преподаватель целенаправленно работает над восполнением дефицита для реализации полноценной «технологии» деятельности в актуальной для него системе отношений.

Встречаются и обратные случаи – когда выпускник нелингвистического профиля (юрист, психолог, политолог и т. п.), погружаясь в специальную иноязычную коммуникацию и осознавая глубину и значимость этого «измерения» (в том числе на уровне личностных смыслов), заходит в преподавание ИЯ через другой предмет, и тогда его усилия в значительной степени связаны с освоением собственно лингвистического инструментария – также, по существу, с восполнением недостающих умений. В обоих случаях открывается возможность для реализации междисциплинарности обучения на очень высоком уровне.

Важным компонентом профессионализма преподавателя ИЯ является владение методикой преподавания своего предмета, в рамках которой многие вопросы, например, отбор актуального содержания обучения, выбор приемов и методов обучения и т. д., сегодня решаются в межпредметном ключе – с привлечением данных когнитивных наук, лингвистики, психологии, психолингвистики,

лингвокультурологии (см., например: [Алейникова, 2019]), что открывает широкий диапазон возможностей для самореализации личности преподавателя ИЯ в научно-педагогической области.

В любом из описанных выше направлений развития преподавателя ИЯ в структуре языковой личности происходят значительные изменения – как на уровне лексикона, так и на уровне тезауруса (в языковой и концептуальной картинах мира), с выходом в прагматикон языковой личности – высший (мотивационный) ее уровень, «собирающий» всю структуру. Дальнейшее профессионально-личностное развитие преподавателя ИЯ связано с тем, в какую *систему отношений* он принесет весь этот «багаж», какой вектор развития выберет.

Вторая из обозначенных в начале данного параграфа ситуаций предполагает, что уровень владения ИЯ у преподавателя выше (иногда значительно выше) необходимого в той ситуации педагогического взаимодействия, в которую он включен, что может привести к разочарованию в профессии, «отстраненности» от педагогической действительности. При этом если методический аппарат преподавателя не адекватен образовательному контексту (например, когда контингент обучающихся сложный и требует более высокого уровня педагогического мастерства), или необходимо обновление самих контекстов, и преподаватель ИЯ активно включается в эту работу, то его развитие идет в этом направлении. Однако лингвистический компонент профессиональной компетентности нередко страдает, и даже поддержание его на прежнем уровне требует усилий. Если же такие усилия целенаправленно предпринимаются, то, в силу специфики самого объекта – языка, который «обслуживает» социум и неизменно открывает нам разные стороны его бытия, – происходит актуализация разных языковых средств, осознание новых смыслов и, следовательно, перестройка картины мира у субъекта коммуникации.

В этой связи встают важные вопросы: «Как стимулировать подобную работу профессиональной личности “над собой”, если отсутствуют внутренние, смыслообразующие мотивы развития?» и, наоборот – «Как поддерживать смыслообразующие мотивы развития, создать условия для включения субъекта в релевантную систему отношений и обеспечить вектор самореализации личности?». Мы оставляем за рамками такие, хорошо известные приемы самообразования преподавателя ИЯ, как погружение в иноязычные контексты благодаря обильному чтению, просмотру и прослушиванию программ и т. д., поскольку в зоне нашего внимания первостепенное значение приобретает возможность переноса личностью освоенного

иноязычного инструментария в новую систему отношений, его реализации в этих условиях и переход к новым «технологическим» решениям.

Отвечая на поставленные выше вопросы, вероятно, можно предложить общее для обоих случаев административное решение, а именно – создание условий для «иноязычного» выхода личности в публичное поле. В первом случае для преподавателя это будет вынужденный выход из зоны комфорта, т. е., в терминологии А. Н. Леонтьева, опора на «мотивы-стимулы»; во втором – возможность проявить себя, самореализоваться, т. е. опора на «смыслообразующие мотивы» личности [Леонтьев, 1975]. Речь может идти об участии в профессиональных конкурсах, круглых столах, панельных дискуссиях, публикациях на ИЯ, создании открытых иноязычных ресурсов для преподавателей ИЯ и т. д. При этом важно, чтобы приобретенный инструментарий действительно открывал преподавателю новые возможности для выхода в более значимые для него профессиональные контексты.

Третья из приведенных в начале данного параграфа ситуаций предполагает некоторое равновесие: уровень владения преподавателем ИЯ адекватен ситуации педагогического взаимодействия, т. е. «технология» его деятельности отвечает той системе отношений, в которые он включен. Если обратиться к методологическому основанию рассмотрения проблемы профессионально-личностного развития индивида, то становится понятно, что такое состояние означает завершение определенного цикла развития, и личность либо продолжает «функционировать», циклически воспроизводя набор функций, либо осваивает новые «способы действий», расширяя свои горизонты в профессиональном поле. В первом случае, учитывая специфику языка – его развитие в изменяющихся условиях бытования социума, функционирование (даже на очень высоком уровне), означает постепенную утрату квалификации, ведущую к профессиональной деградации, что не может не сказываться на качестве педагогического взаимодействия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, тема профессионально-личностного развития преподавателя ИЯ – не праздный и весьма проблемный вопрос, требующий системного анализа философских, педагогических, психологических, лингвистических, психолингвистических, лингводидактических, социальных оснований его профессиональной деятельности. Очевидно, что заявленная в данной статье проблема нуждается в дальнейшем всестороннем

исследовании, с нашей точки зрения, прежде всего в педагогическом русле, поскольку именно педагогическое основание междисциплинарности обеспечивает целостность восприятия и анализа

проблемы развития преподавателя ИЯ, позволяет спроектировать индивидуальную траекторию его профессионально-личностного развития на основе инвариантной модели.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Яроцкая Л. В. К вопросу о проектировании процессов развития личности в логике педагогической деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 1(842). С. 90–95.
2. Нечаев Н. Н. Развитие и обучение: при каких условиях обучение может стать «развивающим»? // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности (Российский психологический журнал). 2015. Т. 12. № 3. С. 70–88.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
4. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
7. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография. М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
8. 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. Yarotskaya, L. V. (2022). Revisiting the problem of designing human development in pedagogical perspective. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(842), 90–95. (In Russ.)
2. Nechaev, N. N. (2015) Razvitie i obuchenie: pri kakix usloviyax obuchenie mozhet stat' «razvivayushhim»? = Development and learning: when can learning become “developing”. Psikhologicheskii zhurnal, 12(3), 70–88. (In Russ.)
3. Kraevskij, V. V., Xutorskoj, A. V. (2007). Osnovy` obucheniya. Didaktika i metodika = Basics of learning. Didactics and methodology: textbook. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
4. Andreev, V. I. (2006). Pedagogika vy'sshej shkoly`. Innovacionno-prognosticheskij kurs = Pedagogy of higher education. Innovative prognostic course: study guide. Kazan: Center for Innovative Technologies. (In Russ.)
5. Rubinstein, S. L. (2000). Osnovy` obshhej psixologii = Basics of general psychology. St. Petersburg: Peter Publishers. (In Russ.)
6. Leont'ev, A. N. (1975). Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activities. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
7. Verbizskij, A. A., Bakshaeva N. A. (2000). Razvitie motivacii studentov v kontekstnom obuchenii = Developing students' motivation in context education: monograph. Moscow: Issl. centr problem kachestva podgotovki specialistov.
8. Aleynikova, D. V. (2019). Metodika obucheniya yuristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshheniyu v usloviyax kollizii pravovy`x kul'tur (anglijskij yazyk, magistratura) = Methods of Teaching Law Students Intercultural Professional Communication in Colliding Legal Cultures. (English language, masters' degree): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)

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
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.10.2022
13.11.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 37.035.6
DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_94



От интернационализации к постинтернационализации образования: диалектика смыслов

Л. В. Яроцкая¹, К. А. Фролова²

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

¹lvyar@yandex.ru

²frolova18k@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу сложившейся к настоящему времени ситуации в мировом образовательном пространстве, основополагающим вектором развития которого в последние десятилетия считалась интернационализация образовательной сферы; осмыслению трансформационных процессов в этой области. Сложившиеся к настоящему времени условия свидетельствуют о дестабилизации и качественной трансформации процессов интернационализации, что позволяет говорить о переходе к этапу постинтернационализации образования.

Ключевые слова: интернационализация образования, этапы интернационализации, международное сотрудничество, трансформационные процессы, постинтернационализация образования

Для цитирования: Яроцкая Л. В., Фролова К. А. От интернационализации к постинтернационализации образования: диалектика смыслов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2. (847). С. 94–99. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_94

Original article

From Internationalization towards the Post-Internationalization of Education: Dialectics of Meanings

Ludmila V. Yarotskaya¹, Kseniya A. Frolova²

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

¹lvyar@yandex.ru

²frolova18k@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the analysis of the situation that has developed to date in the world educational space, the fundamental vector of development of which in recent decades has been considered the internationalization of the educational sphere; understanding of transformational processes in this area. The current conditions testify to the destabilization and qualitative transformation of the processes of internationalization, which allows us to talk about the transition to the stage of post-internationalization of education.

Keywords: internationalization of education, stages of internationalization, international cooperation, transformational processes, post-internationalization of education

For citation: Yarotskaya, L. V., Frolova, Ks. A. (2023). From internationalization towards the post-internationalization of education: dialectics of meanings. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 94–99. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_94

ВВЕДЕНИЕ

Последние три десятилетия в мировом общественном мнении прочно ассоциировались с идеями построения всеобщего благополучия на основе расширения и углубления интеграционных процессов в разных сферах жизнедеятельности народов, в том числе развития национальных образовательных контекстов в условиях интернационализации образования. Вместе с тем социальные последствия подобного «единения» на протяжении всего этого периода исследователями оценивались неоднозначно. Так, например, наряду с оценкой глобализационных процессов как позитивных тенденций «рационализации» и «гомогенизации» жизни, в результате которых мир становится всё более однородным и уравновешенным в культурном отношении [Ритцер, 2011], высказывалось мнение о деструктивном характере подобных трансформаций, поскольку укрепление системы взаимозависимостей в глобальном масштабе на практике приводит к опасному росту индивидуализации и, как следствие, – «фрагментации» социально-политической жизни как общества в целом, так и отдельных его представителей; к «эрозии» системы социальных и политических институтов, представляющей серьезную угрозу для будущего человечества [Бауман, 2004]. В общественном пространстве по-прежнему актуален традиционный вопрос о «поляризации» мира – размежевании развитого, благополучного центра и отсталой, депрессивной «периферии», вынужденно усваивающей нормы жизни и стандарты Запада [Образование в условиях глобализации социума: альтернативы, тенденции, перспективы, 2008], мира «глобальных богачей» и «локальных бедняков» [Бауман, 2004].

Обозначенная проблема приобретает особую остроту, когда речь заходит о сохранении и передаче обществом новым поколениям граждан национально-культурного достояния социума, его осмыслении и творческом развитии как существенном условии сохранения своей идентичности, – процессах, ведущую роль в которых призвано играть образование [Яроцкая, 2013]. В то же время любому здоровому обществу нужны, с одной стороны, активные, образованные, ответственные и преданные граждане – залог его духовного и материального благополучия, опора позитивных тенденций общественного развития, а с другой – люди широких гуманистических взглядов, способные уважать иные национально-культурные идентичности, взаимодействовать с ними на равноправной основе, сотрудничать во имя общего благополучия.

Данная статья посвящена анализу сложившейся к настоящему времени ситуации в мировом образовательном пространстве, основополагающим вектором развития которого в последние десятилетия считалась интернационализация образовательной сферы, осмыслению трансформационных процессов в этой области.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ИСТОРИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

В научной литературе сформировалось мнение, что интернационализация образовательной сферы как явление историческое отражает диалектику процессов международного взаимодействия, обусловленного сочетанием целого спектра факторов (экономического, политического, языкового и др.) [Джурицкий, 2002; Леонтьева, 2002; Майбуров, 2005; Скотт, 2000; Слепухин, 2005; Яровиков, 2010; Яроцкая, 2013]. Так, например, И. А. Майбуров, О. Б. Яровиков и ряд других исследователей, выделяя четыре основных этапа интернационализации образовательной сферы, связывают *первый этап* с деятельностью старейших университетов Европы (от эпохи средних веков и Возрождения до XVIII в.), когда латинский язык как лингва франка университетского образования, по сути, «формировал» научные сообщества преподавателей и студентов, вне зависимости от страны их происхождения, родного языка, обеспечивая мобильность ученых, подвижность образовательных контекстов и открывая возможности для приобщения к актуальному знанию того времени [Майбуров, 2005]. Однако уже *второй этап* интернационализации университетского образования (период приблизительно с XVIII в. до Второй мировой войны) характеризовался «усиливающейся тенденцией экспорта развитыми странами принципов построения своих образовательных систем в менее развитые», что «наиболее отчетливо... проявилось в отношениях между метрополиями и их колониями» [Яровиков, 2010, с. 15]. Очевидно, что такой формат межкультурного взаимодействия далек от равноправия и означает, фактически, вынужденное усвоение национальной интеллигенцией иную культурную образовательную традиции. Оставляя в стороне плюсы и минусы подобного «заимствования» для социально-экономической жизни менее развитых стран, обратим внимание на воспитательный ресурс образования, обусловленный потребностями «заказчика», представляющего иную национальную культуру и соответствующую ей воспитательную практику. В этих условиях вопрос

о культурно-исторической преемственности поколений, сохранении культурной идентичности социума отнюдь не тривиален, поскольку ответ на него оказывается судьбоносным для народа и его страны.

На *третьем этапе* интернационализации образовательной сферы (период между Второй мировой войной и началом 90-х гг. XX в.) произошел распад колониальной системы, определилось два важнейших направления в международных образовательных потоках – с ориентацией на страны социалистического лагеря и капиталистического мира. На этом этапе подготовка национальных профессиональных кадров для развивающихся стран / стран «Третьего мира» рассматривалась в качестве одного из приоритетов международной политики, действенного инструмента влияния в мире, что и определило остроту конкуренции двух блоков в этой области. Однако факт соперничества не исключал гуманитарного характера взаимодействия в рамках большого числа интернациональных образовательных программ, особенно в контексте всесторонней помощи СССР освободившимся от колониальной зависимости народам.

Падение СССР и роспуск СЭВ – события, перевернувшие мир, – соотносят с началом *четвертого этапа* интернационализации образования, который ознаменовался переходом от эпизодических контактов к масштабной содержательной научно-педагогической кооперации в этой сфере [Ширин, 2007]. Оформилось общеевропейское образовательное пространство, влияние которого перешагнуло границы Европы; произошло реформатирование национальных образовательных систем в единой парадигме западноевропейского образовательного «консенсуса». Исследователи процессов, определяющих характер произошедших перемен, отмечают, что на этом этапе типичными чертами / направлениями интернационализации университетского образования являются: введение международного компонента в организационные структуры учебного заведения (например, создание на их базе таких подразделений, как международные школы бизнеса и др.); «выращивание» особой образовательной среды, направленной на приобщение студенчества к культуре, ориентированной на международные ценности; развитие академической мобильности и как ее важнейшее условие – унификация учебных планов, образовательных программ; формирование новых компетенций у студентов и преподавателей, облегчающих им вхождение в межкультурное образовательное пространство, адаптацию к новым социокультурным контекстам [Леонтьева, 2002]. С учетом диапазона и

значимости перечисленных условий, интернационализация предполагает непрерывное международное взаимодействие на уровне систем образования, образовательных учреждений и их отдельных представителей [Береговая, Кудашов 2019; Максимова 2021].

Результаты четвертого этапа интернационализации оцениваются исследователями по-разному. Так, существует мнение, что интернационализация высшей школы – конструктивное явление, не отрицающее возможности развития национальных ценностей и культурного плюрализма в условиях активизации международного сотрудничества в образовательной сфере [Слепухин, 2005] и позволяющее на институциональном уровне активно привлекать внешние ресурсы для удовлетворения потребностей своей образовательной системы [Robertson, 2005]. Безусловно, *сотрудничество* в любой области является позитивным фактором общественной жизни, особенно если речь идет о том, чтобы *привлекать* ресурсы в своих интересах, а не *утрачивать* их, как это происходит с менее рейтинговыми университетами (как правило, из стран-доноров), вопреки всем их стараниям. В условиях острой конкуренции с мировыми образовательными «тяжеловесами» воспользоваться плодами интернационализации на паритетной основе оказывается весьма проблематичным. Кроме того, сами рейтинги (например, возможность публикации научным работником результатов своей исследовательской деятельности в высокорейтинговых международных журналах) оказываются эффективным инструментом влияния как на отдельных представителей педагогического сообщества, так и на университеты в целом, механизмом перераспределения финансовых инвестиций, привлечения научных работников к грантовой деятельности и т. п. В этой связи не случайно отечественные ученые уже в начале 2000-х гг. обращали внимание на то, что равноправная конкуренция (в том числе конкуренция родной и иной культур) возможна лишь в условиях жесткого протекционизма [Замостьянов, 2002], и предостерегали от «вестернизации» – экспансии западной модели общества, при которой весь остальной мир вынужден удовлетворять потребности именно этой модели [Иноземцев, 2004].

Сегодня стало очевидным, что, несмотря на заявленные преимущества интернационализации образовательной сферы, ее последствия и реальные результаты оказываются противоречивыми. Очевиден отток высококвалифицированных кадров из многих регионов мира, «размывание» гражданской идентичности, превалирование

идеологии космополитизма; в международной образовательной иерархии обостряется борьба за лидерство, за право определять будущее мирового образования. В этой связи вопросы развития и продвижения национальных систем образования на международном уровне позиционируются как важнейшие государственные приоритеты; необходима система государственных мер, обеспечивающих интенсификацию процессов развития научно-технического и инновационного потенциала страны, снижение интеллектуальной миграции [Комлева, 2017].

ТРАНСФОРМАЦИЯ МИРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Как известно, 2022 год ознаменовался обострением всех конфликтов, связанных с трансформационными процессами в жизни мирового сообщества. Международное сотрудничество как основополагающее условие интернационализации образования значительно затруднено; во главу угла поставлены политические приоритеты; введены односторонние санкции, исключающие возможность для российских студентов продолжать обучение в западных университетах; ученые из РФ не могут публиковать свои работы в высокорейтинговых зарубежных научных журналах, Болонский процесс заблокирован. По мнению министра науки и высшего образования РФ В. Н. Фалькова, Болонская система утратила свою актуальность для современной России; будущее страны связывается с развитием нашей собственной уникальной образовательной системы, «в основе которой должны лежать интересы национальной экономики и максимальное пространство возможностей для каждого студента»¹ [Рукавишников 2022; Фирова, Редькина, Соломонова 2022].

¹ Минобрнауки подтвердило «Ъ» намерение отказаться от Болонской системы. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5367629>

Очевидно, что открыто заявленный приоритет политических целей в образовательной сфере, отказ от плюрализма мнений в педагогическом сообществе, односторонность принимаемых западными университетами решений, их активная санкционная политика в отношении российских студентов, преподавателей и исследователей, прецедентный характер принимаемых Западом решений (позволяющий другим участникам образовательных процессов прогнозировать вектор их развития и возможный ущерб при возникновении конфликтных ситуаций) дестабилизируют и деформируют процессы интернационализации, создавая новую, дифференцированную по политическим и иным основаниям реальность. Для фиксации качественной трансформации этих процессов считаем целесообразным ввести термин «постинтернационализация образования».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, 2022 год ознаменовал переход мирового сообщества к этапу *постинтернационализации образования* – периоду открытой, целенаправленной, массовой фрагментации международного образовательного пространства в интересах западных политических элит; переосмысления и девестернизации образовательных приоритетов в других странах; обретения новых смыслов международного сотрудничества в сфере образования.

В контексте всех этих изменений особое значение приобретают вопросы воспитания студенчества, развития их ценностно-смысловой сферы с опорой на позитивный опыт предшествующих поколений, ориентации на традиционные ценности – проблемы, долгое время находившиеся на периферии внимания педагогов, занятых освоением межкультурного образовательного пространства. Новые реалии, очевидно, потребовали новых смыслов и новых педагогических решений².

² Указ президента Российской Федерации от 09.11.2022 №809

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ритцер Дж. Макдональдизация общества 5. М.: Праксис, 2011.
2. Бауман З. Глобализация: последствия для человека и общества. М.: Весь мир, 2004.
3. Образование в условиях глобализации социума: альтернативы, тенденции, перспективы : материалы Региональной научной конференции, посв. 10-летию юбилею филиала / под ред. В. Г. Егоркина. СПб.: Астерион, 2008.

4. Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013.
5. Джуринский А. Н. Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы // *Alma Mater*. 2002. № 9. С. 44–49.
6. Леонтьева Е. Г. Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2002.
7. Майбуров И. Глобализация сферы высшего образования // *Мировая экономика и международные отношения*. 2005. № 3. С. 10–17.
8. Скотт П. Глобализация и университет // *Alma Mater*. 2000. № 4. С. 3–8.
9. Слепухин А. Ю. Трансформация высшего образования в контексте социальных противоречий глобализации: дис. ... д-ра социол. наук. Саратов, 2005.
10. Яровиков О. Б. Патриотическое воспитание студентов в условиях интернационализации высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2010.
11. Ширин, А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике Текст: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2007.
12. Береговая О. А., Кудашов В. И. Интернационализация высшего образования в условиях глобализации // *Психологическая наука и образование*. 2019. № 3 (39). С. 31–43.
13. Максимова Ю. С. Об эффективности внедрения болонской системы и английского языка как средства преподавания в российских вузах // *Kant*. 2021. №1 (38). С. 281–287.
14. Robertson L. B. American higher education in a global society: a study of presidential leadership. A dissertation proposal submitted to the Kent State University Graduate School of Education in partial fulfillment of requirements for the degree of doctor of philosophy, 2005.
15. Замостьянов А. Просвещение и патриотизм // *Народное образование*. 2002. № 4. С. 183–189.
16. Иноземцев В. Л. Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация // *Вопросы философии*. 2004. № 4. С. 58–69.
17. Комлева В. В. Противоречия интернационализации высшего образования // *Социально-экономические явления и процессы*. 2017. Т. 12. № 6. С. 469–477.
18. Рукавишников С. М. Перспективы развития системы высшего образования современной России // *Вестник Саратовской государственной юридической академии*. 2022. №5 (148). С. 149–154.
19. Фирова И. П., Редькина Т. М., Соломонова В. Н. Причины и последствия трансформации системы образования в России // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022. № 8 (122). С. 1–5.

REFERENCES

1. Ritzer, J. (2011). *McDonaldization of society* 5. Moscow: Praxis.
2. Bauman, Z. (2004). *Globalization: consequences for man and society*. Moscow: Ves Mir.
3. Egorkin, V. G. (Ed.). (2008). *Education in the conditions of globalization of society: alternatives, trends, prospects*. Materials of the regional scientific conference dedicated to the 10th anniversary of the branch. St. Petersburg: Asterion. (In Russ.)
4. Yarotskaya, L. V. (2013). *Linguistic and didactic foundations for the internationalization of professional training of a specialist (foreign language, non-linguistic university): Senior Doctorate in Pedagogy*. Moscow.
5. Dzhurinsky, A. N. (2002). *Internationalization of higher education: trends and problems*. *Alma Mater*, 9, 44–49. (In Russ.)
6. Leontyeva, E. G. (2002). *Internationalization of university education: socio-philosophical analysis: PhD*. Tomsk. (In Russ.)
7. Maiburov, I. (2005). *Globalization of higher education*. *World economy and international relations*, 3, 10–17. (In Russ.)
8. Scott, P. (2000). *Globalization and the University*. *Alma Mater*, 4, 3–8. (In Russ.)
9. Slepukhin, A. Yu. (2005) *Transformation of higher education in the context of social contradictions of globalization: Senior Doctorate in Sociology*. Saratov.
10. Yarovikov, O. B. (2010). *Patriotic education of students in the conditions of internationalization of higher education: PhD in Pedagogy*. Velikiy Novgorod.
11. Shirin, A. G. (2007). *Bilingual education in domestic and foreign pedagogy: monograph*. Velikiy Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University. (In Russ.)

12. Beregovaya, O. A., Kudashov, V. I. (2019) Internationalization of higher education in the context of globalization. Psychological science and education, 3(39), 31–43. (In Russ.)
13. Maksimova, Yu. S. (2021). On the effectiveness of the introduction of the Bologna system and the English language as a means of teaching in Russian universities. Kant, 1(38), 281–287. (In Russ.)
14. Robertson, L. B. (2005). American higher education in a global society: a study of presidential leadership. A dissertation proposal submitted to the Kent State University Graduate School of Education in partial fulfillment of requirements for the degree of doctor of philosophy.
15. Zamostyanov, A. (2002) Enlightenment and patriotism. Public education, 4, 183–189. (In Russ.)
16. Inozemtsev, V. L. (2004). Westernization as globalization and “globalization” as Americanization. Questions of Philosophy, 4, 58–69.
17. Komleva, V. V. (2017). Contradictions of the internationalization of higher education. Socio-economic phenomena and processes, 12(6), 469–477. (In Russ.)
18. Rukavishnikov, S. M. (2022) Prospects for the development of the system of higher education in modern Russia. Bulletin of the Saratov State Law Academy, 5(148), 149–154.
19. Firova, I. P., Redkina, T. M., Solomonova V. N. (2022). Causes and consequences of the transformation of the education system in Russia. International Research Journal, 8(122), 1–5. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Яроцкая Людмила Владимировна

доктор педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

Фролова Ксения Алексеевна

преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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

Frolova Kseniya Alekseevna

lecturer at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Faculty of the Humanities, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

27.10.2022
15.11.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 37.015.324
DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_100



Методы и методики исследования сфокусированности личности на себе

А. В. Зубова

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

Аннотация. В статье исследуется эгоцентризм как сфокусированность личности на себе. Анализируется проблема его связи с другими характеристиками личности. Рассмотрены трудности изучения эгоцентризма личности, отмечены особенности исследования его у подростков. Описываются методики для определения уровня эгоцентризма, указаны границы их применения. Формулируется вывод, что для контроля эффективности социально-психологических тренингов нужно изучать динамику эгоцентризма, совершенствовать методики его измерения.

Ключевые слова: личность, эгоцентризм, сфокусированность личности на себе, личностная идентичность, метод, методика исследования

Для цитирования: Зубова А. В. Методы и методики исследования сфокусированности личности на себе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 100–106. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_100

Original article

Methods and Techniques of Self-Focus Research

Anzhelika V. Zubova

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

Abstract. The article explores egocentrism as a person's focus on himself. The problem of its connection with other personality characteristics is analyzed. The difficulties of studying the egocentrism of personality are considered, the peculiarities of its research in adolescents are noted. The methods for determining the level of egocentrism are described, the boundaries of their application are indicated. The conclusion is formulated that in order to control the effectiveness of socio-psychological trainings, it is necessary to study the dynamics of egocentrism, improve the methods of its measurement.

Keywords: personality, egocentrism, self-focus, personal identity, method, research methodology

For citation: Zubova, A. V. (2023). Methods and techniques of self-focus research. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 100–106. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_100

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в психологии активно изучается концепция личностной идентичности. Идентичность обеспечивает ощущение индивидуальности и причастности к обществу в одно и то же время. Идентичность является важной частью личностной организации. В современной психологии имеются несколько концепций понимания идентичности. Один из подходов предложил Э. Эриксон. Он одним из первых изучал этот феномен и идентичность понимал как внутреннее сходство, как непрерывность личности [Erikson, 1968]. З. Фрейд связывал идентичность механизмом защиты от негативных чувств, психологических проблем [Freud, 1961].

Несмотря на разность подходов, личностная идентичность стала изменяемой характеристикой. В ряде работ показано, что в процессе онтогенеза она претерпевает существенные изменения, которые связаны во многом с ценностями и убеждениями.

Рассмотрим существующие концепции об организации личностной идентичности. В соответствии с мнением Э. Гидденс, идентичность разделена между двумя противоположностями: конформизмом и замкнутостью на себе как сторонами одной медали. Кроме того, существуют и другие крайности идентичности: объединение – фрагментация; беспомощность – компетентность; авторитетность – неуверенность; личные потребности – рыночный индивид. Он выделяет и патологические формы идентичности: традиционализм – конформизм; всемогущество – отчужденность; догматизм – радикальное сомнение; нарциссизм – полное растворение в мире благ [Giddens, 1991].

Свой взгляд на проблему идентичности выразил Г. Брейквелл. Он считает, что непосредственно человеческое тело, сам организм – это основа идентичности. Организм формирует особенности идентичности, однако в течение жизни теряет свое значение, когда интенсивность телесных изменений спадает и оказывается на плато вплоть до изменений пожилого возраста. Г. Брейквелл уточнял, что самую важную роль в определении идентичности играют процессы классификации, измерения и сравнения. Эти процессы основаны на поиске особенностей или критериев, которые использует сам человек, когда говорит о себе. Например, это могут быть роли, членство в группе, ценности, мотивы, ориентиры, эмоции, личностные конструкции [Breakwell, 1986].

В связи с тем, что формирование социальной идентичности связано с такими процессами мышления, как сравнение и обобщение, механизмы его были описаны прежде всего

учеными-когнитивистами. Они выделили следующие механизмы, благодаря которым формируется личностная идентичность: сравнение, категоризация, имитация модели, изоляция, интеграция [Tajfel, 1986]. Процесс поиска идентичности происходит через призму опыта и убеждений, чувств и переживаний определенной личности. Все это сводит начальную точку самоидентификации до конкретного тела в конкретных обстоятельствах, и только по мере развития личности, ее социализации границы начинают расширяться, помогая эффективнее адаптироваться в стремительно изменяющихся условиях среды. Однако не всегда социализация проходит успешно. По разным причинам, в частности из-за когнитивных искажений или фиксации на сильных переживаниях, личность может иметь трудности в том, чтобы отойти от самой себя. Таким образом, изначально необходимый для развития мышления эгоцентризм, при высоких его значениях, становится причиной дезадаптации.

Эгоцентризм можно назвать одним из самых важных феноменов в структуре личностной идентичности. Он также связан с формированием мышления, что впервые в психологии подробно исследовал и представил в концепции когнитивного развития в детстве известный психолог Жан Пиаже. В соответствии с его теорией, эгоцентризм – это характеристика отношений между отдельным человеком и миром, который его окружает, и основным ее критерием является фокус человека на том, где располагается его «я» в этом самом мире. Ж. Пиаже считал, что эгоцентризм является центральной чертой детского мышления. Он исчезает в процессе развития ребенка, когда становится возможной децентрация [Пиаже, 1969]. Он же впоследствии отмечал, что эгоцентризм может иметь место и у взрослых людей.

В современной науке специалисты по возрастной психологии признали, что эгоцентризм характерен не только для детского возраста. У взрослых эгоцентризм проявляется в виде эгоцентрической направленности интересов и потребностей и во многом определяется таким объектом внимания человека, как его собственные мысли и переживания. Чрезмерная концентрация на них ведет к крайней степени эгоцентризма – неспособности представить существование других мнений по какому-либо вопросу или к уверенности в том, что мысли и переживания других тождественны собственным.

В современной психологии выделены такие виды эгоцентризма:

- эгоцентризм перцептивных процессов, который в первую очередь касается процессов восприятия и мышления;

- эгоцентризм мыслительных процессов и речи;
- моральный эгоцентризм, выражающийся в неспособности понять и принять моральные причины поведения других людей;
- коммуникативный эгоцентризм, который создает трудности во взаимодействии с другими в связи с неспособностью осознавать возможности понимания собеседником полученной информации или влияния контекста на различные значения одних и тех же понятий и др.

Причинами возникновения эгоцентризма могут быть:

- деструктивные формы воспитания в семье (гиперопека, гипоопека, авторитарное воспитание, потворствующее воспитание и т.д.);
- хронические эмоциональные состояния (сильная обида, горе), а также соматические состояния (хроническая боль при язвах, артритах и др.);
- индивидуально-психологические особенности (акцентуация характера) [Пашукова, 2001].

В процессе онтогенеза эгоцентризм ребенка идет на спад. При этом большое значение имеет опыт общения и взаимодействия с другими людьми, благодаря которому он учится находить аргументы для их убеждения или учитывать позицию других. Влияет на этот процесс обучение и воспитание. Кроме того, снижению уровня эгоцентризма в подростковом, юношеском возрасте и у взрослых способствуют и социально-психологические тренинги. Главное в них – развитие коммуникативных навыков, умения мысленно оказаться на позиции собеседника и упражнения самоконтроля личности как участника общения и взаимодействия с разными людьми.

Участие в тренингах и сама тренировка являются разновидностью коррекционной работы, которая нуждается в диагностике. Самодиагностика при этом весьма затруднительна. Проблема исследования эгоцентризма состоит в том, что, во-первых, методы и методики для его измерения на данный момент недостаточно точные и, как следствие, дают недостаточно надежные результаты. Во-вторых, в связи с этим мало изучена природа взаимосвязи между показателем эгоцентризма и характеристиками идентичности. В-третьих, из-за недостатка данных всё еще остается неразработанной полноценная система тренингов децентрации как механизма, противоположного эгоцентрации, которая учитывала бы изменчивость идентичности как характеристики личности.

ПОДРОСТКОВЫЙ ЭГОЦЕНТРИЗМ: КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ И «НОВЫЙ ВЗГЛЯД»

Эгоцентризм определяется как повышенная сосредоточенность на себе. В онтогенезе он принимает несколько форм. Считается, что в подростковом возрасте эгоцентризм связан с изменениями в период полового созревания и важными задачами развития, такими как приобретение новых умственных способностей, процесс отделения от родителей и формирование индивидуальности. Исследования показали, что эгоцентризм может лежать в основе широкого спектра типичных подростковых форм поведения и расстройств. В частности, эгоцентризм во многом связан с когнитивными процессами так же, как и развитие тревожных и тревожно-депрессивных расстройств. Лечение этих расстройств основано на когнитивно-поведенческой психотерапии.

Когнитивная модель подросткового эгоцентризма

Основная предпосылка концептуализации эгоцентризма, представленная в работах Ж. Пиаже, заключается в том, что он является недостатком дифференциации между «я» и миром, негативным побочным продуктом любой возникающей когнитивной системы, от сенсомоторной стадии до стадии формальных операций. Более конкретно, в начале каждой когнитивной стадии развивающиеся и еще не выкристаллизовавшиеся способности приводят индивида к чрезмерной ассимиляции (чрезмерной адаптации мира к самому себе), и это представляет собой эгоцентрическую ошибку развития.

В подростковом возрасте формальные операции обеспечивают развитие способности к саморефлексии, т.е. осознанному глубокому внутреннему анализу собственных поступков, чувств и идей. Кроме того, в этом возрасте появляется высокий уровень абстракции, склонность к созданию и рассмотрению всех возможных альтернатив происходящего, гипотетико-дедуктивным рассуждениям, концептуализации возможностей и проекции в будущее. Согласно Ж. Пиаже, эти новые когнитивные способности параллельны или дополняют аффективные изменения в подростковом возрасте. Подростки озабочены идеалами, конструируют «теории» или «системы» (обычно романтизированные в силу малого жизненного опыта) о себе и мире, начинают строить жизненный план и принимать роли взрослых.

Кроме того, они выражают желание изменить общество, в котором живут. Именно в ходе этого процесса возникает когнитивный эгоцентризм: в своих попытках приспособить окружающую среду к своему эго подростки испытывают относительную неспособность отличить свои собственные конструкции от точки зрения общества, которое они надеются реформировать с помощью этих конструкций. Подростки твердо верят в оригинальность и силу своих мыслей и в свою способность к радикальному преобразованию мира. При этом основной задачей их возраста является попытка вписаться в общество и найти в нем свое место, поэтому сильное желание стать частью группы и страх быть изгоем делают оригинальность идей трудновыполнимой задачей. Это объединяет подростков в неформальные группы с псевдомаргинальными концепциями мышления. В свою очередь, сочинения подростков (особенно дневники) и интимные признания часто полны таких убеждений, которые могут быть неправильно истолкованы как признаки радикализма, фанатизма и даже патологической мании величия. Пиаже считал, что участие в группах сверстников, даже в неформальных и протестных, а также подготовка к профессии и вступление в профессиональную сферу облегчают процесс децентрации как раз за счет обостренного конформизма.

Вслед за Ж. Пиаже, психолог Д. Элкин под- держивал точку зрения, что пубертатные изменения являются причиной чрезмерной сосредоточенности на себе, которая в сочетании с недавно развитой способностью размышлять о своих мыслях и чувствах, а также о мыслях и чувствах других, становится источником дифференциации неудач: подросток предполагает, что другие так же озабочены его внешностью и поведением, как и он сам [Элкин, 1978]. По той же схеме взрослый пациент с ревматоидным артритом, который каждую минуту страдает от хронического бо- левого синдрома, может считать, что все вокруг устали от него и его жалоб и раздражительности, хотя устал он сам.

В соответствии с представлениями Д. Элкин- да у подростков существует два связанных между собой, но разных феномена эгоцентризма: «во- ображаемая аудитория» и «личная басня» или «личностный миф». «Воображаемая аудитория» характеризует веру подростка в то, что он или она находится в центре внимания других, будь то критика или восхищение. Подростки часто ре- агируют на аудиторию, созданную ими самими, предвосхищают реакцию других и чувствуют, что находятся под постоянным критическим наблю- дением окружающих.

«Личностный миф» – это естественный резуль- тат воображаемой аудитории. Если подросток яв- ляется такой важной личностью для других людей, он или она должны быть особенными, всемогу- щими и неуязвимыми. Это внутреннее убеждение может объяснять типичное поведение подростков, такое как ведение дневника, кратковременные романтические связи, рискованное поведение. В то время как воображаемая аудитория – это недифференцированный провал, «личностный миф» – результат чрезмерной дифференциации. По словам Д. Элкина, две формы подросткового эгоцентризма могут быть полезны при лечении распространенных подростковых расстройств. На- пример, делинквентное поведение, скорее всего, будет снижено, если мы поможем подростку про- вести различие между реальной и воображаемой аудиторией его или ее поступков, что опять же может проходить в рамках когнитивно-поведенче- ской психотерапии.

Когнитивно-развивающая теория эгоцентриз- ма подросткового возраста не подтверждается экспериментами в полной мере. Всплеск эгоцен- тризма, который предполагается на начальных стадиях развития мышления, а также ожидаемое снижение его уровня, когда когнитивные спо- собности уже сформированы, наблюдались лишь в нескольких исследованиях. В других же не было обнаружено никакой связи между формальны- ми операциями и эгоцентризмом. А в некоторых и вовсе между возрастом и уровнем эгоцентриз- ма никакой связи не обнаружилось. Это еще раз подтверждает несовершенство методов и мето- дик исследования эгоцентризма и необходимость в новых способах его фиксации и оценки.

«Новый взгляд» на воображаемую аудиторию и «личностный миф»

В связи с довольно слабой эмпирической аргу- ментацией в пользу когнитивной модели психолог Д. Лэпсли и его коллеги предположили, что имеет место быть альтернативная теоретическая модель для интерпретации подросткового эгоцентриз- ма, а именно психодинамическая модель «ново- го взгляда». Согласно этой модели, воображаемая аудитория и личностный миф не рассматривают- ся как негативные и нежелательные проявления когнитивного эгоцентризма. Воображаемая ауди- тория позиционируется как объектно-относитель- ное представление или межличностные фантазии; личностный миф включает в себя ощущение под- ростком того, что он или она уникальны (его или ее мысли и переживания уникальны), всемогущ

(обладает особым авторитетом, силой или влиянием) и неуязвим (неспособен получить травму, даже бессмертен). Это в том числе позволяет подростку быть решительнее в полной сепарации от родительского влияния, что также является одной из задач подросткового возраста.

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СФОКУСИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ НА СЕБЕ

В современной психологии разработаны методики исследования эгоцентризма, которые признаны и используются чаще всего. Они основаны на методах наблюдения, контент-анализа, тестировании и шкалировании.

Первой методикой, которую мы рассмотрим, является изучение эгоцентризма в общении и взаимодействии.

Методика направлена на определение формы эгоцентрической ориентации личности, проявляющейся в разных аспектах коммуникации. Исследование проводится с помощью регистрации маркеров эгоцентризма (его эмпирических референтов) и представляет собой стандартизированное невключенное наблюдение. В ходе исследования наблюдатель отмечает все поведенческие или речевые особенности, которые могут быть связаны с экстравертными или интровертными формами эгоцентризма, а также с другими неэгоцентрическими аспектами коммуникации.

Единицами или эмпирическими критериями эгоцентризма являются:

- высказывание собственного мнения в качестве единственно верного;
- склонность высказываться по определенному вопросу, не учитывая мыслей собеседника;
- общение приказным тоном, авторитарность в обращении;
- оценка действий, поступков, слов и внешности окружающих без помощи прогнозирования их реакции;
- провоцирование конфликтных ситуаций с последующей непримиримостью и упрямством;
- демонстрация обиды, чтобы привлечь к себе внимание;
- намеренное молчание, когда собеседники ждут ответа и др. [Пашукова, 1998].

Наблюдателю нужно протоколировать не только высказывания респондента, который является фокусом наблюдения, но и невербальные реакции: выражения лица, позу, жестикуляцию,

интонации голоса. Необходимо отмечать эмоции, особенности коммуникативных навыков, отношение и протоколировать все это с помощью таблицы наблюдений. Отсюда основным недостатком данной методики является сильная зависимость результатов от состояния исследователя и его наблюдательности.

Вторая методика – это *способ изучения эготизма*. Цель исследования – определить величину и уровень эготизма диалогической речи. В исследовании участвуют: испытуемый, его партнер или партнеры по общению и исследователь, записывающий разговор с их согласия на диктофон и / или фиксирующий его показатели в специальную таблицу. Испытуемого и его партнера просят поговорить на любую свободную тему. Протокол исследования составляется заранее. В одной части листа этого протокола знаками отмечаются все предложения, а в другой – предложения, содержащие маркеры эготизма, в которых испытуемый говорил о себе, рассказывал о своих родственниках, друзьях, знакомых или отношениях с ними, используя местоимения «я», «мой» и т. д. Другими словами, отмечаются предложения, в которых человек прямо или косвенно говорит о себе.

Целью обработки результатов является получение коэффициента эготизма. Он рассчитывается на основе показателей эготизма, они представляют собой количество предложений, в которых испытуемый говорил о себе или о людях, вещах, животных, предметах, событиях, подчеркивая их связь с самим собой. Чтобы определить уровень эготизма, существует шкала, с которой следует соотносить полученный коэффициент.

Несмотря на наличие данных о пределах нормы, уровень эготизма не в полной мере отражает такое качество личности, как сфокусированность на себе, показывает лишь количественную склонность к высказываниям о себе, что не дает нам никакой информации о виде этой склонности, ее возможных причинах или отношении самого испытуемого к ней.

Третья методика – это *изучение сфокусированности личности на себе*. Целью исследования является измерение уровня эгоцентризма. В ходе работы используется тестовая форма для выявления эгоцентрических ассоциаций (ЕАТ), ручка для письма, секундомер. Данная методика относится к проективным тестам, в ней представлены неопределенные начала предложений, которые испытуемому предлагается завершить. В инструкции сообщается, что исследуется скорость ассоциаций, которые появятся и будут записаны во время тестирования в ответ на неопределенные начала по типу «Иногда...», «Всегда» и т. п. Подсчет эгоцентризма

осуществляется на основе предложений, содержащих местоимение «я» и его производные, т. е. образованных от него притяжательных местоимений.

Четвертый метод – это *взаимная оценка эгоцентрических черт личности*. Цель исследования: получить ранговую оценку эгоцентрических черт личности.

Исследование проводится с группой лиц, которые хорошо знают друг друга. Каждому исследуемому дается таблица с их списком и предлагается какая-то из характеристик (или черт) личности для оценки: авторитаризм, высокомерие, требовательность, заносчивость, самонадеянность, скрытность, гордость, подозрительность, упрямство, зависть, мстительность, развязность, подозрительность, эгоизм. В инструкции испытуемому говорится, что в списке нужно упорядочить членов группы, используя цифры по мере уменьшения выраженности данной черты. До начала ранжирования дается определение данной черты личности или ее характера [Пашукова, 2001].

Одним из недостатков методики является то, что во время исследования степень серьезности исследуемых отличается, также могут быть отличия и в понимании определения. Например, подростки не всегда знают, что такое развязность, подозрительность или авторитаризм и могут вкладывать в эти понятия свой смысл.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что представленные методики и методы оценки сфокусированности личности на себе содержат некоторые недостатки и особенности, которые осложняют исследование эгоцентризма. Исходя из описанных особенностей можно

сделать предположение, что их недостатки, такие как субъективность измерений и интерпретации полученных данных, возможно компенсировать комплексным использованием этих методик. Однако стоит учитывать, что каждая такая методика весьма трудозатратна, поэтому нельзя предлагать респондентам сразу несколько из них, это может исказить результаты исследования в связи с утомлением испытуемого и оставить ему неприятные впечатления от эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, эгоцентризм в форме сфокусированности личности на себе проявляется в мышлении, поведении и отношениях человека с другими. Важно, чтобы человек видел при этом максимально целостную картину событий, а не был ограничен своими взглядами, убеждениями или чувствами.

Анализ вышеприведенных методов наблюдения, контент-анализа речи, тестирования и рейтинговой оценки как разновидности шкалирования показывает, что основные трудности исследования сфокусированности личности на себе связаны с недостаточной точностью и ограничениями используемых методов и методик.

Для контроля эгоцентризма и изучения его динамики нужны разные методы его диагностики. В процессе тренингов, которые могут способствовать снижению эгоцентризма, необходимы менее трудоемкие методики, позволяющие обеспечить валидность и получить взаимодополняющие результаты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Erikson E. Identity. Youth and crisis. New York: Athenaeum, 1968.
2. Freud S. The future of one illusion. New York: Athenaeum, 1961.
3. Giddens A. Modernity and self-identity. Stanford (Calif.): Stanford university press, 1991.
4. Breakwell G. M. Coping with threatened identities. New York: Wiley, 1997.
5. Teifel H. The social identity theory of intergroup behavior in Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson Hall, 1986.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М.: Образование, 1969.
7. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, механизмы формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001.
8. Elkind D. Understanding of a young adolescent. Adolescence. 1978. No. 7. P. 127–134.
9. Пашукова Т. И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции. М.: Институт практической психологии, 1998.

REFERENCES

1. Erikson, E. (1968). Identity. Youth and crisis. New York: Atheneum.
2. Freud, S. (1961). The Future of one illusion. New York: Atheneum.

3. Giddens, A. (1991). Modernity and self-identity. Stanford: Stanford university press.
4. Breakwell, G. M. (1997). How to cope with aggressive behavior. New York, Wiley.
5. Teufel, H. (1986). The theory of social identity of intergroup behavior in the psychology of intergroup relations. Chicago, Nelson Hall.
6. Piazhe, Zh. (1969). Psihologiya intellekta. Moscow: Obrazovanie. (In Russ.)
7. Pashukova, T. I. (2001). Egocentrizm: fenomenologiya, mekhanizmy formirovaniya i korrekcii. Kirovograd: Central'no-Ukrainskoe izdatel'stvo. (In Russ.)
8. Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. Adolescence, 13(49), 127–134.
9. Pashukova, T. I. (1998). Egocentrizm v podrostkovom i yunosheskom vozraste: prichiny i vozmozhnosti korrekcii. Moscow: Institut prakticheskoy psihologii. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Зубова Анжелика Васильевна

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
Институт гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Zubova Anzhelika Vasilyevna

Postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.01.2023
07.02.2023
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 159.9/316(075)

DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_107



Различия в организации языковой среды для детей-билингвов дошкольного возраста

Ю. П. Кошелева^{1,2}

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, yu.p.kosheleva@mail.ru

²Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

Аннотация. В статье анализируется феномен билингвизма, рассматриваются различные подходы к билингвальному образованию (лингвистический, психологический, педагогический, социолингвистический и экологический реализм), обсуждаются условия языковой среды, выделяются компоненты билингвальной образовательной среды (деятельностный, предметно-пространственный и социокультурный), сравниваются два варианта организации языковой среды для детей-билингвов дошкольного возраста – вариант А и Б, оценивается их результативность.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное образование, языковая среда, естественная и искусственная среда, дети-билингвы, дошкольный возраст

Для цитирования: Кошелева Ю. П. Различия в организации языковой среды для детей-билингвов дошкольного возраста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 107–114. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_107

Original article

Differences in the Organisation of the Language Environment for Preschool Bilingual Children

Yuliya P. Kosheleva^{1,2}

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, yu.p.kosheleva@mail.ru

²Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. The article analyzes the phenomenon of bilingualism, discusses various approaches to bilingual education (linguistic, psychological, pedagogical and sociolinguistic, and ecological realism), and the conditions of the language environment, highlights the components of the bilingual educational environment (activity, subject-spatial and socio-cultural); two variants of the organization of the language environment for preschool bilingual children (option A and B) are compared and their effectiveness is evaluated.

Keywords: bilingualism, bilingual education, language environment, natural and artificial environment, bilingual children, preschool age

For citation: Kosheleva, Yu. P. (2023). Differences in organization of the language environment for preschool bilingual children. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 107–114. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_107

ВВЕДЕНИЕ

Владение двумя языками определяет вхождение человека в иную культуру, через нее дает лучшее понимание своей, расширяет границы картины мира, а также предоставляет возможность быть участником иноязычного общения, содействует межкультурной коммуникации и помогает адаптироваться к требованиям языковой среды во взаимодействии с людьми другой культуры. По мнению М. С. Филимоновой и Д. А. Крылова, знание двух и более языков имеет социально-культурную природу, что обусловлено такими факторами, как: участие в «диалоге культур», создание единого образовательного пространства, выход на международные рынки и межпрофессиональный обмен, развитие дистанционных форм обучения и др. [Филимонова, Крылов, 2012]. Схожую точку зрения имеет М. Ю. Боченкова. Она полагает, что билингвизм как социокультурное явление способствует выработке уважительного отношения к культуре и языку, к традициям и обычаям других народов, их сближению, в процессе интеграции помогает решать вопросы мирного сосуществования, постановке и реализации общих целей и задач [Боченкова, 2016].

Феномен билингвизма (от *лат.* *bi* «два» и *lingua* «язык»), или двуязычия, существует с давних времен, но его значение в разные периоды времени меняется, как меняется и пара языков, которыми владеет человек. Так, помимо языка страны, в европейских странах длительное время господствовал латинский язык для богослужения и делопроизводства, в странах Азии – арабский язык, а в славянских странах – церковно-славянский [Пищальникова, Сонин, 2019]. В настоящее время лидирующими языками, на которых люди общаются, являются китайский, испанский и английский. При этом английский язык стал универсальным, в связи с чем спрос на обучение этому языку сильно вырос. Внимание к английскому языку с целью овладения им послужило выбором нами изучения организации образовательной языковой среды детей-билингвов дошкольного возраста на примере английского языка. Дошкольный возраст также был выбран неслучайно: этот возраст является сенситивным для речевой деятельности, к тому же включение детей в предметный мир взрослых позволяет выявить различия в организации языковой среды детей-билингвов данного возраста и проследить ее влияние на психическое развитие детей в силу ее большей значимости для ребенка по сравнению со взрослым.

На современном рынке услуг встречаются разные варианты языковых программ для взрослых

и детей, и каждый стремится выбрать наиболее подходящий и эффективный способ изучения языка для себя или для своего ребенка. Многие исследователи утверждают, что чем раньше человек начинает изучать второй язык, тем лучше, однако эта точка зрения поддерживается не всеми учеными, и для многих родителей остается открытым вопрос о наиболее благоприятном периоде для изучения иностранного языка их детьми, о возможностях организации языковой среды для ребенка и результативности обучения [Протасова, Родина, 2005; Соколова, 2012]. На данный момент не существует общепринятой точки зрения о том, в каком возрасте лучше начинать изучать иностранный язык, и поэтому данный вопрос является предметом исследования многих ученых (психологов, педагогов, лингвистов). Параллельно с этим вопросом возникает проблема организации такой образовательной среды, которая создаст условия для эффективного обучения языкам. При создании билингвальной среды для детей, в которой ребенок погружается в двуязычное пространство, где оба языка становятся его неотъемлемой частью, необходимо учесть специфику их одновременного изучения через обучение, воспитание и развитие. Согласно О. Ф. Худобиной, билингвальная образовательная среда способствует не только усвоению второго языка и приобретению специальных знаний, но и личностному росту человека [Худобина, 2005]. Возрастные новообразования приобретаются, в том числе, в процессе овладения иностранным языком. Следует помнить, что возрастные этапы развития детей имеют ряд особенностей, в связи с чем возникает необходимость тщательной проработки языковой программы в обучении детей иностранному языку с учетом этих особенностей.

Мы полагаем, что организация языковой среды обучающихся в процессе билингвального образования – необходимый атрибут успешности обучения иностранному языку. Выявление различий в организации языковой среды даст понимание ее значимости и разницы результативности в зависимости от вида билингвизма, условий образования, программы, возрастных особенностей детей, типа и состава языковой среды, что обеспечит вклад в теоретическую и методическую проработку темы билингвизма в дошкольном возрасте.

ВИДЫ БИЛИНГВИЗМА И ПОДХОДЫ К НЕМУ

Билингвизм является предметом изучения в разных науках: лингвистике (Ю. В. Розенцвейг,

В. А. Виноградов, М. М. Михайлов, А. А. Залевская, Г. Н. Чиршева и др.), педагогике (Т. М. Савельева, Р. Ю. Барсуку, В. А. Аврорин, Р. К. Миньяр-Белоручев, В. С. Худницкий, М. М. Фомин), психологии (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Н. В. Имедадзе, Е. М. Верещагин, З. М. Хизроева, И. А. Петухова и др.), социологии (Ю. Д. Дешериев, Ф. П. Филин, К. Х. Ханазаров, М. В. Дьячков и др.) и также других науках.

Несмотря на многообразие точек зрения на проблему билингвизма, единого подхода, так же, как и общего определения билингвизма, нет до сих пор. К билингвизму относят такие явления, как «знание двух или более языков независимо от уровня их усвоения» либо «владение иностранным языком на одном уровне с родным, практически в совершенстве», что выражается в узком (высокий уровень владения) или широком (любой уровень, начиная с элементарного) значении термина [Денисова, 2016]. Разная степень владения иностранным языком как результат обучения, по-видимому, требует и разной организации образовательной языковой среды. Чтобы такое различие стало очевидным, необходимо определить виды билингвизма и подходы к нему.

Выделяются следующие основания для определения видов билингвизма:

- способ или условия освоения (естественный и искусственный билингвизм);

- характер доминирования (субординативный или координативный);
- уровень владения (рецептивный, репродуктивный или продуктивный);
- степень владения (пассивный или активный);
- происхождение (родной или неродной язык общения);
- условия усвоения (контактный или неконтактный);
- возраст усвоения (ранний или поздний);
- среда использования (индивидуальный или массовый);
- самоидентификация (внешний или внутренний);
- функциональность (функциональный или нефункциональный) [Денисова, 2016; Пищальникова, Сонин, 2019].

В статье нами будут сравниваться два варианта организации образовательной среды в зависимости от вида билингвизма. См. таблицу 1.

В обоих вариантах рассматривается ранний детский билингвизм, подразумевающий вовлечение в языковую среду с детства; индивидуальный, при котором человек владеет двумя языками не в силу государственной или иной необходимости, а в силу своего выбора (или выбора родителей), и неродной язык (английский), осваиваемый как второй язык (родным в этом случае выступает

Таблица 1

СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВИДА БИЛИНГВИЗМА

Виды билингвизма	
Вариант А	Вариант Б
Сходство	
ранний	ранний
индивидуальный	индивидуальный
неродной	неродной
Различия	
естественный	искусственный
продуктивный	рецептивный и репродуктивный
активный	пассивный
контактный	неконтактный
координативный	субординативный
внутренний	внешний
функциональный	нефункциональный

русский язык как язык, на котором осуществлялись первые эпизоды общения). *Вариант А* предусматривает естественную языковую среду, которая воспроизводится в детском саду и подразумевает взаимодействие на языке в практических (не только в учебных) целях; контактный билингвизм, подразумевающий общение с носителями языка, в том числе на бытовом уровне; активную форму работы, при которой понимание и порождение текста осуществляются одинаково легко, продуктивный билингвизм, для которого характерно самостоятельное построение высказывания; координативный, предполагающий относительно независимое существование системы двух языков; самоидентификацию ребенка с изучаемым языком, а также функциональное использование иностранного языка в ситуациях взаимодействия с детьми и взрослыми. *Вариант Б* больше соответствует традиционному обучению детей иностранному языку. Для него характерны искусственная среда, которая создается в учебных целях во время занятий; рецептивный и репродуктивный вид билингвизма, предполагающий понимание текстов и умение воспроизвести то, что было услышано или прочитано; рецептивное понимание текстов без их порождения, неконтактный вид билингвизма как овладение иностранным языком в искусственно созданных условиях без прямого контакта с носителем языка и субординативный билингвизм, для которого свойственно построение системы второго языка на основе первого. Ребенок в этом случае не общается на иностранном языке и не использует его функциональность для решения текущих задач, не отождествляется с ним – его идентификация остается внешней по отношению к иностранному языку. При этом в общем для обоих вариантов виде билингвизм мы будем трактовать как попеременное или одновременное использование нескольких языков, оказывающих то или иное влияние друг на друга в зависимости от ситуации их использования.

Понимание подходов к изучению билингвизма дает возможность организовать языковую среду так, чтобы ее компоненты и методы не противоречили выбранному подходу. Рассмотрим лингвистический, психологический, педагогический и социолингвистический подходы, а также экологический реализм.

В *лингвистическом* научном подходе билингвизм изучают в первую очередь с точки зрения взаимодействия языковых систем, то есть исследователи рассматривают, как у человека происходит процесс переключения с одного языка на другой и как языки взаимовлияют друг на друга при разных условиях использования. Отсюда рождается

проблема интерференции, то есть слияния нескольких языковых систем в одну как результат их взаимодействия, и появлению характерных ошибок смешения двух языков при билингвизме.

Психологическая наука связывает билингвизм с исследованием механизмов производства речи и процессов речевой деятельности, что позволяет выявить особенности усвоения языка билингвом и оценить уровень владения языком с точки зрения высших психических функций, что, в свою очередь, позволяет выявить способности, которые необходимы учащемуся для формирования определенных умений и навыков, а также дает возможность выбрать соответствующую выявленным психологическим особенностям и способностям методику обучения для эффективного изучения иностранного языка.

В *педагогическом* подходе считается, что билингвизм оказывает значительное влияние на процесс обучения. Для эффективного обучения иностранному языку в условиях билингвального образования, с точки зрения педагогики, необходимо уделить особое внимание подбору методов, средств и приемов обучения. Причем образовательные цели при обучении иностранному языку могут быть разными, а методы и приемы различаться в зависимости от контингента обучающихся.

С точки зрения *социолингвистического* подхода билингвизм играет важную роль для выполнения общественных функций с использованием нескольких языков. Изучение билингвизма в социолингвистике позволяет выявить особенности использования языков в конкретной ситуации или сфере деятельности, определить соотношение использования языков в различных социальных ситуациях с учетом речевого и социального поведения говорящих, то есть их происхождения, статуса, социальной роли, образования, системы ценностей говорящего и т. д.

С позиции *экологического реализма* билингвизм рассматривается как естественная языковая образовательная среда, которая снимает вопросы об интегрированности языка в культуру, так как любой язык является социальным по своей природе [Кравченко, 2021]. Язык является также и биологическим феноменом, так как позволяет человеку естественно использовать данные человеку языковые возможности от природы, взаимодействуя со средой. Мы полагаем, что при организации языковой среды главный критерий ее разделения – создание условий для естественного или искусственного билингвизма. В первом случае мы говорим о ситуациях, когда индивид получает знание двух языков в различных языковых средах при постоянном нахождении в них. Во втором случае речь

идет о ситуациях, когда человек изучает иностранный язык с использованием специальных образовательных программ [Залевская, Медведева, 2002]. Изучение иностранного языка с ранних лет имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при организации языковой среды у билингвов.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ У БИЛИНГВОВ

Исследования зарубежных авторов посвящены изучению влияния двуязычия на психическое развитие обучающихся разных возрастов и сравнение двуязычных и одноязычных детей и подростков по ряду показателей. Так, сравнение детей-билингвов со своими сверстниками от 3-х до 17 лет не выявило существенных различий между этими группами в использовании ими языка (как родного, так и иностранного) [Lowe, Cho, Goldsmith & Morton, 2021]. По нашему мнению, проведенный авторами метаанализ не позволяет учитывать варианты организации языковой среды в контексте возрастных особенностей детей.

Согласно Г. Н. Чиршевой, одновременное усвоение двух языков благоприятно сказывается на психическом развитии ребенка, если соблюдается ряд условий (например, развитие общих вербальных, металингвистических и метакоммуникативных способностей, интервал между началом общения на родном и неродном языке, критерии этапов речевого развития ребенка) [Чиршева, 2012]. Мы допускаем, что к условиям обучения иностранному языку относится организация языковой среды, влияющей на успех обучения.

Для вхождения ребенка в языковую среду необходимо учитывать условия обучения, возраст обучающегося и его потребности, уровень владения речью и степень интегрированности в культуру. Методы и методики преподавания иностранного языка опираются на языковую парадигму, которая определяет концептуальный аппарат психолингвистики, дает понимание структуры и содержания обучения. В то же время они должны соответствовать конкретным условиям, в которых осуществляется образовательный процесс. Такие же правила применяют и в процессе билингвального воспитания с обучением иностранному языку.

Для ребенка общение на неродном языке, если оно не встроено в его повседневную деятельность, вызывает ряд трудностей. Этих трудностей можно избежать, если ситуация общения ребенка на языке, не являющегося для него родным, соответствуют ряду условий: во-первых, такие ситуации должны быть доступны для понимания

детьми; во-вторых, в них ребенок должен иметь возможность осуществлять конкретную деятельность; в-третьих, такие ситуации не должны препятствовать общему развитию детей; в-четвертых, детям предоставляется возможность выражения своих потребностей, эмоций и чувств; и, наконец, в-пятых, ребенку предлагают помощь в постепенном усвоении второго (неродного) языка [Протасова, Родина, 2005]. Это значит, что учебная коммуникация на иностранном языке может быть направлена как на обучение этому языку, так и на осуществление каких-либо целей и задач внутри самой деятельности воспитательно-образовательного процесса.

Билингвальное образование относится к типу образования, в котором преподавание осуществляется на нескольких языках. Его реализация осуществляется в различных по соотношению языков программах с различными стратегиями обучения. Рассмотрим варианты таких программ:

1. В *переходных программах* в образовательном процессе сначала используется родной язык для формирования грамотности и академических знаний учащихся, на базе которых в дальнейшем осваивает второй язык. В таких программах в течение первых лет обучение учащихся осуществляется на родном для них языке.

2. *Двусторонние программы* предполагают использование метода погружения в языковую среду. Важно отметить, что языки при этом полностью разделяются.

3. В *развивающих билингвальных программах* обучение происходит на родном языке, в то время как второй язык используется в качестве дополнительного компонента.

Организация билингвальной образовательной среды должна соответствовать целям образования, включающим цели обучения, воспитания и развития обучающихся. Основными целями билингвальной образовательной среды является предоставление возможности обучаться на нескольких языках и организация условий, обеспечивающих одинаковые начальные возможности для детей по основным критериям развития. Такая среда должна способствовать личностному развитию ребенка посредством использования двух языков, родного и иностранного. К задачам билингвальной среды относятся развитие у ребенка разных способностей (общих и специальных – например, познавательных, речевых, коммуникативных, творческих) и необходимых личностных черт, а также формирование его духовно-нравственной личности.

В билингвальной образовательной среде, так же, как и в любой другой, выделяют следующие компоненты: *деятельностный*,

предметно-пространственный и социокультурный. При ее организации деятельностный компонент выражается в реализации следующих видов действий и деятельности:

1. Познавательная деятельность включает в себя познание детьми окружающего мира посредством получения знаний из различных источников, в том числе связанных с иноязычным общением.

2. Творческая деятельность позволяет детям приобретать умения создавать предметы творческой деятельности и принимать нестандартные решения при выполнении поставленных задач.

3. Игровая деятельность помогает им отрабатывать полученные в ходе обучения и воспитания знания и умения. Здесь особое значение имеет сюжетно-ролевая игра, в которой дети осваивают социальные роли, учатся общению с людьми, а также начинают осознавать свои чувства, потребности, эмоции. Для детей дошкольного возраста игра как ведущая деятельность является наиболее эффективным средством обучения и развития.

4. Осуществление предметных действий и выполнение детьми действий по образцу способствуют закреплению приобретенных умений и навыков, усиливают и закрепляют роль воспитателя и / или педагога в передаче знаний и умений как их носителя.

5. Коммуникативная (речевая) деятельность помогает ребенку выстраивать отношения с окружающим миром и людьми, как сверстниками, так и взрослыми.

Ребенок становится центром билингвальной образовательной среды, ее субъектом, что позволяет ему действовать, исходя из своих потребностей.

При проектировании предметно-пространственного компонента билингвальной среды необходимо учитывать, что возможности и интересы детей постоянно меняются в зависимости от образовательной ситуации. Полифункциональность среды должна подразумевать наличие у обучающихся детей материалов, отвечающих познавательным, развивающим и образовательным целям. Предметно-пространственный компонент среды определяет функциональное зонирование групп и наличие большого ассортимента материалов, а доступность среды обеспечивает условия для проявления активности разных видов с использованием этих материалов. Данный компонент предполагает наполнение билингвальной среды специфическим игровым дидактическим оборудованием для организации воспитателями-педагогами деятельности детей. Отдельное значение в организации билингвальной среды имеет наличие библиотеки со специально подобранными иноязычными изданиями для детей. Это должны

быть не только развивающие пособия, но и художественные. Таким образом, дети смогут не только развивать навыки овладения иностранным языком, но познавать окружающий мир, узнавать культуру изучаемого языка и формировать картину мира с учетом двуязычия.

Социокультурный компонент билингвальной образовательной среды включает в себя и методические, и деятельностные составляющие. Социокультурное развитие предполагает обогащение учащихся знаниями и представлениями о речевом поведении носителей изучаемого языка, в том числе этикете, культуре, истории и литературе страны, системе ценностей, об особенностях семейной системы, традициях народов, и позволяет применять эти знания в процессе общения с педагогами.

Социокультурная компетенция формируется в контексте взаимодействия культур и помогает достичь межкультурного понимания между людьми. Общение с представителями других культур является важной составляющей обучения детей языку. При учете социокультурного компонента у ребенка происходит одновременно и усвоение иностранного языка, и обогащение знаниями о культурном опыте, обычаях и образе жизни.

Социокультурный компонент билингвальной образовательной среды реализуется воспитателями – носителями языка, которые являются примером аутентичного речевого поведения и создают условия для погружения в воспитательную языковую среду посредством использования культуроведческих материалов, тем самым обеспечивая образование и способствуя развитию детей в создаваемой среде. Являясь субъектами воспитательного процесса, и педагоги, и воспитанники являются в то же время частью образовательной среды. При организации среды педагоги опираются на свой опыт и знания ценностных ориентиров, что помогает им создавать условия для мотивации к деятельности детей и осуществлению самой деятельности как взаимодействия со средой.

Взаимодействие этих компонентов языковой среды способствует эффективности обучения и развития дошкольников. Для развития речевых навыков детей необходимо обеспечить общение, отвечающее ряду параметров. Первое: общение должно быть естественным, второе – мотивирующим, то есть отвечающим потребностям и интересам ребенка, и третье – оно должно иметь когнитивный и коммуникативный потенциал.

В нашем исследовании мы выбрали два детских сада, реализующих обучение детей английскому языку по варианту А и варианту Б. В варианте А в билингвальной среде воспитатели и воспитанники использовали русский и английский языки в

разных временных интервалах. В первой половине дня во всех интеракциях используется только родной язык, а во второй половине дня (после обеда) воспитание и обучение происходит исключительно на втором (английском) языке. Русский язык на вторую половину дня полностью исключается из обихода. На нем не говорят ни воспитатели, ни дети. В состав педагогов включены как носители русского языка, так и носители английского. Представители культуры другого языка являются значимыми фигурами для организации билингвальной среды, так как они представляют собой образец аутентичного речевого поведения и культуры осваиваемого языка. В варианте Б характер языковой среды больше носит образовательный характер ввиду того, что изучение материала направлено на освоение системы английского языка (изучение алфавита, фонетического строя языка, синтаксическое построение предложений и т. д.). Преподавание английского языка в данном саду происходит один раз в неделю русскоговорящими педагогами в отведенное время. Языковая среда в билингвальном детском саду максимально приближена к *естественной* языковой среде, в то время как во втором саду – к *искусственной*. Овладение английским языком в билингвальной группе варианта А происходит как на обучающих языку занятиях, так и в общем процессе организации

педагогами разных видов деятельности дошкольников. Педагог организует языковую среду, позволяющую использовать иностранный язык во время игр, на прогулках, в бытовых ситуациях (зарядка, мытье рук, приемы пищи, отход ко сну и т. д.). Каждый день в таком саду предполагается специально организованный воспитателями комплекс разного рода занятий, который способствует формированию у детей необходимых иноязычных навыков и умений, а также обеспечивает их развитие и воспитание. На занятиях в группах варианта Б такие задачи не ставились.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный нами анализ показал, что главным критерием различия в организации языковой образовательной среды для детей-билингвов дошкольного возраста является ее тип, в котором создаются условия для естественного или искусственного двуязычия, а также ее компоненты (деятельностный, предметно-пространственный и социокультурный). Учет этих компонентов и возрастных особенностей детей по каждому компоненту приводит к разным результатам, по-разному влияет на психическое развитие детей, что подтверждают наши дальнейшие исследования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Филимонова М. С., Крылов Д. А. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5558>
2. Боченкова М. Ю. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 2. С. 586–590. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46136.htm>
3. Пищальникова В. А., Сонин А. Г. Общее языкознание. М.: Р.Валент, 2019. Ч. 1.
4. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005.
5. Соколова И. В. Влияние билингвизма на социокогнитивное развитие личности // Образование и наука. 2012. № 8 (97). С. 81–95.
6. Худобина О. Ф. Билингвальное образование как междисциплинарный феномен // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2005. № 4 (13). С. 161–163.
7. Денисова Е. А. Теоретические предпосылки к изучению термина «билингвизм» // Международный научно-практический журнал. 2016. № 11 (53). С. 22–25. DOI: 10.18454/IRJ.2016.53.049
8. Кравченко А. В. Открывая язык заново: От нереалистичной лингвистики к реальной науке о языке. От структурализма и когнитивизма – к экологическому реализму. М.: ЛЕНАНД, 2021.
9. Залевская А. А., Медведева И. Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учебное пособие. Тверь: Тверской государственный университет, 2002.
10. Lowe C. J. et al. (2021). The Bilingual Advantage in Children's Executive Functioning Is Not Related to Language Status: A Meta-Analytic Review / C. J. Lowe, I. Cho, S. F. Goldsmith, J. B. Morton // Psychological Science. 2021. Vol. 32 (7). P. 1115–1146. URL: <https://doi.org/10.1177/0956797621993108>
11. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012.

REFERENCES

1. Filimonova, M. S., Krylov D. A. (2012). Bilingvizm kak tendenciya yazykovogo razvitiya sovremennogo obshchestva = Bilingualism as a trend in the linguistic development of modern society. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 1. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5558>. (In Russ.)
2. Bochenkova, M. Yu. (2016). Bilingvizm i bilingval'naya sreda kak sociokul'turnyj i psihologo-pedagogicheskij fenomen = Bilingualism and the bilingual environment as a socio-cultural and psychological-pedagogical phenomenon. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*, 2, 586–590. <http://e-koncept.ru/2016/46136.htm>. (In Russ.)
3. Pishchal'nikova, V. A., Sonin, A. G. (2019). *Obshchee yazykoznanie = General linguistics (part 1)*. Moscow: R.Valent. (In Russ.)
4. Protasova, E. Yu., Rodina, N. M. (2005). *Mnogoyazychie v detskom vozraste = Multilingualism in childhood*. St.Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)
5. Sokolova, I. V. (2012). Vliyanie bilingvizma na sociokognitivnoe razvitie lichnosti = Influence of bilingualism on socio-cognitive development of personality. *Obrazovanie i nauka*, 8(97), 81–95. (In Russ.)
6. Hudobina, O. F. (2005). Bilingval'noe obrazovanie kak mezhdisciplinarnyj fenomen = Bilingual education as an interdisciplinary phenomenon. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 4(13), 161–163. (In Russ.)
7. Denisova, E. A. (2016). Teoreticheskie predposylki k izucheniyu termina «bilingvizm» = Theoretical prerequisites for the study of the term “bilingualism”. *Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal*, 11(53), 22–25. 10.18454/IRJ.2016.53.049 (In Russ.)
8. Kravchenko, A. V. (2021). *Otkryvaya yazyk zanovo: Ot nerealistichnoj lingvistiki k real'noj nauke o yazyke. Ot strukturalizma i kognitivizma – k ekologicheskomu realizmu = Rediscovering language: From unrealistic linguistics to the real science of language. From structuralism and cognitivism to ecological realism*. Moscow: LENAND. (In Russ.)
9. Zalevskaya, A. A., Medvedeva, I. L. (2002). *Psiholingvisticheskie problemy uchebnogo dvuyazychiya = Psycholinguistic problems of educational bilingualism: Textbook*. Tver': Tver State University. (In Russ.)
10. Lowe, C. J., Cho, I., Goldsmith, S. F., Morton, J. B. (2021). The bilingual advantage in children's executive functioning is not related to language status: A meta-analytic review. *Psychological Science*, 32(7), 1115–1146. <https://doi.org/10.1177/0956797621993108>
11. Chirsheva, G. N. (2012). *Detskij bilingvizm: odnovremennoe usvoenie dvuh yazykov = Children's bilingualism: simultaneous acquisition of two languages*. St.Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кошелева Юлия Павловна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета

ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии

Психологического института Российской академии образования

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kosheleva Yuliya Pavlovna

PhD (Psychology), Associate Professor

Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,

Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University

Leading Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology

of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.11.2022
12.12.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Понимание эмоций как аспект безопасного поведения

В. В. Подпругина

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

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о важности понимания и знания эмоции «гнев» в аспекте безопасного поведения. Анализируются результаты исследования представлений об эмоции «гнев» в разных возрастных группах (родители, дошкольники с ОВЗ, младшие школьники, младшие подростки) с использованием метода словесных отчетов. Полученные результаты свидетельствуют о неоднозначном кодировании и декодировании эмоции «гнев», возможном контроле ее проявления.

Ключевые слова: эмоции, представления, половая принадлежность, безопасное поведение

Для цитирования: Подпругина В. В. Понимание эмоций как аспект безопасного поведения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 115–123. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_115

Original article

Understanding Emotions as an Aspect of Safe Behavior

Victoria V. Podprugina

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

Abstract. Questions are raised about the importance of understanding and knowing the emotion of anger as a consequence of safe behavior. The results of studies of ideas about the emotion of anger in different age groups (parents, preschoolers with disabilities, younger schoolchildren, younger teenagers) using the method of verbal reports are presented. The results obtained indicate ambiguous encoding and decoding of the emotion anger, possible control of its manifestation, which clearly determines the need for help in overcoming anger.

Keywords: emotions, perceptions, gender, safe behavior

For citation: Podprugina, V. V. (2023). Understanding emotions as an aspect of safe behavior. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 115–123. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_115

ВВЕДЕНИЕ

На разных этапах развития человек окружен определенной социальной средой, которая имеет особое значение для становления, формирования личности, раскрытия личностного потенциала. В зависимости от возраста самооценка индивида, ощущение своей значимости, как и представителей социального окружения, претерпевают изменения, что отражает развитие функциональных систем организма, структурных образований, формирование индивидуально-психологических характеристик, становление мировоззрения, ценностных ориентаций личности. Можно выделить ряд исследований, направленных на понимание того, как развивается человек в онтогенезе: когнитивные процессы, эмоциональная, мотивационно-волевая сферы, как следствие, – формирующиеся представления и знания об окружающем и внутреннем мире, демонстрация определенного поведения, соответствующего возрастному этапу, «норме» развития. Выявлены специфические особенности и закономерности развития, которые позволяют, несмотря на индивидуальный, дифференцированный подход, констатировать наличие определенных этапов в развитии, основанных на принципах субъектности, антиципации, гетерохронности, непрерывности, дифференциации. В последнее время активно анализируется развитие с позиции дифференционно-интеграционного подхода [Чуприкова, Волкова, 2014], который позволяет рассмотреть познание, практическую деятельность, творчество во взаимодействии и дифференциацию этих категорий из триединства.

Другой ряд исследований направлен на выявление функций, роли социальной действительности, среды, образования, социальных взаимодействий как микросреды, так и общества в целом, макросреды, на развитие личности, психологические аспекты ее проявления, отношения к миру, себе, другим, на представления о принадлежности к определенной группе, социальному, профессиональному сообществу, обществу, культуре. На те многие аспекты, которые характеризуют человека как личность и подчеркивают ее индивидуальность в социальных взаимоотношениях, взаимодействии. Для демонстрации социального поведения также характерны возрастные особенности, которые проявляются в психологической готовности на определенном этапе онтогенеза принять социальную роль (ученика, студента, представителя определенного профессионального сообщества, мужа, жены и т. д.); соответствовать требованиям и нормам культуры, отражая их в сознании. И, начиная с определенных этапов онтогенеза, осознано

формировать предпочтения, демонстрируя в поведении представления, отношения, личностные установки.

Безопасное поведение как психологический феномен можно рассмотреть как адаптацию индивида к окружающей действительности, в ходе которой индивид без ущерба для себя и окружающих может реализовать свои потребности, возможности, желания. Ж. Пиаже утверждал, что в основе адаптации лежит процесс уравнивания (соответствия) между внешней средой и ментальными структурами или схемами – способами обработки информации посредством ассимиляции и аккомодации. Маркером отношения к действительности, к реальным и виртуальным событиям выступают эмоции как процесс переживания (К. Шерер), как готовность к действию, как оценка значимости для целей организма (Н. Фрейда), как непосредственное отражение отношений субъекта к объекту (Л. М. Веккер) [Кравченко, 2020; Веккер, 1998].

Наш интерес направлен на понимание того, как представлено знание об эмоциях, какова его специфика. Проанализируем результаты ранее проведенных исследований, выделяя одну эмоциональную модальность, эмоцию «гнев». Переживание данной модальности эмоции может быть следствием невозможности достигнуть планируемого результата, преодоления психологических барьеров, стоящих на пути достижения желаемой цели, а также дезадаптации, профессиональной деформации. Человек может страдать из-за невозможности выразить свой гнев, не имея окультуренных средств передачи данной эмоциональной модальности, что может привести к нарушению уравнивания структур. Более того, проявление гнева как нежелательной и неприемлемой в современном обществе эмоциональной реакции, соотносимой с неспособностью контролировать свое поведение, способствует фрустрации, при которой активизируются презрение, отвращение. Переживание трех составляющих формирует комплекс триады враждебности. Таким образом, исследования представлений об эмоции «гнев» актуальны; они позволяют расширить не только теоретическое знание, но и имеют практико-ориентированное значение.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИЙ

Выделяя многоуровневую активность существования, можно наблюдать значимые процессы развития (стагнации, регрессии) не только в онтогенезе, но и в обществе в целом. С позиции

системно-функционального подхода в ходе реализации функциональной системы достигается желаемое соотношение между организмом и окружающей средой. Изменение парадигмы социального взаимодействия с традиционной на гуманистическую позволяет рассматривать человека как активного субъекта, как творческую личность и перестраивает позиции в диадах «ребенок–родитель», «ученик–учитель», «руководитель–подчиненный» и, как следствие отношения, в том числе и сопряженные с эмоциями. Всё большее проявление префигуративного типа культуры, когда взрослые, старшее поколение учится у более младшего, у своих детей, позволяет наблюдать, как особо продуктивно актуализирована зона ближайшего развития не только ребенка, но и взрослого в процессе интериоризации предлагаемого культурно-исторического опыта, характеризующегося особой динамичностью и пространственной масштабностью передачи информации, благодаря возможности внедрения и использования информационных технологий. Каковы границы виртуального и реального мира? Как они соотносятся у детей, рожденных в век информационных технологий? Как формируется личная безопасность в виртуальном пространстве? Эти вопросы еще ждут своих исследователей. Происходящие явления влекут не только изменения алгоритмов усвоения определенной информации, но и способов ее обработки посредством ментального опыта, структурирования содержания о материальном, ментальном, виртуальном мирах, представления о социальных взаимодействиях и эмоциях, которые отражают наше отношение к чему-либо.

Современные исследования позволяют рассмотреть сознание и эмоции как единую системную организацию поведения, но на разных уровнях, причем системы действуют во взаимодействии с окружающей средой, а их дифференциация зависит от индивидуального развития. Таким образом, осознание действительности и эмоции позволяют нам выстроить определенное взаимодействие с окружающей действительностью, внутренним пониманием себя. Деятельность, которой мы занимаемся, формирует наше сознание и стимулирует эмоциональное отношение как к процессу деятельности, так и к ожидаемому и к полученному результатам. Это взаимный реципрокный процесс.

В отличие от принципа единства сознания и эмоций принцип единства сознания и деятельности разработаны в отечественной психологии в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, обозначена авторами и значимость эмоций. С. Л. Рубинштейн уделял внимание взаимной связи между человеческой деятельностью и эмоциями,

чувствами, выделяя удовольствие / неудовольствие, напряжение, разрядку, амбивалентность как характерные признаки эмоционального сопровождения деятельности. А. Н. Леонтьев констатировал, что безэмоциональная жизнь по сути невозможна и обозначил предупредительную функцию аффектов, исходя из закона фиксации аффектов на ситуации, отношениях, обстановке, обозначая этот феномен «аффективная метка», слеодообразование. «Аффективная метка» может проявляться на любом уровне социальных отношений, общении [Леонтьев, 2001]. Л. С. Выготский рассматривал эмоции как оценочную реакцию организма на свое собственное поведение и считал, что единицей психического является переживание [Выготский, 2005]. Таким образом, понимание и отношение к миру посредством эмоций имеет огромное значение, так как способствует регуляции, контролю поведения, формированию представлений о себе и других, выстраиванию отношений с другими в общении, деятельности. Всё большее число исследователей эмоции привлекают не столько как компонент структуры темперамента, который мы именуем эмоциональностью, а как знание об эмоциях – когнитивный компонент.

Эмоции дифференцируют на положительные и отрицательные, но всегда соотносят с ситуацией, и даже спортивная злость может иметь положительное значение, а радость эйфории приводить к снижению результативности, успешности деятельности. Тем не менее выделяют деструктивные эмоции, которые негативно влияют на поведение, адаптацию, продуктивность деятельности, и в насыщенности переживания человек может моделировать ментально, а впоследствии и реально, небезопасные для жизни ситуации, не только в отношении самого себя, но и социального окружения. Проявление деструктивных эмоций не имеет пространственных границ и может как демонстрироваться кругу знакомых, так и распространяться, вовлекая незнакомых людей. Таким образом, можно констатировать безграничное, безудержное проявление эмоций в узкоконцентрированном сознании, направленном либо на переживание и доминирование конкретных отношений, поведение в частном случае, либо на выражение неприятия к тому, с кем не был ранее знаком, что делает социальную среду небезопасной. Практическая психология в работе с деструктивными эмоциями опирается на психолого-педагогические программы, тренинги, консультации, и одной из задач является просветительская, предвосхищающая деятельность в переживании негативных эмоций как следствия трудных жизненных ситуаций, кризисной жизнедеятельности. Феномен

«эмоциональный интеллект» – как ментальная структура, знания об эмоциональных процессах, ситуациях, поведении, контроле, позволяет демонстрировать способность к выстраиванию и проявлению отношений, сопряженных с эмоциями. Таким образом, ментальные репрезентации эмоций можно отнести к высшим психическим функциям, так как данное знание можно формировать. Еще К. С. Станиславский выделял «умные эмоции», которые должен создавать и хорошо контролировать актер, независимо от переживаемого собственного эмоционального состояния.

У. Бронфенбреннер, рассматривая экологическую среду развития личности, отводил макросистеме – внешнему уровню, не имеющему отношения к определенному окружению, особую роль в сравнении с другими уровнями (микросистема, мезосистема, экзосистема) [Крайг, 2000]. Данный уровень относится к социально-психолого-экономическим и другим значимым феноменам, характеризующим особенности, закономерности общества, культуры, в которой живет индивидуум, имеющий способность воздействовать на все другие уровни. В связи с этим государственные программы, стратегии, модели психолого-педагогического сопровождения имеют важное значение для лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию, особенно для детей, родители которых не выполняют свои обязанности, и родителей, повзрослевшие дети которых не способны демонстрировать заботу о близких.

Роль социального окружения, среды в становлении личности доказана в работах многих исследователей, независимо от научного направления психологии и приверженности взглядов ученого к определенной психологической школе: Л. С. Выготский, З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Боулби, К. Хорни и др. [Выготский, 2005; Эриксон, 1996; Боулби, 2003; Хьелл, Зиглер, 1997]. Однако механизм формирования того или иного психологического феномена – проблема, которую каждый исследователь решает, исходя из своих научных интересов, целей и задач, запросов общества. Выполнен ряд работ, направленных на понимание и того, как специальное образование влияет на ценностные ориентации, представления об эмоциях, детерминацию межличностных отношений.

Неоспорима значимость родительской заботы не только на первых этапах развития, но и в течение всей жизни, однако роль родителей в отношении ребенка динамична и претерпевает изменения. Так ощущения безопасности, защищенности, базового доверия к миру формируются в зависимости от того, насколько родители удовлетворяли требования ребенка, которые он

транслировал плачем, начиная с самого рождения, и в более старшем возрасте, когда демонстрировал их посредством движений, просьб, интересов. Э. Эриксон отводит особую роль родителям, так как именно они являются представителями огромного социального мира, в который войдет подрастающий человек [Эриксон, 1996]. Дж. Боулби, исследуя агрессивное поведение подростков, попытался увидеть причину такого поведения в детско-родительских отношениях раннего периода [Боулби, 2005]. Автор пришел к выводу, что родитель в течение первого года для ребенка выступает в роли опоры, крепости; как правило, это мать, которая и формирует позитивное отношение к миру, позволяет ребенку чувствовать себя в безопасности. Позитивные отношения мать–ребенок способствуют формированию невраждебного отношения к окружающему миру. Более поздние исследования младенцев дома ребенка выявили особенности их объективных отношений в первые два года. Дети демонстрировали особые границы тактильной чувствительности, фиксацию на собственном теле; сниженную инициативность, игровую мотивацию в отношении объектов окружения (как живых, так и неживых); нарастание отчуждения от объектов внешнего мира; зависимость состояния ребенка от постоянства внешнего окружения; усиление потребности в нахождении взрослого в непосредственной физической близости; низкую толерантность к разлучению свой–чужой; искажение процесса дифференциации единственного объекта любви (трудность выбора единственного объекта) [Солоед, 2000]. Результаты данных исследований и другие объективные факторы позволили изменить стратегию сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей на государственном уровне.

Таким образом, безопасная среда, которую создают родители не только в первые годы жизни ребенка, является залогом позитивных отношений при взаимодействии с другими и, соответственно, демонстрации безопасного поведения для других. В подростковом возрасте происходит дистанцированность от родителей и идентификация себя с другими в зависимости от предпочтений, интересов, склонностей, формируются ментальные представления, в том числе и эмоций.

Для огромной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья стала доступна и безопасна образовательная среда, несмотря на ряд ограничений, связанных с особенностями здоровья. Безопасной стала социальная среда и для лиц старшего поколения благодаря социальным программам, предложенным на государственном уровне. Представители старшего поколения активно приобщаются к творческой деятельности,

практико-ориентированному обучению. Вовлеченные в активную социальную среду люди разного возраста проявляют и демонстрируют индивидуальные способности, возможности в группах, сообществах, организованных по интересам, мотивационной направленности, расширяют представления о мире, развивают специальные компетенции. Данный процесс воспринимается нами уже как обычное явление, так как произошло быстрое масштабное внедрение определенных социальных программ в современное общество, активная и стремительная их интеграция на разных уровнях социальных, профессиональных сообществ. Можно констатировать при этом, что еще несколько лет назад определенные категории населения в большей степени были подвержены социальной изоляции, которая может сопровождаться чувством одиночества, состоянием переживания депрессии, агрессии, что является небезопасным как для самой личности, так и для ее социального окружения.

Мы провели ряд исследований, в ходе которых выявляли представления об эмоциях: у родителей детей дошкольного возраста (участвовали 20 мам и 20 детей: мальчики и девочки, в возрасте 4–5 лет); у дошкольников предшкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (всего 29 человек, в возрасте 6,1); у подростков, учитывая принадлежность к полу (всего 48 человек, 29 мальчиков и 19 девочек, в возрасте 11–12 лет). Более подробно результаты представлены в ранее опубликованных работах, но в настоящей статье мы анализируем модальность эмоции «гнев», рассматривая ее в онтологическом аспекте: у дошкольников, подростков и родителей, молодых людей в возрасте от 20 до 30 лет.

Методы и методики: словесные отчеты, качественно-количественный, сравнительный анализ, методы математической статистики.

ПОЛУЧЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

1) Эмоции детей в представлениях их родителей

Мы попытались выяснить, по каким особенностям в поведении ребенка родители распознают эмоциональную модальность у своих детей. Нас прежде всего будет интересовать эмоция «гнев». Сравним распознавание данной модальности эмоции с другими модальностями. Так, лучше распознается родителями эмоция «радость» по таким паттернам, как улыбка детей, ярких проявления в динамике тела (по убыванию 100 %, 90 %, 80 %, 25 %, 15 %, 10 % соответственно): дети прыгают, хлопают в ладоши, смеются, обнимают, танцуют, жестикулируют. Отмечены голосовые выражения: кричат: «Ура!» (30 %); проявляют эмпатию – целуют. Удивительно, что ряд модальностей эмоций распознается родителями одинаково. К ним относятся такие модальности, как страх, обида, удивление, причем родители предъявляют различные паттерны распознавания. Хуже распознают модальность эмоции «злость» и совсем плохо – «гнев». Самое низкое количество паттернов представили родители на проявления эмоции «гнев» у своих детей. Таким образом, можно обозначить несколько причин низкого показателя распознавания эмоции «гнев». Условно их разделим на объективные и субъективные. К объективным факторам отнесем возрастные особенности: «гнев» либо не транслируется детьми данного возраста, а если и транслируется, то воспринимается родителями как плохое поведение, раздражение и т. д.; либо благополучные внешние условия социальной среды, прежде всего детско-родительских отношений, – и эмоция «гнев» действительно редко переживается, транслируется детьми. И субъективные: нет причины для демонстрации данной эмоциональной модальности, дети испытывают благополучие; и на отчеты родителей влияет культурный фактор: «гнев» – нежелательная эмоция, поэтому в отчетах проявление гнева у своих детей нивелируется.

2) Дети с ОВЗ (нарушение слуха) и представления об эмоциях

Дети с нарушением слуха распознавали эмоции с опорой на фотографии с мимическими выражениями разной модальности, рассказы с помощью жестовой речи; благодаря такому разностороннему предъявлению стимульного материала было обнаружено, что канал подачи информации имеет важное значение. Это согласуется с представлениями в специальной психологии (логопедии, дефектологии) о важности профессионального и грамотного отношения к использованию методического материала, целенаправленного процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Опыт общения в микросреде – знаниями о переживании другого; знаниями, полученными в ходе опыта субъективного переживания; знаниями о самой эмоции, а именно, как она демонстрируется (признаки ее распознавания, декодирования) и как ее продемонстрировать (признаки ее подачи, кодирования) – обогащает эмоциональный опыт и положительно влияет на представления об эмоциях. В отличие от детей дошкольного

ТЕЗАУРУС ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МОДАЛЬНОСТИ ГНЕВ

Категории представлений	Тезаурус
Выраженность гнева	бесит, злит, раздражает, плачу, хочу ударить
Причины гнева	орут, ругают, командуют, унижают, обижают, мешают, не обращают внимания, не понимают, бьют, врут, предают
Наличие или отсутствие контроля над гневом	гнев выражать можно; гнев выражать нельзя; успокаиваюсь сам; успокаивают родители, друзья

возраста основной группы здоровья, мы получили у детей с нарушением слуха (они чуть старше, но тоже дошкольники: 4–5 и 6,1 лет соответственно) высокие результаты при распознавании и соотношении с мимическим выражением на фотографии мальчика и девочки эмоции «грусти» и «гнева». Необходимо отметить, что в первом случае мы констатируем проявление эмоции гнева посредством распознавания и представления эмоции гнева родителей у своих детей. Во втором – дети младшего школьного возраста с ОВЗ отражают субъективные знания о модальности данной эмоции. Мы объясняем это тем, что дети с ОВЗ чаще испытывают фрустрацию, в силу особенностей ограниченного здоровья, что способствует переживанию эмоции «гнев». Возможно, эмоция «гнев», является инструментом для общения с окружающими и быстрого достижения желаемого результата, так как выражение себя посредством звуковой речи затруднено, а жестовому языку, его совершенствованию, многообразию необходимо еще научиться. Таким образом, можно констатировать, что модальность эмоции «гнев», ее распознавание (декодирование) и демонстрация (кодирование) приобретают важное специфическое значение для детей с ОВЗ и в большей степени отражают сигнальную функцию, являясь инструментом для демонстрации социальной ситуации, нежели испытываемых переживаний. Хотя одно другого не исключает и требует дальнейших исследований.

3) Подростки и их понимание эмоции «гнев»

В подростковом возрасте дети дистанцируются от родителей, и значимыми другими для них становятся сверстники, представители различных социальных групп, индустрий, с которыми происходит идентификация, рефлексия своих переживаний и возможность понимания себя. Подростки могут транслировать в своем поведении негативные эмоции, которые безудержно проявляют

как во внешнем мире, так и внутри себя, скрывая эмоции от других. Деструктивные эмоции могут быть основой агрессии, буллинга, чувства вины, отчаяния, депрессии. Если в дошкольном возрасте эмоции контролируют родители и, как показало наше исследование, и представления в зависимости от модальности эмоции оказываются неоднозначными, то к подростковому возрасту контроль над эмоциями интериоризируется и проявляется, отражая личностные особенности, знания об эмоциях, способность понимать, демонстрировать и распознавать свои и чужие эмоции в поведении.

Были выделены следующие категории с опорой на анализ словесных отчетов: «Выраженность гнева», «Причины гнева», «Наличие или отсутствие контроля над гневом». Семантический тезаурус представлений об эмоции «гнев» представлен в таблице 1.

Дальнейший анализ по протоколам словесных отчетов показал, что выявленные категории представлены неоднозначно. Наиболее вариативны ответы в категории «Причины гнева», и это в большей степени отражает субъективную составляющую. Можно констатировать, что подростки гневно реагируют на широкий перечень ситуаций, которые в большинстве своем воспринимаются ими очень индивидуально. Для кого-то данная ситуация будет маркером к проявлению гнева, для кого-то – нет; более того, выражением эмоции другой модальности, например проявлением юмора. В силу этого увеличивается частота и неожиданность «необъяснимых» причин демонстрации гнева подростками в социальном окружении. Возникает необходимость психолого-педагогической работы в данном направлении, в котором ведущую роль необходимо отводить определению причин переживания каждого конкретного подростка, во избежание фрустрации и негативных последствий поведения в социуме. Вектор гнева может быть направлен как на самого себя, так и на окружающих, в силу этого возрастают требования к ближайшему

окружению подростка и к специалистам разного уровня, его сопровождающих.

Категория «Наличие или отсутствие контроля над гневом» наименее вариативна. Можно констатировать, что подростки имеют представление о том, как справляться с гневом, и в большинстве своем это варианты, предложенные в социуме и не требующие глубокого субъективного анализа. Можно предположить, что совершенствование в преодолении гнева и представление о том, какая техника наиболее актуальна для личности, формируется в подростковом возрасте, в период, когда подростки открыто могут демонстрировать гнев, и это им позволено социальным окружением. Так, именно в подростковом возрасте дети начинают открыто критиковать родителей, учителей, сверстников и активно демонстрировать определенные паттерны выражения гнева. Важным остается очерчивание границ *можно / нельзя*, устанавливаемых социумом, и значимыми другими для формирования личности подростка. Если произвольность относительно когнитивных процессов активно формируется в младшем школьном возрасте, то мы предполагаем, что подростковый возраст сензитивен для формирования произвольности в способности регулировать эмоцию «гнев». Это обусловлено рядом факторов. Несмотря на то что речь идет о представлениях об эмоции гнева, когнитивном компоненте, знать о приемах регуляции и уметь их использовать – различные способности, что зафиксировано во многих моделях эмоционального интеллекта. Более того, эмоциональность как психофизиологический компонент способствует проявлению индивидуальности и вариативности выбора приемов контроля гнева. В результатах нашего исследования по категории «Наличие или отсутствие контроля над гневом» отразилось субъективное восприятие этого вопроса.

Мы проанализировали, как представляют себе эмоцию гнева и как проявляют гнев младшие подростки в зависимости от половой принадлежности. Более подробно результаты представлены в ранее опубликованной статье [Подпругина, 2017]. Были выявлены различия в представлениях об эмоциях между мальчиками и девочками младшего подросткового возраста по следующим параметрам (с помощью непараметрического метода сравнения независимых выборок Краскала-Уоллеса по Н-критерию): $\chi^2=7,535$; $p=0,006$ (реакция на ситуацию гнева – «раздражает»); $\chi^2=5,374$; $p=0,02$ (реакция на то, что «не обращают внимания»). Было установлено, что:

Девочки:

- а) более серьезной причиной для гнева является отсутствие или недостаток внимания

со стороны окружающих, когда их не понимают;

- б) чаще представляют себе гнев как бешенство и раздражение;
- в) гнев нельзя проявлять открыто, однако уточняют, что при друзьях, сверстниках это делать иногда всё-таки можно;
- г) справляются с собственным гневом лучше, чем мальчики.

Мальчики:

- а) чаще причиной гнева называют ситуацию, когда им кто-то мешает; чаще, чем девочки в качестве причины гнева указывают предательство;
- б) проявляют гнев как злость;
- в) большинство мальчиков справляются с гневом с помощью посторонних: родителей, друзей, воспитателей;

И девочки, и мальчики:

- а) считают, что причиной гнева может стать ситуация, когда обижают;
- б) плач нехарактерен как для девочек, так и для мальчиков;
- в) редко подростки видят причину гнева в ситуациях, когда их ругают, ими командуют, на них орут и унижают;
- г) имеют представление о том, что они могут справиться с собственным гневом;
- д) знают, что в ситуации гнева необходимо переключаться на более конструктивные эмоции: в этом могут помочь игры, музыка, спорт.

Мы доказали, что мальчики и девочки – младшие подростки – умеют дифференцировать представления о гневном посредством категорий, понимают, что гнев можно контролировать, и представляют, к каким средствам прибегать для регуляции. В зависимости от половой принадлежности можно выделить инварианты и вариативности в представлениях подростков о гневном.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Всё чаще мы задаемся вопросом, как эмоциональные процессы, знания об эмоциях, кодирование и декодирование эмоций способствуют выстраиванию позитивных отношений с другими, обеспечивают продуктивную деятельность, гармоничные отношения с самим собой, проявляются в безопасном поведении, как для себя, так и для других. Полученные эмпирические данные позволяют констатировать, что родители в меньшей степени декодируют в поведении своих детей эмоцию «гнев», в то время как дети

с нарушением слуха распознают ее лучше других модальностей. Этот факт требует дальнейших исследований. В то же время подростки имеют дифференцированные представления о гневе и демонстрируют знания о контроле эмоции «гнев». Как подростки реализуют представления о гневе для поддержания безопасных ситуаций и активно создают амбивалентные, остается малоизученным. Несмотря на ряд выполненных работ, вопросы ментальных репрезентаций эмоций

как разных модальностей, так и их динамики на различных возрастных этапах, различий в структуре и содержании в зависимости от культурных, профессиональных факторов, механизмов образования, остаются открытыми. Исследования в данных направлениях позволят расширить знания о представлениях эмоций, использовании полученных знаний в практико-ориентированной деятельности в целях моделирования гармоничного поведения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дифференционно-интеграционная теория развития / сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014. Кн. 2.
2. Кравченко Ю. Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. М.: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2020.
3. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл ; Эксмо, 2005.
6. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.
7. Эриксон Э. Г. Детство и общество: пер. с англ. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.
8. Боулби Дж. Привязанность / общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской ; пер. с англ. М.: Гардарики, 2003.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Психология личности. СПб.: Питер Пресс, 1997.
10. Солод К. В. Объектные отношения у детей, разлученных с матерью на первом году жизни // Московский психотерапевтический журнал. 2000. №4. С. 70–94.
11. Подпругина В. В. Ментальные репрезентации эмоций гнева у младших подростков: гендерный аспект. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 785. С. 152–169.

REFERENCES

1. Chuprikova, N. I., Volkova, E. V. (eds.). (2014). Differentiation-integration theory development (Book 2). Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury: Znak. (In Russ.)
2. Kravchenko, Yu. E. (2020). Psixologiya e'mocij. Klassicheskie i sovremennye teorii i issledovaniya = Psychology of emotions. Classical and modern theories and research. Moscow: FORUM: INFRA-M. (In Russ.)
3. Vekker, L. M. (1998). Psixika i real'nost': edinaya teoriya psixicheskix processov = Psyche and reality: a unified theory of mental processes. Moscow: Smy'sl. (In Russ.)
4. Leont'ev, A. N. (2011). Lekcii po obshhej psixologii = Lectures on general psychology. Moscow: Smy'sl. (In Russ.)
5. Vygotskii, L. S. (2005). Psikhologiya razvitiya cheloveka = Psychology of human development. Moscow: Smysl; Ehksmo. (In Russ.)
6. Kraig, G. (2000). Human development. St.Petersburg: Piter.
7. Ehrikson, Eh. G. (1996). Detstvo i obshchestvo = Childhood and society. 2nd ed. St Petersburg: Lenato, AST, Fond "Universitetskaya kniga". (In Russ.)
8. Boulbi, Dzh. (2003). Attachment, ed. by G. V. Burmenskoi. Moscow: Gardariki. (In Russ.)
9. Kh"ell, L., Zigler, D. (1997). Personality theories. St.Petersburg: Piter Press. (In Russ.)
10. Soloed, K. V. (2000). Ob'ektnye otnosheniya u detei, razluchennykh s mater'yu na 1 godu zhizni = Object relations in children separated from their mother at 1 year of life. Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal, 4, 70–94. (In Russ.)
11. Podprugina, V. V. (2017). Mental representation of the anger emotion among younger adolescents the gender dimension Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 785, 152–169. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Подпругина Виктория Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Podprugina Victoria Viktorovna

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

16.10.2022
28.10.2022
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 343.37
DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_124



К вопросу о предупреждении преступлений в рыбной отрасли

Э. А. Васильев¹, Т. В. Прокофьева²

¹Всероссийский научно-исследовательский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Москва, Россия, vea62@rambler.ru

²Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, prokofftv@list.ru

Аннотация. В статье дается характеристика состояния преступности в рыбной отрасли России, анализируются меры, направленные на ее декриминализацию, в том числе предупредительные меры правового, организационного и оперативного-розыскного характера. Рассматривается зарубежный опыт регулирования данной отрасли экономики. Анализируются преимущества оперативно-розыскной профилактики преступлений в указанной сфере.

Ключевые слова: рыбная отрасль, водные биологические ресурсы, преступность, экономическая безопасность, продовольственная безопасность, квоты, предупреждение преступности, оперативно-розыскная профилактика

Для цитирования: Васильев Э. А., Прокофьева Т. В. К вопросу о предупреждении преступлений в рыбной отрасли // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 124–129. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_124

Original article

On the Issue of Crime Prevention in the Fishing Industry

Edward A. Vasiliev¹, Tatyana V. Prokofieva²

¹National Research Institute of the Ministry of Interior of the Russian Federation, Moscow, Russia, vea62@rambler.ru

²Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, prokofftv@list.ru

Abstract. The article gives a description of the state of crime in the fishing industry in Russia, analyzes measures aimed at its decriminalization, including preventive measures of a legal, organizational and operational-investigative nature. The foreign experience of regulation of this sector of the economy is considered. The advantages of operational-investigative prevention of crimes in this area are analyzed.

Keywords: fishing industry, aquatic biological resources, crime, economic security, food security, quotas, crime prevention, operational-search prevention

For citation: Vasiliev, E. A., Prokofieva, T. V. (2023). On the issue of crime prevention in the fishing industry. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 124–129. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_124

ВВЕДЕНИЕ

Рыбная отрасль является одним из динамично развивающихся секторов российской экономики. Несмотря на принимаемые правоохранительными и контролирующими органами меры по ее декриминализации, достичь значительных успехов в борьбе с преступностью в данной отрасли не удается.

В соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400, решение задачи по снижению уровня преступности в сфере использования водных биологических ресурсов напрямую влияет на обеспечения экономической¹ и продовольственной безопасности России² как основных компонентов национальной безопасности.

В числе мер по декриминализации рыбной отрасли приоритетное внимание, на наш взгляд, должно быть сосредоточено на реализации комплекса предупредительных мер правового, организационного и оперативного-розыскного характера.

МЕРЫ ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРЕСТУПНОСТЬ В РЫБНОЙ ОТРАСЛИ

Ученые-криминологи, рассуждая о проблемах противодействия экономической преступности, постоянно отмечают необходимость усиления профилактического потенциала уголовного закона. Причем большая часть предлагаемых идей вполне выверена и, как правило, охватывает всю систему частного и общего предупреждения преступности, а нередко – даже исправление осужденных и предотвращение рецидива преступлений [Криминология, 2017].

Обращение к вопросам предупреждения экономической преступности в сфере оборота водных биоресурсов свидетельствует о том, что основное внимание необходимо сосредоточить на предупреждении преступлений, предусмотренных статьей 256 УК РФ (Незаконная добыча (вылов) водных биологических ресурсов), являющихся самыми распространенными в структуре преступности данного вида (их удельный вес составляет 98%). В данном случае нельзя не согласиться с позицией специалистов, считающих, что браконьерство является, как правило, первоначальным

звеном (стадией) в цепи преступных деяний, связанных с незаконным оборотом водных биоресурсов, их контрабандой, последующей легализацией (отмыванием) преступных доходов и др. [Ларичев и др., 2007; Васильев, 2011].

Очевидно, что по названной причине Федеральным законом «О внесении изменения в статью 256 Уголовного кодекса Российской Федерации» от 3 июля 2016 г. № 330-ФЗ законодатель принял меры, направленные на ужесточение наказания за незаконную добычу водных биоресурсов и увеличил санкцию части третьей, предусмотрев лишение свободы на срок от двух до пяти лет. Таким образом, законодатель изменил категорию преступлений, предусмотренных частью третьей статьи 256 УК РФ, – теперь они отнесены к преступлениям средней тяжести. Кроме этого, был увеличен максимальный размер штрафа с 300 до 500 тыс. рублей за совершение преступлений, предусмотренных частями первой и второй данной статьи, и с 500 тыс. до 1 млн руб. – за деяния, предусмотренные частью третьей. Дополнена статья 256 УК РФ и примечанием, которым определены размеры крупного (более 100 тыс. руб.) и особо крупного (более 250 тыс. руб.) ущерба.

Самым ожидаемым для сотрудников правоохранительных органов стало то, что законодатель разрешил субъектам ОРД ОВД для выявления и раскрытия браконьерства проведение полного спектра ОРМ, предусмотренных оперативно-розыскным законодательством³.

Анализ статистических данных⁴ показывает, что в период с 2017 по 2021 годы ситуация с регистрацией преступлений, совершаемых в рыбной отрасли, стабилизировалась, осталась практически неизменной и структура преступности в указанной сфере. В 2017 году было зарегистрировано 5919 преступлений рассматриваемого вида, в 2018 году – 6160 (+4%), в 2019 – 5936 (-4%), в 2020 – 6675 (+12%), в 2021 – 6283 (-6%).

При этом в 2021 году в суд направлены 86 % от числа находящихся в производстве уголовных дел по части первой ст. 256 УК РФ, а среди привлеченных к ответственности нарушителей природоохранного законодательства больше всего к ответственности привлечены лица, которые совершили обычное бытовое браконьерство (на нужды собственного потребления), не представляющее большой общественной опасности. Вполне очевидно, что выявление и раскрытие вышеуказанных категорий

¹ Указ Президента РФ от 13 мая 2017 г. № 208 «О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года» // СПС КонсультантПлюс.

² Указ Президента РФ от 21 января 2020 г. № 20 «Об утверждении Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

³ Статья 8 Федерального закона от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности».

⁴ Сведения о результатах работы по выявлению и раскрытию преступлений экономической направленности: сводные отчеты по России за 2017–2021 гг. (Форма № 495). М: ФКУ «ГИАЦ МВД России».

преступлений не является результатом длительной и кропотливой деятельности правоохранительных органов, тем более оперативно-розыскного характера, а скорее всего – результат работы органов рыбоохраны. Число уголовных дел данной категории с такими квалифицирующими признаками, как совершение преступного деяния: с использованием служебного положения (0,02 %); группой лиц по предварительному сговору (0,4 %); организованной группой (0,3 %) – незначительно. Однако, по мнению специалистов¹, в криминальную деятельность в сфере оборота водных биоресурсов вовлекается большое количество людей, в том числе находящихся в подчинении у руководителей предприятий отрасли, что не может не свидетельствовать о деятельности организованных преступных структур.

Более того, эксперты отмечают находящийся в зоне латентности рост организованной преступности, в том числе, даже в условиях санкционной борьбы с Западом наблюдается увеличение числа российских рыбопромышленников, пользующихся «серыми схемами» рыбного экспорта.

В основе такого положения, по признанию респондентов, находится решение властей об изменении действующих правил распределения квот², с учетом действия так называемого принципа распределения «квоты под киль». Эти квоты предоставляются для определенных инвестиционных целей. Они предоставляются в объеме 20 % от общедопустимых уловов объектов промысла тем предприятиям, которые будут строить новые рыболовные суда на российских верфях (15 %), а также новые береговые перерабатывающие заводы (5 %). Более того, с 2017 года 50 % квот на добычу краба переданы для распределения через аукционы.

Отметим, что большинство из опрошенных нами респондентов оценивают принятое государством решение по стимуляции дополнительными инвестиционными квотами бизнесменов, строящих заводы по глубокой переработке товаров морского промысла, не до конца продуманным. Занятие рыбным промыслом, несмотря на всю сложность и опасность, обеспечивает оседлый образ жизни людей на территориях с особыми

климатическими условиями, что подтверждает уникальность данного направления экономики. Принятое решение о дополнительных квотах, по мнению специалистов, может привести к снижению ключевых экономических показателей рыбной отрасли. Детерминировать такую ситуацию может рост социальной напряженности в прибрежных регионах страны, спровоцированный подрывом веры рыбаков в возможность справедливого ведения бизнеса в России.

Изучение зарубежного опыта показало, что в целом ряде стран (США, Канада, Дания, Нидерланды, Исландия, Новая Зеландия) действует «исторический» принцип распределения квот, считающийся фундаментальным и прогрессивным методом, а одним из векторов политики государства в этой сфере является создание защитных механизмов коренных жителей прибрежных регионов. Более того, согласно позиции правительств указанных зарубежных государств, совершенно излишне прибегать к дополнительным манипуляциям при распределении квот на добычу водных биоресурсов по причине их значительной стоимости.

Также в большинстве зарубежных стран не приветствуется и даже ограничивается вхождение новых участников в рыбный бизнес. Благожелательное отношение кредитующих банков к такой категории активов позволяет действующим предпринимателям развивать финансирование для развития рыбного бизнеса и строительства судов.

Возвращаясь к оценке реализации первого этапа российской программы инвестиционных квот, согласно которой государство выделяет компаниям квоты на вылов водных биоресурсов взамен на строительство рыбопромыслового флота и рыбоперерабатывающих заводов, отметим следующее. После запуска программы инвестиционных квот в 2017 году, последующего изъятия у крабодобывающих компаний половины закрепленных за ними крабовых квот и выставления на аукцион, инвесторы за редким исключением условий договоров не выполнили, суда и заводы не были построены. Таким образом, всё, что связано с механизмом инвестиционных квот, до сих пор не привело к запланированному результату и, более того, послужило причиной криминализации сферы оборота водных биоресурсов.

Тем не менее российский регулятор с необъяснимым упорством пытается изменить правила распределения ресурсов и ввести второй этап распределения инвестиционных квот, о чем вынуждена была сказать председатель Совета Федерации В. И. Матвиенко на пленарном заседании палаты регионов 4 октября 2022 года во время «правительственного часа». Счетная палата Российской

¹ По предмету исследования в восемнадцати субъектах Российской Федерации авторами проведен опрос 250 респондентов – сотрудников правоохранительных органов, в частности оперативных и следственных подразделений органов внутренних дел Российской Федерации, Береговой охраны пограничной службы и иных подразделений органов ФСБ России, органов рыбоохраны, а также предприятий, коммерческая деятельность которых связана с добычей и переработкой биоресурсов.

² Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 349-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О рыболовстве и сохранении водных биологических ресурсов» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования распределения квот добычи (вылова) водных биологических ресурсов» // СПС КонсультантПлюс.

Федерации проверяла эффективность первого этапа инвестквот¹.

Однако уже сейчас можно сказать, что допущенные просчеты при реализации комплекса мер, направленных изначально на повышение эффективности регулирования правоотношений в рыбной отрасли и ее декриминализацию, могут привести к совершенно противоположному результату – фактическому росту организованной преступности при сохранении с помощью коррупционных связей «приемлемого» уровня регистрируемой преступности в указанной сфере экономики.

Также в числе значимых организационно-управленческих мер предупреждения преступности в рыбной отрасли следует рассмотреть меры, направленные на обеспечение ее устойчивого функционирования в условиях санкций. Дело в том, что, несмотря на достаточно высокую покупательскую способность внутри страны, отечественная рыбная отрасль чрезвычайно интегрирована в мировой рынок рыбопродукции и зависит от его конъюнктуры. Сказанное не нуждается в дополнительной аргументации – две трети продукции, произведенной национальными предприятиями, до недавнего времени продавались за рубеж, то есть на экспорт (в 62 государства, крупнейшие из которых: Республика Корея, Китай, Нидерланды, Япония и Белоруссия). Причем отечественные предприятия не только находятся в постоянном поиске новых рынков сбыта своей продукции, но и увеличили объемы экспорта на рынки стран, являющихся «традиционными» покупателями товаров морского промысла, произведенного в России. Согласно данным информационной системы ведомства ФГИС «Аргус», в январе-декабре 2021 года, по сравнению с аналогичным периодом предыдущего года, экспорт в государства, являющиеся одними из основных импортеров российской рыбной продукции – в Республику Корея и Японию, значительно вырос. Япония увеличила экспорт на 93 % – с 41,7 тыс. тонн до 80,6 тыс. тонн, а Республика Корея – на 49 % – с 627 тыс. тонн до 935,2 тыс. тонн. Ситуация с экспортом российского сырья в Японию с текущего года должна измениться. Дело в том, что в 2022 году правительство Японии лишило Россию статуса наиболее благоприятствуемой нации в торговле из-за ситуации вокруг Украины и внесло поправки в законодательство, касающееся тарифных мер, чтобы повысить пошлины на ввоз некоторых видов продукции и сырья из России².

Информация о результатах реализации мер организационно-управленческого и правового характера, направленных на оптимизацию функционирования и декриминализацию рыбной отрасли, должна лежать в основе глубокой аналитической работы оперативных подразделений экономического блока органов внутренних дел в рамках оперативно-розыскной профилактики преступлений в указанной сфере экономики.

Основными задачами оперативно-розыскного предупреждения является своевременное выявление и устранение (блокирование, нейтрализация) криминогенных факторов, способствующих совершению преступлений в сфере оборота водных биоресурсов, а также применение мер воздействия в отношении конкретной категории лиц с целью предотвращения совершения преступных деяний.

Однако практика свидетельствует, что оперативно-розыскная профилактика преступлений не находит должного отклика в деятельности органов внутренних дел по борьбе с экономической преступностью. Согласно данным опроса, 87 % сотрудников оперативных подразделений органов внутренних дел ориентированы исключительно на выявление и раскрытие преступлений, оставляя за пределами своего внимания и соответствующих усилий оперативно-розыскную профилактику.

На сегодняшний день доказавшей свою эффективность формой оперативно-профилактического воздействия на практике принято считать ежегодное проведение субъектами оперативно-розыскной деятельности оперативно-профилактического мероприятия «Путина», основными задачами которого являются: стабилизация криминогенной обстановки в сфере оборота водных биоресурсов, предупреждение и пресечение преступных посягательств на водные биоресурсы, обеспечение их сохранности, установление и привлечение к уголовной и административной ответственности лиц, подготавливающих, совершающих или совершивших преступления, административные правонарушения в данной сфере.

Так, например, в рамках операции «Путина-2022» хабаровские полицейские на берегу реки Амгунь задержали организованную группу, состоящую из шестерых жителей края, занимавшуюся незаконным выловом биоресурсов в особо крупном размере. Злоумышленники незаконно добывали кету с целью заготовки красной икры. Деликатес в дальнейшем планировали продавать на территории региона. Возбуждено уголовное дело по признакам преступления, предусмотренного частью третьей статьи 256 УК РФ (Незаконная добыча (вылов) водных биологических ресурсов).

¹ URL: <https://rg.ru/2022/10/04/matvienko-usomnilas-v-effektivnosti-investkvot-dlia-stroitelstva-rybopromyslovogo-flota.html>

² URL: <https://news.rambler.ru/world/48389875/>

Максимальное наказание, которое предусматривает санкция данной статьи, – лишение свободы сроком до пяти лет¹.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Задача декриминализации рыбной отрасли как одной из приоритетных сфер экономики России должна решаться с помощью целого комплекса мер предупредительного воздействия на преступность. При этом приоритетное внимание должно быть сосредоточено на реализации предупредительных мер правового, организационно-управленческого и оперативно-розыскного характера. Следует отметить, что оперативно-розыскное предупреждение в рамках деятельности оперативных

подразделений экономического блока органов внутренних дел Российской Федерации, как правило, реализуется на этапе предотвращения и / или пресечения преступлений. На наш взгляд, оперативно-розыскное предупреждение преступлений в рыбной отрасли, помимо конкретных мер превентивного воздействия на преступников, должно основываться и на результатах постоянного социального контроля за развитием криминальной обстановки в отрасли.

С нашей точки зрения, именно оперативно-розыскная профилактика преступлений, имеющая в своей основе глубокий аналитический подход, основанный на результатах правовых и организационно-управленческих мер предупредительного воздействия на преступность в рыбной отрасли, должна обеспечить постепенное вытеснение организованных преступных структур из данного сектора экономики.

¹ URL: <https://мвд.рф/news/item/32522243>

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Криминология: учебник / под общ. ред. В. И. Гладких. М.: Юстиция, 2017.
2. Ларичев В. Д. [и др.]. Уголовно-правовые и криминологические проблемы противодействия преступности в сфере добычи водных биоресурсов: учебное пособие / В. Д. Ларичев, Д. И. Галимов, О. Б. Исаров, Э. А. Васильев. М.: ВНИИ МВД России, 2007.
3. Васильев Э. А. Теоретические основы борьбы с преступлениями в сфере оборота водных биоресурсов: монография / под науч. ред. проф. В. Д. Ларичева. М.: ВНИИ МВД России, 2011.

REFERENCES

1. Gladkikh, V. I. (ed). (2017). Criminology: textbook. Moscow: Justice. (In Russ.)
2. Larichev, V. D., Galimov, D. I., Isarov, O. B., Vasiliev, E. A. (2007). Criminal-legal and criminological problems of combating crime in the field of extraction of aquatic bioresources: study guide. Moscow: VNII MVD of Russia. (In Russ.)
3. Vasiliev, E. A. (2011). Theoretical foundations for combating crimes in the sphere of circulation of aquatic bioresources: monograph, ed. by prof. V. D. Larichev. Moscow: VNII MVD of Russia. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Васильев Эдуард Анатольевич

доктор юридических наук, доцент

главный научный сотрудник Федерального государственного казенного учреждения «Всероссийский научно-исследовательский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации»

Прокофьева Татьяна Вячеславовна

кандидат юридических наук, доцент

доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Vasiliev Eduard Anatolievich

Doctor of Law (Dr. habil), Associate Professor

Chief Researcher of National Research Institute of the Ministry of Interior of the Russian Federation

Prokofieva Tatyana Vyacheslavovna

PhD (Law), Associate Professor

Associate Professor, Department of Criminal Law Disciplines,

Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

23.12.2022
11.01.2023
14.02.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 343.2
DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_130



Содержание и основные направления уголовно-правовой политики Российской Федерации

Н. С. Грудинин

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
nekit-07@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются понятие, содержание и некоторые направления уголовно-правовой политики современной России. Подчеркивается неразрывная связь между процессом совершенствования нормативного содержания Уголовного кодекса Российской Федерации и векторами развития уголовно-правовой политики, которая реализуется государством. Сообщается, что к основным направлениям уголовно-правовой политики относится разумное сочетание наказания и исправления, репрессии и гуманизма, преследующее своей главной целью обеспечить наказуемость преступления, исправление осужденного и предупреждение преступного деяния на максимально ранней стадии.

Ключевые слова: уголовно-правовая политика, уголовный закон, наказание, исправление, либерализация, гуманизация, профилактика

Для цитирования: Грудинин Н. С. Содержание и основные направления уголовно-правовой политики Российской Федерации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 130–136. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_130

Original article

Content and Main Directions of the Criminal Law Policy of the Russian Federation

Nikita S. Grudin

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
nekit-07@mail.ru*

Abstract. The article deals with the concept, content and some directions of criminal law policy of modern Russia. The inseparable connection between process of perfection of a normative maintenance of the Criminal code of the Russian Federation and vectors of development of criminal-law policy which is implemented by the state is underlined. It is reported that among the main directions of criminal law policy there is reasonable combination of punishment and correction, repression and humanism which pursues the primary goal to ensure the punishability of a crime, correction of the condemned and to prevent a criminal act at the earliest stage possible.

Keywords: criminal law policy, criminal law, punishment, correction, liberalization, humanization, prevention

For citation: Grudin, N. S. (2023). Content and Main Directions of the Criminal Law Policy of the Russian Federation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 2(847), 130–136. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_130

ВВЕДЕНИЕ

Уголовно-правовую политику Российской Федерации можно определить неким собирательным термином, который включает в себя взаимодействие права, политики, экономики, социологии, психологии и других областей науки и практики и имеет своей главной целью борьбу с преступностью в обществе. Борьба с преступностью осуществляется различными способами и средствами. Во-первых, она реализуется через комплекс правовых средств, следовательно, в данном разрезе уголовно-правовая политика представляет собой систему модернизации уголовно-правовых средств и методов борьбы с преступностью, закрепленных в Уголовном кодексе РФ. Во-вторых, эта борьба неотделимо связана с социально-экономическим развитием общества, следовательно, уголовно-правовая политика – это политика борьбы с преступностью, которая реализуется посредством усилий государства, направленных на недопущение бедности и трудностей в социальном развитии общества. В-третьих, уголовно-правовая политика – это часть общей правовой политики, направленной на развитие права и публично-правовых институтов в интересах укрепления общества, государства, институтов публичной власти, режима законности и правопорядка.

Очевидно, что современная уголовно-правовая политика Российской Федерации окончательно не сформирована, и в настоящее время ее развитие активно продолжается. Представляется, что после смены идеологического вектора в развитии экономики и перехода к защите интересов личности и частной собственности выявились многочисленные примеры того, как, защищая себя и своих близких от реальных преступных посягательств, граждане оказываются на скамье подсудимых и несут ответственность за так называемое превышение пределов необходимой обороны. На наш взгляд, подобная ситуация отражает неспособность уголовно-правовой политики найти необходимый баланс в системе охраняемых законом интересов и отношений. Для нас в данном случае принципиально важно, чтобы уголовный закон, как и само государство, встал на защиту потерпевшего лица, который под угрозой жизни защищает себя и своих близких. Государство, с одной стороны, должно надежно защищать не только интересы владельцев объектов частной собственности, но и жизнь и здоровье всех своих граждан без исключения, а, с другой стороны, оно обязано наказывать преступников и избегать необоснованного наказания невиновных лиц. Поиск разумного баланса в сочетании карательной

и воспитательной составляющих в содержании уголовно-правовой политики Российской Федерации – стратегическая задача для развития государства и общества, правоохранительной и пенитенциарной систем.

УГОЛОВНО-ПРАВОВАЯ ПОЛИТИКА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Уголовно-правовую политику государства в обобщенном виде следует определить как деятельность уполномоченных органов и должностных лиц по формированию нормативной базы, тактики и стратегии борьбы с преступностью, которые призваны удерживать ее на минимально приемлемом уровне, содействовать снижению бедности, безработицы, борьбе с различными социально-негативными явлениями (алкоголизм, наркомания, проституция), а также осуществлять систему комплексных мер по реализации назначенного приговором суда наказания, предупреждению и профилактике преступного поведения личности.

Представляется, что в таком понимании уголовно-правовая политика Российской Федерации делится на следующие составляющие:

1. Собственно уголовную политику, т. е. борьбу с преступностью силами и средствами уголовного закона – путем назначения соразмерного и справедливого наказания.
2. Уголовно-исполнительную политику, т. е. политику наиболее эффективного и рационального исполнения уголовных наказаний в интересах исправления осужденных и всего общества в целом.
3. Уголовно-процессуальную политику, т. е. политику выстраивания уголовного процесса, направленного на законное и справедливое осуждение лица, которое виновно в совершении преступления.
4. Криминологическую политику, т. е. политику предупреждения преступности, включающую в свое содержание пути и средства исправления преступной личности, ослабление факторов, влияющих на криминализацию личности.
5. Правоохранительную политику, т. е. политику государства по определению основных направлений борьбы с различными видами преступности силами правоохранительных органов.

Относительно научной трактовки понятия «уголовно-правовая политика (собственно уголовная политика)» в современной теории уголовного права также нет единства мнений. Так, И.Н. Кондрат определяет уголовную политику как идейную и правовую основу для борьбы с криминалом,

которая реализуется путем применения уголовно-правовых, процессуальных, профилактических и иных мер [Кондрат, 2014].

А. И. Александров полагает, что сущность уголовной политики сводится к нормативной деятельности государства по определению того, что считать преступным (и, как следствие, наказуемым), а что нет [Александров, 2013].

На наш взгляд, собственно уголовную политику государства следует определить как политику государства по совершенствованию и развитию нормативной базы, имеющую своей главной целью борьбу с преступностью и преступниками, а криминологическую политику – как систему мер по предупреждению и профилактике преступности. При этом грамотная и продуманная уголовная и криминологическая политика государства оказывается решающим фактором недопущения совершения преступлений лицами, которые не являются преступниками, а эффективная уголовно-исполнительная политика, позволяющая ресоциализировать вчерашних осужденных, становится важным и одним из определяющих средств снижения уровня рецидивной преступности. Эффективность и достаточность наказания напрямую зависит от системы их исполнения, сочетающей в себе элементы кары, ограничения, исправления и правового воспитания.

Предупреждение и профилактика преступности – основополагающая задача для современного российского государства, поскольку от уровня защищенности граждан, органов государственной власти и юридических лиц зависит поступательное развитие страны и общества. Необходимо отметить, что в настоящее время предупреждением преступности в России занимается целый ряд субъектов: Президент РФ, Правительство РФ, Федеральное Собрание РФ, судебная система, правоохранительные органы, общественные организации. Важным субъектом предупреждения преступности в России является Федеральная служба исполнения наказаний РФ, ее территориальные органы, а также учреждения, исполняющие уголовные наказания.

Именно функционирование указанных органов и учреждений уголовно-исполнительной системы позволяет на практике реализовывать исправительно-восстановительный потенциал уголовно-правовой политики государства, связанный с восстановлением социальной справедливости, исправлением личности осужденных, а также предупреждением совершения ими преступлений в будущем. При этом деятельность указанных органов и учреждений будет эффективна лишь тогда, когда в государстве существует стабильная уголовная и

пенитенциарная политика, имеющая четко обозначенные и понятные обществу цели [Горожанин, Маликов, 2002].

Представляется, что в Российской Федерации назрел вопрос о принятии на законодательном уровне Основ уголовно-исполнительной политики государства, которые бы очертили представление государства о развитии законодательной базы функционирования пенитенциарной системы в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Государству надлежит решить давно назревший вопрос об эффективности существующей системы исправительных колоний, а также устранить случаи издевательств и нарушения прав осужденных в местах лишения свобод. Представляется, что без эффективно функционирующей пенитенциарной системы говорить об эффективности самой уголовной политики государства никак нельзя, ибо наказание, не соответствующее степени общественной опасности содеянного и не исполненное в полном объеме, не способно содействовать полному исправлению личности осужденного. Такое наказание, как представляется, не может быть положено в основу эффективной системы исправления и, следовательно, уголовной политики государства.

Содержание уголовно-правовой политики Российской Федерации образуют следующие элементы:

1. Политико-правовые отношения, реально складывающиеся в обществе. Как известно, политика представляет собой деятельность по завоеванию и удержанию власти. В этой связи политические процессы, которые происходят в обществе в конкретный исторический период, неизбежно отражаются на содержании уголовного закона и уголовно-правовых отношений. Если политика и право призваны обслуживать интересы отдельного класса, то и уголовно-правовые отношения будут иметь ярко выраженную классовую окраску. Если политика, проводимая в обществе, строится на учете интересов всего общества в целом, и право не служит мерой подавления одного класса другим, скорее всего, уголовно-правовые отношения будут нацелены, в первую очередь, на реальную борьбу с преступностью и криминалом, а не устрашение своих политических противников. Думается, что период 30–40-х годов XX века в истории нашей страны является негативным примером влияния политики на уголовно-правовые отношения. Задача уголовного права – наказывать виновных преступников, исправлять их, а не карать невиновных. Этот трагический урок нужно запомнить и при конфигурировании уголовно-правовой политики в будущем понимать, что уголовный закон не может рассматриваться как средство политической расправы [Махов, 2018].

2. Нормы УК РФ. Необходимо отметить, что нормы УК РФ являются материальным выражением проводящейся уголовно-правовой политики. Именно уголовно-правовые нормы являются концентрированным выражением идей о преступности и наказуемости конкретных деяний, и в этом смысле они выступают проводниками для концептуальных положений уголовной политики в конкретный исторический период: меняется уголовная политика, и вслед за ней меняются положения уголовного закона. В свою очередь, изменения, вносимые в УК РФ, заставляют общество и государство анализировать векторы и направления возможного изменения уголовно-правовой политики государства в краткосрочной и среднесрочной перспективах. По тому, как меняется уголовный закон, можно судить о перспективах развития всей системы уголовно-правовых отношений в государстве в конкретный исторический период [Коробеев, 2014].

3. Деятельность государства и уполномоченных правоохранительных структур по борьбе с преступностью, которая основана на совокупности положений уголовного закона, правовой идеологии, правовых убеждений, правовых идей и взглядов. Некоторые теоретики небезосновательно полагают, что в деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью уголовно-правовая политика государства получает свое практическое воплощение, становясь стратегией и практикой борьбы с преступностью. Очевидно, что от эффективности борьбы с преступностью в деятельности правоохранительных структур зависит эффективность уголовного закона и авторитет самого государства: государство, которое не способно справиться с преступностью, теряет авторитет в глазах своих граждан. Для того чтобы не допустить этого, государство вынуждено проектировать надежный уголовный закон и финансировать деятельность правоохранительных структур, органов прокуратуры и суда, призванных реализовать его положения в жизни.

Безусловно, для того чтобы вести эффективную борьбу с преступным миром и отдельными преступниками, правоохранительные структуры должны обладать надежной материально-технической базой, современными информационно-коммуникационными технологиями, квалифицированными кадрами, которые умеют применять положения уголовного закона в своей практической деятельности. Кроме того, сотрудники правоохранительных структур должны иметь четкое представление о причинах и условиях преступного поведения личности, социально-психологических особенностях преступников, а также о системе

профилактических мер, призванных не допустить криминализацию личности (и, в первую очередь, личности несовершеннолетних). Таким образом, деятельность правоохранительных органов по борьбе с преступностью должна быть подготовлена как нормативно, организационно-технически, так и социально, идеологически обусловлена [Качалов, Маслакова, Жилин, 2015].

Продолжая разговор об уголовно-правовой политике современной России, необходимо определить ее основные направления. Представляется целесообразным выделить следующие направления уголовно-правовой политики Российской Федерации:

1. Либерализация и гуманизация уголовной политики. Очевидно, что данное направление в уголовно-правовой политике России берет свое начало с принятием ныне действующих Конституции 1993 года и УК РФ, которые назвали в качестве высших ценностей охрану прав и свобод личности. Необходимо отметить, что на этом направлении сделано достаточно много: введен бессрочный мораторий на исполнение смертной казни, созданы суды присяжных, апелляционные и кассационные суды общей юрисдикции, устранены нижние пределы санкций по многим составам преступлений, предусмотренным Особенной частью УК РФ, расширено применение штрафов, исправительных, обязательных и принудительных работ в качестве альтернативы лишению свободы. Очевидно, что данные меры создали необходимые условия для более тщательной охраны интересов личности уголовно-правовыми и процессуальными средствами, что повысило степень доверия населения к УК РФ и уголовно-правовой политике государства. Вместе с тем недоверие к уголовно-правовой политике и определенное непонимание у общества вызывает непоследовательная судебная практика в отношении применения норм УК РФ, регулирующих превышение пределов необходимой обороны и ответственность оборонявшегося лица, имеющие место в судебной практике случаи чрезмерно строгого наказания лиц, ранее не судимых, а также порочная практика нарушения установленного порядка содержания осужденных в местах лишения свободы. По нашему мнению, уголовно-правовая политика России должна продолжать свое развитие в создании условий для исключения нарушения прав осужденных в местах лишения свободы, а также в развитии альтернативных лишению свободы средств и методов исправления личности преступников.

2. Смягчение уголовной ответственности в отношении представителей бизнеса. В уголовно-правовой доктрине последнего десятилетия достаточно

часто высказывается идея о необходимости последовательного смягчения уголовной ответственности за отдельные преступления в сфере предпринимательской деятельности, поскольку, по утверждениям Минфина и Счетной палаты РФ, это препятствует развитию бизнеса [Мурадов, 2010]. Показательна в этом плане и ст. 76.1 УК РФ «Освобождение от уголовной ответственности в связи с возмещением ущерба», дающая зеленый свет на освобождение от уголовной ответственности, в т.ч. в отношении предпринимателей – физических лиц и организаций, в случае возмещения причиненного вреда бюджетной системе России. Тем самым государство дает понять: кара – это не основная цель в наказании за преступления в сфере предпринимательской деятельности, основная цель указанных составов – возмещение причиненного ущерба бюджету и бюджетной системе России.

3. Ужесточение уголовной ответственности за преступления в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ, в сфере экономики, в сфере общественной безопасности, противодействия терроризму и экстремизму. Так, например, за последние годы УК РФ был дополнен ст. 205.6 «Несообщение о преступлении»; ст. 207.1 «Публичное распространение заведомо ложной информации об обстоятельствах, представляющих угрозу жизни и безопасности граждан»; ст. 207.2 «Публичное распространение заведомо ложной общественно значимой информации, повлекшее тяжкие последствия»; ст. 210.1. «Занятие высшего положения в преступной иерархии».

Наркоугроза и наркопреступность составляют серьезную опасность для будущего России и ее граждан. Некоторое снижение числа наркозависимых граждан в стране согласно данным официальной статистики и определенная тенденция к снижению количества официально зарегистрированных преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков не отражают реальной ситуации в стране. Факторами, определяющими неблагоприятную ситуацию с наркоугрозой в России, следует признать непростую социально-экономическую обстановку, наличие значительного числа малообеспеченных граждан, которые находятся в постоянном поиске источника средств к существованию, отсутствие специализированного государственного органа, деятельность которого была бы нацелена не только на борьбу с наркобизнесом, но и на предупреждение распространения наркомании, противодействие активному совершенствованию путей и способов производства и распространения наркотических средств и психотропных веществ, использованию современных цифровых технологий в ходе сбыта наркотических средств

и психотропных веществ. Наиболее опасной составляющей проблемы незаконного оборота наркотиков в России является активная наркотизация молодежи в России: сегодня наркопотребителями все активнее становятся граждане несовершеннолетнего возраста, а также население страны в возрасте от 20 до 39 лет [Грачев, Гришин, 2014].

Говоря о современной уголовно-правовой политике России в области противодействия наркоугрозе, следует сказать, что преступления, которые предусмотрены ст. 228–228.4 УК РФ, представляют собой крайне серьезные преступления для здоровья населения России. По этой причине уголовная ответственность за их совершение в целом должна быть достаточно строгой. Сегодня законодательные конструкции данных составов преступлений в целом соответствуют стратегии и тактике борьбы с наркопреступностью в России, в большой степени сдерживая распространение наркомании в стране. Однако нельзя ни на минуту забывать о том, что ежедневно совершенствуются и без того совершенные электронные технологии, благодаря применению которых многие организаторы незаконного оборота наркотиков продолжают избегать наказания, а к уголовной ответственности привлекаются лишь рядовые сбытчики наркотиков. В этой связи следует отметить, что борьба с незаконным оборотом наркотиков должна сопровождаться усилением контроля за электронными системами оплаты и коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Уголовно-правовую политику государства следует определить как деятельность уполномоченных органов и должностных лиц по определению нормативной базы, тактики и стратегии борьбы с преступностью, которые призваны удерживать ее на минимально приемлемом уровне, а также осуществлять систему мер по профилактике преступности. Содержание уголовно-правовой политики России образуют политико-правовые отношения, реально складывающиеся в обществе, нормативное содержание уголовного закона, а также деятельность государства и уполномоченных правоохранительных структур по борьбе с преступностью. К основным направлениям уголовно-правовой политики современной России следует отнести гуманизацию и либерализацию уголовного законодательства, смягчение уголовной ответственности в отношении представителей бизнеса, ужесточение уголовной ответственности за преступления в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ, в сфере экономики, в сфере

общественной безопасности, противодействия терроризму и экстремизму. Для нас очевидно, что стабильная и детально продуманная уголовно-правовая политика государства – одно из основных условий успешной борьбы с преступностью в масштабах государства, фундамент для укоренения идеи правового государства.

В идеале уголовно-правовая политика должна предопределять развитие уголовного закона, а последний, в свою очередь, должен выражать основные подходы к преступности и наказуемости деяний в обществе, существующие в конкретный момент (отрезок) времени. Однако часто уголовно-правовая политика и уголовный закон не совпадают. При этом чаще всего уголовно-правовая политика развивается с опережением, а изменения, вносимые в уголовный закон, происходят с некоторым опозданием. Базовые положения уголовного закона, отраженные в Общей части УК РФ,

стабильны во времени и отражают устоявшиеся десятилетиями каноны уголовной политики. Положения Особенной части УК РФ очень часто зависят от веяний времени, они менее стабильны, а потому их развитие иногда протекает в отрыве от общих направлений развития уголовно-правовой политики. В подобных случаях возможны сбои в реализации карательно-исправительного потенциала уголовного закона, способные обернуться ростом конкретных видов преступности, уровня рецидивной преступности и даже преступности в целом. Именно по этой причине совершенствование нормативного содержания УК РФ должно протекать в строгом соответствии с векторами и направлениями уголовно-правовой политики: любой дисбаланс в этом процессе грозит неминуемыми проблемами в деле противодействия преступной угрозе, эффективного наказания и исправления преступников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кондрат И. Н. Уголовная политика государства и нормативное правовое регулирование уголовно-процессуальных отношений: монография. М.: ФОРУМ, 2014.
2. Александров А. И. Философия зла и философия преступности (вопросы философии права, уголовной политики и уголовного процесса) / вступительное слово член-корреспондента РАН, доктора юридических наук, профессора Д. А. Керимова. СПб.: СПбГУ, 2013.
3. Горожанин А. В., Маликов Б. З. Уголовно-исполнительная система – качественно новый уровень политики государства в сфере антикриминального правосудия и деятельности исправительных учреждений России // Вестник Самарского юридического института ФСИН России. 2002. № 1. С. 18–24.
4. Махов А. А. Актуальные проблемы уголовно-правовой и уголовно-процессуальной политики современной России // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2018. Т. 9. № 1 (33). С. 226.
5. Коробеев А. И. Уголовно-правовая политика // Правовая политика России (общетеоретические и отраслевые проблемы): учебное пособие / под научной редакцией А. В. Малько. М.: Юрлитинформ, 2014.
6. Качалов В. В., Маслакова Е. А., Жилкин М. Г. Основные направления уголовно-правовой политики на современном этапе развития России // Российская юстиция. 2015. № 2. С. 45.
7. Мурадов Э. С. о глы Уголовно-правовая политика противодействия экономической преступности: современное состояние // Законы России: опыт, анализ, практика. 2010. № 2. С. 86–88.
8. Грачев Ю. А., Гришин А. Г. Проблемы противодействия наркопреступности // Антинаркотическая безопасность. 2014. № 2 (3). С. 39.

REFERENCES

1. Kondrat, I. N. (2014). The criminal policy of the state and the normative legal regulation of criminal procedural relations: monograph. Moscow: Forum. (In Russ.)
2. Alexandrov, A. I. (2013). The philosophy of evil and the philosophy of crime (questions of the philosophy of law, criminal policy and criminal procedure). Introductory speech of a corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Law, Professor D. A. Kerimov. St. Petersburg: St. Petersburg State University. (In Russ.)
3. Gorozhanin, A. V., Malikov, B. Z. (2002). The penal enforcement system is a qualitatively new level of state policy in the field of anti-criminal justice and the activities of correctional institutions of Russia. Bulletin of the Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 1, 18–24. (In Russ.)
4. Makhov, A. A. (2018). Actual problems of criminal law and criminal procedure policy of modern Russia. Scientific works of the North-Western Institute of Management of the RANEP, 9, 1(33), 226. (In Russ.)

5. Korobeev, A. I. (2014). Criminal law policy. Legal policy of Russia (general theoretical and sectoral problems): Textbook, ed. by A. V. Malko. Moscow: Yurlitinform. (In Russ.)
6. Kachalov, V. V., Maslakova, E. A., Zhilkin, M. G. (2015). The main directions of criminal law policy at the present stage of development of Russia. Russian justice, 2, 45. (In Russ.)
7. Muradov, E. S. ogly (2010). Criminal law policy of countering economic crime: the current state. Laws of Russia: experience, analysis, practice, 2, 86–88. (In Russ.)
8. Grachev, Yu. A., Grishin, A. G. (2014). Problems of countering drug crime. Anti-drug safety, 2(3), 39. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Грудинин Никита Сергеевич

кандидат юридических наук, доцент
доцент кафедры международного права
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Grudinin Nikita Sergeevich

PhD (Law), Associate Professor
Associate Professor of the Department of International Law
the Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	01.11.2022	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	15.11.2022	
	14.02.2023	



Коррупция как функция социальной системы

С. М. Иншаков¹, В.А. Казакова²

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

¹insmi@yandex.ru

²Всероссийский научно-исследовательский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Москва, Россия, vera1313@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются социальные и психологические характеристики коррупции в качестве явления, присущего обществу в разные периоды его существования. Выделены социально-политические факторы коррупции. На исторических примерах прослеживается отношение к коррупции и коррупционерам со стороны государства и общества. Анализируется современная реализация антикоррупционного механизма уголовного и административного законодательства и его недостатки.

Ключевые слова: коррупция, правовой антикоррупционный механизм, социально-политические факторы коррупции, уголовное и административное законодательство

Для цитирования: Иншаков С. М., Казакова В. А. Коррупция как функция социальной системы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 137–142. DOI 10.52070/2500-3488_2023_2_847_137

Original article

Corruption as a Function of the Social System

Sergey M. Inshakov¹, Vera A. Kazakova²

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

²All-Russian Research Institute Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia

¹insmi@yandex.ru

²vera1313@yandex.ru

Annotation. The social and psychological characteristics of corruption as a phenomenon inherent in society in different periods of its existence are considered. Socio-political factors of corruption are highlighted. Historical examples show the attitude of the state and society towards corruption and corrupt officials. The modern implementation of the anti-corruption mechanism of criminal and administrative legislation and its shortcomings are analyzed.

Keywords: corruption, legal anti-corruption mechanism, socio-political factors of corruption, criminal and administrative legislation

For citation: Inshakov, S. M., Kazakova, V. A. (2023). Corruption as a function of the social system. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 137–142. 10.52070/2500-3488_2023_2_847_137

ВВЕДЕНИЕ

Функция – математический термин, означающий зависимость одного явления от другого. В данном ракурсе это понятие вполне может рассматриваться как общенаучное и достаточно эвристичное.

Коррупция – сложный криминальный феномен, имеющий не только социально-политическую природу, но биологические детерминанты. Именно это сочетание факторов делает ее столь устойчивой к антикоррупционным мерам, способной уживаться с самыми разными социальными системами.

И самое главное – она обладает не только способностью к регенерации, но может инфицировать своим вирусом и антикоррупционных политиков, и антикоррупционных правоохранителей.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОРРУПЦИИ

Биологическая детерминанта коррупции незатейлива – люди нуждаются в материальных благах. Причем потребностная сфера человеческой психики устроена таким образом, что ее ориентацию на постоянное увеличение параметров потребления вполне корректно будет оценить как биологическую норму, которую достаточно ярко описал А.С.Пушкин в «Сказке о золотой рыбке». Изменить эту особенность человеческой психики не удалось еще ни одной религии или социальной системе. Савонарола во Флоренции (XV век), Кальвин в Женеве (XVI век) пытались сделать это религиозными средствами. Казнь Савонаролы – достаточно значимый символ порочности человеческой природы, таящей корыстные и коррупционные предпосылки [Савонарола, 2003; Порозовская, 2008]. В XX в. переделать биологическую природу и сформировавшегося нового, советского человека предприняли коммунисты в СССР. Но естество человека оказалась прочнее: Советского Союза нет, а коррупция есть.

Есть немало оснований для вывода о том, что изменить биологическую природу человека в части устранения коррупционных детерминант на современном уровне развития науки невозможно. В каждом социуме есть такие феномены, как аскеты, бесребреники. Но... исключение лишь подтверждает правило. Это, во-первых. Во-вторых, эти люди пользуются уважением, но не являются положительным, достойным подражания примером. Они воспринимаются как аномалия. Их опыт практически остается лишь их достоянием. В-третьих, эти люди не стремятся занять какие-то должности. Соответственно, их аскетизм находится в одном

измерении, а коррупция – в другом. И последнее: в тех редких случаях, когда аскеты оказываются у власти, они реализуют настолько жестокий политический режим, что корректной становится постановка вопроса: что лучше – коррупция или подавляющие развитие социума репрессии.

Социально-политические факторы коррупции обладают следующими особенностями:

1. Они пластичны, поддаются целенаправленной трансформации и могут выступать в роли заманчивого инструмента воздействия на коррупцию.

2. Пластичность социально-политических факторов не исключает их упругости, сопротивления воздействиям и искривления воздействия так, что результат будет отличаться от запланированного и прогнозируемого.

3. Воздействие на социально-экономические факторы носит социальный и политический характер. На первый взгляд, получается так, что фактор воздействует сам на себя. В действительности одни элементы социума воздействуют на другие. И это воздействие в первую очередь политическое, а правоохранительное – уже во вторую очередь, оно производно от политического.

В литературе убедительно доказано, что проблема борьбы с коррупцией носит комплексный характер, и ее нужно рассматривать не только в правовом аспекте, но и в политическом, экономическом, общесоциальном [Сарычев, Архипцев, 2022].

Исторически первым социальным антикоррупционным актом было осмысление сущности коррупции и определение ее как негативного феномена [Везломцев, 2021]. Коррупция была определена как зло, с которым надо бороться. Это произошло на самых ранних этапах формирования социальной системы. Способы реагирования на социальное зло в Древнем мире были немудреные – жесткое наказание (как правило, смертная казнь). В африканском племени Чамаи, которое находится на первобытной стадии развития, правовая система включает всего две нормы – запрет под страхом смертной казни:

- говорить неправду;
- брать чужое.

Если эту нехитрую правовую систему наложить на современное общество, мы не досчитались бы многих политических деятелей и должностных лиц.

Исторический опыт показывает, что суровые наказания наносят коррупции ощутимый ущерб (ее уровень значительно снижается). Но избавить общество от этого социального зла даже самым жестоким наказаниям оказалось не под силу.

Далеко не все коррупционные деяния удается выявить, соответственно, безнаказанность

«окрыляет» коррупционеров и вдохновляет их на новые хищения и злоупотребления.

Коррупционеры подчас оказываются талантливыми управленцами, заменить которые не всегда получается и не всегда целесообразно. В период доминирования сословного права в различных сословиях общественные отношения регулировались по-разному. То, за что жестоко карали низших, высшим сходило с рук. И даже в Новое время, когда на смену сословной правовой дифференциации пришло формальное руководство, элитарное право де-факто существовало. К представителям высшей элиты отношение было особое. Их коррупционные деяния, как правило, оставались безнаказанными. Например, коррупционные проделки Меншикова, сподвижника Петра¹, стали легендарными в отечественной истории. Во время очередной ревизии была установлена предельная сумма похищенного Меншиковым из казны – 1 млн 163 тыс. рублей. Меншиков был предан суду. Судьи знали царскую установку: чиновника надлежит приговорить к смертной казни, если он украдет на сумму, превышающую стоимость веревки, на которой его можно повесить. Однако в данном случае, прежде чем вынести приговор, судьи решили узнать мнение царя о преступлении, совершенном Меншиковым. Царь с негодованием говорил о том, какой большой вред казнокрадство приносит государству, не раз называл подсудимого главным вором страны. А в конце, разведя руками, сказал: «Где дело идет о жизни или чести человека, то правосудие требует взвесить на весах беспристрастия как преступление его, так и заслуги, оказываемые им Отечеству и государю. А он мне и впредь нужен» [Чечиль, 2015]. Интересно и то, за что в 1827 г. Меншиков был приговорен к ссылке в Сибирь и конфискации имущества. Петр I одобрил этот приговор из-за того, что Меншиков заставлял его учиться и запрещал вести разгульный образ жизни. Движущей силой вынесения этого приговора был элитарный клан Остермана и Долгоруких, который боролся с Меншиковым за влияние на царя. Коррупция тут была только поводом.

ПРАВОВОЙ МЕХАНИЗМ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ

По мере развития правовой культуры стал формироваться сложный правовой механизм противодействия коррупции. Этот механизм на современном этапе включает следующие элементы:

Административное воздействие:

- запретительные нормы в КоАП РФ;

- предписывающие нормы, формулирующие систему антикоррупционных мер;
- административное наказание.

Уголовно-правовое воздействие:

- принятие запретительных норм (уголовное право);
- оперативно-розыскная деятельность специальных органов, обеспечивающих выявление коррупционных деяний и инициирование привлечения коррупционеров к уголовной ответственности;
- расследование коррупционных преступлений, доказывание вины коррупционеров, предъявление им обвинения;
- судебное разбирательство, вынесение приговора;
- исполнение приговора.

Соотношение административно-правовых и уголовно-правовых мер далеко не линейное. Недостаточно его охарактеризовать как менее и более строгое. Во-первых, постепенное ужесточение административно-правовых мер и некоторая либерализация материального и процессуального уголовного права обнаруживают тенденцию к сближению этих отраслей. Так, размер административного штрафа нередко перекрывает размер штрафа как уголовного наказания, в КоАП добавилось такое наказание, как обязательные работы, ранее известное лишь уголовному кодексу. Административная преюдиция постепенно с 2009 года разрастается и обогащается новыми составами. В соответствии с Федеральным законом № 365-ФЗ от 24.09.2022 г. в УК РФ вошли четыре новые антикоррупционные статьи в развитие норм, защищающих государственный оборонный заказ. В частности, ст. 2855 и 2856 УК РФ, а также 2012 и 2013 УК РФ сконструированы с административной преюдицией, т.е. вводят уголовное наказание для лиц, совершивших нарушение условий государственного контракта или договора по государственному оборонному заказу, отказ или уклонение от их заключения после административного наказания за аналогичные деяния. Соответствующие дополнения внесены и в КоАП РФ.

Однако описываемые в диспозиции признаки порой недостаточны для четкого разграничения уголовной и административной ответственности. Даже некоторые деяния, повлекшие смерть человека, относятся законодателем к административно наказуемым:

- ч. 3 ст. 6.3 КоАП РФ «Нарушение законодательства в области обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения»;

- ч. 10.2 ст. 13.15 КоАП РФ «Злоупотребление свободой массовой информации»;
- ч. 6.1 ст. 20.4 КоАП РФ Нарушение требований пожарной безопасности.

Состав ч. 10.2 содержит запрет на «распространение в средствах массовой информации, а также в информационно-телекоммуникационных сетях заведомо недостоверной общественно значимой информации под видом достоверных сообщений» и включает последствия в виде массового нарушения общественного порядка и (или) общественной безопасности, прекращения функционирования объектов жизнеобеспечения, транспортной или социальной инфраструктуры, кредитных организаций, объектов энергетики, промышленности или связи, а также *в виде смерти человека, причинения вреда здоровью человека или имуществу*. По сути такое же по объективной стороне деяние описано в ст. 207² УК РФ «Публичное распространение заведомо ложной общественно значимой информации, повлекшее тяжкие последствия». Часть первая и вторая различаются тяжестью последствий – *причинение вреда здоровью человека (ч. 1) и по неосторожности смерть человека или иные тяжкие последствия (ч. 2)*. Поскольку деяние и последствия в административном и уголовном законодательстве совпадают, возникает вопрос о разграничении вида ответственности. Верховный Суд Российской Федерации разъяснил, что «разграничение следует проводить по субъекту правонарушения. Административная ответственность за деяния, предусмотренные частями 10.1 и 10.2 статьи 13.15 КоАП РФ, установлена только для юридических лиц. Граждане, в том числе должностные лица, руководители юридического лица, при наличии в их действиях состава преступления, предусмотренного статьей 207¹ или 207² УК РФ, могут быть привлечены к уголовной ответственности»¹. Это указание можно было бы принять во внимание, если игнорировать ч. 11 ст. 13.15 КоАП РФ. В ней содержится запрет повторного совершения административного правонарушения, предусмотренного частью 10, 10.1 или 10.2 статьи 13.15 КоАП РФ, где в качестве субъектов не только юридические лица, но и граждане, и должностные лица. Если граждане не могут быть первоначально привлечены к ответственности за такие действия, то каким образом они могут их совершить повторно? Практика привлечения к уголовной ответственности по ст. 207² УК РФ – нулевая, практически нет ее также по ст. 207¹ и 207³

¹ Обзор по отдельным вопросам судебной практики, связанным с применением законодательства и мер по противодействию распространению на территории Российской Федерации новой коронавирусной инфекции (COVID-19) № 2 (утв. 30 апреля 2020 г. Президиумом Верховного Суда Российской Федерации)

УК РФ. То есть при дублировании административно-правовых и уголовно-правовых запретов и неясности их разграничения антикоррупционные усилия следует считать имитационными.

Одна из причин такого нечеткого правового регулирования – отсутствие в российском праве уголовной ответственности юридических лиц. По сути, во многих административно-правовых нормах фактически формулируются уголовно-правовые по своей строгости запреты с санкциями, явно выходящими за пределы административных наказаний в части ответственности этих субъектов. *То есть под маской административной ответственности в КоАП РФ фактически содержится уголовная ответственность юридических лиц*. Доказательством этому тезису служат статьи КоАП, воспроизводящие запрет деяний, аналогичных УК РФ. В качестве примера можно привести введенные Федеральным законом от 04.03.2022 №31-ФЗ ст. 15.27.1 КоАП РФ «Оказание финансовой поддержки терроризму, распространению оружия массового уничтожения» и ст. 15.27.3 КоАП «Совершение в интересах юридического лица сделок или финансовых операций с имуществом, полученным преступным путем». Наказание для юридических лиц за это правонарушение – соответственно, административный штраф в размере от десяти миллионов до шестидесяти миллионов рублей и административный штраф в размере до трехкратной суммы денежных средств, стоимости иного имущества, являющихся предметом административного правонарушения, с конфискацией денежных средств или иного имущества либо без таковой, или административное приостановление деятельности на срок до тридцати суток с конфискацией денежных средств или иного имущества либо без таковой. Таким образом, можно констатировать, что де-факто уголовная ответственность юридических лиц предусмотрена в КоАП РФ.

Наряду с введением уголовной ответственности де-юре к числу мер, которые могли бы существенно снизить уровень коррупции, относятся:

- «прозрачность» принятия административных решений на уровне исполнительной власти, укрепление законности в социально-бытовой сфере отношений между гражданами и чиновниками в качестве профилактики коррупционных деяний и устранения их детерминант;
- запрет на вывод финансовых активов из страны (как это имело место в СССР);
- хорошо отлаженный механизм сопоставления доходов и расходов должностных лиц;

- возвращение конфискации имущества статуса дополнительного уголовного наказания;
- обеспечение неотвратимости привлечения к строгой ответственности виновных в коррупционных преступлениях и иных правонарушениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ракурсе нашего анализа особо актуальной является следующая проблема – можно ли смоделировать такую социальную систему, где не будет коррупции? И это не только проблематика из сферы футурологии. Смоделировать социальную систему, отторгающую коррупцию, возможно. А вот будет ли это хорошим достижением? Не стоит забывать фундаментальный теоретический вывод Э. Дюркгейма: «Преступник вовсе не антисоциальное существо, не особого рода паразит, не чуждое

и не ассимилирующееся тело в среде общества; это нормальный фактор социальной жизни. Преступление со своей стороны не должно рассматриваться как зло, для которого не может быть достаточно тесных границ; не только не нужно радоваться, когда ему удастся спуститься ниже обычного уровня, но можно быть уверенным, что этот кажущийся успех связан с каким-нибудь социальным расстройством» [Дюркгейм, 1899].

В течение тысячелетий коррупция является спутником человечества. Конечно, она может быть причиной социальной деградации и даже привести к утрате государственности. Но и вполне благополучная страна не свободна от этого порока. Какие параметры коррупции допустимы и приемлемы?

Если признать конкретным вывод о том, что коррупция – функция социальной системы (причем любой социальной системы), то проблема оказывается в другой плоскости. Ответ на это вопрос может дать лишь социальная практика.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Савонарола Дж. Руководство к праведной жизни и другие произведения / пер. и вступ. ст. К. Айзенбихлера. Торонто: Центр исследований реформации и Возрождения, 2003.
2. Порозовская Б. Д. Жан Кальвин. Его жизнь и реформаторская деятельность. М., 2008.
3. Сарычев А. В., Архипцев И. Н. Социальные и политические аспекты коррупции // Проблемы правоохранительной деятельности. 2022. № 3. С. 33–36.
4. Везломцев В. Е. Социально-политические взгляды Платона и Аристотеля в контексте современных представлений о природе политической коррупции // Манускрипт. 2021. Т. 14. Вып. 4. С. 746–752.
5. Чечиль В. Царские строгости-милости. Пётр I и Меншиков // Проза.ру. URL: <https://proza.ru.turbopages.org/proza.ru/s/2015/08/14/726>
6. Дюркгейм Э. Метод социологии. Киев–Харьков, 1899.

REFERENCES

1. Savonarola, G. (2003). A guide to a righteous life and other works, translated and introduced by K. Eisenbichler. Toronto: Center for Reformation and Renaissance Studies.
2. Porozovskaya, B. D. (2008). Jean Calvin. His life and reform activity. Moscow. (In Russ.)
3. Sarychev, A. V., Arkhiptsev, I. N. (2022). Social and political aspects of corruption. Problems of law enforcement, 3, 33–36. (In Russ.)
4. Vezlomtsev, V. E. (2021). Socio-political views of Plato and Aristotle in the context of modern ideas about the nature of political corruption. Manuscript, 14(4), 746–752. (In Russ.)
5. Chechil, V. Carskie strogosti-milosti. Pjotr I i Menshikov = Tsarist strictures-mercies. Peter I and Menshikov. <https://proza.ru.turbopages.org/proza.ru/s/2015/08/14/726> (In Russ.)
6. Durkheim, E. (1899). Metod sociologii = Method of sociology. Kiev–Kharkov. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иншаков Сергей Михайлович

доктор юридических наук, профессор
профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

Казакова Вера Александровна

доктор юридических наук, профессор
заведующая кафедрой уголовно-правовых дисциплин Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
главный научный сотрудник отдела по исследованию проблем оперативно-розыскного обеспечения
противодействия преступлениям коррупционной направленности научно-исследовательского центра
по исследованию проблем противодействия преступности в сфере экономики ФГКУ «ВНИИ МВД России»

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Inshakov Sergey Mikhailovich

Doctor of Law (Dr. habil), Professor
Professor of the Department of National Security and Law Enforcement
at the Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University

Kazakova Vera Alexandrovna

Doctor of Law (Dr. habil), Professor
Head of the Department of Criminal Law Disciplines
of the Institute of International Law and Justice
of the Moscow State Linguistic University;
Chief Researcher of the Department for the Study of Problems of Operational and Investigative support
for combating corruption-related Crimes of the Research Center for the Study of Problems of Combating Crime
in the Field of Economics of the Federal State Institution
“Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia”

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	23.12.2022	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	12.01.2023	
	14.02.2023	

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 2 (847)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 2 (847)
--	--

Над выпуском работали:
кандидат педагогических наук А. Ю. Куркина
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор М. М. Сингал
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн макета: А. В. Алымов

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 03.06.2023
Усл. печ. л. 17,9. Формат 60х90/8
Заказ № 33/23

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)
- 5.8.1. 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, 2023

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.