



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 (851)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2024



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 (851)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2024





ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 2 (851)

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



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 2 (851)

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Пятигорская научная школа методики обучения иностранным языкам БАРЫШНИКОВ Н. В., ИВАНОВА О. Е.	9
Потенциал применения онлайн-курсов по иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования БЕЛОГУРОВА М. Ю.	16
Английский как лингва франка: учить или не учить? БОНДАРЕНКО О. Р.	21
Разработка критериев оценки уровня сформированности у студентов умений читать тексты научно-педагогической направленности БОРНОВАЛОВА Н. В.	28
Формирование прагматической интенциональности иноязычной речи школьников в контексте профессиональной ориентации ГУСАРОВА В. С., МАЛЁВ А. В.	35
К проблеме определения статуса русского жестового языка в лингводидактических целях ДЕМИНА Д. А.	40
Развитие иноязычных коммуникативных умений у студентов неязыкового вуза с использованием модели педагогического дизайна КОМОЧКИНА Е. А., СЕЛЕЗНЕВА Т. В.	46
Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролубова). Часть 2. 1970-е – начало 1990-х годов. КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф., ДЕМИНА Д. А.	52
Креолизация: новые возможности обучения иноязычной грамматике ЯН ЛИ, ВОХМИНА Л. Л.	60
Эквивалентность перевода как объект овладения в условиях коммуникативной направленности и междисциплинарности образовательной программы МАЛЁВ А. В.	67
Проблемы обучения франкоязычной письменной речи в условиях цифровой трансформации образования ПАРШИКОВА О. А.	72
Развитие подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах в условиях реформирования высшего образования ПОЛЯКОВА Т. Ю.	77

СОДЕРЖАНИЕ

Формирование коммуникативной компетенции как цель обучения русскому языку как иностранному (уровни В2 и С1)	
УСКОВА О. А.	84
Обучение студентов педагогического вуза проектированию урока иностранного языка в условиях современной образовательной среды	
ЧЕРНЫШОВА М. В.	90
Диагностика результативности владения метаязыком специальности (русский как иностранный)	
ШАТАЛОВА Н. С., УСКОВА О. А.	97

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Трудности речевого развития у детей четырех–пяти лет из монолингвальных и билингвальных семей	
АБРАМОВА Н. В.	102
Влияние языковой среды на психическое развитие детей-билингвов дошкольного возраста	
КОШЕЛЕВА Ю. П.	109
Когнитивно-эмоциональные и мотивационно-волевые проявления личности иностранных студентов в период адаптации (на примере МГЛУ)	
ПОДПРУГИНА В. В.	117

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Отдельные организационно-правовые и доктринальные аспекты учреждения наследственных фондов в Российской Федерации	
ВАСИЛИШИН И. И.	125
Несовершеннолетние как третьи лица в уголовно-правовых отношениях: понятие и категории	
МАКСИМЕНКОВА В. В.	130
Цифровые следы в расследовании преступлений, совершенных с использованием возможностей интернет-рынка Форекс	
РЕУЦКАЯ И. Е.	135

PEDAGOGICAL STUDIES

Pyatigorsk Scientific School of Foreign Language Teaching Methods BARYSHNIKOV N. V., IVANOVA O. E.....	9
The Potential of Using Foreign Language Online Courses in the System of Further Education BELOGUROVA M. YU.	16
English as a Lingua Franca: To Teach or not to Teach? BONDARENKO O. R.	21
Developing Criteria for Assessing the Level of Students' Reading Comprehension of Academic Education-Related Texts BORNOVALOVA N. V.	28
Forming the Pragmatic Orientation of Speech Acts in View of Professional Guidance at School GUSAROVA V. S., MALYOV A. V.	35
Revisiting the Role of the Russian Sign Language for Linguodidactic Purposes DEMINA D. A.	40
Developing Foreign Language Communicative Skills of Non-Linguistics Students through an Instructional Design Model KOMOCHKINA E. A., SELEZNEVA T. V.	46
Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov): Part 2. The 70s – the beginning of the 90s KORYAKOVTSOVA N. F., DEMINA D. A.	52
Creolization: New Opportunities for Teaching Foreign Language Grammar YANG LI, VOKHMINA L. L.	60
Translation Equivalence as the Object of Acquisition in Communicative and Interdisciplinary Curricula MALYOV A. V.	67
Problems of Teaching French-Language Writing in the Context of Digital Transformation of Education PARSHIKOVA O. A.	72
Foreign Language Training Development in Non-Linguistics Universities in the Context of Reforming Higher Education POLYAKOVA T. YU.	77

CONTENTS

Developing Communicative Competence as the Goal of Teaching Russian as a Foreign Language (B2 – C1 Levels)	
USKOVA O. A.	84
Teaching Students of the Department of Education to Design a Foreign Language Lesson in the Modern Learning Environment	
TCHERNYSHOVA M. V.	90
Diagnostic Assessment of Proficiency in Specialty Metalanguage (Russian as a Foreign Language)	
SHATALOVA N. S., USKOVA O. A.	97

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Difficulties of Speech Development in Four to Five Year Old Children from Monolingual and Bilingual Families	
ABRAMOVA N. V.	102
Influence of Language Environment on Mental Development of Preschool Bilingual Children	
KOSHELEVA YU. P.	109
Cognitive-Emotional and Motivational-Volitional Manifestations of the Personality of Foreign Students during the Adaptation Period (using the example of MSLU)	
PODPRUGINA V. V.	117

LEGAL STUDIES

Certain Organizational, Legal and Doctrinal Aspects of the Establishment of Inheritance Funds in the Russian Federation	
VASILISHIN I. I.	125
Minors as Third Parties in Criminal Law Relations: the Concept and Categories	
MAKSIMENKOVA V. V.	130
Digital Traces in the Investigation of Crimes Committed Using the Opportunities of the Online Forex Market	
REUTSKAYA I. E.	135



Пятигорская научная школа методики обучения иностранным языкам

Н. В. Барышников¹, О. Е. Иванова²

^{1,2}Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

¹baryshnikov@pgu.ru, ²ivanova_oksana_1983@mail.ru

- Аннотация.** В статье изложена история формирования и становления Пятигорской научной школы методики обучения иностранным языкам, а также ее основные результаты и достижения. Представлены приоритетные направления: этнолингводидактика, концепция счастливого учителя иностранных языков, аутолингводидактика, дидактика многоязычия, проведение международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения».
- Ключевые слова:** Пятигорская методическая школа, методика обучения иностранным языкам, история становления, направление научного поиска
- Для цитирования:** Барышников Н. В., Иванова О. Е. Пятигорская научная школа методики обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 9–15.

Original article

Pyatigorsk Scientific School of Foreign Language Teaching Methods

Nikolay V. Baryshnikov¹, Oksana E. Ivanova²

^{1,2}Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

¹baryshnikov@pgu.ru, ²ivanova_oksana_1983@mail.ru

- Abstract:** The article presents the history of the formation and development of the Pyatigorsk scientific school of foreign language teaching methods, as well as its main results and achievements. The priority research directions of the Pyatigorsk scientific school are outlined, including ethnolinguodidactics, the concept of a happy foreign language teacher, autolinguodidactics, didactics of multilingualism, the international scientific annual methodological symposium "Lempert Readings".
- Keywords:** Pyatigorsk methodological school, foreign language teaching methods, history of development, scientific research directions
- For citation:** Baryshnikov, N. V., Ivanova, O. E. (2024). Pyatigorsk Scientific School of Language Teaching Methods. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 9–15.

ВВЕДЕНИЕ

Становление Пятигорской научно-методической школы началось в 1961 году, когда решением Совета Министров РСФСР Пятигорский государственный педагогический институт был преобразован в Пятигорский государственный педагогический институт иностранных языков (ПГПИИЯ).

Кандидат филологических наук Э. П. Шубин (в то время ученая степень была большой редкостью) работал в вузе с 1949 года в течение 30 лет. В 1963 была опубликована его книга «Основные принципы обучения иностранным языкам» [Шубин, 1963], которая до сего времени остается востребованной в профессионально-методическом сообществе.

Э. П. Шубин определил верный курс развития методики обучения иностранным языкам в ПГПИИЯ, направленный на овладение будущими учителями иностранных языков устной иноязычной речью. Он, фактически опередив время, теоретически обосновал и реализовал идею использования звукозаписи в обучении иностранному языку. При весьма скромных технических возможностях была создана система использования звучащей иноязычной речи в обучении иностранному языку. Несколько поколений обучающихся в ПГПИИЯ овладели иностранным языком благодаря прослушиванию с помощью индивидуальных наушников аудиозаписей, сделанных носителями языка и преподавателями, владевшими иностранными языками на этом уровне (В. В. Якубович, В. В. Правиков, Ф. Р. Кох, Х. Лиролла).

Обучающиеся проводили много времени в фonoзалах, овладевая слухо-производительными навыками. Безупречная фонетика всегда была визитной карточкой Пятигорского института иностранных языков. Система овладения иностранным языком, основанная на рациональном сочетании обучения и самообучения с помощью технических средств, безотказно функционировала в течение нескольких десятилетий.

Концептуальная методическая модель процесса овладения студентами ИЯ «самообучение – обучение – самообучение» обеспечивала тренировку в восприятии и воспроизведении языкового материала самостоятельно, а на занятиях с преподавателем преобладали упражнения коммуникативного характера. Следует заметить, что в историческую эпоху, о которой в данный момент идет речь, коммуникативная методика обучения еще не упоминалась, но Э. П. Шубин обладал мощной научно-методической интуицией. Далеко не случайно, что через много лет автор коммуникативного метода обучения иноязычному говорению

профессор Е. И. Пассов о Э. П. Шубине скажет, что он был для него «совестью и кумиром».

Помощь и поддержку в становлении Пятигорской методической школы оказывали крупные научно-методические центры страны. Документы свидетельствуют о том, что уже в год образования ПГПИИЯ (1961) «доцент Э. П. Шубин отправлен в командировку для изучения постановки учебной и научной работы в Московский педагогический институт иностранных языков (ныне МГЛУ). В целях совершенствования английского языка в этом же году командированы в Англию (по распоряжению Минпроса РСФСР) проректор по научной работе А.П. Старков и старший преподаватель П. А. Афанасьев» [Краткий очерк истории вуза ... 2014, с. 178].

В 1967 году в ПГПИИЯ образована кафедра методики преподавания иностранных языков, заведующим которой был назначен доцент Борис Давидович Лемперт – основоположник Пятигорской методической школы, которая в научном поиске сконцентрировалась на трех основных направлениях:

- профессионально-методическая подготовка учителя иностранных языков и ее связь со школой;
- обучение иностранному языку в сельской школе;
- рационализация процесса обучения иностранным языкам в средней школе на основе триады: учитель – метод – ученик.

Профессионально-методическую подготовку учителя иностранных языков Б. Д. Лемперт ставил на первое место, потому что полагал, что самые совершенные методы обучения иностранным языкам окажутся невостребованными, если учитель не будет профессионалом, мастером педагогического труда. На Всероссийской конференции по проблеме профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков, состоявшейся в 1973 году в ПГПИИЯ, Б. Д. Лемперт изложил концепцию профессионально-методической подготовки учителей иностранных языков, которая была положена в основу программы курса методики преподавания иностранных языков, утвержденной Министерством просвещения РСФСР. Основное содержание концепции опубликовано пятигорскими авторами в сборнике Ставропольского педагогического института [Вопросы методики подготовки учителей иностранных языков..., 1970].

Значительный вклад в развитие Пятигорской методической школы внесла целеустремленная, активная, полная энтузиазма кандидат педагогических наук, доцент Г. Н. Салтовская, которая возглавила кафедру в 1977 году. Галина Николаевна Салтовская усовершенствовала профессионально-методическую подготовку будущих учителей

иностранных языков на основе концепции научной организации педагогического труда (НОПТ) [Раченко, 1989]. Под ее руководством и при ее непосредственном участии обновлено содержание учебного курса «Теория обучения иностранным языкам». Неотъемлемым компонентом данного курса стала «Методика использования ТСО», содержание которого разработала Г. Н. Салтовская в соавторстве с В. Г. Егиевым.

Научные основы Пятигорской методической школы укрепились и расширились с приходом на кафедру в качестве заведующего доктора педагогических наук, профессора Н. В. Барышников в 1995 году, который, еще будучи кандидатом наук, возобновил работу аспирантуры по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки).

Началась новая эпоха развития Пятигорской методической школы. За сравнительно короткое время аспирантура по направлению подготовки «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» стала кузницей методических кадров высшей квалификации. Под научным руководством членов кафедры кандидатские диссертации защитили более 60 соискателей.

В скором времени в ПГЛУ была открыта докторантура по методике обучения иностранным языкам, которая функционировала достаточно результативно. В 2001 году в ПГЛУ открыт диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по трем направлениям, в том числе по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)», председателем которого был профессор Н. В. Барышников в течение 16 лет его существования.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЯТИГОРСКОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Этнолингводидактика как научная отрасль методики обучения иностранным языкам исследует проблемы формирования у обучающихся иноязычных компетенций в многоязычной образовательной среде и обучения иностранным языкам многоязычных обучающихся. Ключевым понятием этнолингводидактики является этнос. Определяющим критерием принадлежности к этносу является язык, который индивид осваивает в процессе общения в семье и окружающей его социокультурной среде. Существенным в этнолингводидактике является исследование роли родного языка при обучении иностранным языком, когда языком обучения является русский. Методологической основой

этнолингводидактики является этнопедагогика как отрасль педагогической науки на стыке этнологии, этнографии и психологии. В области этнолингводидактики сделаны первые шаги, которых оказалось достаточно, чтобы убедиться в перспективности исследований в данном направлении.

Концепция счастливого учителя иностранных языков. Проблема профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков исследуется в Пятигорской методической школе в течение длительного периода времени. Однако сегодня данная проблема изучается в инновационной парадигме. Теоретико-методологической основой концепции счастливого учителя является понятие «счастье» в философском, психологическом и социологическом аспектах. Профессиональное счастье учителя иностранного языка определяется как полное удовлетворение качеством жизни, наличие положительных эмоций от профессиональной деятельности и ее результатов – овладение обучающимися иноязычными компетенциями на уровне требований ФГОС СОО и выше, отсутствие или минимизация негатива во взаимодействии с обучающимися [Барышников, 2020].

Основные постулаты концепции счастливого учителя: учитель должен быть свободным в выборе стратегий и тактик обучения, учитель – личность позитивная, учитель – профессионал, а не ремесленник, учитель – воспитатель, наставник и пример для обучающихся.

Аутолингводидактика. Исследование проблемы самообучения иностранным языкам определило самостоятельное научно-методическое направление «Аутолингводидактика». Значительным вкладом в разработку данного направления правомерно считать кандидатскую диссертацию Т. П. Сарана, на основе которой опубликована монография [Сарана, 2005]. Автор определила исходные концептуальные постулаты теории самообучения иностранным языкам в специализации с использованием мультимедийных средств, сформулировала принципиально важные положения о том, что для эффективного самообучения иностранным языкам студентов необходимо обеспечить средствами самообучения, в том числе и в первую очередь мультимедийными средствами. В русле аутолингводидактики разработаны мультимедийные технологии формирования у обучающихся коммуникативной, социокультурной и других иноязычных компетенций.

Дидактика многоязычия. Теория и практика обучения многоязычию в настоящее время является приоритетным направлением Пятигорской методической школы, которое стало подлинным брендом Пятигорского государственного

лингвистического университета (ПГЛУ), впоследствии преобразованного в Пятигорский государственный университет (ПГУ).

С 2003 года в университете функционирует отделение многоязычия по профилю «Теория и практика межкультурной коммуникации (четырёхязычие) в рамках направления подготовки 45.03.02 Лингвистика, уровень бакалавриата». Основателем отделения многоязычия, автором самой идеи обучению многоязычию, методики параллельно-последовательного обучения нескольким иностранным языкам является Н. В. Барышников. Основы дидактики многоязычия изложены в его фундаментальной статье «Мультилингводидактика» [Барышников, 2004]. Важнейшими условиями реализации метода последовательно-параллельного обучения четырьмя иностранным (английскому, немецкому, французскому, испанскому) языкам являются следующие:

- владение первокурсниками, поступившими на отделение многоязычия, английским языком не ниже уровня B1;
- последовательное обучение немецкому языку в первом семестре с превосходящим количеством времени на занятия контактного типа по отношению ко времени на продолжение изучения английского языка;
- последовательное обучение французскому и испанскому реализуется в третьем и четвертом семестрах соответственно;
- параллельное обучение всем четырём иностранным языкам реализуется с пятого семестра.

Многолетний опыт обучения многоязычию, его теоретическое осмысление, анализ научной литературы открывают новые грани проблемы обучения многоязычию. Ежегодно меняются образовательные реалии, которыми обусловлены конкретизация теоретических постулатов мультилингводидактической концепции, уточняются отдельные теоретические постулаты (А. Ю. Багрян, Н. В. Барышников, М. А. Бодонь), разрабатываются новые методики и технологии обучения нескольким иностранным языкам [Иванова, 2020]. Нестабильным уровнем владения английским языком поступающих на первый курс отделения многоязычия обусловлена ежегодная корректировка рабочей программы по английскому языку в первом и втором семестрах.

Таким образом, начальный этап обучения многоязычию носит мобильный характер. Во втором семестре предусмотрен полноценный обучающий курс английского языка, когда основы владения немецким уже сформированы.

Второй год обучения является переломным этапом в обучении многоязычию. К английскому

и немецкому подключаются французский (3-й семестр) и испанский (4-й семестр). На данном этапе формируется ключевое умение, необходимое для многоязычной личности, а именно – умение переключаться с одного языка на другой. Данный этап можно квалифицировать также как этап преодоления психологических, лингвистических и социокультурных трудностей.

Психологические трудности, которые испытывают обучающиеся, связаны прежде всего со страхом неспособности овладеть четырьмя иностранными языками на требуемом уровне. Лингвистические трудности обусловлены межъязыковой интерференцией на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Социокультурные трудности проявляются, как правило, в непонимании культурной картины мира носителей изучаемых языков в формировании межкультурного сознания. В известной мере они нивелируются в процессе преподавания учебного курса «Основы профессиональной межкультурной коммуникации», реализуемом на основе одноименного учебника [Барышников, 2022].

Знакомясь с условиями и принципами реализации профессиональной межкультурной коммуникации, необходимыми личностными качествами специалиста по межкультурной коммуникации, овладевая стратегиями ведения коммуникативных поединков с инофонными партнерами, студенты приобретают готовность к восприятию иных культур.

В процессе изучения таких дисциплин, как «Практикум многоязычия», «Многоязычный перевод», «Практикум по межкультурной коммуникации», «Практикум профессионально ориентированной речи в многоязычном общении», обучающиеся совершенствуют приобретенную многоязычную коммуникативную компетентность.

По завершении теоретического обучения студенты, владеющие несколькими языками, знают:

- конструкции и средства английского, немецкого, французского и испанского языков, используемые в различных ситуациях общения с представителями соответствующих культур;
- основы этических и нравственных норм поведения, свойственных инокультурному социуму;
- правила речевого этикета, принятого в данных культурах;
- языковые особенности различных функциональных стилей в четырех иностранных языках;
- ключевые понятия профессиональной межкультурной коммуникации;
- условия и принципы реализации профессиональной межкультурной коммуникации;

- стратегии ведения профессионального межкультурного диалога.

Умеют:

- принимать участие в многоязычной межкультурной коммуникации;
- моделировать ситуации общения между представителями английской, немецкой, французской, испанской культур;
- использовать коммуникативные средства реализации паритетной профессиональной межкультурной коммуникации;
- применять различные стратегии атаки и стратегии самозащиты в профессиональной межкультурной коммуникации.

Владеют:

- способами упреждения возможных трудностей межкультурного диалога;
- социокультурными навыками, обеспечивающими взаимодействие в различных сферах речевого общения и профессиональной деятельности;
- фоновыми знаниями о странах изучаемых языков, их культурах;
- навыками организации межкультурного общения с представителями различных культур;
- стратегиями межкультурного общения с представителями иных культур в благоприятном / неблагоприятном политическом контексте;
- коммуникативными приемами, обеспечивающими взаимопонимание между участниками профессиональной межкультурной коммуникации;
- компетенциями понимания невербальных кодов партнера по межкультурной коммуникации, коммуникативными заготовками на четырех языках, необходимых для результативной межкультурной коммуникации.

Пятигорская методическая школа за последние десять лет значительно продвинулась в исследовании организационных и методических проблем обучения многоязычию, о чем свидетельствуют научные публикации [Барышников, 2020; Иванова, 2020; Ярмина, 2020].

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СИМПОЗИУМ «ЛЕМПЕРТОВСКИЕ ЧТЕНИЯ»

Идея проведения научно-методической конференции, посвященной памяти основателя Пятигорской методической школы и первого заведующего

кафедрой методики преподавания иностранных языков ПГПИИЯ кандидата педагогических наук, доцента Бориса Давидовича Лемперта, родилась в 1997 году. В тот же год состоялась конференция под названием «Лемпертовские чтения», которая по большей части была коммеморативным мероприятием.

Вместе с добрыми воспоминаниями в ходе конференции состоялась серьезная дискуссия по актуальным проблемам обучения иностранным языкам. На заключительном пленарном заседании конференции было принято решение о проведении Лемпертовских чтений ежегодно. Таким образом, с 1998 года Лемпертовские чтения проводятся с присвоением порядкового номера. В течение двадцати пяти лет в конце мая в ПГУ приезжают отечественные и зарубежные специалисты в области иностранных языков, лингводидактики, учителя иностранных языков на Лемпертовские чтения, которые с 2001 года проводятся в формате международного научно-методического симпозиума.

Лемпертовские чтения зарекомендовали себя как площадка эффективного взаимодействия представителей методического сообщества в целях обмена опытом и выработки новых решений и общих стратегий развития современной методики обучения с учетом меняющихся образовательных и социальных реалий. Симпозиум привлекает маститых отечественных и зарубежных специалистов в области лингводидактики, доклады которых вызывают продуктивную полемику по животрепещущим проблемам методики обучения иностранным языкам.

Лемпертовские чтения превратились в фестиваль методической науки, в интеллектуальное пиршество и роскошь профессионального общения участников. Тематика для обсуждений ежегодно обновляется, что позволяет повысить продуктивность работы симпозиума.

Тематическая хронология состоявшихся международных научно-методических симпозиумов отражает ступени динамичного и результативного развития Пятигорской методической школы, исследователи которой, несмотря на объективные и субъективные трудности и препятствия, с пользой для себя и для Отечества продолжают «карабкаться» по крутым склонам твердыни деликатной отрасли гуманитарного научного знания – методики обучения иностранным языкам и культурам, бережно сохраняя свои инновационные традиции и традиционные инновации, которые передаются по наследству новому поколению специалистов в области лингводидактики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М.: Учпедгиз, 1963.
2. Краткий очерк истории вуза: ПГПИ (1939–1961): научно-справочное издание. Пятигорск: ПГЛУ, 2014.
3. Вопросы методики подготовки учителей иностранных языков: материалы Пятигорского пединститута иностранных языков / отв. ред. Б.Д. Лемперт. Ставрополь: СГПИ, 1970.
4. Раченко И. П. НОТ учителя: книга для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1989.
5. Барышников Н. В. Обучение многоязычию: от научного замысла к обобщению опыта // Иностр. языки в школе. 2020. № 12. С. 6–12.
6. Сарана Т. П. Компьютерный консалтинг в самообучении иностранным языкам.: монография / под. ред. Н. В. Барышникова. Пятигорск: ПГЛУ, 2005.
7. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.
8. Иванова, О. Е. Развитие способности у обучающихся к словотворчеству в обучении нескольким иностранным языкам // Иностр. языки в школе. 2020. № 12. С. 49–56.
9. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации. Москва, ИНФРА-М., 2022.
10. Ярмина Т.Н. Методические находки в обучении многоязычию // Иностр. языки в школе. 2020. № 12. С. 43–48.

REFERENCES

1. Shubin, E.P. (1963). Osnovnye printsipy metodiki obucheniya inostrannym yazykam = The basic principles of foreign language teaching methodology. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ).
2. Kratkii ocherk istorii vuza: PGPI (1939–1961). (2014). Nauchno-spravochnoe izdanie. = A brief outline of the history of the university: PGPI Scientific reference publication. Pyatigorsk: PGLU. (In Russ).
3. Voprosy metodiki podgotovki uchitelei inostrannykh yazykov (1970): materialy pyatigorskogo instituta inostrannykh yazykov = Questions of the methodology of training teachers of foreign languages: materials of Pyatigorsk Pedagogical Institute of Foreign Languages; (Ed.) B.D. Lempert. Stavropol: SSPI. (In Russ).
4. Rachenko, I. P. (1989). NOT uchitel'a: kniga dl'a uchitel'a = Teacher's notes: a book for teachers. 2nd ed., reprint. Moscow: Prosveschenie. (In Russ).
5. Baryshnikov, N.V. (2020). Teaching multilingualism: from scientific conception to generalization of experience. Foreign languages at school. 12, 6–12. (In Russ).
6. Sarana, T. P. (2005). Komp'yuternyi konsalting v samoobuchenii inostrannym yazykam. = Computer consulting in self-study of foreign languages.: monograph; (Ed.) N.V. Baryshnikov. Pyatigorsk: PGLU. (In Russ).
7. Baryshnikov, N. V. (2004). Multilinguodidactics. Foreign languages at school. 5, 19–27. (In Russ).
8. Ivanova, O. E. (2020). The development of students' ability to create words in teaching several foreign languages. Foreign languages at school. 12, 49–56. (In Russ).
9. Baryshnikov, N. V. (2022). Osnovy professional'noi mezhkulturnoi kommunikatsii = Fundamentals of professional intercultural communication. Moscow: Infra-M. (In Russ).
10. Yarmina, T. N. (2020). Methodological findings in teaching multilingualism. Foreign languages at school. 12, 43–48. (In Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Барышников Николай Васильевич

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

Иванова Оксана Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент
заместитель директора Института подготовки кадров высшей квалификации по координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре
руководитель отделения многоязычия Института переводоведения, русистики и многоязычия
Пятигорского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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

Ivanova Oksana Evgenievna
PhD (Pedagogy), Associate Professor
Deputy Director of the Institute of Top-Qualification Personnel Training
for Coordination of Research and Innovation and Project Activities in the specialty
Master's and Postgraduate Studies
Head of the Department of Multilingualism of the Institute of Translation Studies
Russian Studies and Multilingualism, Pyatigorsk State University

Статья поступила в редакцию	10.01.2024	The article was submitted
одобрена после рецензирования	13.02.2024	approved after reviewing
принята к публикации	27.02.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 372.881.1



Потенциал применения онлайн-курсов по иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования

М. Ю. Белогурова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
mblgrva@gmail.com

Аннотация. В статье описывается опыт реализации дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки программы «Практикум по профессиональной коммуникации (ППК)» в Московском государственном лингвистическом университете. Рассматривается потенциал использования онлайн-курсов по иностранному языку в рамках программ дополнительного профессионального образования в вузе для повышения уровня сформированной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и интереса к образовательной программе.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, онлайн-курс, электронное обучение, высшее образование, иноязычное обучение, академическая неоднородность, мотивация

Для цитирования: Белогурова М. Ю. Потенциал применения онлайн-курсов по иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Московского государственного университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 16–20.

Original Article

The Potential of Using Foreign Language Online Courses in the System of Further Education

Maria Yu. Belogurova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
mblgrva@gmail.com

Abstract. The article discusses the experience of using a program of professional retraining "Professional Communication Practice" at Moscow State Linguistic University and considers the potential of using online language courses in the system of further education at the university to increase the level of professionally oriented communicative competence and to boost the popularity of the program.

Keywords: further education, online course, e-learning, higher education, foreign language learning, academic heterogeneity, motivation

For citation: Belogurova, M. Yu. (2024). The Potential of Using Foreign Language Online Courses in the System of Further Education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 16–20.

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время можно наблюдать противоречия между требованиями, предъявляемыми к выпускникам вузов со стороны работодателей, образовательными стандартами и учебными планами. Несмотря на постоянно растущую роль иностранного языка в различных областях, время, предусмотренное на обучение иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки в учебных заведениях, сокращается. Поскольку увеличение часов на языковые дисциплины в рамках основных образовательных программ не представляется возможным, целесообразно предложить студентам параллельно с основной осваивать дополнительную образовательную программу по иностранному языку, чтобы обеспечить повышение качества обучения иностранным языкам.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Приведем опыт реализации дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки «Практикум по профессиональной коммуникации (ППК)» в Московском государственном лингвистическом университете¹. Эта программа реализуется в четырех институтах (Институте международных отношений и социально-политических наук (ИМО и СПН), Институте гуманитарных и прикладных наук (ИГПН), Институте международного права и правосудия (ИМПП), Институте информационных наук (ИИН) на 15 нелингвистических направлениях подготовки и двух специальностях. Программа представлена на 16 языках (английском, испанском, французском, немецком, итальянском, китайском, арабском, армянском, казахском, корейском, киргизском, польском, украинском, узбекском, финском и японском).

Программа ППК носит ярко выраженный междисциплинарный характер, реализуется по двум иностранным языкам, которые студенты изучают в рамках основной образовательной программы. Учебные планы включают две дисциплины по каждому иностранному языку и одну теоретическую дисциплину по направлению подготовки. Целью программы является формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. При условии успешного завершения обучения по основной образовательной программе

и освоении дополнительной образовательной программы выпускники получают диплом о профессиональной переподготовке по профилю, смежному с основной образовательной программой.

На 01.11.2022 в дополнительных образовательных программах участвовали 163 преподавателя и обучались 1545 студентов. В 2022 году почти половина первокурсников (44 %) начали обучаться по дополнительной образовательной программе «Профессионально ориентированная коммуникация (ППК)». Однако за последние 5 лет число заключенных договоров снизилось более чем в 2 раза с 387 (2018) до 172 (2022). В 2022 году дополнительную образовательную программу успешно завершили лишь 55 % поступивших обучающихся.

Анализ учебных планов программ дополнительного образования показал, что почти половина часов отводится на самостоятельную работу студентов. В связи с этим мы рассмотрим потенциал использования онлайн-курсов в рамках часов, отведенных на самостоятельную работу студентов, и сформулируем предложения по использованию онлайн-курсов для повышения привлекательности программы и уровня знаний выпускников.

Самостоятельная работа определяется как деятельность, организуемая самим обучающимся в силу его внутренних познавательных мотивов. Эта деятельность осуществляется в наиболее удобное время и контролируется самими обучающимся. «Педагог призван лишь опосредованно управлять этим процессом и направлять студента» [Зимняя, 1991, с. 113].

Доказано, что самостоятельная работа способствует развитию учебно-познавательной компетенции, т. е. способности «полностью самостоятельно управлять своим учебным процессом, от постановки цели, выбора содержания до контроля» [Коряковцева, 2002, с. 136].

В условиях самостоятельного управления учебной деятельностью онлайн-курс может стать для студентов эффективным инструментом ее организации и развития учебно-познавательной компетенции. Онлайн-курсы определяют структуру самостоятельной работы студентов по лингвистическим дисциплинам с учетом особенности электронного и мобильного обучения, ключевыми характеристиками которых являются гибкость, интерактивность и своевременность. Обучающийся сможет самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью на всех этапах, а педагог будет выступать лишь в роли советчика, рекомендуя модули онлайн-курса с учетом индивидуальных познавательных способностей, интересов и успеваемости студентов.

¹URL: <https://www.linguanet.ru/>

Для оценки возможности и целесообразности интеграции онлайн-курсов по иностранному языку в дополнительные образовательные программы с целью повышения мотивации обучающихся и эффективности программ нами были проанализированы материалы отчета по результатам социологического исследования по теме: «Проблемы реализации дополнительных образовательных программ на лингвистических направлениях подготовки (специальностях) в виде профессионально ориентированной коммуникации (ППК)», которое было проведено Социологической лабораторией МГЛУ¹. Проанализировав результаты отчета и основываясь на личном педагогическом опыте участия в реализации дополнительной образовательной программы, мы пришли к выводу, что существуют две основные проблемы, которые влияют на успешность дополнительной образовательной программы: академическая неоднородность и недостаточная мотивированность обучающихся.

80 % расторжений договоров приходится на первые два курса (51 % и 29 % соответственно). Среди замечаний относительно содержания программ обучающиеся назвали отсутствие дифференцированного подхода к обучению. Мы считаем, что истинная причина проблемы кроется в академической неоднородности студентов, которая особенно заметна на младших курсах.

Академическая неоднородность связана с рядом факторов: разный уровень школьного образования и способностей абитуриентов, различие целей обучения, психологические особенности и культурные различия студентов.

Наличие диплома о высшем образовании считается в современном обществе обязательным условием успешного трудоустройства. Поступить в вуз сегодня стремится каждый выпускник школы, независимо от своих способностей и уровня знаний. Благодаря возможности учиться на договорной основе места в вузах получают даже самые слабые абитуриенты. Наши соображения о разном уровне школьного образования подтверждают вступительные баллы ЕГЭ, которые в 2022 году находились в диапазоне от 139 до 369, а в 2023 году – от 178 до 370. Диапазон проходных баллов по иностранному языку колеблется от 45 до 100.

Кроме того, слушатели программы имеют разные целевые установки. Студенты, не имеющие базовых знаний, записываются на дополнительную образовательную программу, потому что планируют использовать иностранный язык в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

На изучение двух иностранных языков в основной образовательной программе отводится от 3 204 до 684 академических часов в зависимости от направления подготовки, и многие студенты объективно понимают, что количества часов, отведенных на иноязычное образование в основной образовательной программе, недостаточно, чтобы за 4 года достичь высокого уровня владения иностранным языком, изучение которого начинается «с нуля». Студенты, уже изучавшие тот или иной язык, выбирают дополнительную образовательную программу, руководствуясь желанием повысить уже имеющийся уровень.

Онлайн-курсы могут позволить реализовать принципы личностно ориентированного обучения и выстроить индивидуальную образовательную траекторию для преодоления академической неоднородности. Слабые студенты смогут «подтянуть» свои знания по отдельным темам, разделам или видам речевой деятельности, которые вызывают у них затруднения. Им могут быть предложены дополнительные модули по грамматике, позволяющие закрепить изученную тему, модуль по отдельным лексическим темам и др. Для продвинутых обучающихся также будет обеспечена мотивационная база. На начальном этапе им целесообразно предложить углубленный модуль по фонетике изучаемого языка, расширенный модуль по аудированию, дополнительные творческие задания повышенной сложности, модуль по страноведению и др. Кроме того, студенты, отсутствовавшие на очном занятии, получают возможность самостоятельно изучить пропущенный материал, что избавит педагога и всю группу от необходимости возвращаться к уже пройденному материалу. При такой организации самостоятельной работы можно говорить о повышении общего уровня владения иностранным языком выпускников дополнительной образовательной программы.

В ИМО и СПН обучаются более 15 % иностранных граждан, для которых русский язык не является родным. На некоторых направлениях подготовки при достаточном количестве иностранных студентов формируются отдельные языковые группы, в которых русский язык изучается как первый иностранный. Если иностранных студентов на направлении подготовки недостаточно для формирования отдельной группы, они зачисляются в одну группу со студентами из РФ. У иностранных студентов могут возникнуть затруднения на младших курсах. Во-первых, не всегда у студентов первого года обучения достаточный уровень владения русским языком, что значительно затрудняет освоение программы, поскольку большинство материалов представлено на русском языке или на новом

¹URL: https://science.linguanet.ru/centers_and_laboratories/
социологическая-лаборатория/

для них иностранном языке. Во-вторых, расхождения в системах образования, а также культурные различия затрудняют интеграцию и включение иностранных граждан в образовательный процесс, особенно на первом курсе.

Возможность самостоятельно, при необходимости многократно, повторить материал, который был освоен на очном занятии, и получить проверку и комментарии преподавателя имеет большое значение для иностранных студентов, которые могут испытывать временный дискомфорт, связанный с психологической адаптацией к новым условиям обучения.

Поскольку работа с онлайн-курсом предполагает самостоятельную учебную деятельность студентов, отдельного внимания заслуживает мотивация к самостоятельной работе над иностранным языком студентов нелингвистических направлений подготовки. Несмотря на то, что согласно учебным планам почти половина часов, выделенных на изучение иностранных языков, отводится на самостоятельную работу, вне аудитории большинство обучающихся отдают предпочтение профессиональным дисциплинам, уделяя время на занятия иностранным языком по остаточному признаку.

Учебная мотивация определяется целым рядом факторов, ведущими среди которых выступают субъективные особенности обучающегося (пол, возраст, способности, цели, самооценка и др.) и специфика учебного предмета. Так как учебная деятельность побуждается в первую очередь внутренним мотивом, то есть улучшением результатов своей деятельности, то можно сделать вывод, что удовлетворенность процессом обучения зависит от степени удовлетворенности вышеупомянутого мотива [Зимняя, 2009]. Следовательно, ускоренное достижение целей путем интенсификации самостоятельной работы посредством онлайн-курсов будет способствовать не только повышению мотивации, но и ее устойчивости.

Для использования онлайн-курсов с целью повышения мотивации мы изучили причины неудовлетворенности программой ДПО, которые высказывают обучающиеся, и предложили пути их преодоления посредством онлайн-курсов.

В ходе глубинных интервью студенты указали следующие пожелания относительно содержания, методики и формы организации учебного процесса: включение в программы подготовку к международным экзаменам, углубленное изучение грамматики, погружение в культуру страны изучаемого языка. Данные пожелания позволяют выстроить программу онлайн-курса по модульному принципу. Создание отдельных (факультативных) модулей и их реализация в комбинированном или

онлайн-формате должны повысить мотивацию и лояльность целевой аудитории. При выборе факультативного модуля обучающиеся смогут руководствоваться личными познавательными потребностями. Личностный характер приобретенного знания способствует повышению ответственности за результаты познавательной деятельности. В период получения высшего образования навыки самостоятельного приобретения знаний имеют важное значение для реализации концепции непрерывного образования на протяжении всей жизни.

В ходе опроса 24 % студентов отметили высокую, на их взгляд, стоимость и недостаточную актуальность учебных материалов. Подготовка и издание учебных пособий и учебников – это продолжительный и трудоемкий процесс. Постоянно растущий объем информации, стремительное развитие технологий приводят к быстрому устареванию информации. К моменту издания учебных материалов их содержание нередко уже теряет актуальность. Кроме того, стоимость качественного учебника с учетом верстки, дизайна и печати весьма высока. Онлайн-курсы дают возможность в режиме реального времени вносить изменения и дополнения в содержание курса без существенных финансовых затрат, что позволит обеспечить актуальность содержания курса и поддержать интерес обучающихся к образовательной программе.

Еще одним пожеланием со стороны обучающихся было повышение интерактивности и наглядности обучения, а также использование аутентичных аудио-, видеоматериалов и современных технических средств обучения. Это замечание касается прежде всего оснащенности аудиторного фонда. Образовательный процесс реализуется в стенах вуза. Учитывая высокую популярность программ ППК, не всегда есть возможность обеспечить необходимыми техническими средствами обучения все аудитории. Мотивированные преподаватели стараются внедрять технические средства обучения собственными силами (показывают видео с личного ноутбука или планшета, включают аудио со смартфона, используют различные сервисы и приложения), однако это не может входить в должностные обязанности педагога и остается на его усмотрение.

Онлайн-курсы обладают большим потенциалом с точки зрения использования различных способов визуализации и демонстрации контента. При грамотном сотрудничестве технического специалиста и автора курса именно в дистанционном или комбинированном формате возможно эффективно применять современные технологии, повысить интерактивность и наглядность обучения,

использовать аутентичные аудио- и видеоматериалы, интегрировать ссылки на внешние образовательные или справочные ресурсы.

Пандемия коронавируса внесла свои коррективы во все сферы жизни, в том числе, и в образование. Еще несколько лет назад преподаватели и студенты с трудом восприняли вынужденный переход в дистанционный формат. По результатам опроса в 2022 году 26 % опрошенных студентов поддержали возможность осваивать дополнительную образовательную программу в дистанционном или комбинированном формате. Около 50 % преподавателей также выразили готовность проводить занятия дистанционно. Это пожелание не противоречит Федеральным государственным образовательным стандартам¹, поскольку, согласно пункту 1.5, образовательная организация вправе при реализации программы бакалавриата применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, к которым относятся и онлайн-курсы.

¹<https://fgosvo.ru/>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дополнительные образовательные программы могут повысить уровень владения иностранным языком студентами нелингвистических направлений подготовки и обеспечить высокий уровень сформированности компетенций, представленных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, учебных планах и рабочих программах дисциплин. Модульная структура и возможность персонализации содержания онлайн-курсов могут способствовать преодолению академической неоднородности и повышению мотивации студентов. Онлайн-курсы также снижают материальные затраты как обучающихся, так и образовательной организации, на методическое и техническое обеспечение и позволяют включать дополнительные факультативные модули по запросу студентов. Эти преимущества повышают привлекательность и конкурентоспособность дополнительной образовательной программы на рынке образовательных услуг и повышают качество иноязычного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
2. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. М.: Логос, 2009.

REFERENCES

1. Zimnyaya, I. A. (1991). *Psikhologiya obucheniya inostrannomu yazykam v shkole* = Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
2. Koryakovtseva, N. F. (2003). *Teoreticheskie osnovy organizatsii izucheniya inostrannogo yazyka uchashchimisya na baze razvitiya produktivnoi uchebnoi deyatel'nosti (obshcheobrazovatel'nayashkola)* = Theoretical foundations for the organisation of studying a foreign language on the basis of developing project and research skills (comprehensive school): Senior Doctorate in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
3. Zimnyaya, I. A. (2009). *Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchayushchikhsya po pedagogicheskim i psikhologicheskim napravleniyam i spetsial'nostyam* = Pedagogical psychology: textbook for students of higher educational institutions specializing in pedagogy and psychology. Moscow: Logos. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Белогурова Мария Юрьевна

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Belogurova Maria Yurievna

Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Media Technologies, Institute of International Relations and Social and Political Sciences Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

29.12.2023
27.01.2024
27.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Английский как лингва франка: учить или не учить?

О. Р. Бондаренко

*Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия,
orbon@mail.ru*

Аннотация. Цель исследования – выяснение отношения к концепции английского как лингва франка в отечественной и зарубежной академической среде и осмысление оправданности обучения ему в России. Методология включала сопоставление оценочных высказываний исследователей и определение характерных черт лингва франка в программах бакалавриата по «Иностранному языку» российских вузов случайной выборки. Результаты убеждают в необходимости дифференцированного подхода в зависимости от профиля вуза и языковой политики.

Ключевые слова: английский язык как лингва франка, обучение английскому языку в вузе, английский расширяющегося круга, лингвокультурная безопасность

Для цитирования: Бондаренко О. Р. Английский как лингва франка: учить или не учить? Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 21–27.

Discussion article

English as a Lingua Franca: To Teach or not to Teach?

Olga R. Bondarenko

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
orbon@mail.ru*

Abstract. The purpose of the study was to clarify the attitude towards the English-as-a-lingua-franca concept in the domestic and foreign academic environments and the relevance of teaching ELF in Russia. The methodology included collation of evaluative statements of researchers about ELF, tracking its characteristic features in undergraduate curricula of the discipline “Foreign language (English)” at Russian universities of a random sample. The results suggest a need for a differentiated approach.

Keywords: English as a lingua franca, teaching English at the tertiary stage, expanding circle English, linguistic and cultural security

For citation: Bondarenko, O. R. (2024). English as a lingua franca: To Teach or not to Teach? Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 2(851), 21–27.

ВВЕДЕНИЕ

Несмотря на обилие литературы на данную тему, до сих пор не сформулирован окончательный перечень характерных свойств и неясны представления о нормативности английского языка как лингва франка (АЛФ). Данная работа носит дискуссионный характер и посвящена тому, что обсуждается мало: идеологии и значению АЛФ для специалистов в области лингводидактики.

В отличие от средневекового Средиземноморского торгового пиджина, сегодня лингва франка для общения между разноязычными коммуникантами – конкретный национальный язык, английский. Концепция АЛФ активно продвигается за рубежом: издается множество публикаций, организуются исследования, ни одна международная конференция по лингвистике и образованию не обходится без докладов на эту тему. Данная концепция англосаксонского мира представляется весьма спорной с точки зрения лингвокультурной безопасности сообществ с иным родным языком.

Цель данного исследования – сопоставление отношения к АЛФ в академической среде РФ и за рубежом и аргументация сомнения в оправданности АЛФ как новой цели обучения английскому языку в вузе.

МЕТОДОЛОГИЯ

Методология опиралась на теорию трех кругов Б. Качру, теорию английских языков мира Л. Смита и К. Болтона и включала анализ оценочных высказываний об АЛФ в научных публикациях, а также изучение характерных черт АЛФ в нескольких программах бакалавриата по дисциплине «Иностранный язык (английский)» пяти российских вузов случайной выборки: Историко-архивного института РГГУ, Высшей школы экономики, Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, Дальневосточного государственного университета путей сообщения, Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.

ЕЩЕ РАЗ О ТЕРМИНОЛОГИИ

Английский как иностранный (EFL) – это АЯ, используемый неносителями языка из расширяющегося круга для общения с носителями языка [Simpson-Davies, Patsko, 2013]. Появившись в 90-е годы XX века, термин АЛФ получил силу идеологии в XXI веке. Это «АЯ, используемый неносителями

языка, которые выбрали его как иностранный язык общения» между собой [Firth, 1996, с. 239–240]¹. Большинство современных зарубежных исследователей, говоря об английском для общения представителей разных культур, используют термин АЛФ, но некоторые [Sharifian, 2009; McArthur, 2001; Бородин, 2011] применяют синонимично термин ‘английский как международный язык’ (EIL), т. е. АЯ «обычно, но не обязательно, в его стандартной форме, либо когда он используется, преподается и изучается как LINGUA FRANCA во всем мире, либо используется в отличие от американского, британского, южноафриканского...» [McArthur, 2001, с. 4]. Международный английский – это стандартный АЯ, но используемый как посредник в интеркультурном контексте и потому без маркировки носителей. Это институциональный устный и письменный язык образованных неносителей АЯ на международных мероприятиях и в официальных документах, легко поддающийся фиксации, анализу и описанию. Такая «осязаемость» делает его реальным объектом обучения.

В АЯ международного общения национальные сообщества вносят свой колорит – появились местные варианты – World Englishes. Возникло понятие глокализации, т. е. глобального распространения АЯ с его мимикрией под локальные социально-культурные условия: особенное произношение, характерная лексика, синтаксис, допустимость местных прагматических норм в английской речи.

В отличие от глокалетов (World Englishes), АЛФ является лишь функцией АЯ, но не вариантом [Kirkpatrick, 2020; Sharifian, 2009], без постоянного набора характерных качеств, отличающих его от других вариантов, что затрудняет его описание и определение содержания обучения. В силу своей функции, АЛФ используется как утилитарный инструмент общения, позволяющий пользователям сохранять свои отличительные варианты АЯ и культурную самобытность [Kirkpatrick, 2020], то есть местные варианты АЯ даже служат для проявления идентичности народов. Иными словами, носители АЯ предоставляют не носителям АЯ право использовать глокализированный английский для самовыражения. Идея выглядит несколько экстравагантной, поскольку для выражения идентичности у неносителей АЯ есть более виртуозный инструмент – родной язык.

АНГЛИЙСКИЙ КАК ЛИНГВА ФРАНКА ЗА РУБЕЖОМ

Из вышесказанного следует, что основная функция АЛФ не сохранение и трансляция одной из великих

¹Зд. и далее прем. – О. Б.

культур мира – англоязычной культуры Чосера, Байрона, Генделя, Ньютона, Л. Оливье и В. Ли, Битлз, а глобальное посредничество, обеспечивающее взаимопонимание представителей разных стран и культур, которое невозможно без освоения языковой нормы. До сих пор, соответственно теории трех кругов Качру, правом нормотворчества обладали только носители языка из внутреннего круга. Жители внешнего круга из бывших Британских колоний признаны норморазвивающими, т. к. используют АЯ как второй язык (Индия, ЮАР). Остальные – страны расширяющегося круга (Китай, Россия) – изучали АЯ как иностранный и были нормозависимыми от стандартного английского языка носителей.

Концепция АЛФ радикально всё меняет. В соответствии с её реалиями, соблюдать нормы носителей языка необязательно, если не нарушена коммуникация и собеседники поняли друг друга. Сторонники АЛФ против обучения АЯ с целью достижения уровня носителей, т.к. считают это неосуществимым [Kirkpatrick, 2020] и неактуальным в условиях, когда большинство общающихся на АЯ не являются его носителями. Статус речи носителей языка и соблюдение норм стандартного АЯ стали неуместны в языковой педагогике [Al-Tarawneh, 2014], и неносителям необязательно на них ориентироваться. Приближенность к уровню владения носителей не является показателем достижений в АЯ [Jenkins, 2006]. Учителя-носители АЯ уже не идеальные преподаватели, поскольку представляют АЯ меньшинства [Ishihara, 2010]. Преподаватели должны использовать не модели языковой компетенции носителей АЯ, а более реалистичные образцы успешных двуязычных неносителей. АЛФ выходит за рамки контроля любых пользователей. Таким образом, концепция АЛФ позволяет неносителям АЯ иметь собственные необязательные ориентиры. Насколько это оправдано – тема для дискуссии. Между тем, о нормотворчестве можно говорить лишь в случае со сформировавшимся стабильным подязыком, которым АЛФ не является. АЛФ не система, а живой творческий речевой континуум с некоторыми постоянными, но с еще большим количеством незафиксированных переменных.

Нормативность вариантов АЯ схематично представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Шкала нормативности вариантов английского языка где

- 1 – АЯ образованных носителей
- 2 – стандартный международный АЯ образованных неносителей (институциональный уровень употребления)

- 3 – нативизированный вариант АЯ как второй язык (ESL)
- 4 – глокализованный региональный АЯ с местной спецификой (World Englishes)
- 5 – АЯ необразованных неносителей (бытовой уровень употребления).

Чем дальше вправо, тем вариативнее и аморфнее норма.

Конечный выбор варианта для изучения – английский как иностранный (носителей АЯ) или АЛФ – зарубежные специалисты оставляют за обучаемыми, что трудноосуществимо в вузе.

КТО ПРОТИВ?

АЛФ имеет не только сторонников, но и противников. Некоторые авторы открыто высказывают точку зрения о неприемлемости АЛФ для преподавания специального английского (например, академического), но видят альтернативу в преподавании английского как международного языка [Ощепкова, Соловьева, 2020]; считают, что не следует рассматривать перспективу использования АЛФ в качестве модели обучения АЯ в системе образования, поскольку АЛФ представляет собой коммуникативный процесс со значительной диверсификацией коммуникантов по национально-культурной принадлежности и уровням языковой компетенции [Мележик, 2018].

Не всем импонирует характеристика АЛФ как кода, свободного от культуры. Всячески абстрагируясь от англосаксонской культуры, он далеко не всегда пригоден для выражения смыслов иных контактирующих культур. Изучение же АЯ вне культуры его носителей может стать бессмысленным, особенно в языковом вузе. Культурная «нейтральность» АЛФ – лукавство, т. к. полностью свободным от культуры может быть только искусственный язык (эсперанто).

АЛФ имеет и идеологическую сторону. Подмечено: АЯ получает всемирное распространение благодаря глобализации, а глобализация совершается благодаря распространению АЯ [Мележик, там же]. Общеизвестно, что продвижение своего национального языка за рубежом всегда было одной из форм мягкой силы, позволяющей проводить политику за пределами собственной страны и получать желаемые результаты за счет привлекательности гуманитарной деятельности, а не принуждения [Nye, 2004]. Ученые предвидят последствия распространения АЛФ, опасные для иных языков и культур. По свидетельству Кристала, автора теории АЯ как глобального лингва франка, последний, возможно, ускорит исчезновение

языков меньшинств, а его носители смогут манипулировать на нем в свою пользу за счет неносителей, поддерживая в языковой форме пропасть между богатыми и бедными [Crystal, 2003].

Существуют и более радикальные точки зрения. В отличие от наивного мнения об АЯ как «естественном выборе для всех его пользователей» [Al-Tarawneh, 2014, с. 1], есть весьма прозаичное объяснение глобальной консолидации АЯ – его активное продвижение в качестве инструмента внешней политики и «смертоносного оружия в руках англоязычных стран», вытесняющего другие языки в пользу английского как пути к якобы более продвинутой культуре и прогрессу [Phillipson, 1992]. Доминирование АЛФ служит для предоставления привилегий пользователям господствующего языка, представляющих конвертируемый лингвистический капитал, т. е. компетенции, приносящей престиж и доход, что подтверждается сегодня, в том числе в РФ, языковой политикой благоприятствования АЯ на конференциях, в публикациях, а также требованиями эффективных контрактов преподавателей вузов. Опасения на счет лингво-культурной безопасности использования АЛФ высказывают и некоторые российские авторы [Багдасарова, 2008], но в целом в РФ к АЛФ преобладает не критичное отношение.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЗЕРКАЛЕ ЛИНГВА ФРАНКА

АЛФ требует модификации содержания коммуникативной компетенции. «Межкультурная или метакультурная компетенция должна рассматриваться как ключевой элемент владения АЯ, используемого для межкультурной коммуникации» [Sharifian, 2009, с. 13]; владение стратегиями приспособления к партнеру по общению становится ключевой компетенцией, а навыки переключения кода и аккомодации являются важными показателями владения АЯ [Jenkins, 2006]. Содержание коммуникативной компетенции модифицируется: ее доминантой становятся социокультурная и межкультурная компетенции.

ЧТО ЗНАЧИТ ОБУЧАТЬ ЛИНГВА ФРАНКА?

Концептуальная замена АЯ как иностранного в странах расширяющегося круга на АЛФ приводит к смене образовательной политики и сдвигам в лингводидактике. За рубежом принципиально меняется теория и практика изучения АЯ. В частности, происходит переосмысление стандартного

английского носителей как педагогической целевой модели в пользу полимодельного подхода к обучению. В результате зарубежные специалисты в области лингводидактики модифицируют учебные программы, перестраивают подготовку преподавателей, заменяют учебные материалы. Новые учебные планы ориентируются на практическое использование АЯ и учет инокультурных прагматических норм адресата, т. к. нормы только носителей АЯ не могут быть целью продуктивной речи обучаемых [Ishihara, 2010].

Таким образом, при принятии концепции АЛФ возникают изменения в образовательной языковой парадигме.

1. Переосмысляются цели и встает проблема отбора содержания обучения.
2. Изменяются программы подготовки преподавателей ИЯ, учебные планы и программы по АЯ.
3. Требуется замена учебных материалов: обучение АЛФ опирается на мультимедальные и мультикультурные ресурсы, а не продуманные учебники, т. е. теряется контроль вуза за качеством учебных материалов и сама возможность проводить образовательно-воспитательную работу. Особый смысл приобретает понятие аутентичности материалов: не только соответствующие норме носителей АЯ материалы должны быть включены в учебный процесс. Между тем, ощущается дефицит отечественных дидактических материалов на основе собранных Б. Зайдльхофер речевых образцов АЛФ [Ощепкова, Соловьева, 2020], особенно профессионально ориентированных.
4. Придется готовить студентов к общению на разных вариантах английского языка, не только британском или американском [Прошина, 2010] и, как минимум, обучать пониманию различных акцентов неносителей АЯ, хотя бы региональных (европейского, латиноамериканского, арабского).
5. Допустимо использование на занятиях АЛФ родного языка.
6. Педагогические усилия не должны сосредотачиваться на коррекции. Обучаемые говорят свободно, пока их ошибки не мешают пониманию.
7. Меняются критерии оценки владения АЛФ, поскольку расширяется степень приемлемой успешности.

Подобные перемены весьма затратны, а выигрывают от них те, чей язык продвигается в образовательные пространства мира.

АНГЛИЙСКИЙ КАК ЛИНГВА ФРАНКА В РОССИИ

Данная концепция с опозданием получает распространение в российском академическом сообществе, но привлекает заметно меньше внимания. Появились работы о критериях оценки коммуникативной компетенции говорящих на АЛФ [Бородина, 2011]. Мележик вводит понятие «предметно-ориентированный английский лингва франка», т. е. контактный язык определенной предметной области [Мележик, 2018]. Так, в частности, признается лингва франка международного профессионального общения юристов. Некоторые исследователи даже готовы повысить статус АЯ, сетуя на то, что он всё еще один из иностранных языков в РФ.

К сожалению, в отечественной научной среде не замечен критический анализ этой концепции и ее долгосрочных последствий. При этом, любые стремления изменить статус АЯ как иностранного на АЛФ укрепляют позиции АЯ в инокультурной среде, поскольку делают его доступнее (можно говорить с местным акцентом, с ошибками), даже ставят его вровень с родным языком для самоидентификации, что позже, при соответствующей языковой политике, может привести к постепенному вытеснению родного языка из своего культурного пространства. Поэтому возникает вопрос, а надо ли в данном случае «идти в ногу со временем» и внедрять АЛФ как новый подход к обучению английскому языку сегодня?

Проведенный анализ нескольких программ российских вузов показал, что АЛФ в них практически отсутствует как цель, содержание и термин. В Программах четко обозначена ориентация на страну языка, а в качестве целей обучения АЯ, в частности, заявлены профессиональная подготовка средствами иностранного языка *в соответствии с социокультурной спецификой страны изучаемого языка*; знание языковой картины мира носителя иноязычной культуры (РГГУ); формирование целостного представления о национальном менталитете стран изучаемого языка (Нижегородский ГЛУ); владение информацией об основных особенностях материальной и духовной культуры страны изучаемого иностранного языка (РГГУ); о нормах поведения носителей АЯ (ВШЭ); освоение страноведения Британии и США (Дальневосточный ГУПС); достижение уровня владения АЯ для экзаменов IELTS, TOEFL, BEC, Cambridge Advanced (ВШЭ), что однозначно требует уровня, близкого к уровню носителей языка, а не АЛФ.

В рассмотренных программах, однако, есть некоторые признаки молчаливого учета концепции АЛФ. Например, сформулирована необходимость

развивать способность к эффективной коммуникации в мультикультурной профессиональной среде по профилю деятельности (ВШЭ). Среди формируемых компетенций есть умение понимать речь носителей АЯ (ВШЭ). В критериях оценки способности к коммуникативному партнерству повышается балл за эффективное использование невербальных средств общения и умение помочь собеседнику выйти из затруднительной коммуникативной ситуации (ВШЭ), что входит в компетенции обучающихся АЛФ.

Во всех рассмотренных программах лингвистическая компетенция сориентирована на английский внутреннего круга, а межкультурная компетенция явно обозначена как представление о страноведческих особенностях стран АЯ. При обучении устным и письменным формам общения эталоном остается современный литературный язык, которым пользуются образованные носители языка в официальных и неофициальных ситуациях общения (РГГУ). В критериях оценки устной речи снижаются баллы за влияние родного языка на интонацию и произношение (ВШЭ), что противоречит установкам АЛФ.

Таким образом, в вузовской среде РФ наблюдается противоречие между теоретическим принятием и практическим игнорированием концепции АЛФ. Такая позиция объясняется рядом причин.

- 1) Россия остается в расширяющемся круге стран, где АЯ является иностранным, т. е. не обладает развивающими норму правами, а значит не имеет оправдания легитимизация каких-то своих языковых «норм».
- 2) Сохраняется необходимость обучать языку и культуре носителей АЯ в языковых вузах. Во всех вузах задачей дисциплины АЯ является овладение профессионально-деловым и научно-исследовательским языком, что плохо сочетается с характеристиками лингва франка. По мнению Гёрлаха, все больше людей приобретут неполноценные формы АЛФ, но неадекватное владение языком не станет основой для языковой нормы [Görlach, 2002], а значит, представляет сомнительную цель обучения.
- 3) АЛФ вряд ли позволит нашим специалистам достойно представлять РФ на международных конференциях, в международных изданиях, на публичных мероприятиях и форумах, а также не обеспечит лингвистической компетенции, достаточной для сдачи международных экзаменов.
- 4) Переход на преподавание АЛФ в российских вузах с его «облегченным содержанием» может сделать обучение в РФ для иностранных студентов менее привлекательным.

- 5) Акцент, близкий к произношению носителей АЯ, все еще считается показателем профессионализма и является ценным преимуществом на международном рынке труда.

Тем не менее, ряд идей концепции АЛФ вполне достойны внедрения в практику преподавания АЯ, например, тренировка аудирования и носителей языка тоже, так как студенты, привыкшие к стандартному АЯ, могут оказаться беспомощными в реальных ситуациях межкультурного общения. Вполне оправдана идея использования родного языка на занятиях АЯ, так как без него невозможно обучение переводу; да и повсеместное засорение русскоязычной речи англицизмами свидетельствует об ущербном владении родным языком.

Разумна коррекция предметного содержания дисциплины АЯ: становятся актуальны фоновые знания не только о странах языка, но и о России и иных государствах, с представителями которых вероятно плодотворное сотрудничество выпускников вуза. Студенты должны уметь эффективно общаться на АЯ в профессиональном контексте, а также говорить об истории своей страны, ее ценностях, традициях, культурном наследии, о ее достойных представителях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование – попытка критического анализа концепции АЯ как лингва франка. Оно показало расхождения в отношении к АЛФ: умеренный интерес к новой теории с традиционным подходом к практическому обучению АЯ в РФ и активно продвигаемую революцию в теории и практике за рубежом. В отличие от Международного АЯ, АЛФ многолик, нормативно аморфен и нестандартизируем. Результаты анализа убеждают, что радикально менять парадигму обучения АЯ не представляется разумным, лучше дифференцировать подход: сохранить обучение АЯ и культуре носителей в языковом или специальном вузе (например, дипломатической академии), а в неязыковом вузе опираться на стандартный международный АЯ. Конкретное содержание обучения должно определяться языковой политикой государства и вуза. Принимая некоторые идеи концепции АЛФ, стоит ее оценивать критически как любую импортируемую теорию или практику и проверять на лингвокультурную безопасность и полезность для нас. В данной статье обосновывается лингвистическая, дидактическая и идеологическая оправданность такой позиции.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Simpson-Davies K., Patsko L. How to teach English as a lingua franca (ELF). British Council. 25 November 2013.
2. Firth A. The discursive accomplishments of normality: on lingua franca English and conversation analysis // *Journal of Pragmatics*. 1996. № 26 (2). P. 237–259.
3. Sharifian F. *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.
4. McArthur T. World English and world Englishes: Trends, tensions, varieties, and standards // *Language Teaching*. 2001, 34. P. 1–20.
5. Бородин Д. С. Английский лингва франка – за и против // *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Филология. Социальные коммуникации*. 2011. Том 24 (63), № 1 (часть 1). С. 324–331.
6. Kirkpatrick A. Englishes in the Expanding Circle: Focus on Asia // *Russian Journal of Linguistics*. 2020. Vol. 24, № 3. P. 551–568.
7. Al-Tarawneh M. Q. A Trendy and Multi-dialectal English: A Descriptive Review of Changes and Current Status // *International Journal of English Language & Translation Studies*. 2014. № 2 (3). P. 1–13.
8. Jenkins J. Points of view and blind spots: ELF and SLA // *International Journal of Applied Linguistics*. 2006. Vol. 16, № 2. P. 139–162.
9. Ishihara N. Maintaining an optimal distance: Nonnative speakers' pragmatic choice/A. Mahboob (ed.). *The NNEST lens: Non-native English speakers in TESOL* (pp. 35–53). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010.
10. Ощепкова В. В., Соловьева Н. В. Академический английский: английский как иностранный или как лингва франка? // *Вестник Ивановского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2020. Вып. 4. С. 52–58.
11. Мележик К. А. От глобального английского языка к национальному варианту английского лингва франка – проблемы коммуникативно-прагматической вариативности: дис. ...д-ра филол. наук. ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского. Симферополь, 2018.
12. Nye J. S. Soft Power and American Foreign Policy // *Political Science Quarterly*. 2004. Vol. 119, № 2. P. 255–270.
13. Crystal D. *English as a global language*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
14. Phillipson R. *Linguistic Imperialism* (Oxford Applied Linguistics). 1st edition. Oxford: Oxford University Press, 1992.
15. Багдасарова Н. А. *Lingua franca эпохи глобализации // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации: материалы конференции МГИМО (У) МИДРФ. МГИМО-Университет*. 2008.

16. Прошина З. Г. Вариантность английского языка и межкультурная коммуникация // Личность. Культура. Общество. Международный журнал социальных и гуманитарных наук. 2010. Т. 12, вып. 2 (55–56). С. 242–252.
17. Görlach M. Still more Englishes. Amsterdam: Benjamins, 2002.

REFERENCES

1. Simpson-Davies K., Patsko L. How to teach English as a lingua franca (ELF). British Council. 25.11.2013.
2. Firth, A. (1996). The Discursive Accomplishments of Normality: on lingua franca English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237–259.
3. Sharifian, F. (2009). *English as an International Language: Perspectives and pedagogical issues*. Clevedon: Multilingual Matters.
4. McArthur, T. (2001). World English and world Englishes: Trends, tensions, varieties, and standards. *Language Teaching*, 34, 1–20.
5. Borodina, D. S. (2011). Angliiskii lingva franka – za i protiv = ELF: Pros and cons. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Seriya «Filologiya. Sotsial'nye kommunikatsii»*, 24(63), 1, part 1, 324–331. (In Russ.)
6. Kirkpatrick, A. (2020). Englishes in the Expanding Circle: Focus on Asia. *Russian Journal of Linguistics*, 24, 3, 551–568.
7. Al-Tarawneh, M. Q. (2014). A trendy and multi-dialectal English: A descriptive review of changes and current status. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2 (3), 01–13.
8. Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 2, 139–162.
9. Ishihara, N. (2010). Maintaining an optimal distance: Nonnative speakers' pragmatic choice. In Mahboob, A. (Ed.), *The NNET lens: Non-native English speakers in TESOL* (pp. 35–53). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
10. Oschepkova, V. V., Solovyeva, N. V. (2020). Academic English: English as a foreign language or as a lingua franca? *Ivanovo State University Bulletin. Series "The Humanities"*, 4, 52–58. (In Russ.)
11. Melezhik, K. A. (2018). Ot global'nogo angliiskogo yazyka k natsional'nomu variantu angliiskogo lingva franka – problem kommunikativno-pragmaticheskoi variativnosti = From global English to the national version of ELF: Problems of communicative and pragmatic variability: thesis of doctor in Philology. Simferopol. (In Russ.)
12. Nye, J. S. (2004). Soft power and American foreign policy. *Political Science Quarterly*, 119, 2, 255–270.
13. Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford Applied Linguistics. 1st edition. Oxford University Press.
15. Bagdasarova, N. A. (2008). Lingua franca epokhi globalizatsii = Lingua franca of the era of globalization. In *Materialy konferentsii "Puti povysheniya konkurentosposobnosti ekonomiki Rossii v usloviyakh globalizatsii", MGIMO MID RF: The digest of articles of a scientific conference*. (In Russ.)
16. Proshina, Z. G. (2010). Variantnost' angliiskogo yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = English variability and intercultural communication. *Personality. Culture. Society. Mezhdunarodnyi zhurnal sotsial'nykh i gumanitarnykh nauk*, 12, 2 (55–56), 242–252. (In Russ.)
17. Görlach, M. (2002). *Still more Englishes*. Amsterdam: Benjamins.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Бондаренко Ольга Ростиславовна

кандидат педагогических наук, доцент
профессор кафедры иностранных языков
Историко-архивного института
Российского государственного гуманитарного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Bondarenko Olga Rositslavovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Foreign Languages Department
Institute of History and Archives of the Russian State University for the Humanities.

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.01.2024
27.01.2024
27.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378.048.2



Разработка критериев оценки уровня сформированности у студентов умений читать тексты научно-педагогической направленности

Н. В. Борновалова

*Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия
nadya4269@yandex.ru*

Аннотация. Статья рассматривает такой аспект профессиональной деятельности будущих педагогов, как чтение текстов научно-педагогической направленности. Представлены краткая характеристика текстов, их типология, описание уровней сформированности умений профессионально ориентированного иноязычного чтения; разработана система критериев оценки предложенных уровней в целях диагностики умений студентов и деления их по разноуровневым группам для эффективного обучения.

Ключевые слова: уровни сформированности умений, критерии оценки уровней, умения профессионально ориентированного иноязычного чтения, тексты научно-педагогической направленности

Для цитирования: Борновалова Н. В. Разработка критериев оценки уровня сформированности у студентов умений читать тексты научно-педагогической направленности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Выпуск 2 (851). С. 28–34.

Original article

Developing Criteria for Assessing the Level of Students' Reading Comprehension of Academic Education-Related Texts

Nadezhda V. Bornovalova

*State University of Education, Mytishi, Russia
nadya4269@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to the development of future teachers' skills of reading comprehension of academic education-related texts. The work presents a brief description of academic texts related to pedagogy, their typology, a description of the levels of reading comprehension of professionally oriented foreign language reading matter, a system of criteria for assessing the proposed levels with a view to diagnosing students' skills and dividing them into multi-level groups for effective teaching.

Keywords: levels of skill development, assessment criteria, professionally oriented reading comprehension skills, academic education-related texts

For citation: Bornovalova, N. V. (2024). Developing Criteria for Assessing the Level of Students' Reading Comprehension of Academic Education-Related Texts. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 2(851), 28–34.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время оценка является одним из способов управления процессом обучения студентов для достижения образовательных результатов, которые были запланированы [Кумбс, 1970]. Оценивание достижения результатов обучения выступает в качестве цели и элемента содержания, а также как средство обучения. Анализ научных работ таких ученых, как М. В. Титова, Г. Л. Ильин, показывает, что, с одной стороны, оценка и оценочная деятельность входят в совокупность универсальных учебных действий и являются отдельными элементами содержания образования. С другой стороны, система оценивания способствует передаче дифференцированной и интегральной информации о процессе обучения и преподавания, отслеживает прогресс студентов в достижении учебных результатов, формирует обратную связь для преподавателей, контролирует эффективность образовательной программы [Гальскова, Гез, 2006].

В связи с этим введение критериальной диагностики уровней сформированности у студентов умений читать профессионально ориентированные тексты, в том числе и тексты научно-педагогической направленности, становится актуальным.

Цель научного исследования состоит в том, чтобы разработать критерии оценки уровня сформированности умений читать иноязычные тексты научно-педагогической направленности. На основе цели исследования были сформулированы задачи, которые представлены следующим образом:

- дать краткую характеристику текстам научно-педагогической направленности и представить их типологию;
- выделить уровни сформированности умений профессионально значимого чтения у студентов, которые обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование (английский язык)»;
- разработать систему критериев оценки уровней сформированности умений в профессионально значимом иноязычном чтении.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ЧТЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Профессионально значимое чтение трактуется как комплексная речевая деятельность, которая зависит от профессиональных информационных возможностей и потребностей читающего, содержит в себе специфический вид информационного

взаимодействия (вербальной письменной коммуникации). Основными целями профессионально направленного чтения являются поиск, прием, обобщение, оперативная ориентация, дальнейшая оценка, присвоение, целевое использование полученной информации в качестве профессионального опыта и знаний [Коряковцева, Лебедева, 2020]. Для студентов, которые обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование (английский язык)», в качестве профессионально ориентированных текстов необходимо использовать тексты научно-педагогической направленности.

Научно-педагогический текст – это сложное целое, которое включает в себя конкретный набор лексических терминов педагогической и методической области знаний и имеет практическое значение для будущей карьеры студента [Титова, 2017]. К данному виду текста можно отнести и статьи лингвистической и научно-методической направленности, и аннотации научных статей, зарубежные книги, патентные описания на иностранном языке, которые предназначены для методистов и педагогов. Любой текстовый материал может стать средством для понимания профессиональных вопросов или проблем, связанных с развитием, воспитанием, обучением студентов посредством иностранного языка.

По этой причине возникает необходимость в классификации научно-педагогических текстов для преподавателей иностранных языков по таким параметрам, как:

- образовательные (например, художественные и научные тексты, посвященные проблемам различных образовательных организаций);
- профессиональные (общие образовательные стандарты, учебные программы, нормативные акты, учебные планы, регламентирующие содержание образования);
- специальные (научные статьи по педагогической и методической тематике, монографии, публикации, тексты докладов в сфере педагогики и методики обучения иностранным языкам) [Борновалова, 2022].

С практической стороны цель обучения профессионально направленному чтению на иностранном языке предполагает развитие у студентов умений читать тексты с разным уровнем понимания информации, которая содержится в них. Важно отметить, что вопросы оценки уровня развития у будущих преподавателей умений читать специальные научно-педагогические тексты на иностранном языке не были рассмотрены в специальных исследованиях до настоящего времени.

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ЧТЕНИИ

Исходя из сложившейся ситуации в отношении уровней владения иностранным языком в России, можно сделать следующий вывод: отечественные исследователи проводили большую работу в этой области.

Э. Г. Азимов трактует уровень владения иностранным языком как степень сформированности коммуникативной компетенции, которая способствует решению экстралингвистических задач коммуникации на иностранном языке в связи с условиями общения, с применением необходимых речевых навыков и умений, языковых знаний¹. По словарю И. П. Андриади и С. Ю. Теминой можно определить уровень как «степень величины, значимости какого-либо процесса или явления»².

Важно отметить, что на данный момент четко определенные уровни сформированности умений в профессионально направленном иноязычном чтении, включая описание и критерии оценки, отсутствуют [Барышникова, 2014].

Важно четко определить входной уровень сформированности умений в профессионально направленном чтении на начальный период обучения для эффективного протекания процесса формирования этих умений в целом [Соловова, 2008]. Выделяя уровни сформированности умений в профессионально направленном чтении бакалавров-педагогов, следует помнить о том, что обучение иностранному языку по направлению подготовки «Педагогическое образование (английский язык)» имеет такие особенности, как широкопрофильное обучение, сжатые сроки обучения, получение базовых сведений из других научных областей и др. [Борновалова, 2023].

Кроме того, на начальном этапе обучения не у каждого студента уровень владения иностранным языком соответствует высокому. Существует еще одна отрицательная сторона – не у всех студентов присутствуют равные базовые знания по профилирующим предметам. Это говорит о том, что профильные знания обучающихся, которые могли бы стимулировать процесс формирования профессионально ориентированных умений в иноязычном чтении, также кардинально различаются [Соловова, 2008].

Следовательно, для успешного развития умений в профессионально значимом чтении на

иностранном языке у студентов, которые обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование (английский язык)», необходимо их дифференцирование на разноуровневые группы на начальном этапе обучения.

Таким образом, разделив обучающихся разной подготовки на группы в связи с выделенным уровнем сформированности их профессионально направленных умений в иноязычном чтении, мы приобретем реальную возможность эффективно сформировать указанные умения у студентов группы с недостаточным уровнем, продолжать их развитие в группе со средним уровнем и применять комплексные неадаптированные тексты, дополнительные материалы и задания в группе с высоким уровнем сформированности профессионально ориентированных умений в иноязычном чтении [Ильин, 2016].

Опираясь на общепринятые пороговые уровни сформированности умений в чтении [Общеввропейские компетенции ... 2003] и систему дескрипторов, представляющих собой содержательные параметры каждого уровня [Гальскова, Гез, 2006], в данном исследовании остановимся на таких обобщенных уровнях сформированности умений в профессионально направленном иноязычном чтении, как высокий, продуктивный, недостаточный, которые различаются существованием более комплексных умений [Барышникова, 2014].

Вышеназванные уровни определяются на начальном этапе обучения по дисциплине «Иностранный язык» при проведении входного контроля знаний и умений студентов, которые обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование (английский язык)». Именно по этой причине название каждого уровня сопровождается термином «входной», т. е. высокий входной уровень, продуктивный входной уровень, недостаточный входной уровень. Следовательно, для периода завершения обучения мы определяем следующие уровни сформированности умений профессионально направленного чтения на иностранном языке: высокий итоговый уровень, продуктивный итоговый уровень, недостаточный итоговый уровень.

Ниже представлены дифференцированные по уровням сформированности умения в профессионально значимом иноязычном чтении текстов научно-педагогической направленности (см. табл. 1). Таблица составлена на основе исследований Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, С. К. Фоломкиной, Г. Л. Ильина. Выделенные уровни дают возможность повысить качество процесса обучения иностранному языку, а также итоговые результаты в целом.

¹Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.

²Андриади И. П., Темина С. Ю. Педагогический словарь. М.: ИНФРА-М, 2020.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ПО УРОВНЯМ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Недостаточный	Продуктивный	Высокий
Лингвистический и методологический компоненты		
• умение понимать основные идеи научно-педагогических иноязычных текстов небольшого объема на изученные ранее темы; • умение работать с текстом по определенному алгоритму [Гальскова, Гез, 2006]; • умение бегло просматривать иноязычные тексты по научно-педагогической тематике на соответствие предложенной информации и требуемой.	• умение использовать разные стратегии специального чтения (ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее) [Фоломкина, 2005]; • умение работать над основными заданиями в определенные временные рамки; • умение просматривать тексты на наличие необходимой информации [Фоломкина, 2005]; • умение интерпретировать заключение или выводы, сделанные автором текста.	• умение уверенно использовать разные стратегии чтения (ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее) [Фоломкина, 2005]; • умение извлекать требуемую актуальную информацию из научно-педагогических текстов с особой авторской точкой зрения [Гальскова, Гез, 2006]; • умение справляться с заданиями по тексту в определенный временной период [Фоломкина, 2005].
Психологический компонент		
• умение производить оценку своих профессионально значимых умений в иноязычном чтении в процессе взаимодействия с преподавателем.	• умение объективно оценивать свои умения в специальном иноязычном чтении на основе собственного опыта [Гальскова, Гез, 2006]; • умение осуществлять самоконтроль в самостоятельной работе с научно-педагогическими текстами.	• умение анализировать собственные профессиональные потребности в целях развития умений в профессионально значимом иноязычном чтении [Гальскова, Гез, 2006]; • умение выявлять степень актуальности предложенной информации со стороны профессиональной и учебной значимости; • умение производить оценку уровня собственной профессиональной компетентности [Ильин, 2016].
Мотивационный компонент		
• умение создавать мотивацию – для контроля результатов своей учебной или профессиональной деятельности под управлением преподавателя.	• умение создавать мотивацию для контроля результатов своей учебной или профессиональной деятельности [Ильин, 2016]; • умение планировать заранее самостоятельную деятельность по извлечению необходимой в профессиональном плане информации.	• умение создавать мотивацию для оценки своей учебной или профессиональной деятельности; • умение выделять собственные профессиональные потребности [Ильин, 2016]; • умение прилагать волевое усилие для осуществления и развития учебного или профессионального процесса.

ВЫЯВЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОМ ЧТЕНИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Планируя деятельность по развитию умений в иноязычном специальном чтении у бакалавров-педагогов, требуется выявить критерии сформированности вышеуказанных умений. Выделение

критериев имеет большое значение для четкой оценки уровня сформированности умений в профессионально значимом чтении текстов научно-педагогической направленности, а также для эффективности проводимой в этом направлении деятельности в целом [Перлова, 2009].

С точки зрения И. П. Андриади и С. Ю. Теминской, «критерий является признаком, с опорой на который производится выявление, классификация,

оценка чего-либо; мерилем оценки, суждения»¹. Э. Г. Азимов трактует понятие «критерий оценки» следующим образом: «критерии оценки – параметры, правила оценки, качественные характеристики продукта (например, полнота, точность и др.)»².

Проанализировав многообразие различных критериев сформированности умений познавательной деятельности студентов, которые описывает С. Н. Усова, мы можем выделить следующие:

- мотивационный (существование мотива к процессу овладения определенным умением, а также интерпретация его значимости в профессиональной деятельности);
- деятельностный (степень овладения умениями, которые необходимы для профессионально значимой деятельности, возможность переноса умения в модифицированные условия, практическая грамотность в профессиональной сфере);
- личностный (умение брать на себя профессиональную ответственность, самооценка, достаточный уровень сформированности базовых профессионально ориентированных качеств личности) [Усова, 2020].

Вышеопределенные критерии использованы в данном исследовании в качестве основы. Поэтому необходимо уточнить их с точки зрения специфики анализируемого направления подготовки. В данном случае представляется необходимым, чтобы критерии использовались в качестве показателей основных компонентов содержания профессионально значимой иноязычной читательской деятельности. Речь идет о психологическом, лингвистическом, методологическом и мотивационном компонентах [Миронова, 2003].

Рассмотрим лингвистический и методологический компоненты. Важнейшими установленными характеристиками понимания профессионально ориентированного текста принято считать глубину, точность и полноту [Перлова, 2009]. Полнота понимания текста представляет собой количество извлеченной (понятой студентом) информации. Точность понимания отражает качество восприятия информации обучающимся. Глубина понимания текста отображает субъективный, личностный характер, поэтому может не выделяться в лингвистическом и методологическом компонентах [там же]. В процессе развития умений в чтении иноязычных текстов научно-педагогической направленности студентам педагогического направления

подготовки необходимо обращать внимание на умение выделять в тексте грамматические конструкции, основную мысль, лексические единицы, а также интерпретировать смысл прочитанной информации. Студенту необходимо использовать различные стратегии чтения и знания по своей специальности для того, чтобы понимать прочитанный текст.

Поскольку важно оценить, насколько быстро и хорошо студент способен извлекать смысл полученной из научно-педагогического текста информации и справляться с заданиями в целом, необходимо включить в список критериев оценки уровня сформированности умений профессионально направленного иноязычного чтения в лингвистическом и методологическом компонентах такой критерий, как скорость восприятия информации.

Таким образом, полнота, точность и скорость восприятия информации выступают в качестве критериев оценки уровня сформированности умений в лингвистическом и методологическом компонентах содержания обучения профессионально направленному иноязычному чтению.

Обоснованием сформированности умений психологического компонента содержания обучения профессионально ориентированному чтению могут выступать такие качества, как анализ деятельности, адекватное самооценивание, умение брать ответственность на себя за определенный результат. Необходимо обобщить вышесказанное и предложить способность анализировать в виде критерия сформированности умений профессионально значимого чтения в психологическом компоненте содержания обучения этому виду речевой деятельности. Способность анализировать выступит критерием, включающим в себя все компоненты, перечисленные выше.

Обратимся к мотивационному компоненту содержания обучения профессионально значимому чтению. Его критериями сформированности умений профессионально направленного иноязычного чтения будут выступать волевая регуляция и мотивация. Вышеназванные критерии отражают специфику процесса обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование (английский язык)», где изучение иностранного языка является обязательным, оно невозможно ввиду отсутствия мотивации к его изучению и требует приложения конкретных волевых усилий со стороны студентов.

Система критериев оценки вышеназванных уровней сформированности умений профессионально направленного чтения на иностранном языке, а также методы их диагностики предложены в таблице 2.

¹Андриади И. П., Темина С. Ю. Педагогический словарь. М.: ИНФРА-М, 2020

²Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009

СИСТЕМА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

Компоненты содержания обучения профессионально направленному чтению на иностранном языке	Критерии оценки уровня сформированности умений специального иноязычного чтения	Методы диагностики
Лингвистический и методологический компоненты	Полнота понимания Точность понимания Скорость восприятия	Оценка выполнения текстовых заданий и упражнений, наблюдение, оценка задач по интерпретации полученной информации.
Психологический компонент	Способность анализировать	Беседа, интервьюирование, наблюдение за учебной деятельностью, за самоанализом учебной работы на занятиях.
Мотивационный компонент	Волевая регуляция Мотивация	Индивидуальные беседы, интервьюирование, анкетирование, наблюдение.

Таким образом, разработанная система критериев оценки уровней сформированности умений в профессионально значимом иноязычном чтении у бакалавров педагогического направления подготовки будет реализовывать диагностику умений обучающихся и деление их по разноразовным группам для дальнейшего эффективного обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного исследования можно сделать следующий вывод. В научной статье были решены следующие задачи: представлена краткая характеристика текстов научно-педагогической направленности и их типология, выделены уровни сформированности умений в профессионально направленном чтении обучающихся по

направлению подготовки «Педагогическое образование (английский язык)», разработана система критериев оценки уровня сформированности умений в профессионально значимом иноязычном чтении. Разработанная система критериев оценки уровня сформированности умений в профессионально значимом иноязычном чтении будет способствовать эффективной и правильной диагностике уровней сформированности у обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование (английский язык)» умений специального иноязычного чтения, а также делению их по разноразовным группам для дальнейшего эффективного обучения. Важно отметить необходимость конструирования системы упражнений для обучения студентов профессионально ориентированному чтению текстов педагогической направленности и проверки ее эффективности в дальнейших исследованиях.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. М.: Прогресс, 1970.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
3. Коряковцева Н. Ф., Лебедева Е. А. Чтение на иностранном языке в профессиональных целях в условиях электронного гипертекстового пространства // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 87–97.
4. Титова М. В. Текст как основа профессионально ориентированного преподавания английского языка студентам-бакалаврам, обучающимся по направлениям подготовки «Политология» и «Международные отношения» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 3 (774). С. 20–29.
5. Борновалова Н. В. Профессионально ориентированный текст в системе языковой подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. Вып. 3. С. 77–86.
6. Барышникова О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008.
8. Борновалова Н. В. Профессионально ориентированный текст педагогического дискурса: лингвоструктурные особенности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. Вып. 2. С. 111–120.

9. Ильин Г. Л. Проектное образование как работа с информацией // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 88–94.
10. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург: Департамент по языковой политике / Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
11. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005.
12. Перлова О. В. Методика обучения филологическому чтению как компонент профессиональной подготовки (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
13. Усова С. Н. Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования // Научное обеспечение системы повышения кадров. 2020. № 1 (42). С. 43–57.
14. Миронова М. В. Психология и социология чтения: учебное пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2003.

REFERENCES

1. Coombs, F. G. (1970). *Krizis obrazovaniya v sovremennoy mire: sistemnyj analiz* = The crisis of education in the modern world: a system analysis. Moscow: Progress. (In Russ.)
2. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *Teoria obucheniya inostrannim yazykam. Lingvodaktika y metodika* = The theory of teaching foreign languages. Linguododactics and methodology. Academy. (In Russ.)
3. Koryakovtseva, N. F., Lebedeva, E. A. (2020). Reading in a foreign language for professional purposes in the conditions of electronic hypertext space. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 3 (836), 87–97. (In Russ.)
4. Titova, M. V. (2017). Text as the basis for professionally oriented teaching of English to undergraduate students specializing in political sciences and international relations. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 3(774), 20–29. (In Russ.)
5. Bornovalova, N. V. (2022). Professionally oriented text in the system of language training for foreign language teachers. *Vestnik of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 3, 77–86. (In Russ.)
6. Baryshnikova, O. V. (2014). *Metodika kontrol'a i ocenki kachestva podgotovki po inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzе (angliiskiy yazyk)* = Methods of assessing the quality of foreign language training in technical universities (the English language): PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
7. Solovova, Ye. N. (2008). *Metodika obucheniya inostrannim yazykam. Prodvintyy kurs* = Methods of teaching foreign languages: an advanced course: a manual for students of teacher-training universities and for teachers. Moscow: AST: Astrel'. (In Russ.)
8. Bornovalova, N. V. (2023). Professionally oriented text of pedagogical discourse: linguistic and structural features. *Vestnik of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 2, 111–120. (In Russ.)
9. Ilyin, G. L. (2016). Project Education by Way of Working with Information. *Higher Education in Russia*, 7(203), 88–94. (In Russ.)
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2003). Strasbourg: Department of Language Policy, Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
11. Folomkina, S. K. (2005). *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v ne yazykovom vuzе* = Teaching foreign language reading skills in a non-linguistic university. Higher school. (In Russ.)
12. Perlova, O. V. (2009). *Metodika obucheniya filologicheskomyu chteniyu kak component professionalnoi podgotovki (angliiskiy yazyk, yazykovoy vuz)* = Teaching Culture-Related Reading as a Component of Professional Competence (the English Language, Linguistic University): abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
13. Usova, S. N. (2020). Problems and opportunities of teachers' web advanced training in the context of digitalization of education. *Scientific support of a system of advanced training*, 1(42). 43–57. (In Russ.)
14. Mironova, M. V. (2003). *Psichologiya i sociologiya chteniya* = Psychology and sociology of reading : course-book. Ulyanovsk State Technical University. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Борновалова Надежда Витальевна

аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков
Государственного университета просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Bornovalova Nadezhda Vitalievna

Postgraduate student of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
at the State University of Education

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

23.01.2024
11.02.2024
27.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Формирование прагматической интенциональности иноязычной речи школьников в контексте профессиональной ориентации

В. С. Гусарова¹ А. В. Малёв²

¹Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа №1541», Москва, Россия

²Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹verra.gusarova@yandex.ru

²dissovet_27@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется содержание прагматического аспекта вторичной языковой личности обучающегося, а также процесс ее формирования в рамках всех уровней образования с учетом периодизации профессионального развития личности. Конкретизируются предпосылки, виды и формы прагматизации процесса непрерывной лингвометодической подготовки преподавателя иностранного языка, в том числе на этапах ранней оптации.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, профессиональная личность учителя иностранного языка, непрерывная лингвометодическая подготовка, лингвопрагматика, профориентация, профессиональный идиостиль

Для цитирования: Гусарова В. С., Малев А. В. Формирование прагматической интенциональности иноязычной речи школьников в контексте профессиональной ориентации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып 2 (851). С. 35–39.

Discussion article

Forming the Pragmatic Orientation of Speech Acts in View of Professional Guidance at School

Vera S. Gusarova¹, Alexey V. Malyov²

¹Public budgetary educational institution of the city of Moscow «School № 1541», Moscow, Russia

²Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹verra.gusarova@yandex.ru

²dissovet_27@mail.ru

Abstract. The article examines the contents of the pragmatic aspect of the student's second language identity as well as the process of its formation across the educational levels, taking into account the periodization of professional development of the individual. The prerequisites, types and forms of pragmatization of the process of continuous linguistic and methodological training of a foreign language teacher, including the stages of early selection, are specified.

Keywords: second language identity, professional identity of a language teacher, continuous linguistic and methodological training, linguistic pragmatics, professional guidance, professional idiosyle

For citation: Gusarova, V. S., Malyov, A. V. (2024). Forming the Pragmatic Orientation of Speech Acts in View of Professional Guidance at School. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 35–39.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях обновления федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС¹) и конкретизации образовательных результатов в федеральных образовательных программах (далее – ФОП²), а также учитывая введенную в общеобразовательных школах Единую модель профессиональной ориентации (далее – профминимума³), есть основания констатировать наличие социального заказа на предпрофессиональную прагматизацию школьного иноязычного образования и формирование предпрофессиональных метапредметных компетенций обучающихся средствами иностранного языка, начиная с этапа ранней оптации (6–7-й класс, 13–14 лет). Термин «оптация» в данной статье используется согласно классификации Е. А. Климова. Под ним понимается первая фаза развития профессионала, во время которой человек осуществляет выбор профессии в учебном заведении [Климов, 1998].

Фазы профессионального развития личности в процессе иноязычного образования во многом соотносятся с уровнями формирования вторичной языковой личности (далее – ВЯЛ) в целом [Халеева, 1989], а также вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка как аспекта профессиональной личности [Малёв, 2015].

СООТНОШЕНИЕ ФАЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И УРОВНЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Соотнесение фаз развития профессиональной личности будущего преподавателя и уровней

формирования вторичной языковой личности обучающегося позволяет выделить лингвопрагматические характеристики профессиональной личности будущего преподавателя ИЯ в качестве объекта овладения в условиях непрерывной лингвометодической подготовки и проследить эволюцию субъектного опыта обучающегося в части овладения эффективной коммуникацией на иностранном языке, в том числе в профессиональной сфере.

Важно отметить, что подобная система сопоставления фаз развития профессионала и уровней сформированности ВЯЛ построена на классической институциональной модели общего и высшего образования, в рамках которой результаты обучения иностранному языку закреплены во ФГОС и ФОП (в разделе федеральных рабочих программ). Объектом образовательного процесса в данном случае является среднестатистический обучающийся, последовательно и успешно осваивающий программу. В ходе реального образовательного процесса темп и успешность освоения образовательных программ у обучающихся варьируются: встречаются обучающиеся, требующие компенсирующего обучения, а также обучающиеся, опережающие предусмотренные для данного уровня образовательные результаты. Для каждого такого случая педагоги выстраивают индивидуальные образовательные маршруты, что безусловно влечет за собой смену интенсивности прохождения фаз профессионального развития личности и уровней формирования ВЯЛ. Таким образом, корреляция между фазами становления профессиональной личности и уровнями формирования ВЯЛ не статична, а динамична, меняется в зависимости от целей и характеристик субъектов образовательного процесса, тем самым определяя формы, методы и приемы овладения лингвопрагматическими характеристиками каждого из уровней ВЯЛ.

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ФОРМЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

На этапе начального образования работа по профессиональной ориентации школьников носит системный и целенаправленный характер. Происходит знакомство с миром современных профессий, в том числе, на уроках иностранного языка, а также опосредованно изучается речевое оформление организационно-управленческой деятельности учителя ИЯ (на уровне изучения фраз и лексем, передающих поощрение / порицание, дисциплинарные аспекты, системы оценивания и т. д.).

¹Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101); Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 568 от 18.07.2022 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» (Зарегистрирован 17.08.2022 № 69675); Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрирован 07.06.2012 № 24480); Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован 12.09.2022 № 70034).

²Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023); Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228).

³Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. № АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации».

Фаза развития профессионала	Уровень формирования вторичной языковой личности	Соответствующий уровень образования	Содержательное наполнение ВЯЛ (по уровням)
Оптация: период профессионального выбора и самоопределения в учебном заведении	Вербально-семантический уровень (тезаурус 1 и тезаурус 2)	Начальное общее образование (1–4-й классы)	Тезаурус 1 – формирование первичной языковой картины мира происходит к концу начальной школы. Тезаурус 2 – к концу начальной школы начинает формироваться концептуальная (глобальная) картина мира. В целом закладываются основы лингвистического компонента коммуникативной компетенции.
	Тезаурусный (когнитивный)	Основное общее образование (5–9-й классы)	Посредством совершенствования лингвистического компонента коммуникативной компетенции, который являлся объектом овладения на вербально-семантическом уровне ВЯЛ, происходит развитие социально-культурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции.
	Прагматический	Среднее общее образование (10–11-й классы)	Языковые и речевые знания, навыки и умения, приобретенные на вербально-семантическом и тезаурусном уровнях формирования ВЯЛ, совершенствуются и применяются для решения конкретных задач в предпрофессиональных ситуациях общения. Активно формируется прагматический компонент коммуникативной компетенции, развивается интенциональная (иллокутивная) грамотность.
Адаптация: освоение первичных знаний, умений и навыков профессиональной деятельности после выбора профессии	Прагматический	Среднее профессиональное и высшее образование: специалитет, бакалавриат, магистратура	Активная стадия развития прагматического уровня ВЯЛ (прагматикона). Особое внимание уделяется сфере и ситуациям профессионального иноязычного общения будущего учителя ИЯ.
Фаза интернала: приобретение самостоятельного опыта после вхождения в профессию	Совершенствование показателей достижения каждого уровня	Постдипломное образование: повышение квалификации, ДООП, профессиональная переподготовка	В процессе осуществления профессиональной деятельности происходит совершенствование всех уровней вторичной языковой личности в комплексе. Иноязычная речевая деятельность в профессиональном дискурсе начинает реализовываться по вероятностной лингвистической модели. [Probabilistic Linguistics, 2003]
Мастерство: профессионал соответствует всем показателям своей квалификации, способен к решению нестандартных профессиональных задач		Постдипломное образование: повышение квалификации, ДООП, профессиональная переподготовка	
Наставничество: профессионал способен и готов к передаче собственного опыта		Постдипломное образование: повышение квалификации, ДООП, профессиональная переподготовка	

На уровне основного общего образования, особенно с 7-го класса, когда начинается предпрофильное обучение по различным направлениям, изучение иностранного языка, помимо базового курса, приобретает уклон в зависимости от выбранного профиля. В части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, в плане внеурочной деятельности, а также в перечне ДООП появляются курсы, направленные на изучение профильных дискурсов. Расширяется жанровая принадлежность иноязычных текстов, учитывающая специфику профиля. Ключевым лингвопрагматическим «приобретением» будущего преподавателя ИЯ становится знакомство с научным и научно-популярным дискурсом в рамках лингвистических, социальных и психолого-педагогических тем.

Лингвопрагматические характеристики профессиональной личности будущего преподавателя ИЯ в старшей школе реализуются в рамках проектов предпрофессионального образования в формате курсов и программ дополнительного образования, ориентированных на овладение иностранным языком для специальных целей. Также применяются гибкие, инновационные формы организации учебного и внеучебного процесса, в том числе с привлечением профильных организаций и вузов-партнеров (мастер-классы, круглые столы, тренинги, встречи с представителями профессии, брейн-ринги, викторины на иностранном языке).

Узконаправленная лингвопрагматическая подготовка будущего учителя иностранного языка

в вузах осуществляется как в рамках языковых, так и методических дисциплин. Объектом овладения, в отличие от других уровней образования, становится не только иностранный язык как система, но и методика обучения языку, педагогика, психология. Овладение данными объектами зачастую происходит на иностранном языке для скорейшей интериоризации профессионального дискурса. В силу того, что на этапе постдипломного образования преподаватель осуществляет самостоятельную профессиональную деятельность, то ключевой лингвопрагматической характеристикой его сформированной профессиональной личности становится выработка своего собственного профессионального идиостиля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная тенденция к ранней профилизации образования расширяет процесс непрерывной лингвометодической подготовки преподавателя иностранного языка, начиная его на уровне основного общего образования. Это, в свою очередь, обеспечивает более плавную эволюцию субъектного профессионального опыта, делает процесс его приобретения более осознанным и желаемым, обогащает профессиональный прагматический инструментарий преподавателя иностранного языка компетенциями педагогического дизайна, формирования образовательной и воспитательной среды, организационно-управленческой деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998.
2. Малёв А. В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н.-Новгород, 2015.
3. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : (Подготовка переводчиков). М. : Высшая школа, 1989.
4. Probabilistic Linguistics / ed. by R. Bod, J. Hay, S. Jannedy. Cambridge ; Massachusetts ; London, England: The MIT Press, 2003.

REFERENCES

1. Klimov, E. A. (1998). Vvedenie v psihologiyu truda = Introduction to Psychology of Work: Textbook for Universities. Moscow: Kul'tura i sport, YUNITI. (In Russ.)
2. Malyov, A. V. (2015). Npreryvnaya lingvometodicheskaya podgotovka prepodavatelya inostrannogo yazyka = Continuous Training of a Foreign Language Teacher in Language Teaching Methods: Thesis Summary, Senior Doctorate in Pedagogy. Nizhnij Novgorod. (In Russ.)
3. Khaleeva, I. I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi : (Podgot. perevodchikov) =The Theory Basics of Teaching Foreign Speech Comprehension (Teaching Interpreters). Moscow: Vysshaja shkola. (In Russ.)
4. Bod, R., Hay, J., Jannedy, S. (Eds.). (2003). Probabilistic Linguistics. Cambridge, Massachusetts; London: The MIT Press.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гусарова Вера Сергеевна
руководитель методической службы
ГБОУ Школа № 1541

Малёв Алексей Витальевич
доктор педагогических наук
профессор кафедры английского языка переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Gusarova Vera Sergeevna
Head of methodological Department
PBEI School № 1541

Malyov Alexey Vitalievich
Doctor of Pedagogy
Professor, Department of the English Language,
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	29.12.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	27.01.2024	approved after reviewing
принята к публикации	27.02.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 372.811.1



К проблеме определения статуса русского жестового языка в лингводидактических целях

Д. А. Демина

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

Аннотация. В статье рассматривается вопрос востребованности русского жестового языка как объекта изучения. Это обусловлено тем, что в России активно развивается доступная среда, в том числе, для людей с нарушением слуха. Автор ставит проблему определения юридического и лингвистического статуса РЖЯ, необходимости разработки лингводидактических основ и методики его преподавания, без чего невозможно организовать масштабную подготовку преподавателей и переводчиков РЖЯ.

Ключевые слова: русский жестовый язык, инклюзивное образование, лингводидактика, система образования

Для цитирования: Демина Д. А. К проблеме определения статуса русского жестового языка в лингводидактических целях // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып 2 (851). С. 40–45.

Original article

Revisiting the Role of the Russian Sign Language for Linguodidactic Purposes

Darya A. Demina

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

Abstract. In the article the author examines the demand for Russian sign language as an object of study, which is due to the fact that an accessible environment is actively developing in Russia, including one for acoustically challenged people. The author raises the problem of determining the legal and linguistic status of RSL, the need to develop linguodidactic foundations and teaching methods for the Russian sign language, without which it is impossible to organize large-scale training of teachers and translators of RSL.

Keywords: Russian sign language, inclusive education, language teaching, education system

For citation: Demina, D. A. (2024). Revisiting the Role of the Russian Sign Language for Linguodidactic Purposes. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 40–45.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время по данным Всероссийского общества глухих в России проживает более 300 тыс. человек¹, считающих русский жестовый язык (РЖЯ) своим родным языком. Это люди, рожденные глухими или слабослышащими, или потерявшие слух в раннем детском возрасте. Они не могут воспринимать язык страны, в которой рождены и проживают, на слух, без визуальной опоры, и предпочитают использовать РЖЯ как основное средство коммуникации. Для позднооглохших людей РЖЯ также является нужным инструментом общения, однако они осваивают этот язык в более позднем возрасте, не являясь носителями. Также РЖЯ нужен членам семей глухих и слабослышащих людей для общения с ними. Таким образом, мы видим, что русский жестовый язык востребован как средство общения. Однако на настоящий момент преподавание РЖЯ осуществляется в очень небольших объемах по стране и в основном прямым методом. Язык распространяется естественным образом: дети, рожденные в семьях глухих родителей, усваивают язык в семье, затем от них язык усваивают глухие и слабослышащие дети, которые были лишены этой возможности в семьях слышащих родителей и столкнулись с РЖЯ только в коррекционных дошкольных и школьных заведениях для детей с нарушением слуха.

В 2012 году был принят Федеральный закон², согласно которому образовательные организации обязаны создавать доступную среду для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Для обучающихся с небольшой потерей слуха такая доступная среда может быть обеспечена с помощью технических средств (например, индукционной петли) и повышения квалификации педагогов с целью обучения их особенностям работы со слабослышащими студентами, но для глухих обучающихся или обучающихся с потерей слуха высокой степени (когда они не способны на слух воспринимать человеческую речь) создание такой доступной среды обозначает необходимость предоставления услуг переводчика РЖЯ, либо создания отдельных групп, где предмет ведет педагог, владеющий РЖЯ. И в том, и в другом случае необходимо обучение специалистов (переводчиков и педагогов), владеющих русским жестовым языком.

В статье рассматриваются трудности, с которыми связана организация подготовки таких специалистов, а также предпринимается попытка

определить векторы развития, которые позволят преодолеть эти трудности. Для решения поставленных задач необходимо обратиться к истории русского жестового языка, к вопросу о юридическом и лингвистическом статусе РЖЯ, а также к лингводидактическим аспектам вопроса.

ИСТОРИЯ РЖЯ

Момент возникновения русского жестового языка (как и других жестовых языков) в традиции возводится к моменту учреждения первых учебных заведений для глухих детей. В России первое училище для глухонемых³ детей возникло в 1810 году в Петербурге (было открыто на базе опытной школы для глухонемых в Павловске, действовавшей с 1806 года). Здесь применялся метод обучения, взятый из французской школы: глухих обучали мимическим / жестовым методом. В 1853 году в Москве открывается Городское Арнольдовское училище для глухонемых, и здесь уже применяется оральный / устный метод, принятый в немецкой школе. В это время открывались и различные частные школы для глухих, организовывались дома труда и специальные детские дома для глухих детей.

В 1880 году на Втором международном конгрессе, посвященном обучению глухих (известном как Миланская конференция 1880 года), были приняты решения, надолго определившие развитие жестовых языков и их преподавание: в частности, устный метод обучения провозглашался предпочтительнее жестового. В 2018 году совет 21-го Международного конгресса, посвященного вопросам образования глухих, официально принес извинения за то решение и признал, что последствия были пагубными. Это решение привело к дискриминации жестовых языков, в том числе, в системе образования, что явилось причиной того, что устный метод обучения детей с нарушением слуха практически полностью вытеснил применение в образовании жестовых языков.

Применение исключительно устного метода лишает обучающихся важного для них инструмента учебно-познавательной деятельности: русского жестового языка. Еще Л. С. Выготский говорил о важности использования «всех возможностей речевой деятельности глухонемого ребенка» [Выготский, 1983, с. 217]. На настоящий момент исследователи подтвердили, что информация, которая транслируется с помощью РЖЯ, усваивается слабослышащими обучающимися, свободно владеющими этим языком, существенно лучше [Зайцева, 1992].

¹РИА Новости. 24.09.2017. URL: <https://ria.ru/20170924/1505260811.html>

²Федеральный закон о внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 18.12.2012, одобрен Советом Федерации 26.12.2012.

³Термин, распространенный в науке и обиходе до недавнего времени, сегодня считается некорректным.

На сегодняшний день многие глухие заканчивают школу практически неграмотными, при том, что эти обучающиеся имеют нормальный интеллект. Если точные науки они могут усваивать в смешанных группах при условии создания доступной среды, то грамматику русского языка им усваивать намного сложнее, чем другим детям. Во-первых, для многих русский язык не является основным языком (5–10 % людей с нарушением слуха считают родным языком РЖЯ), во-вторых, даже при наличии слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов, слух остается сниженным, а напряжение на слуховой аппарат и мозг повышено. Дети просто не слышат окончания, грамматические и морфологические единицы. И нельзя забывать, что рожденные в семьях глухих родителей изучают русский язык как иностранный, не с рождения (не воспринимают звуки и интонации внутриутробно, в период новорожденности и раннего младенчества в силу отсутствия такого общения в семье). То же самое можно сказать и о глухих детях, рожденных в семьях слышащих родителей. Ведь до момента, когда обнаружится потеря слуха и будет подобран слуховой аппарат или проведена имплантация, пройдут месяцы или годы. Есть и категория глухих, которые считают себя носителями особой глухой культуры, не признают глухоту как недостаток или заболевание, которое надо лечить. Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод, что как минимум в младшей и средней школе, когда закладываются основы грамотности, необходимо вести обучение гуманитарным предметам на РЖЯ. Мы не исключаем приемлемость устного метода, но он может быть дополнением или одной из возможных траекторий. Есть глухие люди, не готовые пользоваться голосом и признающие для активного общения только РЖЯ. Необходимо признать это право – говорить на родном языке (ведь глухой человек не слышит себя, ему может быть некомфортно пользоваться голосом). Однако для этого надо определиться со статусом русского жестового языка.

СТАТУС РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА

В настоящий момент русский жестовый язык признается языком общения «при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка Российской Федерации...»¹, на практике это означает, что государственные ведомства и организации обяза-

ны предоставлять инвалидам по слуху сурдопереводчика. Однако статус русского жестового языка, в том числе в сфере образования, пока до конца не ясен. Имеют ли право люди с нарушением слуха обучаться на родном языке или изучать его в рамках общего образования? Например, в Новой Зеландии жестовый язык признан государственным языком, такое решение на законодательном уровне в России дало бы возможность вводить часы РЖЯ в программу школьного образования в рамках предмета «Родной язык».

Чтобы широко внедрить в систему образования преподавание РЖЯ, необходимо не только определить его юридический статус, но и лингвистический. Понимание места и статуса жестовых языков, а также сам подход к их изучению в лингвистике постепенно меняются: «с появлением новой информации о жестовых языках вследствие роста интереса к ним исследователей, меняется и подход к их исследованию» [Кюсева, 2018, с. 3]. Если раньше жестовые языки считали просто пантомимой или несовершенной / неграмотной формой звуковых языков (что и привело, например, к печальному решению Миланской конференции и распространению устного метода обучения глухих людей), то после публикации в 1960 году монографии Уильяма Стоуки (Stokoe) «Структура жестовых языков: описание системы зрительной коммуникации американских глухих»² можно говорить о рождении новой дисциплины – жестовой лингвистики. Надо заметить, что точку зрения Стоуки в кругу ученых тоже признали не сразу, на продвижение своей теории у ученого ушло более 20 лет. В своей монографии У. Стоуки сравнил американский жестовый и звуковой язык и показал, что жестовому языку присущи все фундаментальные свойства звучащих языков на различных уровнях.

В области исследований РЖЯ также проводятся подобные исследования. Так О. О. Королькова пишет, «что проведение сопоставительного анализа грамматик русского звучащего и русского жестового языков позволит решить одну из важнейших проблем русистики: либо расширить «поле» русского языка, введя в него РЖЯ, либо признать за РЖЯ независимый статус и тем самым выделить его в качестве самостоятельного объекта исследования в одном ряду с жестовым представлением других языков» [Королькова, 2020, с. 69].

«Русский» в названии термина (термин «русский жестовый язык» был введен в начале 1990-х Г. Л. Зайцевой) также вносит некоторую путаницу

¹Федеральный закон № 296-ФЗ от 30.12.2012 «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации"»

²Stokoe W. C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf // Studies in linguistics: Occasional papers. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960. No. 8.

в понимание статуса РЖЯ. Дело в том, что «русский» обозначает не столько связь со звучащим словесным русским языком, сколько территориальное распространение. РЖЯ – это «самостоятельный естественный язык, значительно отличающийся от русского языка с точки зрения грамматической структуры» [Комарова, 2022, с. 119]. Национальные жестовые языки – «достаточно независимые системы» [там же].

При этом нельзя отрицать связь звуковых и жестовых языков: алфавит / дактиль (передающий буквы кириллицы с помощью конфигурации пальцев), терминология и имена собственные, передающиеся дактилем, артикулируемые слова. «Жестовые языки не всегда имеют родственные связи с соответствующими вербальными языками, однако нельзя отрицать факт влияния национального вербального языка на используемый в стране жестовый язык» [Королькова, 2020, с. 67]. Так, «появление в связи с развитием общества новых слов в русском языке приводит к возникновению новых языковых единиц в РЖЯ» [там же]. Также при общении на русском жестовом языке употребляются различные невербальные средства общения, принятые в русском звуковом языке, этот факт является еще одним доводом в пользу наличия связи между звуковым и жестовым русским языком. Однако связь не обозначает полную зависимость жестового языка от звукового.

Естественный жестовый язык важно отличать от калькирующей жестовой речи. Это своеобразный «подстрочник» звукового языка, выраженный с помощью жестов языка жестового. В этом случае сохраняется грамматика и синтаксис языка звукового. Калькирующая жестовая речь (КЖР) используется при синхронном переводе, в образовательных целях, а также в случае, когда говорящий сам дублирует свою речь на жестовом языке. Это нередкий случай в свете недостатка переводчиков РЖЯ. И это уникальный случай, когда докладчик может говорить и параллельно синхронно переводить сам себя, ни один звуковой язык не дает подобной возможности. Калькирующая жестовая речь не является (естественным) языком и, тем более, не является правильной / грамотной версией жестового языка, хотя именно такое мнение было распространено долгие годы. В КЖР первично переводимое слово, жест вторичен. Это – система общения, а не лингвистическая система. Мнение о неполноценности РЖЯ по сравнению с КЖР возникло, в частности, потому, что в РЖЯ нет склонений, спряжений, не употребляются предлоги. Однако РЖЯ имеет свои средства для выражения нужных отношений. Непонимание различия между КЖР и РЖЯ также приводит к тому, что многие

считают РЖЯ просто неким посредником между русским звуковым языком и глухими людьми. Это общественное мнение препятствует признанию самостоятельности РЖЯ и его широкому внедрению в образование и иные общественные сферы.

Важно отметить, что жестовые языки, «как и все естественные словесные языки..., относятся к вербальным средствам коммуникации, или к вербальным языкам...» [Комарова, 2022, с. 117]. Данная позиция на сегодняшний момент разделяется еще не всеми лингвистами, однако всё большее число исследователей приходит к этому выводу. В жестовых языках можно выделить все языковые уровни: грамматический, морфологический, фонетический, у этих языков есть своя история, генеалогия, теория.

В РЖЯ жест выражает понятие, состоит жест из ряда элементов (например, форма руки, направление движения, выражение лица и др.), при этом значение жеста может измениться, если будет изменен один или несколько элементов, часто даже в очень незначительной степени. Многие жесты иконичны, однако «большинство жестов – условные символы. Даже если жест напоминает образ какого-то предмета, то это не значит, что люди из разных стран одинаково воспримут эту образность...» [там же]. В РЖЯ есть жесты, которые не имеют соответствий в звуковом языке, для их перевода приходится прибегать к описанию, чтобы передать оттенки выражаемого значения. Иногда эти жесты переводятся фразеологизмами словесного языка. Все это говорит в пользу признания самостоятельности русского жестового языка.

Важное значение в определении статуса жестовых языков имеют и исследования нейролингвистов, которым на уровне взаимодействия нейронов удалось визуализировать тот факт, что жестовые языки воспринимаются мозгом именно как лингвистическая, а не образная система [Campbell, MacSweeney, Waters, 2008].

Выводы лингвистов играют важную роль для того, чтобы носители РЖЯ могли отстаивать свое право говорить и обучаться на родном языке. Дети, рожденные в семьях глухих родителей, начинают осознанно употреблять первые слова на РЖЯ уже в возрасте примерно 6 месяцев. Мыслят носители РЖЯ тоже на жестовом языке, картина мира и первичная языковая личность формируются у них именно в рамках жестового языка. Звуковой язык эти люди начинают изучать уже в более старшем возрасте.

Лингвистические исследования последних десятилетий позволяют нам с уверенностью сказать, что РЖЯ – естественный язык, со своей историей, генеалогией, грамматикой и пр. Считая РЖЯ

самостоятельным естественным языком, мы предлагаем рассматривать преподавание русского жестового языка слабослышащим и глухим как обучение родному языку. Мы считаем целесообразным прибегать к преподаванию хотя бы части предметов на этом языке, что может дать возможность обучающимся освоить знания в большем объеме и лучшем качестве.

РЖЯ КАК ОБЪЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ

Опираясь на исследования лингвистов, мы убеждены, что преподавание РЖЯ слышащим может и должно рассматриваться как преподавание иного языка, включая особую лингвокультуру носителей, аспект межкультурного взаимодействия, основ теории изучаемого языка. К лингвокультуре, которую необходимо изучать в рамках изучения РЖЯ, можно отнести этикет, принятый при общении на РЖЯ (например, использование жеста «ты», когда на собеседника указывают пальцем, особую однотонную темную одежду переводчиков, этикет общения через переводчика и проч.), лингвоспецифичные жесты. В учебнике «Введение в лингвистику жестовых языков» под редакцией С. И. Бурковой и В. И. Киммельмана лингвоспецифичные жесты характеризуются как жесты, для которых «ни один из переводных эквивалентов не передает семантическое содержание жеста», либо как недостаточно точные, «так как не отражают все смысловые компоненты» (Введение в лингвистику жестовых языков). Также к уникальности жестовых языков относятся их образность и нелинейность, которые возникают из-за того, что в коммуникации принимают участие две руки, а также немануальные компоненты, за счет чего слова могут не следовать друг за другом последовательно, а производиться одновременно, образуя новые значения.

При преподавании РЖЯ необходимо учитывать его визуальную форму. Так И. А. Гусейнова отмечает «насыщение виртуального пространства глоссариями по жестовым языкам (американскому, австралийскому, немецкому и другим) инновационными пособиями, направленными на обучение русскому жестовому языку, видеолекциями и вебинарами, отражающими лингводидактическую специфику обучения жестовому языку» [Гусейнова, 2015, с. 159–160]. Таким образом, мы видим, что для развития системы обучения РЖЯ необходимо учитывать и искать новые формы представления дидактического материала.

В настоящий момент практика преподавания РЖЯ в учебных заведениях профессионального уровня весьма ограничена и направлена в основном на обучение переводчиков (преподавателей чаще всего обучают на специальных курсах, предпочитая обучающихся из среды носителей). Мы видим острый дефицит обучения преподавателей русского жестового языка. Интерес вызывает тот факт, что Всероссийское общество глухих при наборе слушателей на курс подготовки преподавателей РЖЯ не рекомендует записываться на курс слышащим слушателям, рекомендуя им развиваться в качестве переводчиков РЖЯ. Мы считаем, что это лишь одно из мнений и необходимо развивать систему образования учителей и преподавателей РЖЯ. В Московском государственном лингвистическом университете после обучения по программе подготовки переводчиков русского жестового языка на уровне бакалавриата можно продолжить обучение в магистратуре по профилю «Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация», что даст право преподавать РЖЯ в учебных заведениях любого уровня. Однако это единичные уникальные специалисты, их количество несопоставимо с теми потребностями в преподавателях РЖЯ, которые имеются в обществе на сегодняшний день.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тот факт, что на территории Российской Федерации проживает довольно большое количество носителей русского жестового языка, а также граждан, которым важно изучать РЖЯ (позднооглохшие люди, члены семей людей с нарушениями слуха, специалисты, которые работают с людьми с нарушениями слуха), доказывает, что в обществе есть потребность в подготовке переводчиков и преподавателей РЖЯ и преподавателей-предметников со знанием РЖЯ. Для того чтобы подготовка этих специалистов могла проводиться в масштабах всей страны, необходимо точно определить юридический и лингвистический статус языка, разработать методику преподавания РЖЯ. Для этого необходимо проводить дальнейшие исследования в области жестовой лингвистики, а также адаптировать полученные данные с точки зрения лингводидактики. Централизованное обучение РЖЯ в школах, подготовка преподавателей РЖЯ в вузах, разработка учебников и учебных пособий помогут ускорить процесс унификации РЖЯ, что будет способствовать укреплению его статуса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6 т. М., 1983. Т. 5.
2. Зайцева Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология. 1992. № 4. С. 5–11.
3. Кюсева М. В. Физические свойства в русском жестовом языке в типологическом освещении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2018.
4. Королькова О. О. Русский жестовый язык: актуальные проблемы изучения, состояние, перспектива // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2020. Т. 19. № 9: Филология. С. 64–73.
5. Комарова А. А. Русский жестовый язык: основные проблемы изучения лексики // Ученые записки Казанского ун-та. Гуманитарные науки, 2022. Т. 164. Кн. 1–2. С. 116–134.
6. Campbell R., MacSweeney M., Waters D. Sign Language and the Brain: A Review // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2008. Vol. 13. Issue 1. URL: <https://doi.org/10.1093/deafed/enm035>.
7. Введение в лингвистику жестовых языков. Русский жестовый язык: учебник / под ред. С. И. Бурковой, В. И. Киммельмана. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2019.
8. Гусейнова И. А. Функции русского визуально-жестового языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание и литературоведение, 2015. Вып. 19 (730). С. 159–167.

REFERENCES

1. Vyigotskiy, L. S. (1983). Osnovy` defektologii = Fundamentals of Defectology. Collected edition: in 6 vols. (vol. 5). (In Russ.)
2. Zajceva, G. L. (1992). Slovesno-zhestovoe dvuyazy`chie gluxix = Verbal and sign bilingualism of the deaf. Defectology, 4, 5–11. (In Russ.)
3. Kyuseva, M. V. (2018). Fizicheskie svojstva v russkom zhestovom yazy`ke v tipologicheskom osveshhenii = Physical properties in the Russian sign language from the typological perspective: abstract of Doctorate in Philology. Faculty of Humanities, Higher School of Economics. (In Russ.)
4. Korolkova, O. O. (2020). Russian Sign Language: Actual Problems of Study, State, Perspective. Vestnik NSU. Series: History and Philology, 19(9), 64–73. (In Russ.)
5. Komarova, A. A. (2022). Russian sign language: Main problems of vocabulary study. Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki, 164 (1–2), 116–134. (In Russ.)
6. Campbell, R., MacSweeney, M., Waters, D. (2008). Sign Language and the Brain: A Review. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13(1). <https://doi.org/10.1093/deafed/enm035>.
7. Burkova, S. I., Kimmelman, V. I. (Eds.). (2019). Introduction into sign language linguistics. Russian Sign Language: Textbook. Novosibirsk. (In Russ.)
8. Guseynova, I. A. (2015) Functions of the Russian Sign Language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Linguistics and Literary Studies, 19(730), 159–167. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Демина Дарья Аркадьевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Demina Darya Arkad'evna

PhD (Pedagogy), Assistant Professor
Head of Inclusive Education Support Center
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	27.12.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	10.01.2024	approved after reviewing
принята к публикации	27.02.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.147

Развитие иноязычных коммуникативных умений у студентов неязыкового вуза с использованием модели педагогического дизайна

Е. А. Комочкина¹, Т. В. Селезнева²

^{1,2}Государственный университет просвещения, Мытищи, Россия

¹Komochkina2010@yandex.ru

²skirley@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения студентов неязыкового вуза иноязычному профессиональному общению на основе модели обратного дизайна. Авторы представляют разработку технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с принципами обратного планирования курса обучения, а именно, от формулировки критериев достижения конечных результатов и определения оценочного инструментария до составления учебной программы. В статье анализируются результаты пробного обучения студентов-нелингвистов с использованием разработанной технологии.

Ключевые слова: студенты нелингвистического вуза, управление процессом образования, учебный контент, педагогический дизайн, модель обратного дизайна, обучение иностранному языку

Для цитирования: Комочкина Е. А., Селезнева Т. В. Развитие иноязычных коммуникативных умений у студентов неязыкового вуза с использованием модели педагогического дизайна // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 46–51.

Discussion article

Developing Foreign Language Communicative Skills of Non-Linguistics Students through an Instructional Design Model

Elena A. Komochkina¹, Tatiana V. Selezneva²

^{1,2}State University of Education, Mytishchi, Russia

¹Komochkina2010@yandex.ru

²skirley@mail.ru

Abstract. The article considers the teaching of foreign language professional communication to non-linguistics students based on the Backward design model. The authors present a teaching technique aimed at FL communicative competence development in the context of a “backward” planning course, i.e., the identification of final results and the determination of acceptable evidence precede learning activities and instruction. The results of the experimental teaching to non-linguistics students with the use of the design model are discussed.

Keywords: non-linguistics students, classroom management, e-learning content, instructional design, backward design, foreign language teaching

For citation: Komochkina, E. A., Selezneva, T. V. (2024). Developing Foreign Language Communicative Skills of Non-Linguistics Students through an Instructional Design Model. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 46–51.

ВВЕДЕНИЕ

Термин «цифровизация», появившийся еще в конце прошлого столетия, в последнее время проник во все значимые в социальном плане сферы жизни современного общества – государственные органы, экономические структуры, бизнес, промышленное производство, систему здравоохранения, научно-исследовательские учреждения.

Цифровизация оказала большое влияние и на современные методы и средства обучения: активное внедрение цифровых технологий (образовательных сайтов и платформ, медиаприложений, виртуальных игр, средств обработки и хранения информации) в образовательную среду значительно ускорило алгоритмизацию и технологизацию учебно-воспитательного процесса. О положительном влиянии цифровизации на образовательный процесс свидетельствуют данные, полученные отечественными и зарубежными учеными-социологами, занимающимися исследованием способностей учащихся не только достигать запланированных результатов и совершенствовать существующие методы, средства и формы обучения, но и совмещать их с реализацией определенной образовательной цели и системой контроля [Селевко, 1998]. В результате новая образовательная среда характеризуется большей автономией и самостоятельностью учащихся, доступом к всевозможным учебным ресурсам и дополнительным источникам информации, что способствует самореализации и саморазвитию учащегося, с одной стороны, и, с другой стороны, его самоактуализации, самообразованию и самодисциплине.

Несмотря на очевидные преимущества образовательного процесса с применением цифровых технологий, существуют и серьезные проблемы в практике преподавания, поскольку даже опытные и квалифицированные преподаватели замечают, что представители «цифрового поколения» (а это фактически всё современное студенческое сообщество) с трудом воспринимают информацию на традиционных лекциях и зачастую не в состоянии знакомиться с объемными книжными материалами, которые рекомендованы программой обучения [Деревянченко, Калинин, 2019].

Исходя из темпов развития цифрового общества, опережающих, как видно из социологических исследований, все другие общественные процессы, анализа потребностей общества в уровне профессиональной подготовки будущего специалиста, явного расхождения между форматом ведения лекций и практических занятий относительно способов восприятия и представления информации, возникает противоречие между

предъявляемыми требованиями к уровню подготовки выпускников вуза и реализуемыми целями, содержанием, средствами, методами и стратегиями [Pesha, Kamarova, 2020].

Указанные проблемы ярко проявляются в сфере преподавания иностранных языков в условиях неязыковых вузов: с одной стороны, ФГОС нового поколения настаивает на подготовке высококвалифицированного специалиста, способного осуществлять профессиональное общение на иностранном языке, что подразумевает под собой сформированность умений вести диалог с представителями иной культуры, обсуждать профессионально значимые проблемы, представлять результаты своей научно-исследовательской деятельности и др., с другой стороны, явно ощущаются недостаточность академических часов, выделяемых дисциплине «Иностранный язык», отсутствие адекватных учебных пособий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, особенно у студентов с ориентацией на узкую специализацию, как, например, «Теоретическая физика», «Физика твердого тела», «Прикладная математика и физика» или «Ядерная физика и технологии».

Данное противоречие приводит к переосмыслению теоретических подходов и необходимости поиска практических решений относительно того, как в существующих условиях наиболее эффективно и максимально продуктивно организовать учебный процесс, чтобы он удовлетворял потребностям учащихся в овладении достаточным диапазоном коммуникативных умений, усвоении необходимых знаний по направлению подготовки (специализации) в области гуманитарных наук (лингвострановедение, риторика, лингвокультурология) и, в особенности, планировании и построении процесса обучения.

Анализ литературы показал, что проблемой управления учебным временем и планированием учебного процесса в разное время занимались разные отечественные и зарубежные ученые. Среди них – В. В. Краевский, А. А. Орлов, М. В. Осипов, Е. С. Wragg, Т. Woodward и многие другие. Однако, несмотря на высокую степень разработанности в данной области исследования, до сих пор остается открытым вопрос, касающийся наиболее эффективных стратегий конструирования процесса развития и совершенствования умений иноязычного говорения в условиях неязыкового вуза.

Поэтому авторы работы сочли возможным поставить целью данного исследования обоснование целесообразности применения педагогической модели обратного дизайна в обучении

иноязычному говорению студентов физико-математического факультета, разработку на ее основе примерного курса обучения и описание предварительных результатов его апробации на занятиях в группах четвертого курса.

СУЩНОСТЬ МОДЕЛИ «ОБРАТНОГО ДИЗАЙНА» И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Говоря о модели обратного дизайна, или обратного проектирования учебного процесса, необходимо упомянуть, что она была предложена американским педагогом Ральфом В.Тайлером в середине прошлого столетия; идея, лежащая в основе данной модели, заключается в инвертированном (обратном) порядке процесса обучения, от функции к форме, что подразумевает построение курса с учетом анализа будущих личностных и профессиональных результатов.

Традиционно при построении курса обучения внимание акцентируют в первую очередь на целеполагании, ведь, по мнению методистов, правильно поставленная цель является залогом успеха процесса обучения, и именно на основании заданной цели строится и весь дальнейший образовательный процесс: выбор учебного контента, средств, метода, контрольно-измерительные материалы.

В отличие же от традиционной формы планирования учебного процесса модель обратного проектирования функционирует в обратном порядке: во-первых, формулируются конечные результаты; во-вторых, разрабатываются оценочные средства; наконец, идет отбор учебных материалов, т.е. содержательной части курса (рис.1).

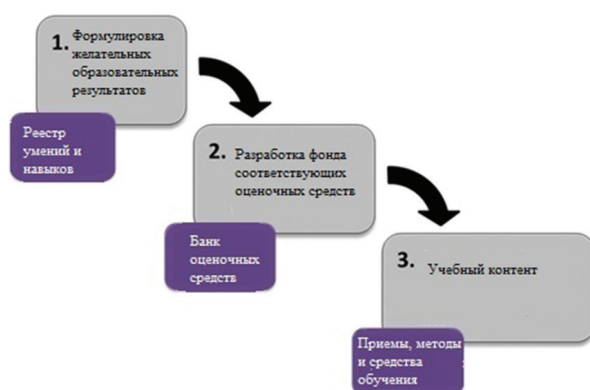


Рис. 1. Модель обратного дизайна

Подчиняясь порядку осуществления учебного процесса, заданному моделью обратного проектирования, предложенной исследователями Г. Уиггинзом и Дж. МакТайем [Wiggins, McTighe, 2005], авторы разработали курс обучения иноязычному говорению, состоящий из трех стадий:

- 1) формулировка желательных образовательных результатов (личностных и профессиональных) в группах студентов-физиков четвертого курса;
- 2) разработка фонда соответствующих оценочных средств;
- 3) отбор речевых и языковых средств, необходимых учащимся для развития умений устной речи в профессионально-контекстной ситуации.

Краткое описание стадии 1

На этой стадии работа сконцентрирована на определении конкретного списка результатов, которых желательно достичь в процессе обучения, причем перечень результатов подразделен на две категории: личностные и профессиональные.

Перечень профессиональных результатов полностью опирается на нормативно-правовые документы (паспорт специальности, образовательные стандарты, рабочая программа дисциплины). В рабочей программе по иностранному языку для студентов нелингвистических вузов представлены следующие умения, которыми должны овладеть студенты четвертого курса в области говорения:

- представлять результаты своей научно-исследовательской деятельности на иностранном языке;
- участвовать в работе международных организаций;
- вести полемику на иностранном языке по вопросам, связанным с будущей профессиональной деятельностью.

Овладение данными умениями подразумевает целый спектр видов учебной работы: изучение соответствующих речевых образцов (формульных выражений), изучение компонентов диалогической и монологической речи, создание терминологической базы по специальности, подготовка к участию в учебной конференции «Проблемы современной науки». Личностные же результаты учащихся определяются на основании анкетирования, состоящего из тезисов, отражающих желание осуществлять то или иное речевое намерение. В таблице представлен образец студенческой анкеты «В результате обучения хочу научиться...» (см. табл.).

ОБРАЗЕЦ АНКЕТЫ

№ тезиса	Речевое намерение	Положительный ответ	Отрицательный ответ
1.	Представлять себя в компании сверстников-инофонов		
2.	Рассказать о себе и своей семье		
3.	Вести беседу на повседневную тему (туризм, климат, погода и т. д.)		
4.	Описать картинку (график, схему)		
5.	Сделать заказ в ресторане (по телефону)		
6.	Провести телефонный разговор		
7.	Участвовать в интервью при трудоустройстве		

После того как список составлен и проанализирован, преподаватель определяет перечень приоритетных объектов для изучения с учетом реальных возможностей студентов конкретной группы, количества академических часов, выделенных на дисциплину «Иностранный язык», и достижимости прогнозируемых результатов. Кроме того, преподаватель разрабатывает банк оценочных средств (контрольно-измерительных материалов), проектов, которые позволят учащимся продемонстрировать наилучшим образом свое мастерство и полученные в ходе обучения результаты.

Краткое описание стадий 2 и 3

На второй стадии модели педагогического дизайна разрабатывается банк оценочных средств (БОС) для текущего, промежуточного и итогового контроля, что позволяет постоянно осуществлять мониторинг усвоения учебного материала или успеваемости в конкретный период времени. На стадии 3 отбираются учебные материалы, сфокусированные на развитие умений говорения в объеме, необходимом для достижения планируемых результатов (стадия 1). Основная задача стадии 3 – расширить активный словарь студентов, стимулировать и мотивировать их к порождению иноязычной монологической речи (в форме представления презентации по теме научно-исследовательской работы) и ведению диалога (дискуссии) с использованием соответствующих грамматических структур и формульных фраз. За основу календарно-тематического планирования курса обучения были взяты разработки модели педагогического дизайна Е. А. Комочкиной, Т. В. Селезневой [Комочкина, Селезнева, 2023].

В целях повышения дидактической ценности занятия и увеличения его темпа (и/или в качестве домашнего задания) студентам предлагают самостоятельную работу с интерактивными рабочими листами (при этом студенты могут работать в индивидуальном и групповом режимах, выполняя задания в удобной для них последовательности, например, начиная с аудирования, чтения текста, как на рисунках 2–4).

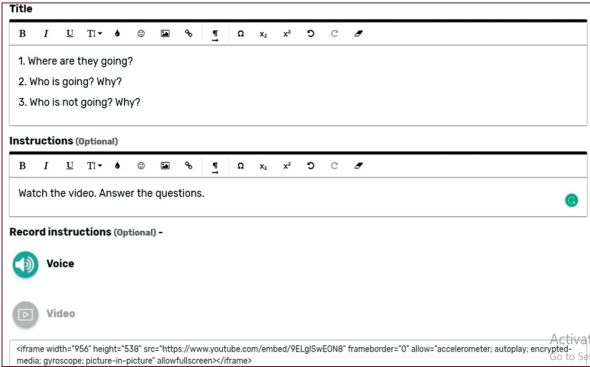


Рис. 2. Пример задания, нацеленного на развитие устно-речевых умений студентов



Рис. 3. Пример задания с множественным выбором и готовыми ответами для самопроверки

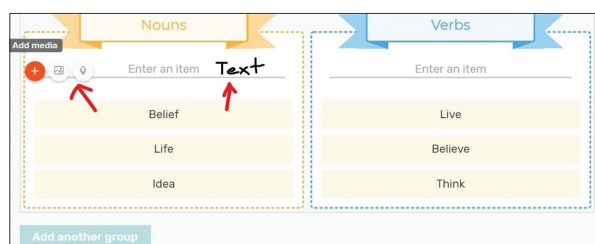


Рис. 4. Работа над лексико-грамматическим материалом (для студентов со слабой подготовкой по иностранному языку)

Центральным элементом второй стадии является выполнение творческих заданий для решения различных проблем и вопросов в разных контекстах, участие в проектах и веб-квестах. В качестве примеров служат многогранные, открытые, сложные объекты исследования, которые предлагается оценить с помощью установленных критериев. Это может быть групповая или индивидуальная проектная работа по теме научно-исследовательской деятельности, презентация своих результатов, дискуссия в форуме электронной образовательной среды университета. Примером самостоятельной синхронной работы может служить занятие по теме «Science at the turn of centuries», на котором студенты должны выполнить лексико-грамматические упражнения, нацеленные на повторение времен группы Simple, Past, Future (трансформационные, подстановочные, а также упражнения на перевод с родного языка на иностранный), ответить на вопросы по содержанию текста, а затем принять участие в онлайн-дискуссии на форуме по теме занятия. Роль преподавателя сводится к мониторингу всех студентов группы в реальном времени и оцениванию полученных результатов по 100-балльной системе.

В качестве заданий для веб-квестов, например, используются следующие виды учебной работы:

- 1) пересказ, т. е. демонстрация понимания темы;
- 2) компиляция, например создание виртуальной выставки;
- 3) решение аналитической задачи, а именно, поиск и систематизация информации, полученной из интернет-источников;
- 4) достижение консенсуса путем выработки решения по актуальной проблеме;
- 5) убеждение оппонентов в своей правоте;
- 6) обоснование своей точки зрения на обозначенную в задании проблему;
- 7) научное исследование – изучение явлений, открытий, фактов на основе интернет-ресурсов.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что все задания курса подчинены доминирующей цели – развитию устно-речевой деятельности студентов в повседневной и профессионально ориентированной сферах, поэтому характерной особенностью

БОС является коммуникативная направленность подавляющего большинства заданий текущего и промежуточного контроля, полностью зависящих от прогнозируемых личностных и профессиональных результатов, описанных в стадии 1.

ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА И ЕЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Итоговой аттестационной работой является подготовка студентами 4-го курса доклада (Research report) по темам НИР в рамках конференции «Проблемы современной науки». В работе Е. А. Комочкиной, Т. В. Селезневой представлены методические рекомендации по подготовке иноязычного текста доклада, а также этапы работы над соответствующим лексико-грамматическим материалом [Комочкина, Селезнева, 2023].

Анализ предварительных результатов пробного обучения студентов четвертого курса физико-математического факультета в 2022 учебном году по модели обратного проектирования выявил эффективность данного метода, поскольку:

- 1) содержание, методы и организация учебного процесса были подчинены конкретным целям обучения;
- 2) реальные результаты обучения соответствовали прогнозируемым результатам;
- 3) содержание текстов для чтения и обсуждения было релевантно и адекватно современным потребностям физического сообщества;
- 4) задания, упражнения, форма итогового контроля были приведены в соответствие с требованиями к подготовке современного специалиста в области физико-математических наук.

Необходимо добавить также, что преподаватели кафедры иностранного языка высоко оценили технологию обучения на основе модели обратного проектирования, подчеркивая ее универсальность, простоту в использовании и продуктивность в учебной деятельности: студенты в ходе пробного обучения демонстрировали сформированность коммуникативных умений и готовность к профессиональному и личностному росту в условиях социальной и профессиональной мобильности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно отметить, что технология обучения студентов неязыкового вуза, разработанная на основе трех стадий модели обратного

проектирования, характеризуется универсальностью, прозрачностью целевых установок и соответствует требованиям, предъявляемым нормативными документами к подготовке специалиста будущего, владеющего умениями осуществлять коммуникацию в различных сферах: от повседневного общения до

профессиональноориентированного. В заключение можно констатировать, что модель обратного проектирования открывает перспективы для исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам, в частности, для оптимизации и интенсификации учебного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.
2. Деревянченко А. А., Калинин Д. В. Цифровое общество: новые возможности и старые угрозы // Научные труды Московского гуманитарного университета, 2019. № 6. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1093> (дата обращения: 03.11.2023).
3. Pesha A., Kamarova T. A. Online Education: Challenges and Opportunities for Developing Key Competencies of the 21st Century During the COVID-19 Pandemic // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2020. DOI: 10.2991/assehr.k.201105.029.
4. Wiggins G., McTighe J. Understanding by design. 2005. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
5. Комочкина Е. А., Селезнева Т. В. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе модели педагогического дизайна ADDIE // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 80–96. DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-80-96

REFERENCES

1. Selevko, G. K. (1998). Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii DOC = Modern educational technologies of DOC. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.)
2. Derevyanchenko, A. A., Kalinin, D. V. (2019). Digital society: new opportunities and old threats. Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 6. <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/1093>. (In Russ).
3. Pesha, A., Kamarova, T. A. (2020). Online Education: Challenges and Opportunities for Developing Key Competencies of the 21st Century During the COVID-19 Pandemic. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 10.2991/assehr.k.201105.029.
4. Wiggins G., McTighe J. Understanding by design. 2005. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
5. Komochkina, E. A., Selezneva, T. V. (2023). FLT in a Non-Linguistics University with the ADDIE Model of Instructional Design. Rema. Rhema, 3, 80–96. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Комочкина Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Государственного университета просвещения

Селезнева Татьяна Владимировна

кандидат филологических наук
заведующая кафедрой методики преподавания иностранных языков
Государственного университета просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Komochkina Elena Anatolievna

PhD (Pedagogy)
Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching
State University of Education

Selezneva Tatiana Vladimirovna

PhD (Philology)
Head of the Department of Foreign Language Teaching, State University of Education

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

15.01.2024
05.02.2024
27.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378.81



Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролюбова). Часть 2. 1970-е – начало 90-х годов

Н. Ф. Коряковцева¹, Д. А. Демина²

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

¹koryakovtseva@mail.ru,

²dasha_k@mail.ru

Аннотация: Статья продолжает обзор истории отечественной методики обучения иностранному языку. Рассматривается развитие методической науки в период 1970-е – начало 1990-х гг. Этот период определяется как зарождение предпосылок и становление российского коммуникативного метода. Подчеркивается самостоятельный путь развития коммуникативно-деятельностного подхода в мировом контексте на основе отечественной концепции коммуникативной природы языка, теории речевой деятельности, осознанного овладения неродным языком и развивающего образования.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, методическая теория, отечественный коммуникативный метод; самостоятельный путь развития

Для цитирования: Коряковцева Н. Ф., Демина Д. А. Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миролюбова). Часть 2. 1970-е – начало 1990-х годов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 52 – 59.

Original article

Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov): Part 2. The 1970s – the beginning of the 1990s

Nataliya F. Koryakovtseva¹, Darya A. Demina²

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

¹koryakovtseva@mail.ru,

²dasha_k@mail.ru

Abstract. The article continues a historic survey of the development of foreign language teaching theory in Russia considering the period of the 70s up to the beginning of the 90s; this period is defined as the generation and development of the Russian communicative method of teaching foreign languages; the authors emphasize the independent route of the Russian theory in the global context on the basis of the concept of language as communication, theory of action-oriented communication, foreign language acquisition and developmental education in Russian research.

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

For citation: Koryakovtseva, N. F., Demina, D. A. (2024). Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov): Part 2. The 1970s – the beginning of the 1990s. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 52 – 59.

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая статья является продолжением обзора истории отечественной методики обучения иностранным языкам (ИЯ) в российской историографии. На основе принятой в российской историографии периодизации были выделены следующие «этапные вехи развития отечественной методической науки: (1) формирование предпосылок отечественного сознательно-сопоставительного подхода к обучению ИЯ – на рубеже XIX–XX веков и в начале XX века; (2) зарождение сознательно-сопоставительного подхода – 30–40-е годы; (3) становление сознательно-сопоставительного метода – послевоенные 40–60-е годы; (4) формирование предпосылок и зарождение отечественной коммуникативно-направленной методики – 70-е годы; (5) становление отечественного коммуникативного метода – 80-е годы; (6) развитие отечественной лингводидактики – 90-е – начало 2000-х» [Коряковцева, Демина, 2024, с. 44–51]. В данной статье рассматривается период 1970 – начала 1990-х гг., который можно определить как этап зарождения и становления отечественного коммуникативного метода обучения ИЯ.

Основанная на системном методологическом подходе отечественная теория обучения ИЯ развивалась в этот период в русле преемственности традиций на базе данных лингвистики, психолингвистики, психолого-педагогических и других смежных наук и собственной методологии исследования закономерностей речевой деятельности, овладения неродным языком и построения образовательного процесса, направленного на развитие личности учащегося средствами изучаемого языка. Как и в предыдущие периоды, отечественная методика обучения ИЯ в глобальном мировом контексте развивалась по самостоятельному пути с учетом преемственности методологической основы российской науки и культуры. Отметим, что в российской историографии данный период в отечественной методике обучения ИЯ характеризуется интенсивным развитием как в теоретическом, так и практическом плане (А. А. Миролюбов, А. Н. Шукин, Н. Д. Гальскова).

Обозначим кратко динамику развития методической теории в 70-е, 80-е и в начале 90-х гг. по таким ключевым аспектам, как методика как научная область, трактовка иностранного языка как объекта обучения и овладения, концептуальные подходы к обучению ИЯ. 90-е гг. – это период становления отечественной лингводидактики как научной области, который представляет специальный предмет рассмотрения (см., в частности, [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2021]).

1970-е ГОДЫ – ЗАРОЖДЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КОММУНИКАТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИЯ

Отечественная методическая наука 70-х годов развивается как многогранная, традиционно интегрируя современные данные языкознания, психолого-педагогических наук и молодой научной дисциплины – психолингвистики. Лингвистическим и психолингвистическим обоснованием методики обучения ИЯ 70-х годов служило уже сложившееся понимание языка как средства социально обусловленного речевого общения. Следует отметить, что принятая в социолингвистике дихотомия «язык и речь» в русле психолингвистического понимания трактуется не как разграничение, а как взаимосвязь данных понятий, что особенно важно для обоснования методики обучения языку и речи. А. А. Леонтьев предлагает выделять, вслед за Л. В. Щербой, «не два понятия (язык и речь), а три соединенные друг с другом категории: язык как предмет, язык как процесс и язык как способность» с позиции интерпретации одного и того же материального объекта – «речевой деятельности» [Леонтьев, 1974, с. 44].

Наряду с этим большое значение для методики обучения рецептивным видам речевой деятельности имели лингвистические и психолингвистические исследования смыслового восприятия речевого сообщения. В области лингвистики текста на основе информативно-целевого подхода текст рассматривается как иерархия коммуникативных программ, с точки зрения информационных характеристик предложена классификация текстов с учетом смысловой структуры текста и особенностей смыслового восприятия (Т. М. Дридзе). Изучение, в том числе на экспериментальной основе, логико-смысловой вариативности текста и определенных коммуникативных блоков текста дают основание для оценки его качества и особенностей смыслового восприятия (Н. Д. Зарубина, Ю. А. Сорокин, А. М. Шахнарович). Данные этих исследований оказали существенное влияние на разработку методики обучения чтению и смысловому восприятию устного сообщения.

Таким образом, внедрение в обучение иностранным языкам концептуальных положений современных для данного периода лингвистических теорий обусловило в конце 70-х – начале 80-х годов, при сохранении сознательно-сопоставительного подхода, обоснование коммуникативно направленной методики как предпосылки коммуникативного метода обучения ИЯ.

Методическая концепция обучения ИЯ в 70-е гг. сформировалась в значительной степени на основе сложившейся отечественной

психологической теории деятельности и теории речевой деятельности, исследуемой в рамках психолингвистики (А. А. Леонтьев) и психологии обучения ИЯ (И. А. Зимняя). Исследования в области психологии речи, психологических и психолингвистических закономерностей речевой деятельности обусловили в методике 70-х годов перенос акцента в обучении со средств языка на речевую деятельность и обоснование «речевой деятельности» («коммуникативно-деятельностной») направленности обучения ИЯ (И. А. Зимняя).

В рамках отечественных психолингвистических исследований речевой деятельности намного раньше, чем в зарубежной прикладной лингвистике (С. Крашен), рассматриваются вопросы владения и овладения языком, управления процессом усвоения языка, что позволяет в методике обосновывать характер и последовательность обучающих действий и упражнений, а также критерии оценки их успешности и эффективности.

Методическая концепция 70-х годов как результат исследований данного периода получает свое обобщение в двух ведущих методических работах: «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе» под ред. А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбова (1981) и «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролюбова, С. Ф. Шатилова (1982). В авторские коллективы обеих монографий входили ведущие специалисты в области теории и методики обучения иностранным языкам (Н. И. Гез, А. А. Миролюбов, М. В. Ляховицкий, И. М. Берман, С. К. Фоломкина, И. В. Рахманов, С. Ф. Шатилов и др.), что обусловило в целом общность ключевых концептуальных позиций. Обобщением теории и методики преподавания иностранных языков на разных уровнях образования следует считать вышедшие в свет в 70-е годы фундаментальные работы по теории учебника – И. Л. Бим, теории упражнений – В. И. Ильина, концептуальным вопросам методики обучения иностранному языку – М. В. Ляховицкого, Г. В. Роговой, Е. И. Пассова, эксперименту в методике – Э. А. Штульмана.

Методика обучения ИЯ определяется как самостоятельная педагогическая наука, имеющая свой объект, предмет и методологию исследования. Впервые предлагается четкое разграничение объекта и предмета исследования в методической теории с учетом специфики иностранного языка как учебного предмета и взаимосвязи обучающей деятельности учителя / преподавателя и учебной деятельности учащегося, а также проблемы развития самой методики как науки. Методологию исследований в области обучения иностранным

языкам составляет системный подход к анализу взаимосвязанных факторов и закономерностей учебно-воспитательного процесса и его развития, с учетом специфики обучения ИЯ как коммуникативной деятельности (по Л. В. Щербе).

В конце 1960-х – начале 70-х годов в отечественном образовании (в культуре и обществе в целом), возрождается российская гуманистическая традиция исследования «человеческого измерения» (проблем человека, морали, гуманизма, понимания чужой точки зрения, общения, диалога и сотрудничества, субъектного фактора в целом). Образование как компонент культуры рассматривается в русле антропоцентрического подхода (вслед за К. Д. Ушинским) в качестве средства развития человека как субъекта познания и общения в социуме, средства воспитания гуманистической сущности человека, обеспечения его готовности к развитию в деятельности и культурном социуме. (Заметим, что гуманистическое обоснование в зарубежной педагогике появляется в работах К. Роджерса в конце 70-х г.г.).

В русле общей и педагогической психологии и теории формирования умственных действий (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин) получают дальнейшее развитие положения сознательного подхода к обучению ИЯ, прежде всего – о ведущей роли сознательного в процессе усвоения знаний и формирования умений и навыков на основе осознанного овладения и выполнения действий с языковым и речевым материалом с опорой на ведущие мыслительные процессы.

Таким образом, на основе интерпретации данных лингвистических, психолингвистических и психолого-педагогических исследований в рамках сознательно-сопоставительного метода создаются предпосылки для разработки и обоснования осознанного подхода к овладению ИЯ как средством общения и социальной деятельности (в концепции развивающего обучения Л. С. Выготского и его научной школы коммуникативной направленности обучения ИЯ), т.е. отечественного коммуникативного метода.

1980-е ГОДЫ – ПЕРИОД ИНТЕНСИВНОГО РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИЯ, СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИЯ

В конце 1970 – начале 80-х годов в отечественном языкознании получают развитие такие важные для методики направления исследований, как: коммуникативная лингвистика, лингвистика

текста и исследование дискурса, теория коммуникации (или теория общения), лингвострановедение и лингвокультуроведение, функциональная грамматика, когнитивные аспекты семантики. Данные этих исследований интерпретируются и отражаются в своих концептуальных положениях в различных областях методики обучения ИЯ. Определяющими для методики становятся положения коммуникативной лингвистики о коммуникативных свойствах языка, который рассматривается «как динамическая система ... как речевая деятельность ... в единстве познавательной и социальной сущности, что требует рассмотрения его структуры и системы как компонента осмысленной, целенаправленной и познавательно-корректной, содержательной коммуникации» [Колшанский, 1975]. В рамках исследования закономерностей организации речевого общения коммуникативная лингвистика и психолингвистика исследуют общение как «коммуникативную деятельность, деятельность по обмену сведениями, цель которой – изменение поведения собеседника» [Тарасов, 1989].

В связи с интенсивными исследованиями в области социолингвистики, психолингвистики, коммуникативной лингвистики, лингвистической прагматики на рубеже 70–80-х годов особое значение приобретает *проблема коммуникативной способности*. Как отмечает Е. Ф. Тарасов, проблема коммуникативной способности – это центральная проблема не только теории речевого общения, но и всей современной лингвистики, занятой исследованием текста, анализом речевых сообщений в контексте социальных условий общения. «Важность проблемы коммуникативной способности очевидна даже из простого перечисления ее составных частей: формирование навыков речевого общения в онтогенезе, зависимость их формирования от деятельностей личности, соотношение процессов формирования языковой и коммуникативной способностей, зависимость реализации языковой способности от степени сформированности способности коммуникативной (особенно выявляется эта зависимость при овладении иностранным языком), становление языковой и коммуникативной способностей как аспект процесса социализации личности в ходе овладения культурой общества и т.д.» [там же, 1989, с.16].

Изучение проблемы коммуникативной способности в отечественных исследованиях в данный период совпадает с интенсивной разработкой в зарубежном языкознании вопросов коммуникативной компетенции (Д. Хаймс, М. Халлидей, Кр. Брамфит, В. Риверс и др.). Вместе с тем, как известно, предпосылки для выявления характеристик коммуникативной способности

(ее содержания, структуры, факторов развития и др.) в отечественной науке (языкознании, психологии, психолингвистике) были заложены еще в работах М. М. Бахтина, Л. В. Щербы, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, где показано, что коммуникативная способность как высшая психическая функция в своем становлении обусловлена характером ведущего вида деятельности, в процессе которого она и формируется. На этом основании взаимосвязь и взаимообусловленность языковой и коммуникативной способности анализируются отечественными лингвистами с позиции деятельностного подхода как способность / компетенция использовать язык в процессе речевого общения с учетом особенностей акта коммуникации, социально детерминированной речевой ситуации и продукта речевой деятельности – текста.

Отечественная интерпретация концепта «коммуникативная компетенция» в методике обучения ИЯ была дана Н. И. Гез. Н. И. Гез определяет коммуникативную компетенцию как «способность правильного использования языка в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [Гез, 1985]. Исходя из анализа закономерностей речевой деятельности и речевого поведения в отечественной психолингвистике и психологии обучения ИЯ (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя), коммуникативная способность / компетенция определяется как способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативные потребности, коммуникативное речевое поведение на основе языковых знаний и навыков и с помощью речевых умений в соответствии с различными задачами и ситуациями общения, конечным продуктом которой является текст. В обосновании взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности подчеркивается, что «для целей обучения важно выделение предметного содержания речевой деятельности, которое составляют: выражение и понимание мыслей (сложной структуры смысловых отношений) как формы отражения реальной действительности («куска действительности»); продукт, которым в говорении и письме выступает текст и в слушании и чтении – умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции; результат как ответная реакция других людей. При этом речь является способом формирования и формулирования мысли средствами языка» [Взаимосвязанное обучение ... 1985, с. 21].

В 70–80-е годы возникает новая психологическая (психолингвистическая) дисциплина – психология общения, которая смыкается с теорией речевой деятельности (В. А. Скалкин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович). В рамках исследования речевого общения выделяются его характеристики,

существенные для обучения ИЯ, – сферы и типичные ситуации общения, определяются типы речевого общения, конкретизируются умения как целевые объекты в содержании обучения [Скалкин, 1981]. В русле социальной психологии исследования особенностей общения в малой группе позволяют обосновать характеристики взаимодействия участников речевого общения, социальные роли и их взаимосвязь и другие закономерности применительно к организации речевого общения в группе, что в методике обучения ИЯ отражается в разработке теории ролевых игр.

Непосредственное отражение в методике обучения языку получает исследование особенностей языкового выражения единиц мышления в речевом акте и характеристик высказывания и текста как единиц коммуникации, а также текстовой деятельности, текстовой коммуникации (В. Г. Колшанский, Т. М. Дридзе). Возрастание интереса к информационным процессам в социальном общении обуславливает исследования процессов знакового общения и текста как его продукта, средства и объекта, изучение механизма общения и взаимопонимания социальных субъектов на основе обмена знаковой информацией в различных ситуациях [Дридзе, 1984].

Таким образом, в основу обоснования отечественного коммуникативного метода в 80-е годы был положен широкий анализ социо-психолингвистических аспектов коммуникации и текста как единицы коммуникации, как продукта и объекта коммуникации при обучении неродному языку, закономерностей текстовой / коммуникативной деятельности и характеристик коммуникативной способности использовать язык как средство общения, данные психологических и психолингвистических исследований в области речевого общения, описания характеристик и закономерностей формирования речевой деятельности.

Если зарубежный коммуникативный метод сформировался на лингвистической основе, вырос из лингвистической теории языковой и коммуникативной компетенции, прикладной лингвистики как «зонтичной области исследования» (по определению С. Kramsh) и прагматически направленного обучения неродному языку (L2 instructional pragmatics – P.Skehan), то отечественный коммуникативный метод «замешан» на понимании социально-личностной природы языка как речевой деятельности и обосновывает формирование языковой и коммуникативной способности в русле когнитивного, коммуникативного и общего личностного развития изучающего язык (Л. В. Щерба, А. А. Леонтьев, И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова,

С. Ф. Шатилов и др.). Коммуникативный подход 80-х годов был направлен на обучение общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной [Бим, 1988].

Следует подчеркнуть, что в русле развития отечественного коммуникативного метода обучения ИЯ в исследованиях 80-х годов были разработаны и обоснованы частные методические теории и целостные методические системы обучения ИЯ. Наибольшее внимание в исследованиях 80-х годов уделяется вопросам развития устной речи – говорения (В. А. Бухбиндер, М. Л. Вайсбурд, П. Б. Гурвич, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, И. В. Рахманов, Г. М. Уайзер, А. Д. Климентенко) и аудирования (Н. И. Гез, Н. В. Елухина), чтения (С. К. Фоломкина), обучения второму ИЯ (Б. А. Липидус). В 80-е годы исследования проблемы контроля в обучении ИЯ дополняются вниманием к вопросам тестирования (И. А. Раппорт, И. А. Цатурова, Л. В. Банкевич, С. К. Фоломкина, В. А. Коккота), использования системы средств обучения (М. В. Ляховицкий, Е. С. Полат).

В развитие коммуникативного метода в 80-е годы в отечественной методике расширяется исследовательское поле, выделяются новые направления исследований. Обозначим конспективно наиболее важные методические направления: раннее обучение иностранному языку (Н. Д. Гальскова, Н. А. Горлова, З. Н. Никитенко); интенсивный метод (Г. А. Китайгородская); лингвострановедение в обучении ИЯ (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров); разработка антропоцентрического подхода и концепта языковой личности и вторичной языковой личности как педагогической категории (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева); выделение лингводидактики как междисциплинарной области научных исследований и общей методологии обучения языку и культуре. Изучение взаимосвязи языка и культуры как объектов освоения в дидактическом плане обуславливает в данный период разработку вопросов социокультурного подхода к обучению иностранному языку (В. В. Сафонова), а позднее межкультурного обучения и межкультурной парадигмы языкового образования (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова и др.).

Расширение исследовательского поля в области обучения ИЯ связано также и с тем, что в педагогических и психолого-педагогических исследованиях в конце 70-х и в 80-е годы значительное внимание уделяется вопросам познавательной деятельности, теории учебной деятельности, дидактическим основам методов обучения (И. И. Лернер), мотивации учебной деятельности (А. К. Маркова). Особым вниманием исследователей пользуются вопросы активизации учебно-познавательной деятельности, и в связи с этим разрабатывается теория

проблемного обучения (М. И. Махмутов). В рамках теории развития учебно-познавательной деятельности выделяются вопросы формирования творческих качеств у ученика, творчества в процессе познавательной деятельности, исследуются возможности создания творческих, эвристических ситуаций в учебно-воспитательном процессе (А. В. Брушлинский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). В целом разрабатываются вопросы педагогики творчества учащихся (В. С. Шубинский), которая оценивается как «педагогическая целина» (В. А. Сухомлинский). В 80-е годы в русле теории проблемного обучения, использования активных методов разрабатывается теория контекстного обучения как общей модели профессиональной подготовки в вузе и обосновываются игровые формы контекстного обучения, использование деловой игры (А. А. Вербицкий), что непосредственно отражается и в методике обучения ИЯ.

НАЧАЛО 1990-х ГОДОВ – РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

На рубеже 80–90-х годов внимание лингвистов и психолингвистов обращается на исследование социолингвокогнитивных проблем коммуникации, когнитивных факторов в языке как средстве общения, связанных с личностью пользователя языком – языковой личностью (Ю. Н. Караулов). Развитие антропоцентрического направления в лингвистических исследованиях, становление когнитивной лингвистики и когнитивного направления в других областях знания оказало значительное влияние на теорию и методику обучения языку (как родному, так и неродному), что определило становление отечественной лингводидактики в 80-е годы и ее дальнейшее развитие в 90-е годы.

В русле разрабатываемой когнитивной психологии речь изучается как средство общения и как когнитивный процесс, обеспечивающий в сознании каждого участника общения свой собственный «культурный багаж» (индивидуальную картину мира) и противопоставленный ему «чужой образ сознания» другого участника общения [Ушакова, 1986, с. 137]. На стыке когнитивной лингвистики и когнитивной психологии рассматриваются вопросы формирования у изучающего язык и культуру языковой картины мира, когнитивного сознания с учетом «инаковости» участников межкультурной коммуникации, что служит основанием для разработки межкультурной парадигмы языкового образования [Халеева, 1989].

Выделение лингводидактики как междисциплинарной области научных исследований и общей методологии обучения иностранному языку и

культуре (Г. И. Богин, В. И. Карасик, И. И. Халеева) в рассматриваемый период было обусловлено, как уже отмечалось, расширением исследовательского поля языкового образования и разработкой социально-личностных и когнитивных аспектов обучения и овладения языком и культурой. Лингводидактика выделяется как научная теория, которая исследует и обосновывает общие закономерности овладения языком и освоения культуры, формирования языковой личности и определяет выбор оптимального подхода (методологии) обучения языку и культуре. Лингводидактическая теория получает фундаментальное обоснование в работах И. И. Халеевой, Н. Д. Гальсковой, К. Н. Хитрика и др. в 90-е годы и на рубеже XX–XXI веков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассматривая динамику отечественной теории и методики обучения ИЯ в общеевропейском и мировом контексте, следует подчеркнуть самостоятельный путь ее развития, основанный на глубоких корнях и фундаментальных методологических позициях российской науки и культуры – гуманистической философии образования, языкознания, психолого-педагогической науки, психолингвистических исследований, общем системном подходе с учетом критического анализа отечественного и зарубежного опыта. Научно-методическая мысль развивалась в ходе независимых исследований, открытых дискуссий, поисков продуктивных решений и возможностей их реализации, проверки практикой преподавания.

Анализ истории развития отечественной методики обучения ИЯ показывает, что в разные исторические периоды российская наука сохраняла направленность на исследование «человеческого измерения», гуманистические основы личностного развития учащегося; противостояла механистической, бихевиористской и прагматической теории научения, обосновывая и реализуя положение о развивающем характере обучения ИЯ; традиционно развивала положение о сознательно-сопоставительном подходе, сознательном усвоении ИЯ с учетом и опорой на опыт в родном языке.

Развиваясь во взаимосвязи и взаимообогащении отечественной и зарубежной научной мысли, российская методика в целом не шла по пути копирования зарубежных теорий, а в опоре на отечественную методологическую базу пыталась сохранять традиции российской культуры и образования, что обеспечивает устойчивое развитие научно-методической теории. В рамках мирового контекста отечественная методическая теория,

развиваясь по самостоятельному пути в русле преемственности традиций, оказала существенное влияние на общеевропейскую и в целом мировую теорию обучения ИЯ. Достаточно назвать такие ведущие принципы современной зарубежной методики, как деятельностный подход, развивающее обучение, сознательное изучение языка, разделение общей теории обучения ИЯ и практической методики, признание значения работ Л. С. Выготского и его научной школы и др.

Анализ современного состояния отечественной теории и методики обучения ИЯ показывает, что перспективы ее устойчивого развития заложены в фундаментальных традициях отечественной научной школы. Это определяет ее самостоятельный путь в русле гуманистической развивающей парадигмы лингвокультурного образования, направленного в ходе практического освоения языка (языков) на личностное развитие учащегося, его духовности и российской национально-культурной идентичности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф., Демина Д. А. Традиции и перспективы развития отечественной методической науки в российской историографии (памяти А. А. Миrolубова). Часть 1. Начало XX в. – 60-е гг. // Вестник Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 44–51.
2. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: Кнорус, 2021.
3. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974.
4. Колшанский Г. В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте // Иностранные языки в высшей школе. 1975. Вып. 10. С. 5–13.
5. Тарасов Е. Ф. Проблемы анализа речевого общения. Общение, текст, высказывание. М.: Наука, 1989.
6. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе, 1985. Вып. 2. С. 11–20.
7. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева и др. М.: Русский язык, 1985.
8. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Педагогика, 1981.
9. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Высшая школа, 1984.
10. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
11. Ушакова Т. Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения // Когнитивная психология: Материалы финско-советского симпозиума. 1986. С. 135–144.
12. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М.: Высшая школа, 1989.

REFERENCES

1. Koryakovtseva, N. F., Demina, D. A. (2024). Traditions and Prospects of the Development of Russian Foreign Language Teaching Theory from the Historical Perspective (in memory of A. A. Mirolubov). Part 1. The beginning of the XX – the 60s. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(850), 44–51. (In Russ.)
2. Galskova, N. D., Koryakovtseva, N. F., Guseynova, I. A. (2021). Sovremennaya lingvodidaktika = Modern Language Didactics. Moscow: Knorus. (In Russ.)
3. Leontiev, A. A. (1974). Osnovy teorii rechevoi deyatel'nosti = The Basics of the Theory of Speech Activity. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
4. Kolshanski, G. V. (1975). Problema vladeniya i ovladeniya yazykom v lingvisticheskom aspekte = The Problem of Language Use and Language Acquisition from the Linguistic Perspective. Inostrannyye yazyki v vysshei shkole, 10, 5–13. (In Russ.)
5. Tarasov, E. F. (1989). Problemy analiza rechevogo obscheniya = The Problems of Analysing Speech Production. Communication. Text. Utterance. Moscow: Nauka. (In Russ.)
6. Ges, N. I. (1985). Formirovaniye kommunikativnoi kompetentsii kak obyekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovaniy = Developing Communicative Competence as the Object of Foreign Methodological Research. Foreign Languages in School, 2, 11–20. (In Russ.)
7. Grigorieva, V. P. et al. (1985). Vzaimosvyazannoye obucheniye vidam rechevoi deyatel'nosti = Interrelated Teaching of Types of Speech Activity. Moscow: Russkij yazyk. (In Russ.)

8. Skalkin, V. L. (1981). Osnovy obucheniya inoyazychnoi ustnoi rechi = The Basics of the Theory of Teaching Oral Speech in a Foreign Language. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
9. Dridze, T. M. (1984). Tekstovaya deyatel'nost' v strukture socialnoi kommunikatsii = Text Activity in the Structure of Social Communication. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
10. Bim, I. L. (1988). Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole = Theory and Practice of Teaching German in Secondary School. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.)
11. Ushakova, T. N. (1986). Rech' kak kognitivnyi process i kak sredstvo obscheniya = Speech as a Cognitive Process and a Means of Communication. Kognitivnaya psikhologiya (pp. 135–144): Materials of the Finnish-Soviet symposium. (In Russ.)
12. Khaleeva, I. I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi (podgotovka perevodchikov) = The Basics of the Theory of Teaching Oral Comprehension (training interpreters). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Коряковцева Наталия Фёдоровна

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

Демина Дарья Аркадьевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Koryakovtseva Nataliya Fedorovna

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

Demina Darya Arkad'evna

PhD (Pedagogy), Assistant Professor
Head of Inclusive education Support Center
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

05.01.2024
08.02.2024
27.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 378



Креолизация: новые возможности обучения иноязычной грамматике

Ли Ян¹, Л. Л. Вохмина²

^{1,2}Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия

¹liyang-0921@163.com, ²lvokhmina@pushkin.institute

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному с использованием креолизованных текстов в общем контексте информатизации и компьютеризации современного образования. Описываются отношения между вербальной и невербальной частями таких текстов и компоненты, входящие в паралингвистическую часть; рассматривается роль креолизации в обучении иностранным языкам, выделяются принципы подбора и разработки креолизованных текстов.

Ключевые слова: креолизованный текст, обучение грамматике, принцип наглядности, критерии подбора креолизованных средств, методика обучения иностранным языкам.

Для цитирования: Ли Ян, Вохмина Л. Л. Креолизация: новые возможности обучения иноязычной грамматике // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 60–66.

Original article

Creolization: New Opportunities for Teaching Foreign Language Grammar

Yang Li¹, Liliya L. Vokhmina²

^{1,2}Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

¹liyang-0921@163.com, ²lvokhmina@pushkin.institute

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching foreign languages and Russian as a foreign language using creolized texts in the general context of informatization and computerization of modern education. The relationship between the verbal and non-verbal parts of such texts and the components included in the paralinguistic part are described; the role of creolization in teaching foreign languages is considered, the principles of selection and designing creolized texts are highlighted.

Keywords: creolized text, grammar teaching, visualization principle, criteria for selecting creolized means, methods of teaching foreign languages

For citation: Li, Yang, Vokhmina, L. L. (2024). Creolization: New Opportunities for Teaching Foreign Language Grammar. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 60–66.

ВВЕДЕНИЕ

Благодаря развитию современных информационно-коммуникационных технологий появились новые формы распространения информации в нашей жизни, при этом материалы, встречаемые нами в цифровой среде, приобретают гипертекстовый, мультимодальный и зачастую интерактивный характер. Безусловно, всё это находит свое отражение и в образовательной сфере, особенно в лингводидактике, поскольку язык отражает жизнь общества, а методика, как и вся образовательная сфера, постоянно обогащается новыми средствами обучения, безусловно, помогающими делать процесс обучения интереснее, разнообразнее, а значит быстрее и легче в овладении необходимыми умениями и навыками.

Как уже хорошо известно, русская грамматика, являющаяся пример синтетических языков, весьма трудна для китайских обучающихся, поскольку на самом глубоком уровне языкового сознания входит в противоречие с китайским языком, принадлежащим, как известно, к языкам аналитическим. Кроме того, нельзя забывать, что грамматика сама по себе, независимо от типологической принадлежности, в принципе весьма трудна для усвоения, поскольку она, по известному выражению Л. В. Щербы, не дается в непосредственном опыте и наблюдении, это невидимая сила, благодаря которой слова обретают свое особое грамматическое значение, входя в предложение в нужной форме и порядке для передачи определенного общего содержания. Вот почему обучение грамматическим средствам всё еще остается одной из важнейших проблем в овладении иностранным языком. При этом можно сожалеть, что в настоящее время эта проблема не так часто ставится в центр внимания методистов, так что можно подумать, что все проблемы обучения грамматическим навыкам уже решены. Это далеко не так, о чем свидетельствуют многочисленные ошибки в любых тестах по грамматике, не говоря уже о письменных сочинениях и даже изложениях. Приходится только сожалеть, что всё большее внимание уделяется использованию новых технологических возможностей при развитии навыков устной речи, овладению социокультурной компетенцией. Но устная речь, не основанная на твердых грамматических навыках, не способна эффективно выполнять свою коммуникативную роль. Понимание важности роли грамматики во владении навыками устной речи, так же, как и письменной, поставило перед нами задачи поиска эффективных способов обучения грамматическим средствам в современных условиях растущей технологизации.

КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ: РОЛЬ, ПРОБЛЕМЫ, ПРИНЦИПЫ

Современные креолизованные тексты как один из продуктов развития информационно-коммуникационных технологий, характеризующиеся сочетанием вербальных и невербальных элементов, ясностью и интерактивностью, в настоящее время имеют значительный потенциал применения в обучении иностранным языкам, не говоря уже о том, что традиционные виды таких текстов, чаще всего представляемых сочетанием буквенного текста и традиционных статичных иллюстраций, уже давно использовались в различных учебниках и учебных пособиях по тем или иным предметам. Эффективность и актуальность их применения в обучении иностранным языкам подтверждаются прагматичностью и необходимостью реализации дидактического принципа наглядности, согласно которому обучение должно основываться на конкретных образах, познанию необходимо приводиться от чувственного восприятия к абстрактному мышлению (см. работы Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, А. Н. Леонтьева, П. Ф. Каптерева, А. Н. Шукина, Л. Л. Вохминой и др.), чтобы мыслительное развитие учащихся «базировалось на чувственно-наглядных впечатлениях» [Артёмов, 1969, с. 279].

Термин «креолизованный текст» впервые предложен психолингвистами Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым для обозначения таких текстов, «фактура которых состоит из двух неомогенных частей: вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Оптимизация речевого воздействия, 1990, с. 180]. В вербальную часть включают традиционный текст, в том числе надпись и подпись; в невербальную часть – визуальные, иконические и другие невербальные компоненты, которые могут быть представлены, например, фотографиями, рисунками, карикатурами и другими изображениями или схемами, формулами, таблицами, символическими изображениями и т. п. [Ворошилова, 2007].

Но необходимо отметить, что указанный состав невербальных средств относится только к **классическим** креолизованным текстам, т. е. текстам доинформационной эры, так что понятие невербальной части креолизованного текста не следует ограничивать только в иконической семиотической системе, которая часто обозначена следующими терминами: *визуальная информация, иконический компонент, иконический знак* [Ворошилова, 2007] и др., несмотря на то, что большинство исследователей уделяют

свое внимание только соотношению вербальной и иконической частей [Анисимова, 2003; Бойко, 2006; Большаянова, 2006 и др.], потому что в паралингвистическую часть также включают другие знаковые системы, кроме изобразительной, такие как звуковые, атрибутивные [Ворошилова, 2007], даже и динамичные (например, анимационные изображения или видеоролики) [Кривенко, 2022], тактильные [Мусохранова, 2014] и другие. При этом необходимо подчеркнуть, что вербальные и невербальные компоненты креолизованного текста нельзя рассматривать как «сумму семиотических знаков», так как все вербальные и невербальные компоненты комбинируются, тем самым, значения данных компонентов интегрируются и «образуют сложно построенный смысл» [Анисимова, 2003, с. 128].

Исходя из этого, Е. Е. Анисимова выделяет взаимодополнительные и взаимозависимые отношения между вербальной и невербальной частями креолизованного текста. При взаимодополнительных отношениях невербальная часть (изображение) может существовать самостоятельно и понятно без вербальной части, в данном случае слова выполняют вторичную функцию, т. е. они описывают изображение и повторяют информацию в нем. А при взаимозависимых отношениях невербальная часть зависит от вербальной, так что вербальный комментарий в данном случае интерпретирует изображение, без лингвистического комментария смысл изображения будет неясным и может быть неправильно истолкован. Вербальная часть при этом выполняет основную функцию [Анисимова, 2003, с. 128]. В качестве примера второго вида текста мы возьмем картинку из учебника «Дорога в Россию» [Антонова и др., 2010, с. 343] при обучении приставочным глаголам движения, без вербальной части объяснительная роль картинки будет исчезать (см. рис. 1).

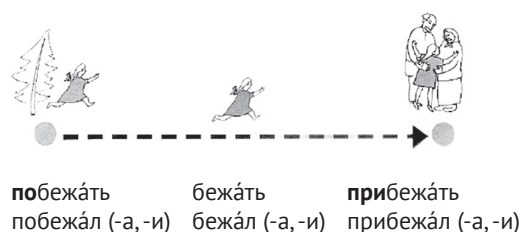


Рис. 1. Иллюстрация для обозначения приставочных глаголов движения.

Использование креолизованных текстов расширяет виды памяти, на которых построены знания, комбинируя воздействие на разные органы чувства, и таким образом повышает степень стимуляции в сознательной деятельности, помогает

прочной памяти и воздействует на переработку из полученных знаний собственно усвоенной информации [Гез, 1991]. Наличие негомогенных частей в составе креолизованного текста помогает создать коммуникативное напряжение одновременно в самом тексте и в восприятии учащимися текста [Оптимизация речевого воздействия, 1990].

Важность использования негомогенных частей в процессе коммуникации уже давно была утверждена известным российским психолингвистом Н. И. Жинкиным, который считал, что «информация, воспринимаемая по разным каналам, в том числе вербальная и иконическая, интегрируется и перерабатывается адресатом в едином универсально-предметном коде мышления» [Жинкин, 1982]. Кроме того, при глубинном восприятии и усвоении языка принципиальных различий между декодированием вербальных и иконических знаков не существует, поэтому при восприятии креолизованных текстов совершается двойная расшифровка включающейся в нем информации: на извлечение главной идеи из иконической части влияет вербальная часть, при этом на вербальную часть накладывается и мысль иконической, и благодаря взаимодействию двух частей создается единое общее смысловое целое [Головина, 1986].

При обучении грамматике невербальные компоненты могут использоваться на самых разных этапах формирования грамматического навыка. И в этом отношении внедрение в текстовое описание тех или иных грамматических правил иконических компонентов помогает восприятию учебного материала, делая абстрактное грамматическое явление более конкретным через различные схемы, иллюстрации и др., которые только вербальным текстовым объяснением трудно разъяснить.

Паралингвистические компоненты обогащают содержание текста, придавая ему наглядный характер, облегчая понимание вербального текста. Благодаря уместной организации и сочетанию различных невербальных компонентов учебный материал систематизируется и прочно запоминается. Важно заметить, насколько проще и в значительной степени дешевле стал сам процесс издания подобных материалов благодаря невероятно изменившейся технике книгопечатания. В старых учебниках приходилось прибегать к услугам художников (не будем здесь говорить о том, что главная роль при этом, естественно, оставалась за авторами-методистами), примером этого может послужить упражнение из учебника для школьников «Русский язык 1» [Вятютнев, Вохмина, Кочеткова, 1988] издательства «Русский язык», в котором традиционное упражнение типа «Вместо точек вставьте нужные окончания»

представлено в форме, рассчитанной на заинтересованность учеников (см. рис. 2).

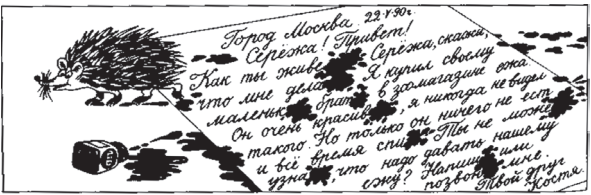


Рис. 2. Упражнение в учебнике «Русский язык 1»

Подобные формы креолизации, как мы сказали, используются в методике с самых давних пор, о чем свидетельствует последний пример, другое дело, что современные технические возможности в этом виде креолизации обогатили методику новыми, такими не виданными ранее формами и средствами, как разные формы верстки, в том числе шрифты в разнообразных очертаниях, движение, богатая цветовая палитра, соединение изображения со звуком и подобное.

Но здесь важно иметь в виду, что имеющееся в Интернете разнообразие иллюстративных материалов заставляет преподавателей особенно аккуратно и «осторожно» подбирать учебные материалы, чтобы они в максимальной степени соответствовали педагогическим задачам. Более того, имеющееся богатство иллюстративных средств и возможность их использования в учебном процессе иногда «ослепляют» преподавателей или авторов учебников своей красотой и занимательностью, что приводит к методическим ошибкам, когда нарушается дидактическая сообразность использования средств наглядности из-за чрезмерной увлеченности и «интересности» таких элементов. Поэтому важнейшим фактором при использовании креолизованных текстов является степень соответствия текста и графики: сколь бы красивыми и привлекательными они ни были, нужны по большей части совсем обычные средства, имеющие действительную дидактическую эффективность, точно объясняя изучаемое явление и облегчая его понимание. Этот важный момент хорошо объяснял А. Н. Леонтьев, который писал, что для обучения детей числам будет легче научиться считать с помощью простых палочек, чем с помощью игрушечных танков, поскольку эти красивые танки будут перетягивать настолько внимание детей, что дидактический эффект наглядности полностью пропадает [Леонтьев, 1975].

И уже можно видеть, что этот важнейший принцип использования креолизованных текстов довольно часто нарушается, допускаются даже ошибки при иллюстрации грамматических явлений. Например, в учебнике «Русский язык: первые шаги» Л. Г. Беликовой и др. при иллюстрации

глаголов движения представлена таблица, в которой рисунок для обозначения одного из значений разнонаправленного глагола *ездить* [Беликова, Шутова, Ерофеева, 2016], т. е. одно- или многократное движение *туда и обратно* с использованием средств транспорта показана несколькими стрелками движения в одном направлении (см. рис. 3):

Вчера я ездила в театр.
Каждый день я езжу в библиотеку Ленина.

Данная схема как раз подходит к **однонаправленным** глаголам движения при обозначении многократного **повторяющегося** действия в **одном** направлении:

Каждый раз, когда я шла на работу, я встречала эту девушку.

или

В школу Таню родители привозят только утром, а после школы она едет домой на автобусе.

Так что в схеме под глаголом *ездить* должны быть совсем другие схемы, т. е. ⇄ и.

Подобные ошибочные схемы не только не показывают сущности разнонаправленных глаголов движения, но приносят отрицательный результат – закрепление у учащихся неправильного представления о характере закрепленного в них значения.

Время	ехать	ездить
Настоящее	→ я еду мы едем ты едешь вы едете он едет они едут Сейчас Виктор едет на работу.	⇒⇒⇒⇒ я езжу [ежжу] мы ездим ты ездишь вы ездите он ездит они ездят Виктор часто (всегда, иногда) ездит на дачу.
Прошедшее	→ он ехал она ехала они ехали Вчера Виктор ехал на работу 40 минут.	⇄ (туда и обратно) он ездил она ездила они ездили Вчера Виктор ездил в Москву (= был в Москве).

Рис. 3. Таблица глаголов движения *ехать – ездить* в учебнике «Русский язык: первые шаги»

Можно взять и более современный пример, взятый из одного из курсов на YouTube. Картинка, которая призвана иллюстрировать глагол *ходить*, сопровождается предложением *Я хожу в театр часто*. Однако предложенная картинка реально обозначает только единичное посещение театра: *Я ходил в театр*. Так что в иллюстрации не хватает

элемента, который указывал бы на регулярность этого действия (см. рис. 4). Не хватает и такой ситуации с глаголом *идти*, как повторяющегося действия в одном направлении:

Всегда, когда я иду в университет, я встречаю Нину.



Рис. 4. Картинки обозначения глаголов движения *идти* – *ходить* на YouTube

При креолизации грамматических правил или явлений главная задача заключается в раскрытии сущности этого явления и соответствии графики его значению, причем не допускается неясности или, тем более, двусмысленности понимания схем или иллюстраций, не говоря уже об ошибках.

Развитие современных технологий дает нам всё больше возможностей использования различных средств креолизации при обучении иностранным языкам, обогащая их технологическим разнообразием. Важно отметить, что при подборе и подготовке учебного материала необходимо следовать и другим принципам, чтобы добиться максимального эффекта подобранного материала. Рассмотрим два главных принципа.

1. Мультимедийный принцип

Главная идея данного принципа состоит в том, что вербальный текст, сопровождающийся паралингвистическими компонентами, считается дидактически более эффективным, чем отдельный вербальный текст или иллюстрации. Рациональность данного принципа уже давно была доказана принципом наглядности. В основе данного принципа при восприятии креолизованного текста учащиеся интегрируют информацию из вербальной и невербальной частей, затем связывают полученную информацию с ранее сформированным представлением, и тем самым образуют в мышлении «целостную ментальную модель» [Кривенко, 2022]. В этом отношении как раз и проявляется важная роль наглядных компонентов при овладении иностранными языками, в отличие от обучения остальным предметам, как указал известный английский

методист С. Кордер (см. схему 1): в первой части схемы язык – имеется в виду родной язык – служит средством обучения, т. е. средством познания **неизвестных** учащемуся (выделено нами. – Л. Я., Л. В.) явлений или предметов, название и сущность которых следует узнать. Во второй же схеме знание действительности, окружающих предметов является данной величиной, знакомой учащимся, а вот их новые названия, их соотношения превращаются в предмет изучения. Другими словами, ученикам известны изображаемые или реальные (когда демонстрируются реальные предметы) предметы, явления, а новое – языковое средство, которым всё это называется, отображается [цит. по: Вохмина, 1993].

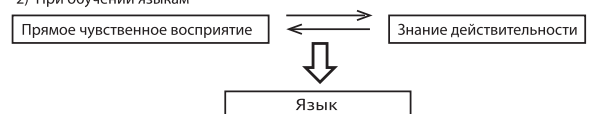
Схема 1

РАЗНИЦА В ЗНАЧЕНИИ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ДРУГИМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

1) При обучении наукам:



2) При обучении языкам



2. Принцип связности

Как уже доказано когнитивной теорией, у каждого чувственного канала имеется ограничение объема получения и восприятия информации [Moreno, Mayer, 2000]. Поэтому не связанные с изученной темой компоненты будут занимать излишнее место, отвлекая внимание учащихся, что препятствует успешному декодированию и интегрированию информации в уже изученные явления. Например, не рекомендуется добавление сопровождающей фоновой музыки при наличии анимации и звуков, если музыка не касается содержания самого текста [Moreno, Mayer, 2000]. Кроме фоновой музыки, данный принцип имеет отношение к использованию и других паралингвистических компонентов, например, излишние элементы иллюстрации, не связанные с текстом, могут отвлекать учащихся и приносят им дополнительную когнитивную нагрузку [Clark, Nguyen, Sweller, 2011], поэтому иллюстрации, используемые в обучении иностранным языкам, должны направляться на вызов только соответствующей корректной языковой реакции [Пассов, Кузовлева, 2010].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая вышесказанное, можем сделать вывод, что в современном информатизационном пространстве и времени возникновение обилия возможностей креолизации материалов надо рассматривать в качестве «палки о двух концах»: при рациональном использовании таких средств обучение грамматике облегчается и становится более эффективным, в противном случае креолизованные средства играют только отрицательную роль, мешают восприятию учащимися учебного материала, искажают его сущность и тем самым

даже вредят формированию у них грамматических навыков.

Всё это показывает, насколько важны выбор, подготовка и обработка креолизованных материалов для использования в обучении. При этом необходимо следовать не столько эстетическому принципу, сколько принципу соответствия значению и духу грамматического явления. И наша главная задача – так проводить креолизацию изучаемого материала, чтобы помочь учащимся почувствовать «невидимую» грамматику, ее дух, осуществляя при этом систематизацию и обобщение грамматического явления, сущность которого трудно объяснить только словами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
2. Оптимизация речевого воздействия / [Н. А. Безменова и др.] ; отв. ред. Р. Г. Котов ; АН СССР, Ин-т языкознания. М.: Наука, 1990.
3. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика: сборник научных трудов / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2007. Вып. (1) 21. С. 75–80.
4. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и международная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие для студентов факультета иностранных языков вузов. М.: Academia, 2003.
5. Бойко М. А. Функциональный анализ средств создания образа страны (на материале немецких политических креолизованных текстов) (10.02.04 – Германские языки): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2006.
6. Большакина Л. М. Вербальные сопровождения фотоизображения в современной британской прессе: Содержание и структура: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1986.
7. Кривенко О. Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: дис. ... канд. пед. наук. М., 2022.
8. Мусохранова А. А., Крапивкина О. А. Типология креолизованных текстов // European Student Scientific Journal. 2014. Вып. 3. URL: <https://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=279>
9. Антонова В. Е. [и др.] Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. 6-е изд. СПб.: Златоуст; М.: ЦМО МГУ, 2010.
10. Гез Н. И. Некоторые вопросы теории урока иностранного языка // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / [сост. А. А. Леонтьев; редкол. И. Л. Бим и др.]. М.: Русский язык, 1991.
11. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.
12. Головина Л. В. Влияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986.
13. Вятюшев В. Н., Вохмина Л. Л., Кочеткова А. И. Русский язык – 1: Учебник для зарубежных школ. 5-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1988.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность, создание, личность. М.: Политиздат, 1975.
15. Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Ерофеева И. Н. Русский язык: первые шаги: учебное пособие: в 3 ч. СПб.: Златоуст, 2016. Ч. 1.
16. Practical Russian Grammar 6: Verbs of motion ходить / идти conjugation. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=E4mwJOhzRnA>
17. Вохмина Л. Л. Хочешь говорить – говори! М.: Русский язык, 1993.
18. Moreno R., Mayer R. E. Engaging students in active learning: The case for personalized multimedia messages // Journal of educational psychology. 2000. Vol. 92. № 4. С. 724–733.
19. Clark R. C., Nguyen F., Sweller J. Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load. John Wiley & Sons, 2011.
20. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010.

REFERENCES

1. Artemov, V. A. (1969). Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam = Psychology of teaching foreign languages. Moscow: Education. (In Russ.)
2. Bezmenova, N. A. et al. (1990). Optimizacija rechevogo vozdejstvija = Optimization of speech impact, ed. by R. G. Kotov. Moscow: Nauka. (In Russ.)

3. Voroshilova, M. B. (2007). Kreolizovannyj tekst: aspekty izucheniya. = Creolized text: aspects of study. Political linguistics, 21, 75–80. (In Russ.)
4. Anisimova, E. E. (2003). Lingvistika teksta i mezhdunarodnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov) = Linguistics of text and international communication (based on creolized texts): textbook for students of the faculty of foreign languages of universities. Moscow: Academia. (In Russ.)
5. Boyko, M. A. (2006). Funkcional'nyj analiz sredstv sozdaniya obraza strany (na materiale nemeckih politicheskikh kreolizovannyh tekstov) = Functional analysis of the means of creating the image of the country (based on German political creolized texts): abstract of PhD in Pedagogy. Voronezh. (In Russ.)
6. Bolshiyanova, L. M. (1986). Verbal'nye soprovozhdenie fotoizobrazheniya v sovremennoj britanskoj presse: Soderzhanie i struktura = Verbal accompaniment of photographic images in the modern British press: Content and structure: abstract of PhD in Pedagogy. Leningrad. (In Russ.)
7. Krivenko, O. F. (2022). Metodicheskij potencial cifrovyyh mul'timodal'nyh tekstov v obuchenii RKI = Methodological potential of digital multimodal texts in teaching Russian as a foreign language: PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
8. Musokhranova, A. A., Krapivkina, O. A. (2014). Tipologiya kreolizovannyh tekstov = Typology of creolized texts. European Student Scientific Journal, 3. <https://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=279>. (In Russ.)
9. Antonova, V. E., Nakhabina, M. M., Safronova, M. V., Tolstykh, A. A. (2010). Doroga v Rossiyu = Road to Russia: textbook of the Russian language (elementary level), ed. by A. V. Averina. St. Petersburg: Zlatoust; Moscow: TsMO MGU. 6th ed. (In Russ.)
10. Gez, N. I. (1991). Nekotorye voprosy teorii uroka inostrannogo yazyka = Some questions of the theory of a foreign language lesson. General methodology for teaching foreign languages. Moscow: Russian language. (In Russ.)
11. Zhinkin N. I. (1982). Rech' kak provodnik informacii = Speech as a conductor of information. Moscow: Nauka. (In Russ.)
12. Golovina, L. V. (1986). Vliyanie ikonicheskikh i verbal'nyh znakov pri smyslovom vospriyatii teksta = The influence of iconic and verbal signs in the semantic perception of the text: abstract of PhD in Philology. Moscow. (In Russ.)
13. Vyatyutnev, M. N., Vokhmina, L. L., Kochetkova, A. I. (1988). Russkij yazyk – 1. = Russian language – 1: Textbook for foreign schools. 5th ed. Moscow: Russkij jazyk. (In Russ.)
14. Leontiev, A. N. (1975). Deyatel'nost', sozdanie, lichnost' = Activity, creation, personality. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
15. Belikova, L. G., Shutova, T. A., Erofeeva, I. N. (2016). Russkij yazyk: pervye shagi = Russian language: first steps: study guide: in 3 vols. (vol. 1). St. Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)
16. Practical Russian Grammar 6: Verbs of motion walk/go conjugation. <https://www.youtube.com/watch?v=E4mwjOhzRnA>.
17. Vokhmina, L. L. (1993). Hochesh' govorit' – govori! = If you want to speak, speak! Moscow: Russkij jazyk. (In Russ.)
18. Moreno, R., Mayer, R. E. (2000). Engaging students in active learning: The case for personalized multimedia messages. Journal of educational psychology, 92(4), 723–733.
19. Clark, R. C., Nguyen, F., Sweller, J. (2011). Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load. John Wiley & Sons.
20. Passov, E. I., Kuzovleva, N. E. (2010). Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya = Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a manual for teachers of Russian as a foreign language. Moscow: Russkij yazyk. Kursy'. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ли Ян

аспирант кафедры методики преподавания РКИ
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина

Вохмина Лилия Леонидовна

кандидат педагогических наук
заслуженный профессор Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yang Li

Post-graduate student, Department of Teaching Methods of Russian as a Foreign Language
Pushkin State Russian Language Institute

Liliya Leonidovna Vokhmina

PhD in Pedagogy
emeritus professor of Pushkin State Russian Language Institute

Статья поступила в редакцию	23.12.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	26.01.2024	approved after reviewing
принята к публикации	27.02.2024	accepted for publication



Эквивалентность перевода как объект овладения в условиях коммуникативной направленности и междисциплинарности образовательной программы

А. В. Малёв

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
dissovet_27@mail.ru*

Аннотация. В статье исследуется дидактический потенциал взаимосвязанного овладения практическим курсом иностранного языка и курсами теории и практики перевода в образовательных программах подготовки переводчика. В качестве предметно-содержательной основы междисциплинарной интеграции рассматривается умение осуществлять эквивалентный перевод функционально-прагматического ядра текста-оригинала. В качестве лингводидактических аспектов рассматриваются категории подхода, технологии обучения, контроля и оценивания образовательных результатов.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, коммуникативная структура текста, переводческое ядро, функционально-прагматическая эквивалентность, соотношение функции и формы, дискурс-анализ, контроль и оценивание

Для цитирования: Малёв А. В. Эквивалентность перевода как объект овладения в условиях коммуникативной направленности и междисциплинарности образовательной программы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 67–71.

Original Article

Translation Equivalence as the Object of Acquisition in Communicative and Interdisciplinary Curricula

Alexey V. Malyov

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
dissovet_27@mail.ru*

Abstract. The article explores the didactic potential of the synergy of a practical language course and courses in theory and practice of translation in translator's training programmes. The nucleus of translating has been taken as the basis for interdisciplinary integration. The categories of approach, technology and assessment are addressed.

Keywords: interdisciplinary integration, communicative framework of the text, nucleus of translation, functional and pragmatic equivalence, form-function relationships, pattern of discourse analysis, assessment

For citation: Malev A. V. Translation Equivalence as the Object of Acquisition in Communicative and Interdisciplinary Curricula. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2 (851). 67–71.

ВВЕДЕНИЕ

Практический курс иностранного языка и курсы теории и практики перевода составляют основу образовательных программ подготовки переводчика на уровнях бакалавриата, специалитета и магистратуры. Однако их синергетический образовательный потенциал не реализуется в условиях, когда они существуют автономно и не интегрированы на содержательном и дидактико-технологическом уровнях. Не единичны случаи, когда практический курс иностранного языка дублирует курс перевода или, наоборот, максимально отдален от него, не достигая при этом формирования искомых компетенций выпускника – будущего переводчика.

В качестве неоспоримой точки соприкосновения практического курса иностранного языка и курсов теории и практики перевода может выступать работа над текстом, которая составляет основу всех ключевых этапов в модели подготовки переводчика. При этом под текстом как дискурсом, речевым произведением понимается в данном случае и текст-оригинал, и создаваемый текст перевода. В данной статье предпринята попытка обосновать дидактическую целесообразность коммуникативного подхода к подготовке переводчика в плане отбора содержания текстов и технологии работы над ними с целью формирования способности выпускника достигать эквивалентности перевода как составляющей переводческой компетентности профессионала.

Критерий эквивалентности перевода является определяющим в оценке качества создаваемого продукта. В то же время чрезмерное увлечение языковыми формами в ущерб дискурсивно-прагматическому наполнению текста перевода приводит к затруднениям в обеспечении эквивалентности перевода, с которыми сталкивается выпускник в своей профессиональной деятельности.

Ключевой идеей данной статьи выступает коммуникативная организация образовательного пространства взаимосвязанного освоения обучающимися практического курса иностранного языка и дисциплин предметной подготовки по теории и практике перевода, предполагающая соответствующее дидактико-технологическое сопровождение.

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Эквивалентность перевода как основной показатель его качества является результатом полноценного анализа текста-оригинала с позиции его цели, функционального назначения, основного посыла

автора, предполагаемой аудитории и языковых средств, обеспечивающих выражение прагматической направленности данного текста в конкретной социокультурной ситуации. Подобный лингвопрагматический анализ текста-оригинала весьма субъективен, что не умаляет его значимости. Процесс и результат анализа будут определяться индивидуальными особенностями восприятия, типом мышления и способностью к установлению причинно-следственных связей, общей эрудицией, культурно-идеологическими установками, системой ценностей, а также предметной компетентностью переводчика в конкретной сфере. Итогом предпереводческого анализа текста-оригинала как коммуникативно-речевого продукта будет выступать макетирование переводного текста таким образом, чтобы он не утратил в процессе трансформации того функционально-прагматического ядра, которое составляло его коммуникативную суть. При этом важно помнить, что для достижения максимальной эквивалентности перевода в большинстве случаев необходимо прибегать к определенному «сдвигу» на понятийном и формальном уровнях. Поиск путей адекватной передачи содержания текста востребует как рецептивные, так и продуктивные речевые умения переводчика и направлен на идентификацию той инвариантной части, которая должна быть непременно сохранена в тексте перевода. Наибольшая трудность заключается не столько в передаче в линейном формате языковых единиц исходного текста, сколько в передаче его функционального ядра таким образом, чтобы оно сохранило свою сущность благодаря корректно проведенной адаптации к социокультурному контексту реципиента. Переводческая эквивалентность предусматривает поиск соответствий не только на лексико-грамматическом и синтаксическом, но также на функционально-семантическом и прагматическом уровнях. Одна и та же функция, составляющая ядро текста, будет выражаться разными языковыми средствами в зависимости от социокультурного контекста и индивидуальных особенностей участников речевого взаимодействия. Переводчик должен сохранить функционально-прагматическое ядро, поэтому на этапе формирования переводческой компетентности ему необходимо проводить анализ текста-оригинала и существующего текста его перевода, а также исследовать индивидуальные особенности потенциальных реципиентов для того, чтобы скорректировать набор применяемых языковых средств выражения. Именно ядро остается инвариантным при переводе, а «оболочка» как форма подачи – вариативна и подлежит адаптации с учетом конкретных факторов, определяющих речевой акт.

ДИДАКТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Исходя из формируемых аспектов переводческой компетенции, представляется целесообразным использование коммуникативного подхода в качестве методологической основы подготовки переводчика в рамках практического курса иностранного языка и курса теории и практики перевода. В силу своей природы коммуникативная образовательная среда ориентирована на использование иностранного языка как средства достижения цели общения, выражения определенных интенций, реализации функций общения. При этом именно прагматические интенции конкретного речевого акта, реализуемого конкретными участниками общения, определяют отбор и употребление оптимальных языковых средств. Меняющиеся условия речевой ситуации – цели, функции, участники приводят к изменению языковой формы выражения. В процессе взаимосвязанного обучения практическому аспекту иностранного языка и переводу особое внимание следует уделять компонентам речевой ситуации, социокультурной среде, в которой происходит коммуникация. Целевая аудитория переводного текста вполне вероятно будет отличаться от аудитории текста-оригинала. Коммуникативная организация образовательного пространства посредством соответствующих установок обеспечит поиск обучающимися необходимых дискурсивно-стратегических средств передачи функционально-прагматического ядра текста перевода.

В технологическом аспекте коммуникативная основа обучения будет выражаться в соблюдении определенных критериев отбора текстов для практического курса иностранного языка, а также структуре и содержанию анализа текстов. К основным критериям отбора текстов следует отнести актуальность тематики и проблемный характер содержания, полемичность, функциональность, прагматический потенциал, образовательную и воспитательную ценность, отнесенность к определенным предметным областям. Алгоритм анализа текста как речевого произведения с позиций коммуникативной лингводидактики должен, в первую очередь, предусматривать выделение основной мысли, информационного и эмоционального посыла, который намеревался передать автор. Кроме того, необходимо для каждого текста определять предпосылки, сформировавшие позицию автора и его интенции в данном речевом акте, аудиторию, для которой был создан этот текст в данной содержательной и языковой форме, а также социокультурный профиль потенциальной аудитории в случае, если текст будет переводиться. Социальные, культурно-исторические, психологические и лингвистические условия текста-оригинала и текста перевода с большой долей вероятности

не будут идентичными. Осознание переводчиком степени отличия комплекса экстралингвистических факторов, оказавших влияние на создание текста-оригинала, от подобного комплекса в отношении потенциального текста перевода будет предопределять необходимость работы над языковыми аспектами – лексико-грамматическим, стилистическим, синтаксическим – неотъемлемому компоненту коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Данный этап актуализирует связь коммуникативно-прагматической функции и языковой формы ее выражения.

Приведем примерную схему расширенного дискурс-анализа текста-оригинала:

1. Identify the genre, form of the text. What sphere does it belong to?
2. Who is this text intended for? Identify its target audience / readership.
3. Formulate the subject and message/thesis of the text.
4. What factors / conditions underlie the author's standpoint?
5. What techniques were used by the author to carry his message across?
6. What communicative functions are realized via the text? How are they expressed?
7. Focus on the pragmatic function of communication. Are there any intentions projected explicitly or implicitly? How are they expressed via language forms?
8. Compile a glossary of key terms and notions in a particular subject area (depending on the focus of the text).
9. Are there any elements specific to a particular sociocultural environment that can be identified in the text?
10. Compress the text to 3-5 sentences.
11. What would you relate to *the nucleus of translating* in this text? Does it match your compression of 3-5 sentences?
12. Identify a potential readership of the target-language text. How similar or different will it be from the source-language readership?
13. Considering the potential target-language text readership, what elements of the communicative framework of the source-language text may have to be adjusted to the new socio-cultural, linguistic and professional setting to keep the nucleus of translating intact?
14. **(project)** Model several potential readerships for the target-language text and cooperate with the peers to produce a functionally and pragmatically equivalent target-language text. Reflect on the adjustments made to the

communicative framework in order to sustain the translating nucleus of the original text.

Моделирование ситуаций, где в качестве переменных будут выступать разные контексты существования потенциального текста перевода, несет в себе интеллектуальную и коммуникативную ценность как стимул речевой деятельности в форме уже вторичного текста-аргументации собственной позиции и осуществления обратной связи на предложения партнеров по обсуждению. Предложенная модель предполагает формирование готовности переводчика осуществлять две роли:

- 1) вдумчивого читателя-потребителя информации текста;
- 2) автора / редактора, выстраивающего текст под потенциальную аудиторию с учетом потребностей, особенностей восприятия, мышления, жизненных приоритетов и ценностей, определяемых социокультурным контекстом.

В качестве проектного задания может также выступать отбор обучающимися текстов, имеющих функциональное наполнение, эквивалентное тем текстам, которые были разобраны на занятиях, и проведение дискурс-анализа. Ситуация, когда студенту предоставляется возможность выбора, придает заданию индивидуальный характер и повышает степень личностной значимости. Отобранные тексты должны быть проанализированы по основным функционально-прагматическими и лексико-грамматическими аспектам с выделением переводческого ядра и последующим обсуждением в мини-группах, а также отчетом перед большой аудиторией.

МОНИТОРИНГ И ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Коммуникативный подход к обучению иностранному языку предполагает, что мониторинг и оценивание образовательных результатов происходит в таких же формах и видах деятельности, как и формирующий этап. Одним из основных критериев сформированности переводческой компетенции является способность индивида осуществлять точную передачу ядра текста, прибегая к необходимым трансформациям с учетом комплекса лингвистических и социокультурных факторов. Предложенная технология работы над текстом-оригиналом в рамках практического курса иностранного языка готовит обучающихся к макетированию ядра текста перевода, получая дальнейшее развитие в рамках курса теории и практики перевода в виде непосредственного создания текста перевода. Соответственно, она же выступает в качестве валидной формы

контроля сформированности переводческой компетентности обучающегося. Как следует из приведенной структуры дискурс-анализа текста-оригинала, в учебном контексте целенаправленно выделяется именно функционально-прагматический аспект ядра текста. Такой акцент считается оправданным, поскольку сохранение и точная передача коммуникативной функции текста и интенций автора являются наиболее сложными для переводчика.

Качество выполнения перевода как компонента переводческой компетенции находится в прямой зависимости от того, насколько точно, без искажений, передано содержательное и функционально-прагматическое ядро текста-оригинала. Способность переводчика обеспечить эквивалентную передачу ядра текста – важный показатель уровня сформированности языковых навыков. Принимая во внимание продвинутый уровень владения иностранным языком у обучающихся, выполнение таких заданий будет им интересно и посилено с точки зрения применения на практике имеющегося обширного диапазона лексико-грамматических и стилистических языковых средств.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Взаимосвязанное обучение практическому курсу иностранного языка и курсам теории и практики перевода имеет существенный дидактический потенциал. Общий коммуникативный подход к тексту как речевому продукту, нацеленному на решение актуальной задачи и несущему в себе значимую коммуникативную функцию, четкая операционность обработки текста в форме расширенного дискурс-анализа с элементами прагматизации, реставрации социокультурного контекста, сферы и ситуации общения источника и реципиента формируют важное качество функционально-прагматической «настороженности» переводчика в самом положительном смысле этого понятия. Таким образом достигается интериоризация переводчиком единства языка и речи, плана содержания (функции) и плана выражения (языковой формы).

Лингвопрагматический анализ текста-оригинала, поиск эквивалентных по функциональному наполнению текстов, выявление внутренней дискурсивной структуры текста-оригинала и создание такой структуры самим обучающимся на продуктивном уровне для текста перевода путем адаптации ее компонентов, включая языковые средства выражения, составляют предметное содержание речевой деятельности обучающихся в рамках практического курса иностранного языка в условиях коммуникативной образовательной среды подготовки переводчика.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: Кнорус, 2021.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2001.
3. Латышев Л. К. Курс перевода. Эквивалентность перевода и способ ее достижения. М.: Международные отношения, 1981.
4. Hatim B. Discourse and the Translator. London: Longman, 1990.
5. Searle J. R. Speech Acts. Cambridge: CUP, 1969.

REFERENCES

1. Galskova, N. D., Koryakovtseva, N. F., Huseynova, I. A. (2021). Sovremennaya lingodidaktika = Modern Language Didactics: monograph. Moscow: Knorus. (In Russ.)
2. Komissarov, V. N. (2001). Sovremennoe perevodovedenie = Modern Theory of Translation. Moscow: JeTS. (In Russ.)
3. Latyshev, L. K. (1981). Kurs perevoda. Ekvivalentnost' perevoda I sposob ee dostizhenija = Translation Course. Equivalent Translation and the way to achieve it. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (In Russ.)
4. Hatim, B. (1990). Discourse and the Translator. London: Longman.
5. Searle, J. R. (1969). Speech Acts. Cambridge: CUP.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Малёв Алексей Витальевич
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры английского языка переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Malyov Alexey Vitalievich
Doctor of Pedagogy, Professor
Professor at the Department of the English Language
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	27.12.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	11.01.2024	approved after reviewing
принята к публикации	27.02.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378



Проблемы обучения франкоязычной письменной речи в условиях цифровой трансформации образования

О. А. Паршикова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
olga.parschikova@gmail.com

Аннотация. Качественный скачок генерирующих текст технологий требует осмысления возможного их применения для обучения франкоязычной письменной речи. Теоретический анализ лингводидактических исследований, дополненный работами по психологии восприятия и методике полипозиционного наблюдения приводит к выводу, что необходимо детально изучить влияние цифровых инструментов на создание письменного иноязычного текста как деятельности, чтобы разработать эффективную стратегию обучения.

Ключевые слова: французский язык, обучение письменной речи, цифровая трансформация образования, цифровые инструменты

Для цитирования: Паршикова О. А. Проблемы обучения франкоязычной письменной речи в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 72-76.

Original article

Problems of Teaching French-Language Writing in the Context of Digital Transformation of Education

Olga A. Parshikova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
olga.parschikova@gmail.com

Abstract. A qualitative breakthrough in text generation technologies requires some understanding of their applicability for teaching French-language writing skills. A theoretical analysis of linguodidactic research, works on the psychology of perception and the methodology of polypositional observation leads to the conclusion that it is necessary to study the influence of digital tools on foreign language writing as an activity in order to build an effective teaching strategy.

Keywords: French language, teaching writing, digital transformation in education, digital tools

For citation: Parshikova, O. A. (2024). Problems of Teaching French-Language Writing in the Context of Digital Transformation of Education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 72–76.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цифровая трансформация экономики в целом и сферы образования в частности – одна из национальных задач развития в РФ. Этот факт отражен в соответствующих нормативных актах, в национальной программе «Цифровая экономика РФ»¹ и паспорте национального проекта «Образование»². Меры, направленные на достижение указанных в вышеназванных документах целей, действительно принимаются. Финансируется совершенствование материальной базы. Так, например, массово устанавливаются электронные доски в школах, оборудуются классы виртуальной реальности. Вносятся изменения и в содержание образования: в высшей школе вводятся такие дисциплины, как «Цифровая трансформация в профессиональной деятельности», что для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям, подразумевает приобретение компетенций, необходимых для работы в рамках переживающей цифровые изменения системы образования.

Подлежащей цифровым изменениям системе образования очевидно, что изменения эти происходят гораздо медленнее, чем требуется в современном обществе, по крайней мере, в сфере преподавания иностранных языков. Можно объяснять этот факт различными причинами (недостаточное финансирование, например, всегда выглядит существенным обоснованием), но основным аргументом, на наш взгляд, является противоречие между консервативностью в области преподавания иностранных языков, с одной стороны [Волежанина, 2023], и все ускоряющимся развитием цифровых технологий, с другой. За последний год это противоречие обострилось именно в рамках обучения иноязычной письменной речи, так как технологии генерации текста (искусственный интеллект и нейросети) совершили качественный скачок в развитии.

Таким образом, проблема исследования состоит в том, что отсутствует стратегия обучения франкоязычной письменной речи, которая учитывала бы качественно изменившиеся за последний год цифровые инструменты. Цель исследования – выявить лингводидактические условия и технические возможности применения сервисов генеративного искусственного интеллекта и нейросетей для обучения франкоязычной письменной речи, а также вероятные сопутствующие сложности такого применения.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретический анализ лингводидактических источников выявил, что наиболее обсуждаемым в научном сообществе и медиапространстве цифровым инструментом стали появившиеся за последний год сервисы на основе генеративного искусственного интеллекта [Ивахненко, Никольский, 2023; Rudolph, Tan, Tan, 2023], которые не требуют от пользователя специальных знаний по программированию и обладают интуитивно понятным интерфейсом. Среди самых популярных можно назвать сервис ChatGPT, количество пользователей которого уже в феврале 2023 года оценивалось в 100 млн активных пользователей по сообщению агентства Reuters³. Этот и подобные ему сервисы позволяют автоматически генерировать новый контент в форме текста, изображений, аудио, видео и т. д.

В свете обучения иноязычной письменной речи рассмотрим прежде сего порождение искусственным интеллектом контента в формате текста. Совершенный цифровыми технологиями качественный скачок позволяет нейросетям и чат-ботам, в частности, ChatGPT, создавать тексты на разных языках на уровне, еще недавно доступном только человеку. Да, эти тексты неидеальны, нередко даже невысокого качества (впрочем, большинство текстов, созданных естественным интеллектом, страдают теми же недостатками). Бесспорно, у технологии есть серьезные ограничения по применению, о которых мы упомянем ниже. Но даже имеющиеся на данный момент возможности уже приводят к радикальным изменениям в сферах, связанных с владением письменной речью.

Достаточно вспомнить недавно завершившуюся пятимесячную забастовку Гильдии сценаристов США, которая проходила со 2 мая по 27 сентября 2023 года. Одно из ключевых требований бастующих было связано с ограничением и регламентацией применения искусственного интеллекта при написании сценариев⁴. Нельзя не упомянуть и нашумевший случай написания дипломной работы при помощи ChatGPT и успешной ее защиты студентом РГГУ. Заметим, что студент сам признался в использовании чат-бота, а ни у научного руководителя, ни у рецензента, ни у комиссии никаких подозрений не возникло⁵.

На фоне происходящих изменений всё чаще озвучивается мнение, что скоро человеку вообще не понадобятся компетенции по созданию

¹URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>

²URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf

³<https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/>

⁴https://www.wgacontract2023.org/uploadedfiles/members/member_info/contract-2023/wga_proposals.pdf

⁵<https://www.gazeta.ru/social/2023/02/01/16181311.shtm>

письменного текста: за него это якобы будет делать искусственный интеллект. В зависимости от субъективной оценки подобной перспективы тональность мнения варьируется от тревожной до несдержанно-оптимистичной, что отражается в названиях научных статей. [Rudolph, Tan, Tan, 2023]. Бесспорно, подобная позиция не характерна для научных исследований. Мы встречаем ее в частных беседах, в соцсетях, в броских заголовках интернет-СМИ. Не разделяя данного взгляда на проблему, мы не считаем возможным его игнорировать, так как он распространяется в социуме и влияет на отношение к проблеме многих людей, не владеющих профессиональными знаниями в области нейросетей, в том числе и многих студентов, что может создать определенные сложности для обучения. Как обучать письменной речи на родном или на иностранном языке человека, который абсолютно не мотивирован, так как считает, что самостоятельное написание текста – это пережиток прошлого, атавизм, и смысла тратить время и силы на освоение данной компетенции нет? В описанной выше ситуации это вопрос вовсе не праздный.

Почему мы считаем, что приобретение компетенций письменной речи, в том числе на иностранном языке, остается необходимым? Во-первых, «ChatGPT обучен на огромном массиве данных, которые сами по себе не проверены на достоверность и актуальность. ... К сожалению, ChatGPT не только опирается в своей работе на надежные источники, но и способен создавать ложное содержание» [Ивахненко, Никольский, 2023, с. 17]. Соответственно, на данный момент искусственный интеллект может при создании текста включить в него недостоверные или даже «придуманные», не существующие на самом деле элементы содержания. Во-вторых, отдельные исследования свидетельствуют, что при попытке создать аналитический текст при помощи ChatGPT результат «весьма разочаровал. Ему не хватало ни широты, ни глубины»¹ [Rudolph, Tan S., Tan Sh., 2023, с. 349]. Качество содержания текста может сильно варьироваться в зависимости от выбранной темы, но он в любом случае будет представлять собой некую компиляцию. В-третьих, лучше всего на данный момент искусственный интеллект работает для создания текстов на английском языке. Это, с одной стороны, осложняет работу преподавателя английского, но, с другой стороны, создает дополнительную мотивацию для изучения других языков, потому что текст, созданный при помощи искусственного интеллекта на любом другом языке, кроме английского, может иметь суще-

ственные недостатки не только в содержании, но и в форме. Таким образом, контент, создаваемый искусственным интеллектом, всё равно нужно проверять и редактировать.

Допустим, что со временем все эти недостатки будут устранены (что, на наш взгляд, возможно только при создании так называемого сильного искусственного интеллекта, а эта задача не решена и неизвестно, будет ли решена и когда). Даже если искусственный интеллект действительно сможет освободить человека от необходимости уметь создать письменный текст, существует серьезный аргумент всё равно этому учиться: «Мы пишем, чтобы запомнить, чтобы упорядочить мысли, чтобы размышлять» [Legros, Crinon, 2002, с. 108]. Мышление неразрывно связано с речью, и как на мышление современного человека может повлиять отказ от умения формулировать свои мысли в письменной форме, сложно даже предположить.

С другой стороны, невозможно отрицать существование новых инструментов и совсем отказаться от их использования при написании текста. А значит для обучения иноязычной письменной речи нужно понимать, как эти инструменты на нее влияют, насколько они трансформируют процесс порождения текста и, соответственно, чему и как мы будем обучать. Если рассматривать порождение иноязычного письменного текста с точки зрения деятельностного подхода, то становится понятно, что появление новых инструментов неизбежно трансформирует сам процесс, потому что новый инструмент требует специфических операций для его использования и тем самым влияет на структуру деятельности. Иногда трудно оценить, насколько существенно это влияние, не прибегая к экспериментальным исследованиям.

Эксперименты проводились с уже давно вошедшими в практику обучения письменной речи инструментами: текстовыми редакторами. Если взять за точку отсчета «традиционный» способ порождения текста, то есть при помощи пишущего инструмента (ручки, карандаша и т. п.) на бумажном носителе, то может создаться впечатление, что структура деятельности по порождению текста при смене носителя с бумажного на электронный меняется несущественно. Более того, были выдвинуты гипотезы о том, что возможность редактury текста без необходимости его переписывать заново будет стимулировать пишущего к большей по сравнению с традиционным способом переработке текста и его редактированию, а, следовательно, качество текста в результате улучшится.

Однако эксперименты показали, что нет значимых различий в качестве текста, созданного при помощи текстового редактора, по сравнению с

¹ Зд. и далее перевод наш. – О. П.

традиционным «бумажным» вариантом [Cochran-Smith, 1991]. Более того, при использовании текстовых редакторов пишущий меньше относительного традиционного способа планирует, реорганизует и редактирует текст, что связано с невозможностью держать в поле зрения весь текст целиком (особенно если он объемный) при его выводе на экран [Scavetta, 1991]. В упомянутых выше исследованиях рассматривалось создание текста на родном языке.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Чтобы понять, действуют ли те же тенденции, которые отмечены в экспериментах, изучающих создание текста на родном языке, в случае иноязычной письменной речи, мы провели эксперимент с участием русскоязычных студентов, изучающих французский язык, и выяснили, что закономерности сохраняются и при порождении иноязычного текста¹. Так, разница в качестве выполнения заданий на порождение текста остается статистически незначимой. И это при том, что была выявлена другая, статистически значимая закономерность: выполнение письменных заданий в цифровом варианте занимает больше времени. Однако никаких корреляций между разницей в затраченном времени и разницей в качестве выполнения заданий или в объеме порождаемого текста обнаружено не было. Таким образом, порождение иноязычного текста в цифровом варианте (при помощи компьютера и текстового редактора) занимает больше времени не потому, что пишущий тщательнее подходит к задаче, больше пишет или больше редактирует. Отмечается, наоборот, тенденция к внесению меньшего количества существенных правок, таких как переструктурирование, редактирование содержания и т. п. Создание иноязычного текста в цифровом варианте просто требует больше времени, если оно, конечно, не сопровождается использованием искусственного интеллекта, а на момент проведения эксперимента эти сервисы еще не существовали или были недоступны широкому кругу пользователей.

На этом примере мы видим, что введение в деятельность качественно нового инструмента может значительно повлиять на ее структуру, причем совсем не так, как предполагалось изначально. Каким образом применение искусственного интеллекта, особенно генеративного искусственного интеллекта и автоматического перевода, изменит деятельность по порождению иноязычного текста? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимы экспериментальные исследования. Только они смогут ответить на ряд важнейших вопросов:

- как будет происходить у пишущего на иностранном языке работа с планом, структурой текста и редактирование?
- как использование генеративного искусственного интеллекта и автоматического перевода повлияет на механизмы обучения иностранному языку, особенно на запоминание и выработку навыков? Из того, что происходит в нашей собственной педагогической практике на данный момент, мы можем предположить, что резко отрицательно, но это всё-таки частное мнение, и утверждать что-либо до проведения эксперимента было бы некорректно.
- не будет ли использование этих цифровых инструментов отбрасывать нас методически назад к обучению иностранному языку через перевод? Ведь обучающемуся проще составить текст на родном языке и перевести его с помощью автоматического перевода, чем даже работать с сервисом генеративного искусственного интеллекта на иностранном языке.

Экспериментальные исследования изменения структуры деятельности по порождению иноязычного текста, вызванного интеграцией в эту деятельность новых инструментов, сложны с точки зрения дизайна эксперимента. Наиболее плодотворным нам видится междисциплинарный подход с использованием методов психологии восприятия и методики полипозиционного наблюдения [Nosulenko, Samoylenko, 2009].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Высказывание «Генералы всегда готовятся к прошлой войне», приписываемое Уинстону Черчиллю, легко можно переформулировать для современного образования, например: «Преподаватели всегда планируют обучение предыдущего поколения выпускников». Система образования не успевает за всё ускоряющимися изменениями в технологиях и, соответственно, в обществе. Более того, при повсеместно распространенной реактивной стратегии реагирования на эти изменения успеть за ними невозможно в принципе, учитывая современную скорость развития технологий. Реактивная стратегия подразумевает, что мы фиксируем уже свершившиеся изменения, после чего начинаем адаптировать содержание образования и методы обучения к новой ситуации. Процесс адаптации занимает некоторое время. За этот промежуток времени ситуация снова успевает измениться. Если от общего перейти к частному и сфокусироваться на обучении письменной иноязычной речи, то можно

¹URL: https://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/ParshikovaOA_2016/ParshikovaOA_145.pdf

сказать, что в данной области эта тенденция сейчас проявляется особенно ярко из-за резкого скачка уровня технологий генеративного искусственного интеллекта, что представляет проблему. Для ее решения следует сменить реактивную стратегию реагирования на проактивную (т. е. действующую на упреждение), попытаться спрогнозировать развитие ситуации и адаптировать содержание образования и методы обучения, учитывая этот

прогноз. Прогнозирование в современном быстро меняющемся мире – нетривиальная задача, и в данном случае оно должно опираться на экспериментальные данные, которые позволят выявить, как использование новых цифровых инструментов трансформирует деятельность по порождению иноязычного текста, и построить эффективную стратегию обучения франкоязычной письменной речи в современной ситуации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Волежанина И. С. Уровни цифровой трансформации преподавания иностранного языка будущим инженерам // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 2 (77). С. 81–85.
2. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22.
3. Rudolph J., Tan S., Tan Sh. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? // Journal of Applied Learning & Teaching. 2023. Vol. 6. No. 1. P. 342–363.
4. Legros D., Grinon J. Psychologie des apprentissages multimédias. Paris: Armand Colin, 2002.
5. Cochran-Smith M. Word processing and writing in elementary classrooms: a critical review of related literature // Review of Educational Research. 1991. Vol. 19 (6). P. 2 – 10.
6. Scavetta D. Journalistes et traitement du texte // Texte et ordinateur. Les mutations du lire écrire. 1991. P. 171 – 180.
7. Nosulenko V. N., Samoylenko E. S. Psychological methods for the study of Augmented Environments // Designing User Friendly Augmented Work Environments / ed. by S. Lahlou. London: Springer Verlag. 2009. P. 213–236.

REFERENCES

1. Volezhanina, I. S. (2023). Urovni tsifrovoy transformatsii prepodavaniya inostrannogo yazyka budushchim inzheneram. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk.* = Levels of digital transformation in teaching a foreign language to future engineers. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2–1(77), 85–87. (In Russ.)
2. Ivakhnenko, E. N., Nikolskiy, V. S. (2023). ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili tsennyy resurs? *Vyshee obrazovanie v Rossii* = ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource? *Higher Education in Russia*, 32 (4), 9–22. (In Russ.)
3. Rudolph, J., Tan, S., Tan, Sh. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 342–363.
4. Legros, D., Grinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages multimédias*. Paris: Armand Colin.
5. Cochran-Smith, M. (1991). Word processing and writing in elementary classrooms: a critical review of related literature. *Review of Educational Research*, 19(6), 2–10.
6. Scavetta, D. (1991). *Journalistes et traitement du texte. Texte et ordinateur. Les mutations du lire écrire* (pp. 171–180).
7. Nosulenko, V. N., Samoylenko, E. S. (2009). *Psychological methods for the study of Augmented Environments*. In Lahlou, S. (Ed.), *Designing user friendly augmented work environments* (pp. 213–236). London: Springer Verlag.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Паршикова Ольга Анатольевна

старший преподаватель кафедры фонетики и грамматики французского языка факультета французского языка
соискатель кафедры лингводидактики Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Parshikova Olga Anatolievna

Senior Lecturer of the Department of French Phonetics and Grammar
Postgraduate Student at the Department of Linguodidactics
of The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

10.12.2023
11.01.2024
27.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Развитие подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах в условиях реформирования высшего образования

Т. Ю. Полякова

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

Аннотация. В статье рассматривается дальнейшее развитие системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах в процессе реформирования отечественной системы высшего образования. В ней анализируются лучший опыт советской высшей школы и лучшие практики последних десятилетий, а также их влияние на подготовку по иностранному языку. Выявляются прогнозируемые риски и возникающие в связи с этим основные задачи в области преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: подготовка по иностранному языку, неязыковые вузы, реформирование системы высшего образования

Для цитирования: Полякова Т. Ю. Развитие подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах в условиях реформирования высшего образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2(851). С. 77–83.

Original article

Foreign Language Training Development in Non-Linguistics Universities in the Context of Reforming Higher Education

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 in the process of reforming national higher education system. It analyses the best experience of the Soviet higher school and the best practice of recent decades as well as their influence on foreign language training. The paper also describes predictable risks and the main tasks for foreign language teaching caused by them.

Keywords: foreign language training, non-linguistics universities, reforming higher education system

For citation: Polyakova, T. Yu. (2024). Foreign Language Training Development in Non-Linguistics Universities in the Context of Reforming Higher Education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 77–83.

ВВЕДЕНИЕ

Серьезные изменения в геополитической обстановке, происходящие в настоящий исторический период, привели к выходу России из Болонского процесса в июне 2022 года. В связи с этим в нашей стране поставлена цель создания суверенитета в области образования. Одним из способов достижения этой цели является реформирование системы высшего образования, которое должно осуществляться на основе «синтеза всего *лучшего, что было в системе советского образования, и опыта* последних десятилетий»¹. Безусловно, происходящая реформа системы высшего образования окажет влияние на развитие подготовки по иностранному языку (ИЯ) в неязыковых вузах, которая является компонентом этой системы.

В соответствии с Указом Президента² уже началась реализация пилотного проекта по совершенствованию системы высшего образования. Он рассчитан на два года в период с 2023 года по 2025 год, и в нем принимают участие шесть вузов, которые можно отнести к неязыковым. В ходе проекта будет апробирована трехуровневая система, которая включает: базовое высшее образование продолжительностью от четырех до шести лет, специализированное высшее образование до трех лет в форме магистратуры или ординатуры, а также профессиональное образование в аспирантуре.

Несмотря на то, что Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) для реализации пилотного проекта должны быть подготовлены к 30.06.2023, а обучение должно начаться 01.09.2023, сложившаяся ситуация характеризуется достаточно высокой степенью неопределенности. Таким образом, целью статьи являются прогнозирование тенденций развития подготовки по ИЯ и попытка определения возникающих в связи с этим рисков и задач.

Чтобы определить основные тенденции развития подготовки по ИЯ, по всей видимости, необходимо ответить на два вопроса: что было лучшим в системе советского высшего образования и каков позитивный опыт последних десятилетий?

ЛУЧШИЙ ОПЫТ СИСТЕМЫ СОВЕТСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривая опыт системы высшего образования советского периода, необходимо прежде всего

выделить две его особенности. Во-первых, в системе советской высшей школы большое внимание уделялось *формированию личности будущего специалиста*. Во-вторых, реализуемые в тот период вузами учебные планы и программы обеспечивали *фундаментальность образования*.

Важность формирования личности специалиста в современных условиях подтверждается мнением нынешних студентов, которое было зафиксировано в результате проведенного нами педагогического исследования, целью которого являлось выявление наиболее значимых для студентов качеств преподавателя технического вуза [Полякова, 2023].

Для достижения цели исследования был проведен качественный и количественный анализ содержания 62 эссе, которые были представлены на финальный тур Международного конкурса эссе на английском языке «Преподаватель технического вуза, которого я никогда не забуду», организованного МАДИ в 2022 году. Преподаватели, о которых писали студенты, люди самого разного возраста, они занимают разные должности и преподают разные предметы, включая «Иностранный язык».

Результаты исследования, в частности, показали, что важные для студентов качества преподавателей проявляются в процессе непосредственного взаимодействия преподавателей и студентов. При этом чрезвычайно важным для студентов оказалось влияние, оказываемое преподавателями, на личность обучающегося (второе место в рейтинге). Наряду с этим очень высокую оценку получили активная помощь и моральная поддержка студентов со стороны преподавателей (первое и третье место соответственно).

Кроме того, в процессе исследования была также определена частота употребления значимых слов. Совершенно прогнозируемо наибольшей частотой обладали группы слов, связанные непосредственно с темой эссе – преподаватель, студент, предмет, университет. Достаточно неожиданно сразу за ними на пятом месте оказались группы слов со значением «помощь», на седьмом – «трудность», а несколько ниже на тринадцатом – слово «любовь».

Это свидетельствует о том, что у студентов, даже успешных, участвующих в конкурсах и олимпиадах, наблюдается повышенный уровень тревожности. Они испытывают необходимость в поддержке со стороны преподавателей, а также потребность в любви со стороны преподавателей, в любви к профессии, процессу обучения и т. д.

На основании всей совокупности данных, полученных в результате проведенного исследования, был сделан вывод о том, что в процессе реформирования высшего образования необходимо вернуться к опыту советского высшего

¹Послание Президента Федеральному Собранию 21.02.2023. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70565>

²Указ Президента РФ о некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?index=1>

образования, а именно, к реализации **единства обучения и воспитания** в отличие от зарубежной школы, в частности, инженерной педагогики, в которой всё чаще упоминается, что преподаватель должен «формировать компетенции рабочей силы». Таким образом, в настоящее время преподаватели российской высшей школы призваны формировать личность будущего специалиста, к чему, как было показано, стремятся современные студенты.

При этом следует отметить, что для формирования личности будущего специалиста подготовка по ИЯ обладает огромным потенциалом. Этот потенциал определяется одной из особенностей предмета «Иностранный язык», который И. А. Зимняя определила как «беспредметность» [Зимняя, 1989]. Дисциплину «Иностранный язык» можно сравнить с прозрачным сосудом, который можно наполнить самым разным содержимым, как это, например, происходит при отборе тематики текстов для учебников, учебных пособий и занятий. Именно преподаватели и авторы учебных материалов осуществляет выбор предмета. Таким образом, воспитание может осуществляться в ходе учебного процесса благодаря выбору содержания учебных материалов, предмета и формы учебной деятельности и т. д.

Большими возможностями для воспитания обладает и внеаудиторная работа. Так, например, большой интерес вызвал организованный МАДИ конкурс эссе на иностранном языке на тему «Моя семья в годы Великой Отечественной войны» (2021) и «Роль инженера в развитии цивилизации» (2023). Они способствовали патриотическому воспитанию молодежи, осознанию ими важности будущей профессии.

Отвечая на первый вопрос о лучшем опыте СССР, мы выделили также фундаментальность высшего образования. Под фундаментальностью подготовки по ИЯ, как правило, понимается углубление теоретической, общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки студентов и расширение профиля их профессиональной подготовки [Новиков, 1997]. Фундаментальность подготовки по ИЯ заключается в формировании в рамках так называемого базового курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции с упором на формирование лингвистической субкомпетенции, уровень которой является необходимым и достаточным для дальнейшего изучения ИЯ на двух других уровнях, на уровне специализированного высшего образования в магистратуре и профессионального образования в аспирантуре, а также в процессе освоения обучающимися дополнительных образовательных программ.

В настоящее время при включении в учебные планы неязыковых вузов новых дисциплин мы сталкиваемся с риском сокращения продолжительности базового курса. Это потребует в ближайшем будущем конкретизации содержания обучения для достижения целей, определенных в ФГОС ВО, в более сжатые сроки. Вероятно, при решении этой задачи было бы целесообразно вернуться к имеющемуся опыту создания и применения типовых программ по ИЯ, которые в предшествующий период разрабатывались учебно-методическим объединением.

ПОЗИТИВНЫЙ ОПЫТ ПОСЛЕДНИХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ

Отвечая на второй вопрос, связанный с лучшими практиками последних десятилетий, необходимо отметить, что за этот период в неязыковых вузах произошло создание принципиально новой системы подготовки по ИЯ, были разработаны и внедрены в преподавание ИЯ цифровые образовательные технологии, были проведены педагогические исследования в области преподавания ИЯ, предприняты попытки осознания и учета особенностей современного поколения студентов.

Говоря о новой системе подготовки, необходимо вспомнить, что приблизительно три десятилетия тому назад начали бурно развиваться международные связи нашей страны во всех сферах деятельности, что, естественно, привело к беспрецедентной потребности в изучении ИЯ (прежде всего английского). При этом условия применения ИЯ стали разнообразными, и для того, чтобы удовлетворить возникшие разнообразные потребности в изучении ИЯ в большинстве неязыковых страны была создана реализуемая вузами **диверсифицированная система подготовки по ИЯ**.

Диверсифицированная система подготовки по ИЯ включает обязательные курсы на разных уровнях высшего образования и дополнительные образовательные программы по ИЯ. Она охватывает различные категории обучающихся, а именно студентов, магистрантов, аспирантов, выпускников, преподавателей и сотрудников вузов. В настоящее время эта система обеспечивает непрерывность подготовки по ИЯ и возможность выбора обучающимися индивидуальной образовательной траектории.

Можно с большой долей уверенности предположить, что диверсифицированная система непрерывной подготовки по ИЯ продолжит свое развитие в условиях трехуровневой системы высшего образования, содержание которых в настоящее время уточняется в ходе упомянутого выше

пилотного проекта. Среди основных задач при этом следует упомянуть необходимость постоянного мониторинга меняющихся потребностей в изучении ИЯ и оперативную разработку и внедрение новых курсов, включая дополнительные образовательные программы как наиболее гибкий компонент системы подготовки.

В современных условиях особую актуальность приобретает номенклатура ИЯ, преподаваемых в рамках диверсифицированной системы непрерывной подготовки. До последнего момента наблюдалась тенденция постоянного роста количества студентов, изучающих английский язык. Если в 1947 году английский язык в школах изучали, а, следовательно, и продолжали изучать в вузе не более 45 % учащихся, то в 1991 году в МАДИ их количество достигло 91 %, а в 2020 году – 97,25 %. Это дает возможность говорить о существующем сейчас доминирующем положении английского языка в системе подготовки по ИЯ.

Однако в средствах массовой информации в настоящее время появляется большое количество статей, в которых ставится под сомнение необходимость изучения английского языка. Предлагается его факультативное изучение в школах, сокращение количества часов обязательных курсов, изучение китайского языка вместо английского. В этих условиях намечается риск снижения мотивации обучающихся к изучению английского языка в неязыковых вузах.

Однако, очевидно, что английский язык сохраняет свое значение как средство международного общения с дружественными и нейтральными странами, как средство получения информации в профессиональной деятельности специалистов для достижения технологического суверенитета страны, в частности, решения задач импортозамещения или реверс-инжиниринга.

В этих условиях кафедры ИЯ осознают необходимость продолжения обучения английскому языку. Можно предположить, что всё большее значение будет приобретать обучение глобальному английскому языку, а не его британскому или американскому вариантам.

В то же время преподавание английского языка в ближайшем будущем будет происходить в условиях повышения популярности других иностранных языков, т.к. расширение контактов со странами Латинской Америки, Африки и Азии приведет к потребности изучения китайского, испанского, корейского и других языков. Таким образом, можно предположить намечающуюся тенденцию расширения номенклатуры ИЯ в системе непрерывной подготовки по ИЯ как в статусе обязательных, так и дополнительных курсов.

В настоящее время во многих вузах отсутствуют рабочие программы по этим языкам, учебные материалы, нет соответствующих кадров и достаточного опыта. Процесс его получения достаточно длительный. Возможным решением при проявлении интереса студентов к изучению других иностранных языков может стать на первом этапе их преподавание в рамках дополнительных образовательных программ, что даст возможность получения необходимого опыта. Так, например, в МАДИ в последние годы реализуется дополнительная общеобразовательная программа начального курса обучения китайскому языку, которая способствует развитию академической мобильности студентов.

Возвращаясь к теме английского языка, нельзя не затронуть вопрос о внесении изменений в Федеральный Закон «О государственном языке Российской Федерации»¹, которые ограничивают применение иностранных, в первую очередь английских слов, имеющих аналоги в русском языке. Этот вопрос, на наш взгляд, имеет непосредственное отношение к преподаванию английского языка в неязыковых вузах, т.к. наши выпускники также принимают участие в порождении текстов, насыщенных неоправданным количеством англицизмов.

Не вызывает сомнений, что заимствования в русском языке неизбежны, и нет необходимости использовать по предложению адмирала А. С. Шишкова слова «мокроступы» вместо «галoши», «топталище» в значении «тротуар» или, как предлагал В. Даль, употреблять в речи «носопрятка» вместо «кашне», «носохватка» вместо «пенсне». Однако в настоящее время мы наблюдаем неоправданное количество англицизмов, которые представляют собой не столько заимствования, сколько проникновения в русский язык, так как эти слова появляются в качестве синонимов к уже имеющимся в нем словам («ритейл» вместо «розничной торговли», «дизайн» вместо «конструкция», «позиция» вместо «должность», «спикер» вместо «докладчик», «рандомный» вместо «случайный», «клинер» вместо «уборщик», а также «акторы», «активности», «ивенты», «селебрити», «эйч ары»). В результате мы сталкиваемся в прессе со следующими изречениями чтением текстов, в которых можем встроить следующие фрагменты:

«У нас действительно есть то, что называется тон шифтинг и блендинг. Триллер в какой-то момент переходит в хоррор» (*Московский комсомолец*)

¹Федеральный Закон №52-ФЗ от 28.02.2023 «О внесении изменений в ФЗ «О государственном языке Российской Федерации»». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48976>

«Были ли какие-то референсы, на которые вы равнялись?» (Независимая газета)

«Деструктивный дискурс нынче в мейнстриме».

Среди авторов подобных текстов есть и выпускники неязыковых вузов. В связи с этим преподавателям английского языка при обучении чтению и переводу необходимо обратить особое внимание на подбор эквивалентов на русском языке, а также оформление текстов переводов в соответствии с нормами русского языка. В этом также проявляется единство обучения и воспитания, о необходимости которого говорилось выше.

К положительному опыту последних десятилетий, помимо создания новой диверсифицированной системы непрерывной подготовки по ИЯ, следует отнести масштабную разработку и внедрение цифровых образовательных технологий. Вследствие пандемии Ковид-19 все преподаватели высшей школы получили колоссальный опыт их применения. По всей видимости, главным положительным эффектом стало преодоление барьера в их использовании и осознание их эффективности для решения определенных учебных задач. Можно говорить о нарастании в ближайшее время тенденции всё более широкого внедрения цифровых образовательных технологий в подготовку по ИЯ. К ним можно отнести и применение в обучении ИЯ информационных технологий, мультимедийных средств, компьютерных игр, цифровых онлайн-инструментов платформы Moodle и даже нейросетей. В результате столь широкого применения цифровых технологий в образовании в научной литературе уже даже появился термин «цифровая дидактика».

Однако в силу специфики предмета «ИЯ», требующего непосредственного общения преподавателей и студентов, а также при указанной выше необходимости реализовать единство обучения и воспитания, следует осознавать определенную ограниченность сфер применения цифровых образовательных технологий в процессе преподавания ИЯ. Цифровизация – это инструмент, подобный появившемуся когда-то учебному телевидению, лингафонным классам и другим техническим средствам, и в основе применения цифровых технологий должна лежать научно обоснованная методика обучения ИЯ.

Возможные риски в процессе цифровизации прежде всего связаны с расширением применения искусственного интеллекта. История с использованием Чат-бота ChatGPT для подготовки дипломной работы широко известна. Применение искусственного интеллекта студентами вызывает большие проблемы с объективностью оценки результатов обучения. Кроме того, некоторыми специалистами

выдвигается даже идея применения цифровых двойников преподавателей.

Задачами методистов при этом, по-видимому, является определение места, объема применения, круга учебных задач, которые могут быть эффективно решены с помощью цифровизации, а также решение проблемы разработки новых подходов к организации контроля сформированных навыков и умений.

К положительному опыту последних десятилетий следует также отнести большое количество педагогических исследований в области преподавания ИЯ. Анализ тематики 10 тыс. диссертационных исследований, которые были защищены в период с 2011 по 2020 год показал [Щеголева, 2022], что решению проблем высшего образования посвящено 20 % диссертаций, т. е. 1950. По тематике первое место среди них занимают диссертации, рассматривающие вопросы формирования профессиональных компетенций, а на втором месте – вопросы формирования коммуникативных компетенций, включая компетенции на ИЯ. На тему преподавания отдельных учебных дисциплин было написано 898 диссертаций, и лидирующее положение среди них занимает дисциплина «Иностранный язык». Таким образом, в последние десятилетия большое внимание уделялось исследованиям, имеющим непосредственное отношение к подготовке по ИЯ в системе высшего образования.

В то же время знакомство с некоторыми работами показывает, что, к сожалению, иногда в них отсутствует даже упоминание работ известных российских лингвистов, психологов и методистов. В качестве основных подходов используются зарубежные исследования при наличии существующих в отечественной педагогике и методике.

Возможным путем решения этой проблемы может стать более широкое применение в педагогических исследованиях обоснованных и прошедших проверку временем научных подходов, закономерностей и принципов, разработанных ведущими отечественными учеными, а также знакомство с ними преподавателей ИЯ в процессе повышения квалификации, на конференциях и в публикациях. В связи с этим нельзя не упомянуть о большом значении проведенной МГЛУ в ноябре 2023 года. Международной научно-методической конференции «Отечественная методика обучения иностранным языкам: история развития и современность», посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО А. А. Миролюбова, на которой рассматривались, в частности, вопросы истории отечественной методики преподавания ИЯ и отечественные научные школы лингвистического образования.

К позитивному опыту последних десятилетий нужно также отнести и осознание преподавателями ИЯ особенностей нового поколения студентов. В настоящее время мы наблюдаем определенные различия у студентов, которые относятся к поколениям, даже близким по своему рождению [Полякова, 2018].

В связи с этим нам необходимо постоянно изучать особенности современных студентов и своевременно разрабатывать для них эффективные методики обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дальнейшее развитие подготовки по ИЯ в неязыковых вузах будет осуществляться под влиянием общей реформы отечественной системы высшего образования, которая должна происходить на основе синтеза лучшего опыта советской высшей школы и лучших практик последних десятилетий.

В подготовке по ИЯ необходимо возвращение к единству процессов обучения и воспитания,

направленных на формирование личности будущего специалиста. Для его формирования предмет «ИЯ» в силу его особенностей обладает огромным потенциалом.

В современных условиях не теряет своего значения фундаментальность подготовки по ИЯ, и это требует сохранения и дальнейшего развития базового курса, направленного на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, необходимой и достаточной для продолжения изучения ИЯ на других уровнях и в процессе освоения дополнительных образовательных программ.

Созданная в последние десятилетия и реализуемая во многих неязыковых вузах диверсифицированная система непрерывной подготовки по ИЯ продолжит свое развитие. Она должна оперативно реагировать и адаптироваться к новым потребностям в изучении различных языков с учетом результатов педагогических исследований, опирающихся на лучшие достижения отечественной науки и учитывающих особенности современного поколения студентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Полякова Т. Ю. Преподаватель технического вуза: что ценят студенты? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 60–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=sjmun&ysclid=lujy2v8j93973896101>
2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
3. Новиков А. М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. М.: ИЦП НПО РАО, 1997.
4. Щеголева Л. В., Пахомов С. И., Гуртов В. А. Кадры высшей научной квалификации по педагогическим наукам: ретроспективный анализ 2011–2023 гг. // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 30–46.
5. 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. Polyakova, T. Yu. (2023). The Technical University Teacher: What Do Students Value? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 32(11), 60–76. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=sjmun&ysclid=lujy2v8j93973896101> (In Russ.)
2. Zimnjaja, I. A. (1989). *Psihologija obuchenija nerodnomu jaziku = The psychology of foreign language teaching*. Moscow: Russkij jazyk. (In Russ.)
3. Novikov, A. M. (1997). *Professionalnoje obrazovaniye Rossii. Perspektivi razvitiya = Professional education in Russia. The prospects of development*. Moscow: ITP NPO RAO. (In Russ.)
4. Shchegoleva, L. V., Pakhomov, S. I., Gurtov, V. A. (2022). Highly qualified scientific personnel training in pedagogical sciences: retrospective analysis (2011–2023). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 31(11), 30–46. (In Russ.)
5. 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, Associate Professor
Head of the Foreign Languages Department
Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

Статья поступила в редакцию	25.12.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	26.01.2024	approved after reviewing
принята к публикации	27.02.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378



Формирование коммуникативной компетенции как цель обучения русскому языку как иностранному (уровни B2 и C1)

О. А. Ускова

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

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному на уровнях B2 и C1; основное внимание уделяется различиям между уровнями, главное из которых заключается в извлечении эксплицитной информации на уровне B2 и имплицитной на уровне C1. Автор представляет типы упражнений, направленных на формирование умений языковой и дискурсивной составляющих коммуникативной компетенции, на материалах учебного комплекса «В мире людей. Выпуск 3.2».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, уровень владения иностранным языком, уровни B2–C1

Для цитирования: Ускова О. А. Формирование коммуникативной компетенции как цель обучения русскому языку как иностранному (уровни B2 и C1) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 84–89.

Original article

Developing Communicative Competence as the Goal of Teaching Russian as a Foreign Language (B2–C1 Levels)

Olga A. Uskova

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

Abstract. The article dwells on developing communicative competence in teaching Russian as a foreign language at levels B2 – C1, focusing on the differences in levels, considering the main difference – processing explicit information at level B2 and implicit information at level C1. The author supplies types of activities, aimed at developing skills of linguistic and discourse components of communicative competence based on the materials of textbook “In the World of People. Issue 3.2”.

Keywords: Russian as a foreign language, level of language proficiency, Levels B2–C1

For citation: Uskova, O. A. (2024). Developing Communicative Competence as the Goal of Teaching Russian as a Foreign Language (B2–C1 Levels). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 84–89.

ВВЕДЕНИЕ

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) определяет цель обучения – формирование коммуникативной компетенции, степень сформированности которой понимается как уровень владения РКИ [Ускова, Саакян, 2019].

В настоящее время действующая международная система уровней включает, как известно, шесть уровней А1–С2, общие требования к которым представлены в базовом нормативном документе CEFR [Common European Framework of Reference for Languages..., 2018]. Принятая концепция целей и содержания обучения иностранному языку опирается на идеи Н. Хомского (понятие компетенции) и Я. ван Эка, предложившего рассматривать коммуникативную компетенцию как совокупность языковой, социолингвистической, дискурсивной, стратегической (компенсаторной), социальной, социокультурной компетенций [Chomsky, 1965; Ек, 1992].

На положения данной системы ориентируются во многих странах мира с учетом специфики национальных традиций методики преподавания иностранных языков. В соответствии с традициями российской школы методики преподавания русского языка как иностранного (А. А. Леонтьев, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, М. Н. Вятюннев, Д. И. Изаренков, Л. Б. Трушина, А. Н. Щукин и др.). Была разработана система уровней, известная как ТРКИ, которая также включает шесть уровней: элементарный (ТЭУ), базовый (ТБУ), первый / второй / третий / четвертый сертификационный (ТРКИ-1/2/3/4)¹.

Однако требования к уровням, перечисленные в Приказе № 255 от 01.04.2014 значительно отличаются от требований системы CEFR. Главная

проблема заключается в том, что первые три уровня ТЭУ/ТБУ/ТРКИ-1 предполагают качественные изменения умений в соотношении 1:2 от уровня к уровню, что в принципе соответствует системе CEFR (A1/A2/B1), а уровни ТРКИ-2/3/4 (B2/C1/C2 в системе CEFR) представлены непропорционально прежде всего в отношении количественного состава лексических минимумов: ТРКИ-2 (B2) – 10 тыс. единиц (в активной части словаря – 6 тыс.), ТРКИ-3 (C1) – 12 тыс. единиц (в активной части словаря – 7 тыс.), ТРКИ-4 (C2) – 20 тыс. слов (в активной части словаря – 8 тыс.).

Ориентация на количественный параметр приводит к тому, что в практике преподавания РКИ уровни B2 и C1 относят к общему продвинутому этапу обучения, полагая, что данные уровни различаются незначительно.

Цель исследования – выявить параметры, характеризующие качественные отличия сформированности коммуникативной компетенции на уровнях B2 и C1, в части развития языковой и речевой компетенций (чтение), и представить типы заданий, направленных на формирование соответствующих умений.

Методы исследования – описательный, сплошной выборки, статистического анализа.

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЯМ B2 И C1

Параметры качественных различий уровней в самом общем виде представлены в Приказе № 255 от 01.04.2014, где определены требования к умениям.

Сопоставим далее умения одного вида речевой деятельности (далее РД) – чтения уровней B2 и C1, а также развитие языковой компетенции (далее ЯК)².

¹Приказ Минобрнауки от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним».

²См.: п. 6.1, 6.5, 7.1, 7.5 Приказа Минобрнауки от 1 апреля 2014 г. № 255.

Таблица 1

Виды РД / ЯК	Уровень B2	Уровень C1
Чтение	6.1. Уметь читать различные публицистические и художественные тексты описательного и повествовательного типа с элементами рассуждения, а также смешанные тексты с выраженной авторской оценкой	7.1. Понимать и уметь интерпретировать тексты, относящиеся к социокультурной (с достаточно высоким уровнем содержания известной информации) и официально-деловой (представленной текстами нормативных правовых актов, официальными сообщениями) сферам общения, а также читать и понимать произведения художественной литературы на русском языке
Языковые средства	6.5. Уметь воспринимать и употреблять лексические и грамматические средства языка, обеспечивающие правильное языковое оформление высказываний	7.5. Уметь продемонстрировать полное знание языковой системы и свободное владение средствами выразительности языка , в том числе стилистическими и эмоционально-экспрессивными , необходимыми для адекватного восприятия и выражения разнообразных коммуникативных намерений

Анализ показывает, что основное качественное отличие умений на уровнях B2 и C1 заключается в том, что предъявляемая информация в аутентичных текстах различных жанров речи на уровне B2 должна быть представлена эксплицитно, а на уровне C1 – эксплицитно и имплицитно. Это определяет и качественные отличия языковой компетенции на данных уровнях и предопределяет типы заданий, направленных на формирование соответствующих умений, которые представлены в учебном комплексе «В мире людей» [Ускова, Макова, 2022а; Ускова, Макова, 2022б].

ТИПЫ ЗАДАНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Умение извлекать имплицитную информацию из аутентичного текста требует высокой степени сформированности *языковой* компетенции, под которой понимается совокупность знаний языковой системы, умений и навыков строить и понимать высказывания в соответствии с правилами языка.

Рассмотрим некоторые типы заданий, направленных на формирование умений ЯК (выявлять парадигматические отношения в лексике, различать и использовать свободные и связанные словосочетания, осуществлять стилистические замены в тексте), которые способствуют развитию умения извлекать имплицитную информацию.

I. Умение выявлять *парадигматические* отношения в лексической системе русского языка.

Задание

Прочитайте отрывок из повести А. С. Пушкина «Египетские ночи» и выполните задания:

- а) Включите данные ниже слова в синонимические ряды: **заговорщик, негодование, ободрить, покровительство, спесивый, тщеславие, хлопотать**:
 - поддержать, поднять дух, вселить уверенность, придать сил;
 - высокомерие, гордыня, заносчивость, надменность, спесь, чванство;
 - раздражение, гнев, возмущение, недовольство, ярость;
 - ходатайствовать, нянчиться, заботиться, просить (*за кого?*);
 - защита, поддержка, участие забота;
 - высокомерный, надменный, заносчивый, надутый, напыщенный;
 - бунтовщик, мятежник, интриган, подпольщик, конспиратор.
- б) Найдите в тексте предложения, содержащие антонимы к словам **удовлетворение, милосердие, благословлять**;

в) Вставьте пропущенные в предложении слова в соответствии с контекстом:

1. Чарский... .. в душе своих слуг, впусивших незнакомого человека.
2. Своими словами незнакомец нанес ... Чарскому чувствительное оскорбление, и Чарский готов был ... выгнать его.
3. Что за ... человек! Вечно всем недоволен.
4. Почувствовав всю ... своего обращения с незнакомцем, Чарский решил оказать гостю ... и ... за него.
5. Судя по внешнему виду, итальянца можно было принять за ... разбойника или просто какого-то бедного ...
6. Ласковые слова ... незнакомца [Ускова, Макова, 2022б, с. 77].

II. Умение различать и использовать *свободные и связанные* словосочетания.

Задание

- а) Объясните разницу в значении следующих выражений:
 - облупленная штукатурка – знать как облупленного;
 - пятиться назад – идти на попятный;
 - застегнутый костюм – застегнут на все пуговицы;
 - краска разлилась по полу – залить краской;
 - медные листы – медный цвет волос – огонь, вода и медные трубы;
 - сухая погода – сухо спросить – сухонькая фигурка;
 - оторвать взгляд – оторвать пуговицу – глаз не оторвать;
 - рисовать с натуры – «Привычка – вторая натура»;
 - концов не найдешь – концы в воду.
- б) Закончите данные предложения, используя подходящие по смыслу выражения.
 1. Он же взрослый человек! Его не переделаешь! ...
 2. Вот ты всегда так! Сначала обещаешь, а потом ...
 3. Да будешь ты мне про него рассказывать! Знаю я его ...
 4. Великий человек! Прошел ... и остался самим собой!
 5. Какая же ты красавица! ... !
 6. От смущения она ...
 7. Уехал – ...! Поди разберись теперь! [Ускова, Макова, 2022б, с. 71].

III. Умение осуществлять *стилистические* замены в тексте.

Задание.

Прочитайте микротексты, приведите стилистически в нейтральные эквиваленты выделенных слов и выражений.

1. – Вы столь высокого мнения о немцах? – проговорил **с изысканной учтивостью** Павел Петрович.
2. Да, ... **беда пожить этак годков пять** в деревне, в отдалении от великих умов! Как раз **дурак дураком** станешь. Ты стараешься не забыть того, чему тебя учили, а там – **хвать!** – оказывается, что всё это вздор, и тебе говорят, что путные люди такими пустяками больше не занимаются и что ты, мол, **отсталый колпак**.
3. **Такс-с, так-с**. Вот как вы **изволите шутить** [Ускова, Макова, 2022б, с. 64].

Приведенные типы заданий принципиально отличаются от заданий уровня В2, где предлагается составить пары синонимов и антонимов, в качестве связанных словосочетаний предлагаются фразеологические сочетания с прозрачной семантикой, а в стилистическом плане обучающийся должен знать основные признаки текстов функциональных стилей.

ТИПЫ ЗАДАНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Под *дискурсивной* компетенцией понимаются умения строить и понимать высказывания / тексты рецептивной и продуктивной деятельности.

Как уже отмечалось, на уровнях В2 и С1 формируются умения чтения аутентичных текстов. Проверку понимания прочитанного целесообразно осуществлять в тестовой форме. Тестовые материалы контроля понимания текста должны иметь лексико-тематическую и логическую совместимость с темой, что способствует увеличению словарного запаса и систематизации лексики в пределах определенного тематического модуля.

Для выявления различий сопоставим тестовые задания на проверку понимания уровней В2 и С1.

Текст (отрывок из повести Александра Грина «Алые паруса»), предлагаемый для уровня В2, содержит эксплицитно выраженную разного рода информацию: фактологическую (№№ 1–3, 7–8),

личностную (№№ 4–6 – отношения собеседников), авторскую оценку (№№ 9–10).

Текст уровня С1 (отрывок из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита») при увеличении количественных показателей (объем текста) предполагает качественные изменения умений: меньше эксплицитно выраженной информации (фактологической – №№ 1, 4–5, 7; авторской оценки – №№ 2–3, 6, 8) и требует наличия умений извлечения имплицитно выраженной информации (№№ 9–10 – отношения собеседников), при этом тестовое задание № 10 направлено на проверку не только понимания текстовой информации, но и соответствующего уровня сформированности языковой и социокультурной компетенции. Знание социокультурного контекста носителя языка лежит в основе прецедентных феноменов, содержащих имплицитную информацию, а также определяет выбор языкового средства в процессе вербализации коммуникативного намерения говорящего.

Таким образом, представленные типы заданий, нацеленные на формирование языковой и дискурсивной компетенций, демонстрируют качественные различия уровней владения русским языком как иностранным В2 и С1.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что количественный показатель (объем лексического минимума) для достижения высших уровней владения РКИ не является определяющим. Параметры, характеризующие качественные отличия уровней В2 (субординативный билингвизм), С1 (координативный билингвизм), С2 (близкий к носителю языка), нуждаются в конкретной детализации.

Представленный анализ умений извлечения из текста имплицитно выраженной информации является одним из важнейших показателей, характеризующий качественное отличие умений уровней В2 и С1, но не единственным.

Система ТРКИ нуждается в разработке подробных лингводидактических описаний уровней В2/С1/С2, что позволит корректно оценивать уровень владения русским языком как иностранным.

Таблица 2

Уровень В2	Уровень С1
Задание. Подарить мечту и поверить в мечту – две стороны одной медали. Прочитайте отрывок из повести Александра Грина «Алые паруса». Закончите предложения, данные после текста, выберите правильный вариант. Объем текста: 596 слов	Задание. «Кто сказал тебе, что нет на Свете настоящей, верной, вечной любви? Да отрежут лгуну его гнусный язык!» (М. А. Булгаков). Прочитайте отрывок из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (1928–1940) – рассказ Мастера о своей любви поэту Ивану Бездомному. Закончите предложения, данные после текста, выберите правильный вариант. Объем текста: 697 слов

Уровень В2	Уровень С1
1. Герои рассказа ... а. давние знакомые б. старые друзья в. встретились впервые	1. Рассказ Мастера касается ... а. первой встречи с возлюбленной б. истории его любви в. его взглядов на любовь
2. С Ассоль заговорил ... а. известный писатель б. специалист по фольклору в. великий маг	2. Любовь пришла к Мастеру в тот период жизни, ... а. который он считал наихудшим б. когда ему всё удавалось в. когда он оказался в тупике
3. Ассоль услышала от Эгля ... а. историю своей жизни б. то, что случится с ней в будущем в. красивую сказку	3. Встреча произошла на фоне ... а. творческого подъема Мастера б. депрессивного состояния в. ожидания чуда
4. Ассоль отнеслась к истории Эгля... а. с сомнением б. с недоумением в. с полным доверием	4. В этот период жизни Мастер обитал... а. в роскошном особняке б. в уютной полуподвальной квартирке в. в большом доме с центральным отоплением
5. Эгль рассказал историю, потому что... а. хотел развеселить Ассоль б. увидел, что Ассоль мечтает о чуде в. подумал, что она скучает	5. До встречи с незнакомкой жизнь Мастера была... а. унылой и однообразной б. целиком подчинена работе в. обустроенной и наполненной творчеством
6. По словам Эгля, появление корабля вызовет в деревне ... а. восторг б. изумление в. зависть	6. Возлюбленная Мастера была... а. счастлива и полна жизни б. одинокая и тревожная в. очаровательна и ошеломляюще красива
7. Ассоль должна узнать корабль... а. по цвету парусов б. по имени капитана в. по условному знаку	7. Первая встреча героев была ... а. случайной и краткой б. ничего не значащей в. predetermined свыше
8. Принц приплывет за Ассоль, потому что ... а. она славилась своей красотой б. о ней много говорили в. она ему приснилась	8. Описание Мастером бытовых условий своей жизни характеризует его как ... а. романтического писателя б. прагматичного человека в. человека, не ценящего комфорт
9. Эгль считает, что у жителей деревни... а. романтические представления о жизни б. грубые нравы в. большое трудолюбие	9. К размышлениям Мастера собеседник относится ... а. с саркастической усмешкой б. с белой завистью в. с глубоким сопереживанием
10. Прощаясь с Ассоль, Эгль... а. иронизирует над собой б. смеётся над ней в. шутит с ней [Ускова, Макова 2022а, с. 116].	10. Какой фразой можно охарактеризовать любовь, возникшую между героями ... а. «Я помню чудное мгновенье, передо мной явилась ты» (А. С. Пушкин) б. «И ненавидим мы, и любим мы случайно» (М. Ю. Лермонтов) в. «Я дышу – и значит, я люблю! Я люблю – и, значит, я живу!» (В. С. Высоцкий) [Ускова, Макова 2022б, с. 40–41].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ускова О. А., Саакян Л. Н. Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному): учебно-методическое пособие. М.: Русская речь, 2019.

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion. Volume with New Descriptors. Council of Europe, 2018.

3. Chomsky N. A. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.

4. Ek J. A. van. Objectives for Foreign Language Learning and Teaching Modern Languages for Communication. Strasbourg, 1992. Vol. I: Scope ; Vol. II: Levels.

5. Ускова О. А., Макова М. Н. В мире людей. Вып. 3. Чтение. Говорение. Часть 1. ТРКИ-2: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран. Санкт-Петербург : Златоуст, 2022а.

6. Ускова О. А., Макова М. Н. В мире людей. Вып. 3. Чтение. Говорение. Часть 2 : ТРКИ-3: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран. Санкт-Петербург : Златоуст, 2022б.

REFERENCES

1. Uskova, O. A., Saakjan, L. N. (2019). Mir govorit na russkom (teoreticheskie i prikladnye aspekty obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu) = The World Speaks Russian (Theoretical and Applied Aspects of Teaching Russian as a Foreign Language): Educational and Methodological Manual. Moscow: Russkaja rech'. (In Russ.)

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion (2018). Volume with New Descriptors. Council of Europe.

3. Chomsky, N. A. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge.

4. Ek, J. A. van. (1992). Objectives for Foreign Language Learning and Teaching Modern Languages for Communication (vol. I: Scope; vol. II: Levels). Strasbourg.

5. Uskova, O. A. Makova, M. N. (2022a). In the world of people. Vol. 3. Reading. Speaking. Part 1: B2: a manual for preparing foreigners for Russian Language examination. St. Petersburg: Zlatoust.. (In Russ.)

6. Uskova, O. A., Makova, M. N. (2022b). In the world of people. Vol. 3. Reading. Speaking. Part 2: C1: a manual for preparing foreigners for Russian Language examination. St. Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ускова Ольга Александровна

доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры русского языка как иностранного
Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета директор Центра тестирования иностранных граждан Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Uskova Olga Aleksandrovna

Doctor of Philology (Dr. habil.), Associate Professor
Professor of Russian Language Department, Faculty for International Students,
Moscow State Linguistic University
Director of Test Centre for foreign citizens, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	05.02.2024	The article was submitted
одобрена после рецензирования	25.02.2024	approved after reviewing
принята к публикации	27.03.2024	accepted for publication

Научная статья
УДК 378.016



Обучение студентов педагогического вуза проектированию урока иностранного языка в условиях современной образовательной среды

М. В. Чернышова

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
tchernyschova.marina@yandex.ru

Аннотация. Статья рассматривает проблему обучения студентов педагогического вуза проектированию урока иностранного языка в условиях развивающей образовательной среды. Анализируются вопросы проектирования современного урока, направленного на обучение путем открытий и творческого развития личности учащегося. Определяются цели и содержание дисциплины «Формирование современной образовательной среды», предложены примеры заданий для бакалавров, ориентированные на развитие умений организации педагогического взаимодействия, планирования и проектирования уроков иностранного языка.

Ключевые слова: планирование урока иностранного языка, проектирование урока, формирование развивающей образовательной среды, педагогическое взаимодействие

Для цитирования: Чернышова М. В. Обучение студентов педагогического вуза проектированию урока иностранного языка в условиях современной образовательной среды // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 90–96.

Original article

Teaching Students of the Department of Education to Design a Foreign Language Lesson in the Modern Learning Environment

Marina V. Tchernyshova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
tchernyschova.marina@yandex.ru

Abstract. The article tackles the problem of teaching students of the department of education to design a foreign language lesson in the modern learning environment. The author analyzes the issues of designing a modern lesson aimed at discovery learning, creative development of student's personality. The article examines the goals and contents of the course "Modelling learning environment", presents activities for undergraduate students directed at building teacher-student interaction as well as foreign language lesson planning and designing skills.

Keywords: foreign language lesson planning, designing a lesson, modelling developing learning environment, teacher-student interaction

For citation: Tchernyshova, M. V. (2024). Teaching students of the department of education designing a foreign language lesson in the modern learning environment. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 2(851), 90–96.

ВВЕДЕНИЕ

Еще в 1970–1980-е годы американский психолингвист Стивен Крашен выдвинул пять гипотез об усвоении иностранного языка, среди которых гипотеза аффективного фильтра представляется, на наш взгляд, особенно интересной. Согласно этой гипотезе, процесс усвоения иностранного языка тесно связан с эмоциональным состоянием ученика на занятии. Если учащийся испытывает негативные эмоции в силу разных причин, например, он считает, что его не принимают в школьном коллективе, что он не находит контакта с одноклассниками и учителями, то его успехи в учебе, в частности, в усвоении иностранного языка, также будут ограничены. Ученики с повышенным эмоциональным фильтром – это те, которым свойственны психологические барьеры при усвоении иностранного языка, а также при общении на нем. Они боятся совершить ошибку, не понять иноязычную речь, воспринимаемую на слух, испытывают страх от того, что могут получить низкую оценку при выполнении контрольной работы.

Несмотря на то что гипотезы С. Крашена об усвоении иностранного языка неоднократно подвергались критике, в том числе и по причине невозможности проверить их экспериментально, его теория оказала существенное влияние на лингводидактику, педагогику и психологию.

Исследования отечественных специалистов в области образования, относящиеся к тому же периоду времени (70-е годы прошлого столетия), не противоречат гипотезе аффективного фильтра С. Крашена и также выявляют необходимость внимательного отношения к учащимся, индивидуально-подхода к ним при проведении занятий. В качестве иллюстрации рассмотрим один из показателей успешности обучения, предлагаемых Л. Т. Охитиной: «Успех обучения зависит не только от внешних факторов – содержания уроков, совершенствования методики, мастерства учителя и т. д., но и от внутренних условий – индивидуально-психологических особенностей учащихся» [Охитина, 1977, с. 83].

Многие преподаватели иностранных языков осознают то, что атмосфера на уроке должна быть комфортной для учеников, вследствие чего она будет способствовать преодолению коммуникативных барьеров, боязни совершить ошибки в иноязычных высказываниях, располагать учащихся к активной речемыслительной деятельности, которая определяется Р. П. Мильрудом как целенаправленный мотивированный и осмысленный процесс познания действительности речевыми средствами [Мильруд, 1996].

В настоящее время специалисты в области образования также проявляют живой интерес

к проблеме психологии усвоения иностранных языков (Н. Т. Ерчак, И. А. Зимняя, Е. И. Чаплина), значению эмоционального состояния в обучении иностранным языкам (М. А. Ариян, Д. К. Бартош, Н. Ф. Каськова, С. В. Чернышов, В. И. Шаховский), вопросу моделирования образовательной среды (Н. Ф. Коряковцева, В. И. Слободчиков, А. В. Хуторской, В. А. Ясвин), планированию и анализу урока иностранного языка в условиях развивающего иноязычного образования (З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, С. В. Чернышов).

Таким образом, исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов подводят научную базу под практический опыт преподавателя и позволяют найти объяснение тому, почему ученики зачастую испытывают сложности с пониманием иноязычной речи и ее самостоятельным порождением, несмотря на поэтапное последовательное освоение языкового и речевого материала и грамотную разработку преподавателем учебно-речевых ситуаций, побуждающих учащихся к выражению собственных мыслей на иностранном языке.

Сложности в иноязычном общении показывают, что психологическое состояние обучающегося при восприятии новой информации, особенно если сведения представлены на иностранном языке, значимо для овладения этой информацией. Следовательно, вопрос о создании образовательной среды, в которой происходит комфортное и благоприятное для усвоения иностранного языка взаимодействие учителя и учеников, о планировании урока иностранного языка, отвечающего требованиям гуманистического подхода в образовании, где учитель выступает в роли наставника, готового оказать помощь и поддержку ученику, представляет собой серьезную комплексную проблему, которая должна рассматриваться с позиций методики преподавания иностранных языков и педагогической психологии как науки, раскрывающей, по определению И. А. Зимней, общепсихологические закономерности и механизмы образовательного процесса [Зимняя, 2010].

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Создание благоприятной образовательной среды в системе современного иноязычного школьного образования подразумевает постановку совокупности задач, решая которые учитель иностранного языка обеспечит эффективное иноязычное педагогическое взаимодействие, которое трактовалось нами ранее как «...преднамеренный контакт педагогов

и воспитанников на изучаемом иностранном языке разной продолжительности во времени, результатом которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях» [Чернышова, 2015, с. 18–19].

Как отмечает И. А. Зимняя, основным условием продуктивного учебного взаимодействия является психологический контакт, который определяет возможность плодотворного сотрудничества педагога с учащимися. Психологический контакт подразумевает общность психического состояния субъектов образовательного процесса и характеризуется их взаимопониманием, доверием, сопереживанием [Зимняя, 2010].

Именно психологический контакт обеспечивает моральное и интеллектуальное удовлетворение учителя и его учеников от урока, он выступает в качестве основной предпосылки для установления на занятиях благоприятной психологической обстановки, являющейся элементом образовательной среды, под которой понимается система «...влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в пространственно-предметном окружении» [Ясвин, 2001, с. 14]. В. А. Ясвин утверждает, что педагоги, воспитатели и родители, проектируя и организуя образовательную среду, далеко не всегда имеют четкое представление о так называемом «образце», эталоне, на который необходимо ориентироваться в процессе воспитания личности ученика.

В настоящее время становится очевидным тот факт, что педагогу необходимо не только владеть методикой обучения иностранному языку, принимая во внимание ее новейшие достижения и используя современные средства обучения, но и принимать во внимание отношение учащихся к предмету «Иностранный язык», их активность на занятии, способность инициировать иноязычное речевое взаимодействие с учителем и одноклассниками, а также «...проявление возрастных и индивидуально-психологических особенностей и психических состояний (внимание, стресс, напряженность, готовность и др.» [Зимняя, 2010, с. 348].

Всё более актуальным в иноязычном школьном образовании становится аксиологический подход, центральной категорией которого является ценность как фактор поиска значимых для развития и воспитания личности ученика ориентиров, «...расширения его духовного пространства, обогащения знаниями о гуманистических, общечеловеческих ценностях родной и иностранной культур» [Гальскова и др., 2022, с. 67].

Как отмечают современные исследователи, в условиях современной образовательной среды

роль учителя состоит в поиске средств воздействия на обучающегося путем влияния «...на его личностную сферу через личностно значимое содержание учебной деятельности, которое должно представлять для него личностный смысл» [Гальскова и др., 2022, с. 116].

Образовательная среда, которая способна обеспечивать совокупность возможностей для саморазвития всех участников образовательного процесса, рассматривается В. А. Ясвиным как развивающая. Весь комплекс таких возможностей составляет ее развивающий психолого-педагогический потенциал [Ясвин, 2001].

Таким образом, современная образовательная среда предполагает выявление условий для развития каждого учащегося, принимая во внимание его способности, склонности и интересы. Учебно-воспитательный процесс в системе иноязычного образования должен ориентировать педагога и учащихся на установление контакта, преодоление психологических и коммуникативных барьеров в условиях продуктивного иноязычного педагогического взаимодействия, расширение кругозора и культурной картины мира школьников, формирование их нравственных и духовных ценностей.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Достижение высоких результатов иноязычного образования возможно при качественной подготовке урока как основной формы организации образовательного процесса по иностранному языку в школе. Планирование урока является одним из основных компонентов профессиональной деятельности педагога. Конструктивно-планирующие умения включают умения планирования уроков согласно учебно-тематическому плану; проектирования содержания каждого отдельного занятия, включая его цель и задачи, последовательность упражнений, соответствующих этапам урока, разработку заданий, использование приемов организации совместной деятельности учащихся, детализацию сценария проведения урока и взаимодействия учителя с учащимися [Гальскова и др., 2022].

В настоящее время всё чаще используется термин «проектирование урока». Проектирование рассматривается как способ инновационного преобразования действительности, направленного на продуктивную учебную деятельность, которая определяется как «...тип учебно-познавательной деятельности созидательного творческого характера,

направленной, в отличие от репродукции готовых, внешне заданных знаний, на самостоятельное «добывание» знаний и умений учащимся, накопление самостоятельного опыта учения, создание нового или усовершенствование известного новыми или уже известными способами» [Коряковцева, 2010, с. 23]. Следовательно, при проектировании урока ставятся задачи обучения путем открытия новых знаний, их активного анализа, развития творческой индивидуальности ученика.

Если планирование урока иностранного языка обеспечивает прежде всего рациональную организацию образовательного процесса, последовательное усвоение языкового и речевого материала в соответствии с разработанными этапами урока, то проектирование урока позволяет вывести его задачи на качественно иной уровень, то есть актуализирует инициативность ученика при поиске и открытии новых знаний, самостоятельность при анализе информации и решении проблем. Как правило, план урока предполагает обязательное достижение комплекса задач урока, в то время как точный прогноз результатов проекта урока невозможен.

Поскольку основная задача школы, связанная с передачей опыта, завершенной системы знаний от учителя к ученику, теряет свою актуальность, основной функцией образовательной организации становится создание развивающей образовательной среды, предоставляющей педагогическое обеспечение развивающих возможностей для учеников.

Проектирование уроков иностранного языка в условиях современной образовательной среды подразумевает реализацию развивающей технологии овладения иностранными языками (З. Н. Никитенко), которая обеспечивает развитие комплекса способностей школьников с целью их подготовки к общению с представителями иных лингвокультурных социумов.

«ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ» КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Комплексная профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка предполагает, помимо освоения технологий в области иноязычного образования, овладение психологическими основами педагогического взаимодействия, а также развитие профессионально значимых качеств творческой личности учителя-исследователя, способного к проектированию урока иностранного языка в условиях современной образовательной среды.

Реализация указанных выше задач в процессе профессиональной подготовки студентов Московского педагогического государственного университета осуществляется в ходе изучения ими цикла методических дисциплин, одной из которых является «Формирование современной образовательной среды», которая относится к курсам по выбору студента-бакалавра. Следует отметить, что лекции и практические занятия проводятся на иностранном языке, что обеспечивает интеграцию практики иноязычной речи с формированием методической и психолого-педагогической компетенций будущих учителей иностранного языка.

Как следует из названия, ключевым концептом, изучаемым в ходе данного курса, является «современная образовательная среда». Анализ ее компонентов посвящена первая лекция и первое практическое занятие данного курса.

В. А. Ясвин выделяет четыре компонента образовательной среды. Первым компонентом является пространственно-предметный, включающий здание школы и прилегающую к нему территорию, совокупность используемых средств обучения иностранному языку, а также функциональное оформление кабинета иностранного языка. Второй – технологический, или психодидактический компонент – предполагает определение целесообразных методов, технологий и приемов обучения иностранному языку. Третий – социальный – связанный с выбором стиля педагогического руководства, с анализом психологических особенностей учащихся, их потребностей как субъектов образовательного процесса, отражает межличностные отношения педагога, учащихся, других субъектов образовательного процесса (родителей, администрации). Четвертым компонентом являются субъекты образовательного процесса – учителя, учащиеся, родители, администрация.

На практическом занятии обучающимся предлагается проанализировать ментальную карту, в которой схематично представлены каждый из компонентов образовательной среды и раскрыта их значимость для успешного планирования и проектирования уроков иностранного языка, отвечающих требованиям современных образовательных стандартов, а также для эффективного взаимодействия учителя с классом в процессе урока. Студенты получают задание разработать собственные ментальные карты, но уже с позиции не учителя, а современного ученика, и выделить те аспекты образовательного пространства, которые важны для учащихся разных возрастных категорий. В процессе выполнения исследовательской работы при составлении ментальной карты будущие педагоги находят информацию о психологических

особенностях учащихся разных возрастных групп; анализируя их, учатся проявлять эмпатию по отношению к учащимся, учитывая их мнения, интересы, потребности.

Проиллюстрируем сказанное примером задания, инструкцию к которому приведем ниже:

Study the presentation and the mind map "Learning environment" and consider the following questions. Make a short presentation expressing your thoughts on each of them.

1. *The mind-map focuses on a learning environment from a teacher's perspective. Could you design a similar model of a learning environment from the perspective of a learner? What would be the main differences?*
2. *Disclose the meaning of learning environment for the interaction in a foreign language classroom.*

Письменным заданием для обучающихся, которое представлено ниже, является эссе, в котором предстоит раскрыть роль создания развивающей образовательной среды для успешного планирования и проведения уроков иностранного языка. Содержательной основой для создания эссе служит аутентичный текст известного британского методиста Дж. Скривенера, посвященный проблеме образовательной среды и ее значению для учебных достижений учеников.

Read the text and consider why the author attaches so much importance to making a classroom a better place for students. The text may help you decide what kind of learning environment you want to create. Write an essay "What role do you think learning environment plays in teaching and learning" taking into consideration the following problems: classroom climate, the learner's view of the teacher, your view of your role as a teacher, rapport, ownership of the classroom, democracy and respect.

Следующая лекция курса посвящена проблеме функциональной структуры иноязычного речевого взаимодействия учителя иностранного языка с классом. Основными функциями речи учителя считаются коммуникативная и дидактическая. В процессе реализации коммуникативной функции осуществляется обмен информацией между субъектами образовательного процесса, сообщение новых сведений, в то время как дидактическая функция предполагает воздействие учителя на учащихся с помощью речевых средств изучаемого иностранного языка. Дидактическая функция речи учителя включает его стимулирующие, реагирующие, организующие и контролирующие

высказывания [Чернышова, 2015]. Представляется, что грамотно построенное педагогическое общение на уроке иностранного языка наряду с использованием корректно отобранных приемов обучения в соответствии с задачами урока будет способствовать успешной реализации информационно-образовательного компонента развивающей образовательной среды.

В ходе семинаров студенты знакомятся с образцами аутентичной речи учителя английского языка, анализируют коммуникативно-педагогические ситуации уроков, разрабатывают фрагменты уроков, принимая во внимание изученные образцы аутентичной профессиональной речи учителя английского языка. Приведем пример задания, направленного на анализ затруднений в процессе иноязычного взаимодействия учителя и учащихся и поиск путей преодоления психологических и коммуникативных барьеров при общении на иностранном языке:

Think and set the examples of different negative class reactions in your school lessons of English which led to a breakdown in communication, and state which ones you think:

- a) could / should have been predicted by you as a teacher;
- b) were quite unpredictable;
- c) needed further investigation by the teacher when they occurred [Чернышова, 2015].

Предложенные задания, выполняемые на практических занятиях анализируемого курса, представляют собой подготовительный этап к проектированию собственных заданий для творческого занятия по иностранному языку с учащимися разных возрастных групп, а затем целостного урока иностранного языка в условиях развивающей образовательной среды.

При формулировке инструкций к заданиям для учащихся организаций основного общего образования, выполняемым в сотрудничестве, студентам предлагается следующая памятка:

Work in groups, design and present speaking activities which are supposed to be done in cooperation. Follow the plan:

- 1) give instructions to a group of learners of English in which present:
 - a type of activity: e.g. "We are going to do a speaking activity";
 - an activity aim: e.g. "The idea of the activity is to make a project about...";

- the role of every student in the group: e.g. “Student A. is supposed to find the information in the Internet about... Here are links to the sites that you should use”;
- 2) remember to ask learners whether they have got questions. Initiate the activity: e.g. “Have you got any questions? Would you like anything explained?”;
- 3) present the visual aids: texts, pictures, videos etc., that you need for the activity;
- 4) give all the necessary comments connected with the methods and techniques you have used for your activity. Say why you have chosen the activity for cooperative work.

Сложности при разработке собственных заданий студентами состоят в том, что инструкции, формулируемые для учащихся, далеко не всегда отвечают требованиям, предъявляемым к дидактической речи. Во-первых, речевые образцы, применяемые студентами, часто не являются аутентичными. Кроме того, трудность состоит в адаптации инструкций к уровню владения иностранным языком учениками определенной возрастной категории. Помимо этого, задания могут не соответствовать данной возрастной группе, т. е. являться слишком сложными либо слишком простыми. Также следует отметить, что предложенные задания не всегда отвечают личностным интересам учащихся, не содержат в себе развивающего и воспитательного потенциала для комплексного решения задач, связанных с формированием личности учащегося в условиях современной образовательной среды. Поэтому каждое из разработанных заданий студентов подвергается тщательному лингвистическому, а также психолого-дидактическому анализу.

Третья лекция является заключительной в курсе «Формирование современной образовательной среды». Лекция посвящена основам планирования и проектирования современного урока иностранного языка, что предполагает выбор методов обучения как способов совместной деятельности педагога и учащихся, направленных на решение дидактических задач, определение структуры урока, отбор содержания учебного материала, а также анализ возможностей использования приемов и технологий обучения иностранному языку в условиях современной образовательной среды.

Проблема планирования современного урока иностранного языка известна студентам, которые уже изучали курс «Методика обучения иностранному языку» на втором и третьем курсах бакалавриата. Эта базовая дисциплина по методике преподавания иностранных языков знакомит обучающихся с такими понятиями, как календарный и тематический план, план-конспект

урока, технологическая карта урока. Помимо этого, студенты получают представление о типологии и структуре урока иностранного языка, его специфике по сравнению с другими учебными дисциплинами, традиционном и нетрадиционном формате урока, видах его анализа.

На лекции рассматриваемого нами курса студенты знакомятся с зарубежными исследованиями в области планирования и проектирования уроков иностранного языка (H. D. Brown, A. Doff, J. Harmer, M. Spratt). Анализ методической литературы по данной проблеме позволяет изучить вопрос особенностей планирования урока и специфики педагогического взаимодействия на уроке иностранного языка с позиции исследователей, являющихся носителями данного языка, что делает возможным сравнение отечественных и зарубежных подходов к организации занятия по иностранному языку, актуализирует формирование поликультурной языковой личности будущего педагога, способной к осознанию педагогической культуры представителей иного лингвокультурного социума.

Итоговое задание курса «Формирование современной образовательной среды» направлено на проектирование собственного урока иностранного языка. С этой целью студенты получают памятку для составления плана-конспекта урока на английском языке.

Таким образом, целью курса «Формирование современной образовательной среды» является развитие умений студентов обеспечивать педагогическое взаимодействие в условиях творческой образовательной среды, проектировать комплекс заданий для учащихся и разрабатывать инструкции, отвечающие критериям аутентичности и адаптивности речи учителя на уроке иностранного языка, проектировать урок иностранного языка, используя развивающую технологию иноязычного образования и возможности образовательной среды, обеспечивающей всестороннее развитие личности учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отметим, что современная развивающая образовательная среда характеризуется продуктивной учебной деятельностью, нацеленной на реализацию познавательных способностей учащихся, обеспечивающей самостоятельность школьников в вопросах приобретения новых знаний, раскрытие индивидуальности учеников в процессе обучения и предполагающей творческую направленность заданий. Проектирование

современного урока иностранного языка должно осуществляться с учетом развивающего и воспитательного потенциала образовательной среды. Дисциплина «Формирование современной образовательной среды» направлена на развитие

комплекса умений студентов педагогического вуза, связанных с проектированием урока иностранного языка, который предполагает организацию плодотворного сотрудничества субъектов образовательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Охитина Л. Т. Психологические основы урока. М.: Просвещение, 1977.
2. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 1996. № 3. С. 6–12.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.
4. Чернышова М. В. Формирование умений иноязычного взаимодействия учителя и учащихся в условиях профессиональной переподготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
6. Гальскова Н. Д. [и др.] Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. М.: КНОРУС, 2022.
7. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010.

REFERENCES

1. Okhitina, L. T. (1977). Psikhologicheskiye osnovy uroka = The psychological basics of the lesson. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.)
2. Mil'rud, R. P. (1996). The basic ways of stimulating speech thinking activity in the foreign language. Foreign languages at school, 3, 6–12. (In Russ.)
3. Zimn'aya, I. A. (2010). Pedagogicheskaya psikhologiya= Educational psychology. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK. (In Russ.)
4. Tchernyshova, M. V. (2015). Formirovaniye umenij inoyazychnogo vzaimodejstviya uchitelya i uchashchikhsya v usloviyakh professional'noj perepodgotovki = Building teacher-student foreign language interaction skills for teacher development: PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)
5. Yasvin, V. A. (2001). Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu = Learning environment: from modelling to designing. Moscow: Smysl. (In Russ.)
6. Gal'skova, N. D., Vasilevich, A. P., Koryakovtseva, N. F., Akimova, N. V. (2022). Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam = The basics of the methods of teaching foreign languages. Moscow: Knorus. (In Russ.)
7. Koryakovtseva, N. F. (2010). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii = The theory of foreign language teaching: productive educational technologies. Moscow: Akademia. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Чернышова Марина Викторовна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования

Института иностранных языков имени Мориса Тореза

Московского педагогического государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tchernyshova Marina Victorovna

PhD (Pedagogy)

Associate Professor of Linguodidactics and Modern Technologies

The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages

Faculty of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

26.12.2023
27.01.2024
27.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Диагностика результативности владения метаязыком специальности (русский как иностранный)

Н. С. Шаталова¹, О. А. Ускова²

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

¹shatalova59@mail.ru

²olgauskova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к обучению профессиональному общению иностранцев на русском языке. Особое внимание уделяется результативности обучения метаязыку посредством диагностического контроля сформированности коммуникативной компетенции. В соответствии с инвентарем умений языковой и дискурсивной компетенций представлены типы заданий диагностического контроля.

Ключевые слова: метаязык, профессиональное общение, уровень владения языком, диагностика

Для цитирования: Шаталова Н. С., Ускова О. А. Диагностика результативности владения метаязыком специальности (русский как иностранный) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 97–101.

Original article

Diagnostic Assessment of Proficiency in Specialty Metalanguage (Russian as a Foreign Language)

Natalia S. Shatalova¹, Olga A. Uskova²

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

¹shatalova59@mail.ru

²olgauskova@mail.ru

Abstract. The article examines current approaches to teaching foreigners professional communication in Russian. Special attention is given to the efficiency of teaching metalanguage through diagnostic assessment of proficiency in communicative competence. According to the inventory of skills in linguistic and discourse competences types of activities for diagnostic assessment are proposed.

Keywords: metalanguage, professional communication, language proficiency level, diagnostic assessment

For citation: Shatalova, N. S., Uskova, O. A. (2024). Diagnostic Assessment of Proficiency in Specialty Metalanguage (Russian as a Foreign Language). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 2 (851), 97–101.

ВВЕДЕНИЕ

Диагностика результативности обучения иностранным языкам обсуждается уже более полувека (Наум Хомский, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, М. Н. Вятютнев, Е. И. Пассов и др.) и в настоящее время не теряет своей актуальности.

Предложенная Я. ван Эком модель описания цели и содержания обучения иностранному языку стала концептуальной основой идеи диагностики как гибкого механизма контроля степени сформированности коммуникативной компетенции (уровня владения языком) с позиций коммуникативно-деятельностного подхода в методике преподавания иностранных языков [Ek, Trim, 1990].

Ключевым вопросом, активно обсуждаемым специалистами в области лингводидактики, традиционно остается проблема контроля и диагностики сформированности коммуникативной компетенции во всех ее составляющих, соответствующих критериям объективности, валидности и квалитетичности.

Данная проблема также имеет следующую аспектность – обучение языку общего владения и обучение языку специальности (или в других терминах метаязыку / языку профессионального общения / языку профессиональной коммуникации) [Ускова, Шаталова Л., Шаталова Н., 2022]. Лингводидактическое описание метаязыка профессионального общения осуществляется в рамках категориального тезауруса системы CEFR [Common European Framework of Reference for Languages..., 2018], детализированной новаторскими методическими идеями представителей российской методики преподавания русского языка как иностранного – Л. Б. Трушиной, Т. В. Васильевой, Г. М. Левиной, О. А. Усковой, Н. И. Ушаковой, Н. С. Шаталовой и др. [Левина, 2003; Васильева, 2005; Русский язык профессионального общения, 2007; Преподавание русского языка иностранным студентам, 2014].

Цель исследования – определить динамику сформированности коммуникативной компетенции, необходимой иностранным пользователям русским языком в сфере профессионального общения.

Методы исследования – описательный, сплошной выборки, статистического анализа.

ФУНКЦИИ И ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ МЕТАЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В рамках современной лингводидактической парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного контроль достижения цели обучения языку имеет следующие функции: проверяющая,

обучающая, диагностирующая, корректировочная, компенсирующая, оценочная, стимулирующая.

С нашей точки зрения, подходы к контролю и диагностике сформированности коммуникативной компетенции профессионального общения должны включать следующие объекты:

- коммуникативные потребности в метаязыке профессионального общения;
- контекст использования метаязыка профессионального общения (сферы, темы, ситуации, коммуникативные задачи общения, жанры корпуса профессиональных текстов устной и письменной речи);
- коммуникативные умения, обеспечивающие эффективное профессиональное общение;
- стратегии и тактики речевого поведения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности;
- структурные компоненты коммуникативной компетенции.

Диагностика результативности обучения метаязыку профессионального общения прежде всего предполагает разработку методически целесообразного инвентаря требований к умениям, дифференцированных по составляющим коммуникативной компетенции.

ТРЕБОВАНИЯ К УМЕНИЯМ ВЛАДЕНИЯ МЕТАЯЗЫКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В рамках данного исследования представим ряд требований к умениям языковой и дискурсивной составляющих коммуникативной компетенции метаязыка профессионального общения.

Языковая компетенция:

- умения идентифицировать единицы языковой системы русского языка;
- умения дифференцировать, анализировать и квалифицировать единицы метаязыка (термины и профессионализмы, устойчивые словосочетания, типовые высказывания, профессиональноориентированные тексты устной и письменной речи);
- умения использовать языковые средства для вербализации коммуникативных намерений в ситуациях профессионального общения (нормативное произношение в соответствии с орфоэпическими нормами, выбор терминологических и фразеологических единиц, а также узусных словообразовательных и морфологических моделей метаязыка в соответствии с формальным, семантическим

и коммуникативным аспектами синтаксиса русского языка).

Дискурсивная компетенция:

- умения идентифицировать и квалифицировать речевые единицы: высказывание / текст / микротекст / макротекст;
- умения адекватной рецепции устной и письменной речи, релевантной для профессионального общения;
- умения использовать формулы речевого этикета в соответствии ситуацией профессионального общения;
- умения достигать экстралингвистических целей общения в соответствии с заданной программой речевого поведения коммуникантов в ситуации профессионального общения;
- умения квалифицировать и систематизировать текстовую информацию, необходимую для представления ее в соответствии с жанрами профессиональной устной и письменной коммуникации;
- умения вербализировать интенции иллюстрирования и аргументации в соответствии с программой речевого поведения;
- умения осуществить логические операции с текстовой информацией в соответствии с коммуникативными задачами и экстралингвистическими целями профессионального общения;
- умения выбирать соответствующие стилистические средства в процессе продуцирования текстов различных жанров профессионального метаязыка.

Обозначенные умения являются базовыми для формирования коммуникативной компетенции метаязыка профессионального общения, и,

соответственно, к ним применимы различные формы и методы контроля.

ТИПЫ ЗАДАНИЙ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

Результативность обучение русскому языку профессионального общения (РЯПО) представлена по четырем уровням владения (A2–C1) [Русский язык профессионального общения, 2007]. С нашей точки зрения, диагностический контроль сформированности коммуникативной компетенции целесообразно проводить для уровней B1–C1.

Представим некоторые типы заданий диагностического контроля сформированности языковой и дискурсивной компетенций на материалах метаязыка военного дела, дифференцированных по уровням B1–C1.

Уровень B1

Основные цели диагностики сформированности умений:

- актуализации в тексте лексического и терминологического минимумов, необходимых морфологических форм и категорий, синтаксических конструкций;
- смыслового членение текста (микротемы);
- определения тема-рематического динамизма текста;
- формулирование идеи текста в виде номинативного / предикативного заголовка;
- фиксации текстовой информации в виде плана и последующего ее воспроизведения.

Типы заданий: моделирующие, конструктивные, аналитико-структурирующие. Ср., например:

Задание	Языковой материал
Вставьте недостающие по смыслу слова, словосочетания в текст.	Высказывания ... классиков «война есть продолжение ... другими средствами», «политика есть ... концентрированного выражения ...».
Восстановите текст, определите логическую последовательность частей предложений, употребление словосочетаний, структурно-смысловых блоков предложения. Укажите средств связи в тексте, соответствием текста языковой норме.	Текст: «Коалиционные группировки миротворческих сил: проблемы и решения»
Составьте текст, используя данную лексику. Текст озаглавьте.	Парад, первый парад, парад Победы, 1 мая 1918 года, военный парад, Вооруженные Силы, национальный праздник, Москва, 7 мая 1945 года, торжество государственного или военного значения, военный ритуал, торжественный марш.
Составьте план текста (номинативный, вопросный, тезисный).	Текст: «Общество и вооруженные силы как объекты государственного управления»

Уровень В2

Основные цели диагностики сформированности умений:

- декодирования невербально представленной информации;
- компрессии вербальной информации невербальными средствами;
- продуцирование текста, соответствующего дискурсивной практике профессионального общения;
- компрессии и компенсации текста на синтаксическом и композиционном структурном уровне, выбор жанра вторичного текста (план, тезисы, аннотация, тип реферата).

Типы заданий: моделирующие, конструктивные, трансформационные. Ср., например:

Задание. Составьте и прочитайте график, по содержанию которого запишите текст.
Динамика изменения численности карательного состава ВМС США.
1991 – 567 боевых единиц;
2001 – 315 боевых единиц;
2003 – 305 боевых единиц;

	1991	2001	2003
Авианосцы	15 (3 %)	12 (4 %)	12 (4%)
Боевые корабли	213 (38 %)	116 (37 %)	116 (37 %)
Десантные корабли	62 (11 %)	39 (12 %)	39 (12 %)
Ракетные подводные лодки	35 (6 %)	18 (6 %)	14 (5 %)
Многоцелевые подводные лодки	94 (17 %)	55 (17 %)	50 (16 %)
Суда боевого и тылового обеспечения	60 (10 %)	34 (11 %)	34 (11 %)
Минно-тральные корабли и вспомогательные суда	88 (15 %)	41 (13 %)	49 (13 %)

Задание. Напишите официальное письмо по речевой ситуации: письмо-приглашение / запрос / рекламация.

Задание. Напишите реферат по теме «Концепция государственной безопасности».

Задание. Напишите тезисы доклада по теме «Экономическая основа военных конфликтов».

Уровень С1

Основные цели диагностики сформированности умений:

- презентация профессиональной информации, оформленная в соответствии с ситуацией и жанровой спецификой профессиональной коммуникации.

Типы заданий: моделирующие, конструктивные, трансформационные, аналитико-структурирующие, проблемные. Ср., например:

Задание 1. Разверните информацию текста путем включения аргументирующей части. Объем исходного текста: 50 слов. Объем продуцируемого текста: 150 слов.

Задание 2. Разверните информацию текста путем ввода заключения-резюме. Объем исходного текста: 100 слов. Объем продуцируемого текста: 150 слов.

Задание 3. Разверните информацию текста. Приведите факты, опровергающие данные положения текста или подтверждающие их. Объем исходного текста: 50 слов. Объем продуцируемого текста: 200 слов.

Задание 4. Составьте тезисы вашего выступления на совещании, посвященном анализу экономических факторов военных конфликтов. Представьте информацию в формате презентации.

Таким образом, предложенные типы заданий демонстрируют диагностику сформированности умений языковой и дискурсивной компетенций от уровня к уровню по экспоненте постоянного развития и усложнения экстралингвистических целей профессионального общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что диагностическое тестирование как дидактическая система контроля сформированности коммуникативной компетенции – явление полифункционального предназначения.

Диагностика уровня владения метаязыком профессионального общения обеспечивает следующие возможности обучения:

- а) выбор стратегии;
- б) определение индивидуальных треков;
- в) использование гибких моделей;
- г) формирование навыков объективной самооценки своих достижений учащимися, что способствует развитию интеллектуального потенциала.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ek J. A. van. Objectives for Foreign Language Learning and Teaching Modern Languages for Communication. Vol. I: Scope, Vol. II: Levels. Strasbourg, 1992.
2. Ускова О. А., Шаталова Л. С., Шаталова Н. С. Метаязык профессиональной коммуникации: интегративная модель описания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. Вып. 4 (859). С. 93–98.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, 2018.
4. Левина Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу: монография. М.: Янус-К, 2003.
5. Васильева Т. В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля: монография. М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005.
6. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Типовой тест / Л. С. Журавлева, М. М. Калиновская, Л. П. Клобукова, Л. Б. Трушина, О. А. Ускова, С. А. Хавронина. М.: Русский язык. Курсы, 2007.
7. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014.

REFERENCES

1. Ek J. A. van. Objectives for Foreign Language Learning and Teaching Modern Languages for Communication. Vol. I: Scope, Vol. II: Levels. Strasbourg, 1992.
2. Uskova, O. A., Shatalova, L. S., Shatalova, N. S. (2022). Metalanguages of professional communication: integrative description model. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 4(859), 93–98. (In Russ.)
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching (2018). Assessment Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe.
4. Levina, G. M. Teaching Russian engineering discourse to foreigners: monograph. Moscow: Yanus-K, 2003. (In Russ.)
5. Vasilyeva, T. V. Selection and description of lexicogrammatical material: sublanguages for foreign engineering students. Monograph. Moscow: MSTU "Stankin", Yanus-K, 2005. (In Russ.)
6. Zhuravleva, L. S. et al. (2007). Russian language for professional communication. Business module. Basic level. Linguistic and didactic description of goals and content of teaching. Standard test. Moscow: Russian Language Courses. (In Russ.)
7. Ushakova, N. I. (Ed.). (2014). Teaching Russian to foreign students: theory and practice, traditions and innovations: monograph. Kharkiv: Karazin KhNU. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шаталова Наталья Станиславовна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ
Московского государственного лингвистического университета

Ускова Ольга Александровна

доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Shatalova Natalia Stanislavovna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor at the Department of Russian as a Foreign Language
Institute of International Programs, Moscow State Linguistic University.

Uskova Olga Aleksandrovna

Doctor of Philology (Dr. habil.), Associate professor
Professor at the Department of Russian as a Foreign Language
Institute of International Programs, Moscow State Linguistic University.

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

30.01.2024
28.02.2024
15.03.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 159.99



Трудности речевого развития у детей четырех–пяти лет из монолингвальных и билингвальных семей

Н. В. Абрамова

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

Аннотация. В статье рассматриваются трудности развития речи детей четырех–пяти лет из монолингвальных и билингвальных семей. Проверено предположение о том, что отличие речи детей из монолингвальных и билингвальных семей состоит в уровне сформированности лексической системности. Исследовано 30 детей, имеющих сложности в развитии речи на русском языке. С помощью показателей методики определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста, наблюдения и беседы с детьми и их родителями предположение было подтверждено.

Ключевые слова: трудности речевого развития, монолингвальные семьи, билингвальные семьи, дошкольный возраст

Для цитирования: Абрамова Н. В. Трудности речевого развития у детей четырех–пяти лет из монолингвальных и билингвальных семей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 102–108.

Original article

Difficulties of Speech Development in Four to Five Year Old Children from Monolingual and Bilingual Families

Nadezhda V. Abramova

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

Abstract. The article discusses the difficulties of speech development of four to five year old children from monolingual and bilingual families. The assumption is verified that the difference between the speech of children from monolingual and bilingual families lies in the level of proficiency in lexical consistency. 30 children with difficulties in speech development in Russian were studied. Using the indicators of the methodology for determining the speech level development of preschool children, observation and conversation with children and their parents, the assumption was confirmed.

Keywords: difficulties of speech development, monolingual families, bilingual families, preschool age

For citation: Abramova, N. V. (2024). Difficulties of speech development in four to five year old children from monolingual and bilingual families. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 2(851), 102–108.

ВВЕДЕНИЕ

Развитие речи является основным компонентом психического развития ребенка. Исследования речи у детей активно проводились с начала прошлого столетия. М. К. Кабардов отмечает большую роль работ Н. А. Рыбникова, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, С. Ф. Жуйкова, Н. И. Жинкина, А. Н. Соколова в изучении речевого и языкового развития детей дошкольного возраста. Благодаря работам отечественных ученых установлены этапы развития речи, последовательность развития речевых компонентов, влияние развития речи на развитие мышления [Кабардов, 2013]. Важным направлением исследования речи, посвященным изучению того, как дети осваивают иностранные языки и как влияет использование родителями одного, двух и более языков при общении с детьми, проведены М. К. Кабардовым, И. А. Кузьмичёвой, Г. Г. Сабуровой, В. Ф. Сибиряковой, Л. В. Шеншевым и др. [там же].

В последние десятилетия в отечественной психологии рассматривается проблема освоения детьми дошкольного возраста русского языка в связи с высокой миграцией населения и, как следствие, – популяризация детского билингвизма [Чиршева, 2012]. Поскольку объектом нашего исследования является речевая сфера детей дошкольников из монолингвальных и билингвальных семей, важно понимание определений билингвальности и монолингвальности семьи. По словам Г. Н. Чиршевой: «Билингвальность представляет собой психолингвистическую характеристику двуязычного индивида и заключается в его способности продуцировать речь на двух языках» [там же, с. 45]. В отличие от билингвальных семей, где дети с раннего возраста слышат речь на двух или более языках, монолингвальные семьи – семьи, где родители говорят со своими детьми на одном русском языке, с рождения ребенка [Протасова, Родина, 2005].

Галина Николаевна Чиршева отмечает, что у детей–билингвов дошкольного возраста и их родителей обозначается не только проблема выбора языка общения с ребенком, поскольку социальная ситуация развития детей характеризуется тем, что они в семье воспринимают язык общения родителей, а в дошкольных учебных заведениях вынуждены обучаться и общаться на русском языке, но и более глубокие трудности, а именно, выявляются психофизиологические проблемы переключения кодов, которые связаны с речевыми отделами в головном мозге [Chirsheva, Korovushkin, 2020]. Исследования переключения кодов достаточно значимые для науки, поскольку детальный анализ кодовых переключений может дать представление не только о развитии ребенка в билингвальной

семье, но и о новых способах взаимосвязи двух языков, находящихся в тесном контакте. Проблема переключения кодов активно исследуется и в зарубежной психологии [Голдрик, Путнам, Шварц, 2016].

Однако кроме сложностей одновременного освоения двух языков у детей–билингвов, специфики усвоения двух или трех языков и проблем детских переключений кодов у детей из билингвальных семей, мы все чаще наблюдаем у детей дошкольного возраста задержки речевого и психического развития, нарушения развития речи, асинхронности речевых компонентов и иные трудности.

Установлено, что у детей из билингвальных и монолингвальных семей отмечаются некоторые различия в развитии речи. Так, например, в работах Е. Ю. Протасовой, Н. М. Родиной и Г. Н. Чиршевой отмечены в числе недостатков влияния билингвизма на речевое развитие детей – сниженный словарный запас, нарушение грамматического строя изучаемых языков и возможные задержки речевого развития [Протасовой, Родиной, 2005; Чиршева, 2012].

Исследователи М. Б. Богус и Е. Н. Верещагин подтверждают в своих трудах положительное влияние билингвального речевого воспитания, считая, что дети из билингвальных семей опережают своих сверстников из монолингвальных семей по «гибкости» мышления, умению работать с информацией разных уровней, им свойствен креативный подход [Богус, 2017; Верещагин, 1969].

В своих исследованиях А. В. Богус пишет, что дети из билингвальных семей, которые с рождения слышат речь на двух и более языках, могут начать говорить позже, чем дети из монолингвальных семей. Это связано с тем, что они должны освоить два языка одновременно. Однако, по исследованиям, дети из билингвальных семей могут иметь преимущества в когнитивных навыках [Богус, 2017].

Одной из проблем исследования трудностей речевого развития у детей четырех–пяти лет из монолингвальных и билингвальных семей стала проблема выявления возраста ребенка, в которой наиболее чувствительным периодом для развития речевой сферы является возраст 3–7 лет, когда речь усваивается. [Корнев, 2006]. Однако речевое развитие начинается раньше и с поступлением дошкольника в школу не заканчивается. Именно в школе ребёнок овладевает письмом и чтением, а в возрасте четырех–пяти лет появляются зачатки связной монологической речи, развивается фонематический слух, расширяется словарь, постепенно ребенок овладевает морфологией и синтаксисом. Как замечает С. Н. Цейтлин, речевое развитие ребенка осуществляется неравномерно, и это отражается на усвоении ребенком языка общения [Цейтлин, 2000].

В возрастной психологии представлены разные критерии формирования речевой сферы дошкольника и соответствующая их диагностика. С целью оценки развития уровня речи разрабатываются многочисленные тесты на основе нейропсихологического, логопедического и дефектологического подходов. Ряд исследователей считают, что необходимо изучать развитие речи у детей, учитывая такие аспекты, как фонетика, лексика, грамматика, текстопорождение [Веракса, Алмазова, Ощепкова, 2021].

Многие психологи, которые занимаются развитием речевой сферы детей дошкольного возраста, отмечают увеличение проблем формирования речевой сферы как в билингвальных семьях, так и в семьях детей монолингвов. Мы предположили, что особенности детей-билингвов в семьях, в которых родители используют два языка, могут приводить к трудностям речевого развития, и решили проверить данное предположение, а также понять, в чем заключается отличие трудностей речевого развития в монолингвальных и билингвальных семьях, несмотря на тот факт, что проблемы речевого развития могут возникать как вследствие билингвального общения в семье, так и по другим психолого-педагогическим и иным причинам.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДНОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ОТ ЧЕТЫРЕХ ДО ПЯТИ ЛЕТ ИЗ МОНОЛИНГВАЛЬНЫХ И БИЛИНГВАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Для проверки предположения об отличии трудностей речевого развития детей четырех-пяти лет из монолингвальных и билингвальных семей мы провели исследование в детском центре развития г. Москвы «Клуб Совёнок». В центр обращаются родители с детьми, у которых трудности речевого развития, за психологической консультацией по поводу гармоничного развития речевой сферы, особенностей эмоционально-волевой сферы, при обнаружении трудностей в обучении и коммуникации.

Для проверки выдвинутой гипотезы о том, что в билингвальных семьях, использующих два разных языка у детей, могут возникнуть трудности речевого развития, мы использовали беседу с родителями относительно проблем, которые они видят в развитии их детей. Беседы с родителями подтвердили неслучайность их обращения к специалисту, поскольку у детей из монолингвальных и билингвальных семей присутствуют проблемы в развитии речи предположительно по четырем критериям, а именно – в определении уровня сформированности лексической системности, по оценке грамматической компетенции,

по результатам обследования фонематических процессов, по оценке уровня сформированности связного речевого высказывания.

Для сравнения трудностей речевого развития мы использовали «Методику определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста» О. А. Безруковой и О. Н. Каленковой – методика оценки речи старших дошкольников. Данная методика была разработана с междисциплинарных позиций. С ее помощью можно спрогнозировать и оценить дальнейшую перспективу формирования коммуникативной компетенции у дошкольника, она способна интегрировать в единое диагностическое пространство такие параметры, как: сформированность критериев – лексическая системность, грамматическая и фонологическая компетенций, развитие психологической базы речи ребёнка и формирование смысловой адекватности высказываний [Безрукова, Каленкова, 2014].

Диагностику речевой сферы дошкольников предваряло собеседование с детьми из монолингвальных и билингвальных семей на русском языке, с целью исключить ошибки речевых высказываний, которые могут быть связаны с обедненным представлением об окружающем мире. Речевое развитие детей четырех-пяти лет проверялось на русском языке в течение 45 минут по четырем блокам методики. Согласно каждому блоку ребенок проходил по три теста. При этом блок I характеризует лексическое развитие, которое выявляет объем словаря (аудирование и говорение), блок II показывает грамматическое развитие – словообразование (говорение), блок III позволяет судить о фонетико-фонологической компетенции, называемой фонематикой (аудирование), блок IV отражает текстовую деятельность (аудирование и говорение). Следует отметить, что в оригинале данное тестирование по блоку I – объем словаря и многообразие связей (смысловых и формальных) между лексическими единицами – насчитывает восемь тестов, по блоку II – сформированность словоизменительных и словообразовательных навыков и умений – восемь тестов, по блоку III – обследование фонематических процессов, навыков звукового анализа и синтеза, фонетического и просодического оформления речи – шесть тестов, по блоку IV – три теста.

В нашем случае, по блоку I можно судить о лексическом развитии, т.е. об объеме словарного запаса. В нем использовались следующие задания, которые предназначены для проверки объема номинативного словаря ребенка:

- 1) «Назови то, что ты видишь на рисунках»;
- 2) «Рассмотри рисунки и скажи, кто что делает»;
- 3) «Рассмотри рисунки и покажи: мужскую куртку, железную лопату, женский зонт».

По блоку II исследовали грамматическое развитие, т. е. словообразование. Использовали задания:

- 4) «Послушай предложения и ответь на вопросы»;
- 5) «Закончи предложение»;
- 6) «Рассмотри рисунки и скажи, как называются детеныши эти животных».

По блоку III оценивали фонетико-фонологические компетенции, т. е. фонематику. Для этого предложили выполнить задания для исследования слоговой структуры слова и фонематического слуха ребенка:

- 7) «Повтори слова по одному»;
- 8) «Повтори слоги»;
- 9) «Послушай слова и хлопни в ладоши, если услышишь звук [ш]» и «Послушай слова и хлопни в ладоши, если услышишь звук [б]».

По блоку IV можно судить о текстовой деятельности дошкольников. В нем использовали упражнения, направленные на исследование слухового восприятия, оценку смысловой целостности рассказа ребенком, смотрели уровень развития лексико-грамматических навыков и критериев самостоятельности выполнения задания:

- 10) «Послушай рассказ и ответь на вопросы»;
- 11) «Составь рассказ по картинкам»;
- 12) «Послушай рассказ. Повтори его, как запомнил» (результаты исследования см. в табл. 1).

Исследование проводилось с октября по декабрь 2023 года. За психологической помощью к специалисту центра обратились 30 семей с

детьми дошкольниками четырех-пяти лет: 15 монолингвальных семей – 8 мальчиков и 7 девочек и 15 билингвальных семей – 10 мальчиков и 5 девочек.

Основные отличия мы фиксировали по показателям: лексическое развитие – объем словаря, грамматическое развитие – словообразование, фонетико-фонологическая компетенция – фонематика, текстовая деятельность. Главное замечание при наблюдении – низкий уровень выполнения проб по всем четырем блокам у детей из монолингвальных и билингвальных семей. Отмечено основное отличие развития речи у детей из монолингвальных и билингвальных семей, которое состоит в уровне сформированности лексической системности (блок I).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ МОНОЛИНГВАЛЬНЫХ И БИЛИНГВАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

С целью подтверждения предположений о том, что особенности воспитания детей билингвов в семьях, в которых родители используют два разных языка, могут приводить к трудностям речевого развития, мы сравнили показатели оценок речевого развития в двух группах семей. С помощью «Методики определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста» авторов О. А. Безруковой и О. Н. Каленковой получены следующие результаты по группам детей дошкольного возраста.

Таблица 1

ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ МОНОЛИНГВАЛЬНЫХ И БИЛИНГВАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Показатели	Показатели оценки речи											
	Блок I			Блок II			Блок III			Блок IV		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Дети из монолингвальных семей												
Max	38,80	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	5,00	1,00	3,00	7,00	2,00
Min	21,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
n=15												
M	30,80	4,27	3,20	3,13	3,20	4,00	3,20	2,33	0,40	1,53	3,07	0,93
SD	5,25	1,28	1,93	1,51	1,61	1,81	1,52	1,11	0,51	0,74	2,63	0,59
Дети из билингвальных семей												
Max	32,00	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	6,00	5,00	2,00	3,00	6,00	2,00
Min	12,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
n=15												
M	22,27	4,73	4,40	3,00	3,00	3,93	2,60	2,27	0,73	1,53	3,53	1,07
SD	6,33	1,28	1,50	1,20	1,31	1,53	1,55	1,33	0,70	0,74	1,68	0,80

M – среднее арифметическое значение по группе, SD – отклонение при выборке не более 30 человек.

Максимальные значения по блоку I по 1-му упражнению у детей из монолингвальных семей выше, чем показатель у детей из билингвальных семей, и составляет 38,80%, в то время как у детей из билингвальных семей этот показатель равен 32,00 %. Минимальные значения по показателям 1-го упражнения у детей из монолингвальных семей составляют 21,00 %, в то время как у детей из билингвальных семей он равен 12,00 %. Это означает, что уровень лексического развития в отношении расширения словаря на русском языке у детей из монолингвальных семей выше, чем у детей из билингвальных семей.

Упражнения 2-е и 3-е из I блока направлены на выявление уровня смысловых и формальных связей, оценку объема словаря ребенка. Максимальные показатели у детей из монолингвальных семей в блоке I по 2-му и 3-му упражнениям незначительно отличаются от показателей у детей из билингвальных семей, однако показатели не являются статистически значимыми. Максимальные и минимальные различия в оценках речевого развития у дошкольников из монолингвальных и билингвальных семей по результатам выполнения упражнений с 4-го по 12-е из блоков II–IV мало выражены и не являются статистически значимыми.

Среднеарифметическая величина уровня сформированности лексической системности у детей из монолингвальных семей значительно выше по блоку I по 1-му упражнению, она составила 30,80 %, в то время как среднеарифметический показатель по 1-му упражнению в блоке I в ответах детей из билингвальных семей составил 22,27 %. Среднеарифметическая разница показателей выполнения упражнений с 4-го по 12-е из блоков II–IV детьми из монолингвальных и билингвальных семей мало выражена и является статистически незначимой.

Оценка сдвига значений исследуемых признаков с помощью *t*-критерия Стьюдента по 1-му упражнению из блока I составила 4,02 %, что выше по сравнению с показателями выполнения упражнений детьми с 4-го по 12-е из блоков II–IV.

Выявлены статистически значимые отличия (*p*-уровень) между группами при нормальном распределении в 1-м упражнении из блока I на лексическое развитие (объем словаря). Для этого детей попросили выполнить следующее упражнение: – «Назови то, что ты видишь на рисунках», т. е. листы 4-1-6. Величина ошибки составила $p < 0,001$, что позволяет сделать вывод о значимых отличиях в показателях оценки речи в группах детей из билингвальных семей от группы детей из монолингвальных семей по одному из четырех блоков, а именно, в определении уровня сформированности

лексической системности. При этом проверка распределения показала его норму.

Наша гипотеза о том, что в билингвальных семьях, в которых родители используют два разных языка, у детей могут возникнуть трудности речевого развития, подтвердилась определением сформированности лексической системности. Однако остальные критерии тестирования у детей из билингвальных семей не сильно отличались от показателей развития речи у детей из монолингвальных семей. Данное обстоятельство говорит нам о том, что дети из билингвальных семей могут иметь равные речевые компетенции по сравнению с детьми из монолингвальных семей. Уровень оценки речи у детей из 15 монолингвальных семей и 15 билингвальных семей, исследуемых на базе детского центра развития «Клуб Совёнок» ниже среднего. Вероятно, это обусловлено тем фактором, что обращения родителей были вызваны опасением за гармоничное развитие ребёнка, а так же подтверждает суждение о том, что проблемы речевого развития могут возникать как вследствие билингвального общения в семье, так и по другим психолого-педагогическим и иным причинам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате нашего исследования установлены трудности речевого развития у детей дошкольного возраста четырех-пяти лет из монолингвальных и билингвальных семей по четырем критериям: лексическое развитие, т. е. объем словаря, грамматическое развитие или иначе – словообразование, фонетико-фонологическая компетенция «фонематика», «текстовая деятельность». Выявлены трудности речевого развития по объему словаря у детей из билингвальных семей. Поэтому важно обратить внимание специалистов при работе с детьми из билингвальных семей на расширение словарного запаса на русском языке. Кроме того, необходимы поиски решения проблем, связанных с трудностями речевого развития дошкольного возраста из монолингвальных и билингвальных семей. Они могут состоять в проверке мнения о том, что трудности речевого развития сочетаются с трудностями сенсорной интеграции, а развивающие занятия по сенсорной интеграции способствуют развитию речи и языка, поскольку между речевыми и языковыми трудностями и проблемами сенсорной интеграции много общего, тем временем решения с планированием, организацией и последовательностью развивающей деятельности могут оказать глубокое влияние на изучение языка у детей дошкольного возраста из монолингвальных и билингвальных семей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кабардов М. К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013.
2. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012.
3. Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. СПб.: Златоуст, 2005.
4. Chirsheva G., Korovushkin P. Structural characteristics of code-switches in four-year-old bilinguals // Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects: European Proceedings of Social and Behavioral Sciences / ed. by N. L. Amiryannova. 2020. Vol. 86. P. 1494–1504. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.173>
5. Голдрих М., Путнам М., Шварц Л. Совместная активация в двуязычных грамматиках: вычислительное объяснение смешения кодов // Билингвизм: Язык и познание. 2016. Вып. 19 (5). С. 857–876. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728915000802>.
6. Богус М. Б. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2017. Вып. 7. С. 47–53.
7. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
8. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006.
9. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000.
10. Веракса А. Н., Алмазова О. В., Ощепкова Е. С. и др. Диагностика развития речи в старшем дошкольном возрасте: батарея нейропсихологических методик и нормы // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 3. С. 256–282.
11. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М.: Русская речь, 2014.

REFERENCES

1. Kabardov, M. K. (2013). Yazy`kovy`e sposobnosti: psixologiya, psixofiziologiya, pedagogika = Language skills: psychology, psychophysiology, pedagogy. Moscow: Smy`sl. (In Russ.)
2. Chirsheva, G. N. (2012). Detskij bilingvizm: odnovennoe usvoenie dvux yazy`kov = Children's bilingualism: simultaneous learning of two languages. St.Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)
3. Protasova, E. Yu., Rodina, N. M. (2005). Mnogoyazy`chie v detskom vozraste = Multilingualism in childhood. St.Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)
4. Chirsheva, G., Korovushkin, P. (2020). Structural Characteristics Of Code-Switches In Four-Year-Old Bilinguals. In N. L. Amiryannova (Ed.), Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects (vol. 86, pp. 1494–1504). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.173>
5. Goldrik, M., Putnam, M., Shvarcz, L. (2016). Co-activation in bilingual grammars: a computational explanation of code mixing. Bilingvizm: Yazy`k i poznanie, 19(5), 857–876. (In Russ.)
6. Bogus, M. B. (2017). The influence of bilingualism on the intellectual development of the personality of students. Vestnik Ady`gejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3. Pedagogika i psixologiya, 7, 47–53. (In Russ.)
7. Vereshhagin, E. M. (1969). Psixologicheskaya i metodicheskaya xarakteristika dvuyazy`chiya (bilingvizma) = Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism). Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.)
8. Kornev, A. N. (2006). Osnovy` logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psixologicheskie aspekty` = Fundamentals of speech pathology of childhood: clinical and psychological aspects. St.Petersburg: Rech`. (In Russ.)
9. Cejtlin, S. N. (2000). Yazy`k i rebenok: Lingvistika detskoj rechi = Language and the child: The Linguistics of children's speech. Moscow: Vlados. (In Russ.)
10. Veraksa, A. N., Almazova, O. V., Oshhepkova E. S. et al. (2021). Diagnosis of speech development in senior preschool age: a battery of neuropsychological techniques and norms. Klinicheskaya i special`naya psixologiya, 10(3), 256–282. (In Russ.)
11. Bezrukova, O. A., Kalenkova, O. N. (2014). Metodika opredeleniya urovnya rechevogo razvitiya detej doskol`nogo vozrasta = Methodology for determining the level of speech development of preschool children. Moscow: Russkaya rech` (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Абрамова Надежда Васильевна
аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Abramova Nadezhda Vasilyevna
Postgraduate student
of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
of the Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	12.01.2024	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
одобрена после рецензирования	30.01.2024	
принята к публикации	27.02.2024	



Влияние языковой среды на психическое развитие детей-билингвов дошкольного возраста

Ю. П. Кошелева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт), Москва, Россия, yu.p.kosheleva@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается проблема раннего обучения детей иностранному языку и его влияние на их психическое развитие, выделяется специфика билингвального обучения дошкольников, представлены результаты исследования изменений в их психическом развитии при разных подходах к организации языковой среды. Подтверждено, что в приближенной к естественной языковой среде у детей-билингвов более высокие показатели психического развития по сравнению с двуязычными детьми в искусственной языковой среде.

Ключевые слова: билингвизм, языковая среда, билингвальное образование, дошкольный возраст

Для цитирования: Кошелева Ю. П. Влияние языковой среды на психическое развитие детей-билингвов дошкольного возраста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 109–116.

Original article

Influence of Language Environment on Mental Development of Preschool Bilingual Children

Yuliya P. Kosheleva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Researches (Psychological Institute), Moscow, Russia, yu.p.kosheleva@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of early foreign language teaching to children and its influence on their mental development; singles out the features of bilingual education of preschool children, presents the study results of their mental development dynamics in different variants of organizing language environment. It is confirmed that bilingual children in the language environment close to natural show higher rates of mental development compared to bilingual children in the artificial language environment.

Keywords: bilingualism, language environment, bilingual education, preschool age

For citation: Kosheleva, Yu. P. (2024). Influence of Language Environment on Mental Development of Preschool Bilingual Children. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 109–116.

ВВЕДЕНИЕ

Взаимодействие стран и народов приводит к тому, что знания одного языка недостаточно для полноценного общения. Это связано и с миграционными процессами в обществе, и с вопросами международного сотрудничества, что приводит к необходимости изучения двух и более иностранных языков и рассматривается как феномен транскультурной коммуникации [Аден, Сансызбаева, 2022]. Реализация потребности изучения иностранных языков на разных уровнях образования отражена в федеральных образовательных стандартах, в которых программа освоения других языков начинается в начальной школе. В контексте изучения иностранных языков нельзя приуменьшить значение английского языка в современном мире – он по-прежнему занимает лидирующее положение по числу говорящих на нем. (Поэтому свое исследование влияния языковой среды на психическое развитие детей-билингвов в дошкольных образовательных организациях мы провели на примере изучения английского языка как наиболее популярного). Его изучение предусмотрено различными программами, рассчитанными на разные категории обучающихся. Несведущему потребителю образовательных услуг сложно определить, какая программа лучше, и он ориентируется в основном на условия обучения, образовательное учреждение, которое такие услуги оказывает, и результат обучения. Взрослые обучающиеся могут выбрать подходящие для них форму, объем и содержание программы под свои потребности, а дети таким выбором не обладают (хоть их мнение и может учитываться), и решение изучить иностранный язык принимают за них родители. Если в школе изучение иностранных языков предусмотрено программой и нужно лишь выбрать иностранный язык, то в дошкольном образовательном учреждении такой нормы нет. Тем не менее есть ряд детских садов и специализированных образовательных центров, которые предлагают такую услугу. Однако исследований, посвященных целесообразности изучения иностранных языков в дошкольном возрасте и влиянию иностранного языка на психическое развитие детей, мало. Ответ на вопрос о раннем изучении иностранного языка не столько однозначен, как может показаться на первый взгляд. Одни исследователи утверждают, что лучше всего изучать иностранный язык с раннего возраста, другие, напротив, считают, что излишняя нагрузка на детей затрудняет их психическое развитие и приводит к нарушениям речи, вплоть до мутизма. Разногласия в точках зрения на эту проблему возникают ввиду того, что помимо общих показателей психологической готовности к раннему обучению, необходимо определять

и учитывать индивидуальные особенности ребенка и отдельно взятые ситуации и формировать индивидуальный подход в данных условиях, в частности, при раннем изучении иностранного языка. Дискуссионным остается вопрос о различиях в усвоении изучаемых языков, когда оба языка могут быть родными или один родной, а другой иностранный, и бывает сложно определить, где «первый» язык, а где «второй».

Целью настоящей статьи является анализ особенностей билингвального образования детей дошкольного возраста и выявление влияния языковой среды на их психическое развитие.

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА И БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Вопрос о детском многоязычии считается сложным и запутанным, но в то же время очень важным с теоретической и практической точек зрения. И несмотря на то, что изучению билингвизма посвящены работы разных наук и направлений, в которых рассмотрены ключевые вопросы – история, виды билингвизма, его теоретические и методологические аспекты, формирование детского билингвизма, особенности развития и работа с детьми-билингами и др. [Кошелева, Абрамова, 2023], – ответ этот вопрос до сих пор не становится менее объемным и трудным. Так, мультидисциплинарный подход к изучению билингвизма показывает, что в процессе освоения языка формируется идентичность двуязычных детей, билингвизм оказывает влияние на их успеваемость, на успешность установления социальных отношений и что его нужно исследовать с позиции разных наук – нейробиологии, психологии, психологии личности, социологии, педагогики и др. Большую роль играет качество владения языком в семье, где проживает ребенок, ее состав, условия освоения языка и характер его использования. В то же время раннее усвоение родного языка влияет на социальные навыки и академические достижения в будущем, и, если владение языком не осуществляется на должном уровне, то последующие поколения не способны его выучить, т. е. «уходят» образец и носители языка, знающие его в совершенстве. Возможен и другой вариант, когда английский язык, ставший языком общения, вытесняет родной язык, если у обучающихся нет возможности возвращения в семью, где говорят на нем – в частности, на китайском [Fakiroğlu, 2023].

Обучение иностранному языку детей дошкольного возраста связано с проблемой раннего обучения и психологической готовностью дошкольников

к обучению в школе (Л. А. Венгер, Г. М. Гуткина, И. В. Дубровина, Е. Е. Кравцова, А. А. Люблинская, В. С. Мухина, А. Н. Веракса и др.). Существует несколько подходов к раннему обучению. *Первый подход* предполагает изучение определенных условий, которые необходимы для формирования у детей определенных навыков и умений для обучения в школе. *Второй подход* сосредоточен на изучении психических изменений и психологических новообразований у ребенка в связи с требованиями, предъявленными ребенку школой. *Третий подход* исследует условия, ориентированные на формирование таких умений ребенка для осознанного подчинения своего поведения и действий согласно словесным указаниям взрослого. В нашем исследовании объединены первый и второй подходы – с изменением языковой среды во взаимодействии со взрослым у билингвального ребенка появляются новообразования, свидетельствующие о его психическом развитии, степень выраженности которых будет различаться в зависимости от варианта языковой среды (естественной или искусственной).

О важности формирования языковых навыков и языковой компетентности в дошкольном возрасте говорит Е. Д. Божович, которая предложила решение задачи определения психологической природы языковой способности, выявления факторов и ее онтогенеза, а также возможности и ограничения ее измерения и оценки в детском возрасте [Божович, 2023]. Она выделяет критерии, по которым можно определить уровень владения русским языком (речевой опыт, знания о языке и чувство языка). Если знания о языке как рефлексия языковых явлений формируются преимущественно в школьном возрасте, то речевой опыт, приобретаемый в практике общения, доступен дошкольникам, и влияет на появление чувства языка в ситуациях неформализованного использования речевого знака. Те же самые закономерности характерны для освоения любого языка. Что касается факторов, которые влияют на изучение иностранного языка, то к ним традиционно относятся методику обучения, индивидуальные особенности билингвального ребенка и социокультурные факторы, которые неразрывно связаны с той средой, где он развивается и воспитывается. Чтобы сравнить, как именно влияет билингвизм на психическое развитие ребенка, включая его речевое развитие, сравнивают развитие различных способностей у монолингвов и билингвов, либо оценивают влияние двуязычия на развитие языка и грамотности, которые зависят от возраста ребенка и уровня владения языком, за который отвечает окружение ребенка – родители, воспитатели

и учителя. Их совместная работа устраняет возможную школьную неуспеваемость. Кроме того, показано, что языковые навыки детей-билингвов дошкольного возраста имеют свои особенности – например, рассказы детей имеют индивидуальный рисунок, они не используют лингвистические способности в организации языковых единиц и знание языка, а демонстрируют личный языковой опыт [Clark-Whitney, 2023]. На наш взгляд, важнейшими условиями формирования языковой способности детей-билингвов является именно их речевой опыт, в котором язык является не только средством общения, но формирования мышления за счет оперирования языковыми единицами согласно языковой ситуации. По мнению А. В. Кравченко, для усвоения языковых концептов необходимо взаимодействие с окружающей средой, где его репрезентация осуществляется в процессе действий с языковыми объектами, что оказывает решающее влияние на общую структуру концептуальной (национальной) картины мира [Кравченко, 2021]. Такая позиция подразумевает включение в мышление национальных особенностей языка и культуры. Функциональное использование языковых единиц при взаимодействии с языковой средой ставит вопрос о различиях в ее организации, разных целях образования и образовательных программ [Кошелева, 2023]. Нами были выделены варианты языковой среды – вариант А и вариант Б. В варианте А языковая среда максимально приближена к естественной для ребенка; в варианте Б – к искусственной, где проводятся традиционные занятия с детьми иностранным (английским) языком.

В нашем исследовании мы учитывали такие особенности билингвального образования детей дошкольного возраста, как: уровень владения языком, возраст детей, вариант языковой среды (А и Б) и динамику психического развития детей-билингвов.

СРАВНЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РАЗНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Для определения влияния билингвизма на развитие детей дошкольного возраста и выявления эффективности билингвальной образовательной среды в условиях обучения и воспитания в дошкольном образовательном учреждении нами было проведено исследование, в котором мы сравнили уровень развития детей дошкольного возраста в двух дошкольных образовательных учреждениях с разными подходами в обучении английскому языку.

Исследование¹ было разделено на два этапа. На первом этапе в начале учебного года была проведена диагностика уровня психического развития детей в двух вариантах языковой среды – приближенной к естественной (вариант А) и искусственной (вариант Б). (Описание вариантов языковой среды каждого варианта и программы обучения детей иностранному языку см. [Кошелева, 2023]). Результаты диагностики в двух вариантах сравнивались между собой.

На втором этапе проводилась повторная диагностика психического развития билингвальных детей после прохождения соответствующих программ обучения по варианту А и Б языковой среды в конце учебного года. Оценивалось влияние языковой среды на психическое развитие детей-билингвов дошкольного возраста, выявлялись различия по показателям психического развития этих детей, обучающихся по разным программам в разной языковой среде.

Исследование проводилось в двух дошкольных образовательных учреждениях: частном детском саду с применением метода погружения в языковую среду (вариант А), и центре образования, в котором детям преподают английский язык один раз в неделю русскоговорящие педагоги (вариант Б).

Выборка. Дети 5-6 лет, 48 человек (по 24 ребенка в каждом образовательном учреждении).

Методы: беседа-знакомство, наблюдение, тестирование (экспресс-диагностика Н. Н. Павловой, Л. Г. Руденко [Павлова, Руденко, 2008]). Статистическая обработка: критерий U-Манна-Уитни.

В тестировании психического развития детей-билингвов оценивались: восприятие, внимание, память, мышление, речь и воображение. Для этого использовались следующие субтесты:

Субтест № 1 «Лесенка» относится к личностной сфере и помогает определить самооценку ребенка. В данном задании ребенку давали картинку с лесенкой и предлагали ему выбрать, на какой ступеньке он будет стоять. Затем ему надо подумать и представить, на какую ступеньку его поставит каждый из родителей, воспитатель или какой-то близкий человек.

Субтест № 2 «Нелепицы» провоцирует эмоциональную реакцию ребенка на несовпадения, изображенные на картинках, что и говорит о его осведомленности. В задании дается картинка с неправильным изображением. Нужно проанализировать вызванную изображением реакцию. Кто-то из детей, например, реагировал смехом, увидев несовпадения. Ребенку также нужно было

объяснить, что нарисовано на картинках неправильно и как должно быть в действительности. Когда у ребенка возникали трудности, ему задавали наводящие вопросы, например: «Как думаешь, а может ли так быть, что рыбы летают?»

Субтест № 3 «Времена года» также направлен на определение общей осведомленности ребенка и определяет уровень сформированности его представлений об окружающем мире, на примере проверки знаний о временах года. Ребенку нужно было определить время года и аргументировать свой ответ.

Субтест № 4 «Найди такую же картинку» направлен на определение уровня внимания и его устойчивости, умение находить сходство и различие между предметами с помощью зрительного анализа, а также выявление уровня развития наблюдательности и целенаправленности восприятия. Ребенку показывали несколько рядов с похожими изображениями, в каждом из которых по четыре фигурки. Ему нужно оставить первую фигурку из ряда и найти точно такую же.

Субтест № 5 «10 предметов», который направлен на анализ объема непосредственной образной памяти у ребенка. В данном тесте ребенку сначала показывали картинку, чтобы тот внимательно ее изучил, назвал изображенные предметы и постарался их запомнить. Затем картинку переворачивали, и задачей ребенка было назвать все предметы, которые он запомнил.

Субтесты № 6 и 7 нацелены на определение развития уровня мышления. Субтест № 6 «Найди «семью»» и субтест № 7 «Рыбка» выявляют уровень развития наглядно-образного мышления, субтест № 6 – еще и логического мышления, субтест № 7 выявляет уровень организации деятельности, умение действовать по образцу и способность анализировать пространство.

Субтест № 8 «Рисунок человека» определяет уровень сформированности образных и пространственных представлений у ребенка. Задача для ребенка в этом задании является нарисовать человека на чистом листе бумаги.

Субтест № 9 «Последовательные картинки» сравнивает уровень развития речи и мышления; тест оценивает способность ребенка по изображению фрагментов ситуации понимать сюжет в целом, и составлять последовательный рассказ.

Субтест № 10 «Разрезные картинки» нацелен на определение уровня развития, касающегося восприятия ребенка и его умения воспроизводить целостный образ предмета.

Субтест № 11 «На что это похоже?» дает возможность понять уровень развития воображения ребенка, оригинальности и гибкости его мышления.

¹Исследование выполнено А. С. Секретаревой под нашим руководством. – Ю. К.

Результаты по каждому субтесту оцениваются в баллах: 2 балла (высшая оценка), 1 балл (средняя), 0 баллов (низшая). По всем субтестам подсчитывается общая сумма баллов. При количественной обработке полученные результаты, согласно методике, условно делятся на 3 уровня: высокий, средний, низкий – от 0 до 20 баллов [Павлова, Руденко, 2008].

Результаты первого этапа исследования показали, что психическое развитие детей в варианте А (группа А) и варианте Б (группа Б) не имеют существенных различий и соответствуют возрасту. Для обеих групп было характерно то, что уровень памяти был выше среднего.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ

На изменение уровня психического развития детей-билингвов в группе А и Б влияет в первую очередь организация языковой среды (варианты А и Б), так как уровень владения языком и возраст детей были примерно одинаковыми, и уровень психического развития детей в обеих группах не различался. Различия в организации языковой среды, в которой происходит обучение, состоит в том, что овладение английским языком в билингвальной группе А происходит как на обучающих языку занятиях, так и в общем процессе организации педагогами разного вида деятельности дошкольников. Кроме того, дети были вовлечены в непосредственную форму общения с педагогами и воспитателями.

Творческий потенциал на занятиях реализуется посредством организации разного рода деятельности детей с использованием разных материалов (цветная бумага, пластилин, наборы для поделок, наборы оригами, кинетический песок, пальчиковые краски, наглядные материалы с изображениями по разным тематикам, наборы развивающих игрушек и др.). В процессе выполнения творческих заданий осуществляются воспитывающая, развивающая и образовательная функции языковой среды. Дети усваивают лексику в соответствии с выполнением ряда действий («Give me please a lipstick», «I can't cut the paper»), и параллельно усваивают лексические единицы по заданной для занятия тематике (Animals, Weather и др.). В результате обучения у детей группы А развиваются такие умения и навыки, как:

- удерживать в памяти звуковые цепочки разной длины (от отдельных слов до песен, детских игр и стихов на английском языке);

- распознавать в незнакомом контексте знакомые слова и выражения;
- понимать с опорой на наглядность жесты, эмоции, содержание речевых высказываний, небольших стихов, рифмовок, песен и сказок;
- понимать установки по организации игры и занятия;
- приветствовать кого-либо, отвечать на приветствие и прощаться;
- представить себя и кого-либо;
- поблагодарить кого-либо;
- выразить согласие/несогласие;
- пригласить кого-либо к действию;
- понимать команды и указания, сопровождающие режимный момент.

Помимо вовлечения иностранного языка в жизнь и деятельность ребенка, в организации билингвальной среды в саду группы А большое внимание уделяется социокультурному компоненту: у детей есть возможность взаимодействия с представителями английской культуры – носителями языка, и педагоги задействуют различные способы знакомства детей с культурой языка (например, педагоги организуют дни национальной кухни, вечера той или иной культуры, знакомят детей с английской литературой, устраивают постановки с русскими и английскими героями сказок и мультфильмов).

За период исследования группы А педагогами были проведены занятия по темам: «British Food», «American Food», «Greece Food», «Italian Food», «Spain Food», «French Food», на которых детям на английском языке рассказывали об особенностях разной национальной кухни посредством наглядных материалов (карточек с изображением блюд и ингредиентов), сопровождения тематическими музыкальными и видеорядами, совместной деятельности детей в приготовлении блюд и их дегустации. Организация социокультурного компонента среды представлена русскими праздниками (например, Масленица, Святки и Колядки), общегражданскими (Новый год, 8 Марта, 23 февраля и т. д.), периодическими (начало и конец учебного года, праздник осени) и индивидуальными (день рождения, именины). Каждое мероприятие имеет свои особенности и знакомит ребенка с разными традициями и культурами.

Результаты обучения детей-билингвов по разным программам показали разный прирост показателей уровня психического развития. В группе А различия коснулись памяти и воображения и общего уровня психического развития (рис. 1).

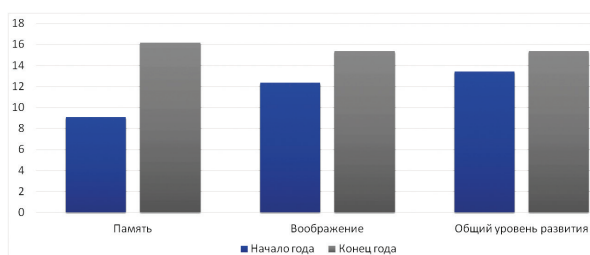


Рис. 1. Изменения показателей уровня психического развития детей-билингвов за год в группе А ($p < 0,05$)

В группе Б выявлены различия в памяти, наглядно-образном мышлении и общем уровне психического развития (см. рис. 2).

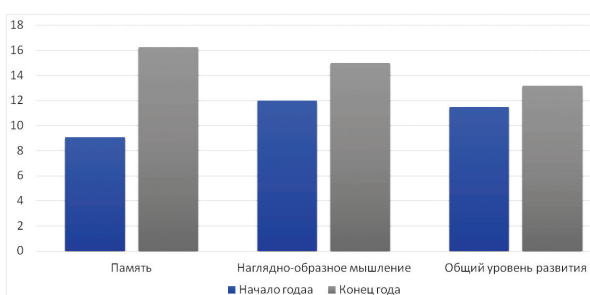


Рис. 2. Изменения показателей уровня психического развития детей-билингвов за год в группе Б ($p < 0,05$)

Общим у обеих групп является повышение уровня памяти и общего развития, однако в группе А прирост осуществляется за счет воображения, а в группе Б – за счет увеличения уровня наглядно-образного мышления.

Для сопоставления показателей уровня психического развития детей-билингвов обеих групп мы сравнили показатели психического развития между группами А и Б в конце учебного года. Дети из группы А опережают своих сверстников из группы Б по следующим показателям: общая осведомленность, память, интеллект и общий уровень развития. Результат отражен на рисунке 3.

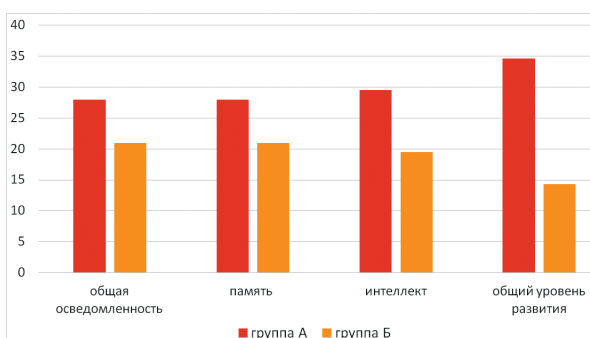


Рис. 3. Различия показателей уровня психического развития детей-билингвов группы А и Б в конце года ($p < 0,01$)

Сравнительный анализ психического развития детей дошкольного возраста в двух дошкольных образовательных учреждениях с разными подходами в обучении английскому языку показал, что у детей из билингвального сада (группа А) некоторые показатели развития выше, чем у детей из сада, где изучают английский один раз в неделю (группа Б). При этом дети из обеих групп развиваются в соответствии со своими возрастными нормами без каких-либо отклонений. Стоит также отметить, что уровень развития детей из группы А на конец года приблизился или равен высокому, в то время как в группе Б детей с высоким уровнем развития на конец года не так много, больше выявлено детей со средним уровнем (в группе А средний общий показатель развития 15 баллов, в группе Б - 13). При общей тенденции развития памяти этот показатель выше в группе А, по сравнению с группой Б. Выше оказались и показатели мышления в группе А и общая осведомленность, связанная, вероятно, с тем, что дети-билингвы знакомятся с культурой изучаемого языка в сравнении с другой культурой.

Мы также провели сравнительный анализ по словарному запасу группы А и Б и выявили, что несмотря на то, что темы в обеих группах предлагались одни и те же, в группе А словарный запас оказался больше примерно в 2 раза. Однако стоит заметить, что при меньшем запасе слов в группе Б дети строят более связные предложения, в то время как дети группы А строят чаще короткие предложения или используют отдельные слова без связи. В то же время в группе Б было замечено, что дети при непонимании чаще прибегают к использованию русского языка.

Создание условий, близких по своим характеристикам к естественной языковой среде, дает преимущество детям из группы А перед группой Б, повышая уровень их психического развития. Во втором саду – группа Б – способы организации языковой среды ограничены такими критериями, как: время, пространство, количество педагогов, и, как следствие, меньшее количество приобретенных знаний и английской лексики. И несмотря на отсутствие значимых различий по уровню развития речи в двух группах, наблюдаются качественные различия речевой деятельности детей дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Билингвальная образовательная среда с использованием метода погружения имеет больше возможностей для реализации целей и задач в процессе

воспитания и обучения детей, однако организации такой среды требует большого внимания к выбору методик и средств. Все виды деятельности субъектов образовательно-воспитательного процесса в двуязычном дошкольном учреждении должны

быть взаимосвязаны как теоретически, так и практически. При создании билингвальной среды занятия по английскому языку для дошкольников должны включать социокультурный компонент в программе обучения иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аден Ж. Ш., Сансызбаева С. К. Двуязычие как феномен транскультурной коммуникации // Керуен. 2022. Т. 76. Вып. 3. С. 304–319. URL: <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2022.3-26>.
2. Кошелева Ю. П., Абрамова Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-билингвов дошкольного возраста // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. Вып. 2 (69). С. 203–216. DOI: 10.51944/20722516_2023_2_203
3. Fakiroğlu G. D., Topraksoy A. Reflections of Bilingualism on the News Headlines // International Journal of Education and Literacy Studies. 2023. No. 11. P. 120–130. URL: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v11n.1p.120>
4. Божович Е. Д. Диагностика языковой компетенции старших дошкольников и первоклассников: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023.
5. Clark-Whitney E., Melzi G. Executive Function and Narrative Language Abilities in Emergent Bilingual Preschoolers: An Exploratory Study // Language Speech and Hearing Services in Schools. 2023. No. 17. P. 1–16. URL: https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00190
6. Кравченко А. В. Открывая язык заново: От нереалистичной лингвистики к реальной науке о языке. От структурализма и когнитивизма – к экологическому реализму. М.: Ленанд, 2021.
7. 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
8. Павлова Н. Н., Руденко Л. Г. Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений. М.: Генезис, 2008.

REFERENCES

1. Aden, Zh. Sh., Sansyzbaeva, S. K. (2022). Dvuyazychie kak fenomen transkul'turnoj kommunikacii = Bilingualism as a phenomenon of transcultural communication. Keruen, 3(76), 304–319. <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2022.3-26>. (In Russ.)
2. Kosheleva, Yu. P., Abramova, N. V. (2023). Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej-bilingvov doshkol'nogo vozrasta = Psychological and pedagogical support of preschool bilingual children. Innovation in psychological and pedagogical studies, 2(69), 203–216. 10.51944/20722516_2023_2_203. (In Russ.)
3. Fakiroğlu, G. D., Topraksoy, A. (2023). Reflections of Bilingualism on the News Headlines. International Journal of Education and Literacy Studies, 11, 120–130. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v11n.1p.120>
4. Bozhovich, E. D. (2023). Diagnostika yazykovoj kompetencii starshih doshkol'nikov i pervoklassnikov = Diagnostics of language competence of senior preschoolers and first-graders: a textbook for universities. Moscow: Yurajt. (In Russ.)
5. Clark-Whitney, E., Melzi, G. (2023). Executive Function and Narrative Language Abilities in Emergent Bilingual Preschoolers: An Exploratory Study. Language Speech and Hearing Services in Schools, 17, 1–16. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00190
6. 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.)
7. Kosheleva, Yu. P. (2023). Differences in the organization of the language environment for preschool bilingual children. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(847), 107–114. (In Russ.)
8. Pavlova, N. N., Rudenko, L. G. (2008). Ekspress-diagnostika v detskom sadu: Komplekt materialom dlya pedagogov-psihologov detskih doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij = Express diagnostics in kindergarten: A set of materials for teachers-psychologists of preschool educational institutions. Moscow: Genезis.

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
Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований
(Психологического института)

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 Federal Scientific Centre of Psychological Interdisciplinary Researchers (the Psychological Institute)

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	05.12.2023	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	30.01.2024	
	27.02.2024	



Когнитивно-эмоциональные и мотивационно-волевые проявления личности иностранных студентов в период адаптации (на примере МГЛУ)

В. В. Подпругина

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

Аннотация. Выделены и обозначены проявления личности иностранных студентов в период социально-психологической адаптации. В ходе пилотного исследования дифференцированы и проранжированы особенности личности иностранных студентов: самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, стремление к доминированию. Эмпирически доказано, что в период адаптации когнитивно-эмоциональная сфера личности особо нуждается в психолого-педагогическом сопровождении.

Ключевые слова: социально-психологическая, этнокультурная адаптация, проявления личности, иностранные студенты, уровень адаптации

Для цитирования: Подпругина В. В. Когнитивно-эмоциональные и мотивационно-волевые проявления личности иностранных студентов в период адаптации (на примере МГЛУ) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (851). С. 117–124.

Original article

Cognitive-Emotional and Motivational-Volitional Manifestations of the Personality of Foreign Students during the Adaptation Period (using the example of MSLU)

Victoria V. Podprugina

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

Abstract. Personality manifestations of foreign students during the period of socio-psychological adaptation are identified and designated. During the pilot study, the personality traits of foreign students were differentiated and ranked: self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, internality, desire for dominance. It has been empirically proven that during the period of adaptation, personality manifestations in the cognitive-emotional sphere require psychological and pedagogical support especially.

Keywords: socio-psychological, ethnocultural adaptation, personality manifestations, foreign students, level of adaptation

For citation: Podprugina V.V. Cognitive-emotional and motivational-volitional manifestations of the personality of foreign students during the adaptation period (using the example of MSLU). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2 (851), 117–124.

ВВЕДЕНИЕ

Несмотря на сложность международной обстановки, введенные санкции, интерес к высшему образованию и возможность его получения в России остаются приоритетными для молодых людей ряда стран, что расширяет и обогащает межкультурную коммуникацию, не только благодаря средствам общения, но и погружению в самобытность культуры, ее традиции, нравы, ценности. Всё активнее в профессиональной деятельности мы используем достижения новейших технологий и, не выходя из дома, можем вступить во взаимодействие, следуя целям, интересам, намерениям. Данная тенденция актуальна и для современного образования, но личный контакт и непосредственное участие, контекст ситуации способствуют созданию уникальной, неповторимой атмосферы общения, взаимодействия, приобщения к повседневным практикам культуры принимающей стороны. Скорость и возможности передачи информации очевидны. Виртуальная реальность общения благодаря стремительному развитию и усовершенствованию технических средств становится настолько реальной, что человек большее количество времени проводит в режиме онлайн, чем в ситуации общения с другими в едином материальном пространстве. Однако, как отмечает Т. И. Пашукова, субъекты вне видимости друг друга, разделенные расстоянием, меняют как речевые паттерны, так и содержание сообщения [Пашукова, 2021]. Было выявлено, что в ходе дистанционного обучения, при отсутствии личного контакта, у иностранных студентов возникают сложности со скоростью анализа и переработки информации [Ветошкина, Касумова, 2022]. В ходе учебной деятельности, при формировании компетенций, профессионального становления важна не только точность кодирования и декодирования информации, важно не только научить воспринимать, анализировать, прогнозировать, реагировать, регулировать свое поведение согласно поступающей информации, цели, ситуации, культуре, традициям принимающей стороны, но и способствовать личностному росту, развитию обучающегося.

Такие процессы становления личности, как идентификация, самоактуализация, компетентность, трудно представить без эмоционального заражения, фасилитации, влияния другого в ходе непосредственного контакта. Благодаря Дж. Боулби положено начало изучению психологического феномена «привязанность» в детско-родительских отношениях, но малоизученными остаются вопросы взаимодействия преподаватель-студент, несмотря на то, что работы в этом направлении

ведутся (профессиональное общение, педагогическое общение, педагогические стили) [Боулби, 2003; Психология общения, 2015]. Доказано, что личность всецело вовлекается при любом виде общения, однако проблема влияния личности на общение по-прежнему остается одной из важных [Психология общения, 2015]. Значимость такого рода исследований очевидна в связи с активным внедрением обучения онлайн, которое в меньшей степени позволяет включить ситуацию контекста в процесс оценки эмоций, переживаний, порождаемых этим контекстом.

В начале века Д. Мацумото отмечал важность исследований эмоций, детерминированных культурой в кросс-культурных исследованиях [Мацумото, 2003]. Положительные эмоции относят к референтным показателям адаптированности; и в ходе адаптации они проявляются посредством хорошего самочувствия, душевного комфорта, позитивных взаимоотношений с другими [Витковская, Троцук, 2005]. Таким образом, при изучении процесса адаптации иностранных студентов особая роль отводится личностным особенностям, эмоциям.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Адаптация (от *лат. adapt* – я приспосабливаюсь) означает аккомодацию, привыкание к изменяющимся условиям окружающей среды. Адаптация как свойство организма имеет сложную системную организацию; как состояние человека содержит множество взаимозависимых компонентов; как субъективный процесс зависит от множества факторов; как результат личности обусловлен ментальной каузальностью. Выделяют социальную и психологическую адаптацию – это индивидуальная адаптация к групповым стандартам и, наоборот, адаптация интересов социальной группы к конкретному человеку внутри группы [Захаренко, Комарова, Нечаева, 2008]. Анализируют различные виды, уровни, механизмы, этапы адаптации и, исходя из разных оснований, предлагают модели адаптации. Так, выделяют процесс психологической, социальной и культурной адаптации, который включает приобретение социальных стандартов и норм поведения и общения, а также традиций, ценностей русской культуры и языковых особенностей, необходимых для комфортной жизни иностранного студента. Несмотря на сформировавшуюся личность, доказано, что иностранный студент нуждается в адаптации к реальности и особенностям российского общества. Адаптация

как процесс и адаптивность как личностная способность гарантируют активную и творческую жизнь; являются предпосылкой жизненного успеха, заключающегося во внешнем и внутреннем равновесии личных ожиданий и способностей, в балансе личности и профессиональной и социальной среды, эмоциональном благополучии. Более того, сложность процесса адаптации можно проследить в дифференциации и многообразии его проявлений. Так, появились работы, в которых выделяют разновидности адаптации: «межкультурная», «этнокультурная», «социокультурная», «кросс-культурная». Несмотря на близкий семантический ряд, термины не являются синонимами, и требуют серьезной детальной проработки [Максимчук, 2014]. Межкультурная адаптация – процесс вхождения индивида в новую социокультурную среду. Было отмечено, что необходимо исследовать условия, при которых общение между представителями разных культур является доверительным и в меньшей степени травмирующим.

Этнокультурная адаптация – процесс приспособления к другой культуре, этнокультурной среде, выбор адекватной стратегии поведения, позитивной этнокультурной идентичности. Т. И. Пашукова добавляет, что этнокультурная адаптация – процесс активного приспособления индивида к условиям иной этнокультурной среды на основе целевой и ценностно-ориентационной установки индивида, индивидуальных возможностей достижения (знаний, опыта), результатом часто является выбор адекватной стратегии общения, поведения и позитивной этнокультурной идентичности [прив. по: Психология общения, 2015].

Адаптация иностранных студентов к другой культуре предполагает методы, механизмы, этапы адаптации. К основным методам адаптации иностранных студентов относятся: психологические, социальные, этнические. В ходе психологической адаптации важная роль отводится активности личности, а именно, процессам аккомодации (изменение уже имеющейся схемы, если новый объект не вписывается; усвоение правил среды) и ассимиляции (включение новой информации в качестве части уже существующей схемы, преобразование среды) и их гармоничное сочетание, равновесие [Киящук А., Киящук Т., 2010].

Адаптация иностранных студентов к другой этнической среде имеет свои внутренние и внешние проявления. Внешняя адаптации отражает степень участия иностранных студентов в социальной и культурной жизни принимающего общества и особенности взаимодействия с его членами. Внутренняя природа неизбежно проявляется в психологическом и духовно-культурном отношении

к тому, к кому приспосабливаются, новой среде [Мнацаканян, 2004]. Процесс социализации позволяет выработать механизм адаптации, способный транслировать определенные паттерны поведения согласно требованиям группы, общества, традициям страны обучения.

Основные механизмы адаптации иностранных студентов заключаются в их способности к целенаправленной адаптации, изменению себя и окружающей среды, сознательному обмену деятельностью и информацией, что требует избирательного отношения к окружающей среде и самопознания. Выделены личностные компоненты, связанные с эмоциями, чертами характера, волей и темпераментом, способствующие адаптации [Брюссе, Сафдар, Льюис, 2010].

Представлены и проанализированы этапы адаптации иностранных студентов [Киящук А., Киящук Т., 2010] (см. табл. 1).

Таблица 1

ЭТАПЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Этапы адаптации	Период и характеристика этапа адаптации
первый (начальный) этап	Нахождение в России до года (предвузовская подготовка)
второй этап	Первые два года обучения: адаптация к системе обучения, формам контроля вуза
третий этап	Третий – четвертый год обучения: адаптация к будущей профессии посредством социально-профессиональной ориентации, включения в профессию посредством практик
четвертый этап	Старшие курсы (V–VI курсы) осознание себя выпускником и адаптация к представлению о себе как специалисте и готовность самостоятельно демонстрировать сформированные профессиональные компетенции
пятый этап	После вуза: трудовая деятельность на родине и демонстрация эффективности обучения в России

Как видно из таблицы 1, на каждом этапе иностранный студент решает важные задачи для профессионального становления. Более того, адаптация продолжается и по завершению вуза, так как необходимо продемонстрировать полученные профессиональные компетенции и адаптировать интериоризированные поведенческие паттерны,

культурные традиции страны обучения в условиях родной страны.

Выделены барьеры адаптации. К основным барьерам адаптации относят: языковой, барьер климатических условий; сложность ориентации в большом городе; особенности питания, связанные с кухней народов [Ветошкина, Касумова, 2021].

Трудность этнокультурной адаптации для иностранных студентов заключается и в том, что иная культурная среда, ее традиции могут латентно влиять и вступать в диссонанс с ранее интериоризированными паттернами поведения в родной стране. Этническая идентичность рассматривается как процесс переживания Я и этнической среды, как единица психического [Стефаненко, 2009]. Процесс этнокультурной адаптации в большей степени реципрокный, раскрывающий не только адаптацию к чужой культуре, но и изменения в структуре этнической идентичности непосредственно под влиянием новой культуры. Д. Мацумото отмечал, что в ходе динамического понимания процесса адаптации к культурным нормам необходимо исследовать повседневные практики [Мацумото, 2003].

Проанализирован и предложен диагностический инструментарий, позволяющий констатировать проблемы адаптации, технологии и эффективные практики сопровождения иностранных студентов в период адаптации [Ефимова, Якимов, 2020]. Однако многоаспектность как самого процесса адаптации, так и факторов, сопряженных с ним, привлекает исследователей, выдвигающих новые предметы изучения и, как следствие, методы и способы их исследования. Так, предложена концептуальная модель готовности иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности [Витковская, Троцук, 2005]. Модель включает мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и информационный компоненты. Выделенный авторами информационный компонент отражает речевую, прагматическую и предметную компетентность. Авторы констатируют, что уровень владения русским языком у большинства иностранных студентов достаточен для общения, но не достаточен для учебного процесса, и считают возможным увеличить количество часов для изучения русского языка, пополнить библиотечный фонд учебниками на иностранном языке [там же]. Е. В. Ключникова, анализируя проблемы адаптации иностранных студентов, также отмечает необходимость совершенствования системы обучения иностранному языку и выделяет коммуникативные проблемы адаптации как по вертикали (администрация, преподаватели), так и по горизонтали (представители групп, быта). Автор анализирует бытовые

трудности (отсутствие контроля со стороны родственников, организация быта, планирование свободного времени и др.); учебно-познавательные (различие образовательных программ, отсутствие учебно-методических материалов и др.); проблемы в самореализации и приводит ряд других проблем [Ключникова, 2018].

Результаты нашего исследования были направлены на выявление личностных особенностей иностранных студентов в период адаптации.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Цель: проанализировать проявления личности иностранных студентов в период адаптации и выделить значимые характеристики.

Гипотеза: В период социально-психологической адаптации иностранных студентов можно выделить два аспекта, характеризующих проявления личности: аспект когнитивно-эмоциональной сферы (самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность) и аспект мотивационно-волевой сферы личности (доминирование, интернальность, внутренний контроль).

Было проведено пилотное исследование на базе Московского государственного лингвистического университета. Активное участие в привлечении участников исследования принимала Т. И. Вайнтраум (сотрудник дирекции института международных программ ФГБОУ ВО МГЛУ).

Участниками исследования выступили иностранные студенты, всего 57 человек: 37 женщин и 20 мужчин в возрасте 18 до 36 лет.

Методы: тестирование, качественно-количественный, сравнительный анализ.

Процедура проведения: тестирование проводилось очно. Каждому участнику исследования была дана подробная инструкция, бланки с вопросами. Участникам исследования предлагалось ответить на вопросы и ответ занести в протокол.

Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонд [Осницкий, 2004]. Данный опросник был использован по ряду оснований: имеет высокую способность выявления состояний адаптации—дезадаптации; отражает важный показатель представлений личности о себе; не имеет ограничений по таким признакам, как образование, профессионализм, социальный статус. Интегрированность показателей в одном вопроснике и их дифференциация всецело отвечали нашим целям. Согласно шкалам опросника были выявлены качественные проявления таких характеристик личности, как:

- «самопринятие» как степень дружелюбности – враждебности по отношению к собственному «Я»;
- «принятие других», как уровень дружелюбности – враждебности к окружающим людям, к миру;
- «эмоциональная комфортность» как характер преобладающих эмоций;
- «интернальность» как степень человека ощущать себя активным объектом собственной деятельности; и как пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств;
- «стремление к доминированию» как степень стремления человека доминировать в межличностных отношениях.

ПОЛУЧЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На основании качественно-количественного, сравнительного анализа рассмотрим качественные проявления представленных выше характеристик личности иностранных студентов в период адаптации.

Большинство испытуемых 68 % (39 человек) продемонстрировали нормальный уровень **адаптации**, следовательно, проявляют уверенность даже в незнакомой ситуации; не испытывают стеснения, скованности, напряжения.

Низкий уровень адаптации (неуверенность, низкая способность устанавливать контакты с другими людьми) выявлен у 32 % (18 человек) иностранных студентов.

Самопринятие: позитивное отношение к себе, внутренняя согласованность и принятие себя таким, какой есть, объективно, со всеми достоинствами и недостатками характерно для 38,6 % (22 человека); 61,4 % (35 человек) участников исследования испытывают сложности с принятием себя и даже некую враждебность по отношению к себе.

Принятие других: положительное отношение к окружающим, доброжелательность проявили 56,1 % (32 человека). Каждый второй 43 % (25 человек) относится к окружающим с опаской, не готов к установлению новых знакомств; демонстрирует низкий уровень дружелюбности и отчасти враждебность к окружающим людям.

Эмоциональная комфортность значительно влияет на успеваемость и качество жизни иностранных студентов. Так, 56,1 %, (32 человека) показали, что чувствуют себя эмоционально комфортно; однако каждый второй – 43,9 % (25 человек), продемонстрировали эмоциональный дискомфорт.

Внешний-внутренний контроль: 78,9 % (45 человек) имеют достаточно хороший уровень самоконтроля и не нуждаются в посторонней помощи для организации своей жизни и учебного процесса. Низкий уровень внешнего контроля установлен у 21,1 % (12 человек) иностранных студентов и свидетельствует о необходимой помощи со стороны кураторов.

Доминирование-ведомость: 87,7 % (50 человек) иностранных студентов отразили стремление и желание добиваться успеха, быть замеченными, быть всегда на виду. Тем не менее 12,3 % испытуемых (7 человек) проявили ведомость, зависимость от чужого мнения, желание остаться незамеченными; отсутствие стремления к соревновательности и высоким результатам в своей деятельности.

Интернальность-эскапизм: 84,2 % (48 человек) не имеют стремлений убежать от реальности. Можно предположить, что они успешно адаптированы к реальности и решению поступающих проблем. В то же время 15,8 % (9 человек) продемонстрировали стремление бежать от реальности, что может отражать ответную реакцию на постоянный и сильный стресс, результат затрудненной адаптации.

Для большей наглядности представим полученные результаты на гистограмме 1.

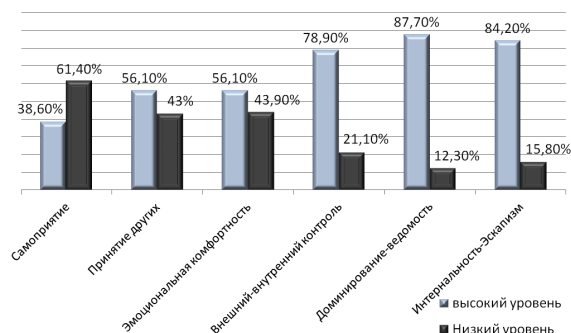


Рис. 1. Результаты качественно-количественного, сравнительного анализа проявлений характеристик личности иностранных студентов в период адаптации

Как видно из рисунка 1, в ходе адаптации иностранные студенты активно проявляют такие характеристики личности, как доминирование, интернальность, внутренний контроль. Мы считаем, что данные особенности личности в большей степени сопряжены с мотивационно-волевой сферой и отражают мотивацию к учебной деятельности; способность контролировать свои желания, намерения, поведение. Личностные характеристики, сопряженные с эмоциональной сферой, такие как самопринятие, принятие других и эмоциональная комфортность имеют более низкие показатели. Так как данные психологические феномены отражают оценочное

отношение к себе, другим, окружению, обстоятельствам, мы относим их не только к эмоциональной сфере, но и выделяем когнитивный компонент.

Предположим, что адаптация к учебной деятельности, которую можно проследить по мотивационно-волевой сфере личности, более благополучна, чем адаптация к проживанию в другой стране, культуре, традициям – этнокультурная адаптация. Полученные нами данные согласуются с результатами ранее проведенных исследований. Так, И. А. Шолохова выявила высокую мотивацию к учебной деятельности у иностранных студентов [Шолохова, 2002]; И. А. Мнацаканян, исследуя эмоциональные переживания иностранных студентов, отмечала причину негативных эмоций в отсутствии родных, близких друзей [Мнацаканян, 2004].

ВЫВОДЫ:

1. Несмотря на интерес к изучению психологического феномена «адаптация», констатацию различных видов, механизмов, этапов, остаются открытыми вопросы: о дифференциации и интеграции различных типов адаптации; возможном их пересечении, разграничении и слиянии границ; о временных интервалах пребывания и проживания в этом процессе; модальности переживаний, свойствах характеристик личности и качеств их проявлений; и, как следствие, предложения о возможных технологиях психолого-педагогического сопровождения личности в период адаптации.

Процесс этнокультурной адаптации имеет сложную структуру, включающую как субъективные (личностные особенности иностранного студента), так и объективные (организационные условия), а также субъект-субъектные отношения (контекст ситуации, общение, взаимодействие) компоненты которых требуют изучения.

2. Результаты нашего эмпирического исследования подтвердили более низкие качества проявлений характеристик личности, сопряженных с эмоциями в сравнении с показателями,

отнесенными к мотивационно-волевой сфере. Этому может способствовать ряд причин:

- несмотря на развитие технического прогресса и возможность активного общения в виртуальной реальности в период социально-психологической адаптации, невозможно заменить традиционное общение с родственниками, друзьями и восполнить общение «рядом»: симпатией, любовью, определенным национальным бытовым контекстом, что можно выразить таким переживанием, как «скука» по родным, дому и т. п.
- существует ряд других причин (не только отсутствие родных и друзей), негативно сказывающихся на переживаниях, эмоциональной сфере личности в период социально-психологической адаптации, и необходимо их дальнейшее выявление и исследование;

Таким образом, необходимость в поддержке иностранного студента в период адаптации по-прежнему актуальна и требует дальнейших исследований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в ходе теоретического анализа и эмпирического исследования результаты позволяют констатировать:

- 1) необходимо психолого-педагогического сопровождение иностранных студентов;
- 2) актуально проведение тренингов этнокультурной ассимиляции;
- 3) значимо, посредством ментальных репрезентаций, развитие способности принимать себя, свое поведение, поведение других в соответствии с целями и задачами повышения выявленного низкого уровня личностных особенностей, таких как самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность иностранных студентов в период адаптации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Пашукова Т. И. Общение и социальная перцепция при межэтническом взаимодействии. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021.
2. Ветошкина Ю. В., Касумова С. Изучение адаптации иностранных студентов (на примере ПГНИУ и ПГМУ) // Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах: проблемы, решения, лучшие практики: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (8–9 декабря 2021 г.) / Пермский государственный национальный исследовательский. Пермь, 2022. С. 16–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47971313&pff=1>
3. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003.

4. Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Бодалева. М.: Когито Центр, 2015.
5. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Питер, 2003.
6. Витковская М. И., Троцук И. В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. 2005. № 6–7. С. 267–383. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-k-usloviyam-zhizni-i-ucheby-v-rossii-na-primere-rudn-1>
7. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов. Азбуковкин, 2003.
8. Максимчук Е. Д. Особенности межкультурной адаптации иностранных студентов и обоснование выбора методик для ее исследования. Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2014. Т. 7. № 1. С. 34–39.
9. Кияшук Т. В., Кияшук А. А. Виды адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в России // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. 2010. № 1. С. 25–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-usloviyam-obucheniya-i-prozhivaniya-v-rossii>
10. Мнацаканян И. А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: дис. ...канд. психол. наук. Ярославль, 2004.
11. Брюссе К., Сафдар С., Льюис Р. Психологическая и социокультурная адаптация студентов университетов во Франции: случай вьетнамских иностранных студентов // Международный журнал межкультурных отношений. 2010. Т. 34. Вып. 4. С. 413–426. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Psychological-and-sociocultural-adaptation-of-in-of-Brisset-Safdar/d0bcf8c6f055992c212cca85995c5f7f8984e8e9>
12. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2009. № 2. С. 3–17. URL: <https://msupsyj.ru/articles/article/4835/>
13. Ефимова О. Б., Якимов О. Н. Адаптация иностранных студентов. Методики, подходы практики. СПб.: L-Print, 2020.
14. Ключникова Е. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2018. Вып. 1. С. 133–140.
15. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56. URL: https://psylab.info/Файл:Осницкий_А_К_Определение_характеристик_социальной_адаптации.pdf
16. Шолохова И. А. Психологические особенности адаптации учащейся молодежи за рубежом: дис. ...канд. психол. наук. М., 2002.

REFERENCES

1. Pashukova, T. I. (2021). Obshhenie i social'naya percepciya pri mezhe`tnicheskom vzaimodejstvii. Moscow: MSLU. (In Russ.)
2. Vetoshkina, Yu. V., Kasumova, S. (2022). Izuchenie adaptatsii inostranny`x studentov (na primere PGNIU i PGMU). In Sociokul`turnaya adaptatsiya inostranny`x studentov v rossijskix vuzax: problemy`, resheniya, luchshie praktiki (pp. 16–23). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47971313&pff=1>. (In Russ.)
3. Boulbi, Dzh. (2003). Privyazannost` = Attachment. Moscow: Gardariki. (In Russ.)
4. Bodalev, A. A. (Ed.). (2015). Psixologiya obshheniya = Psychology of communication. Moscow: Kogito Centr. (In Russ.)
5. Maczumoto, D. (2003). Psixologiya i kul`tura = Culture and psychology. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
6. Vitkovskaya, M. I., Troczuk, I. V. (2005). Adaptatsiya inostranny`x studentov k usloviyam zhizni i ucheby` v Rossii (na primere RUDN) = Study of adaptation of foreign students (on the example of PSMU). Vestnik RUDN, 6(7), 267–383. <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-k-usloviyam-zhizni-i-ucheby-v-rossii-na-primere-rudn-1>. (In Russ.)
7. Zaxarenko, E. N., Komarova, L. N., Nechaeva, I. V. (2003). Novy`j slovar` inostranny`x slov = New dictionary of foreign words. Azbukovkin. (In Russ.)
8. Maksimchuk, E. D. (2014). Osobennosti mezhkul`turnoj adaptatsii inostranny`x studentov i obosnovanie vy`bora metodik dlya ee issledovaniya = Features of intercultural adaptation of foreign students and justification of the choice of methods for its research. Vestnik YuUrGU. Seriya "Psixologiya", 7(1), 34–39. (In Russ.)
9. Kiyashhuk, T. V., Kiyashhuk, A. A. (2010). Vidy` adaptatsii inostranny`x studentov k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii = Adaptation kinds of foreign students to the conditions of education and residence in Russia. Vestnik RUDN, seriya Psixologiya i pedagogika, 1, 25–30. <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-usloviyam-obucheniya-i-prozhivaniya-v-rossii>. (In Russ.)
10. Mnaczakanyan, I. A. (2004). Adaptatsiya uchashhixsya v novy`x sociokul`turny`x usloviyax: PhD in Psychology. Yaroslavl`. (In Russ.)

11. Bryusse, K., Safdar, C., L'yuis, R. (2010). Psixologicheskaya i sociokul'turnaya adaptaciya studentov universitetov vo Francii: sluchaj v'etnamskix inostranny'x studentov = Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students. *Mezhdunarodny'j zhurnal mezhtkul'turny'x otnoshenij*, 34(4), 413–426. <https://www.semanticscholar.org/paper/Psychological-and-sociocultural-adaptation-of-in-of-Brisset-Safdar/d0bcf8c6f055992c212cca85995c5f7f8984e8e9>. (In Russ.)
12. Stefanenko, T. G. (2009). E'tnicheskaya identichnost': ot e'tnologii k social'noj psixologii. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psixologiy*, 2, 3–17. <https://msupsyj.ru/articles/article/4835/>. (In Russ.)
13. Efimov, O. B., Yakimova, O. N. (2020). Adaptaciya inostranny'x studentov. St.Petersburg. (In Russ.)
14. Klyushnikova, E. V. (2018). Problemy' adaptacii inostranny'x studentov v Rossii = Adaptation problems of foreign students in Russia. *Vestnik TvGU. Seriya "Pedagogika i psixologiya"*, 1, 133–140. (In Russ.)
15. Osniczkiy, A. K. (2004). Opredelenie xarakteristik social'noj adaptacii = Defining the characteristics of social adaptation. *Psixologiya i shkola*, 1, 43–56. https://psylab.info/Файл:Осницкий,_А._К._Определение_характеристик_социальной_адаптации.pdf. (In Russ.)
16. Sholokhova, I. A. (2002). *Psixologicheskie osobennosti adaptacii uchashhejsya molodezhi za rubezhom: PhD in Psychology*. Moscow. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Подпругина Виктория Викторовна

кандидат психологических наук
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 of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
of the Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	10.12.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	30.01.2024	approved after reviewing
принята к публикации	27.02.2024	accepted for publication



Отдельные организационно-правовые и доктринальные аспекты учреждения наследственных фондов в Российской Федерации

И. И. Василишин

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

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные проблемные вопросы учреждения отечественных наследственных фондов, связанные с реализацией нотариусами, ведущими наследственное дело, полномочий, предусмотренных действующим законодательством. Проанализирован механизм правоотношений с нотариусами, осуществляющими хранение экземпляров завещания, органами создаваемого фонда, уполномоченным государственным органом, осуществляющим государственную регистрацию фонда, а также сформулированы предложения по его совершенствованию.

Ключевые слова: нотариус, наследственный фонд, завещание, наследственное дело, орган наследственного фонда

Для цитирования: Василишин И. И. Отдельные организационно-правовые и доктринальные аспекты учреждения наследственных фондов в Российской Федерации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851), С. 125–129.

Original article

Certain Organizational, Legal and Doctrinal Aspects of the Establishment of Inheritance Funds in the Russian Federation

Ivan I. Vasilishin

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

Abstract. The article deals with certain problematic issues of the establishment of domestic inheritance funds related to the implementation by notaries conducting inheritance business of the powers provided for by current legislation. The mechanism of legal relations with notaries who keep copies of the will, the bodies of the foundation being created, the authorized state body carrying out the state registration of the foundation is analyzed, and proposals for its improvement are formulated.

Keywords: notary, inheritance fund, will, inheritance case, body of the inheritance fund

For citation: Vasilishin, I. I. (2024). Certain organizational, legal and doctrinal aspects of the establishment of inheritance funds in the Russian Federation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 125–129.

ВВЕДЕНИЕ

Появление конструкции наследственного фонда в российском праве предусмотрено законом 2017 г.¹ (далее – Закон № 259). В дальнейшем, в процессе развития гражданского законодательства, законом 2021 г.² значительно изменены положения о наследственных фондах (именуемых в доктрине «посмертными» фондами), а также введены нормы о личных фондах («прижизненных»).

Для специалистов очевидно, что нормы о наследственных фондах будут представлять интерес для состоятельных бизнесменов в силу «деофшоризации бизнеса и повышения привлекательности российской юрисдикции» [Крашенинников, 2018, с. 20].

В 2018 г. создание анализируемой конструкции указано в качестве волеизъявления более ста гражданами³. Однако к сентябрю 2022 г. (по данным Федеральной нотариальной палаты России) (далее – ФНП), количество таких граждан достигло почти восьмисот⁴. Таким образом, нетрудно заметить возрастание популярности и актуальности темы.

ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НОТАРИУСОВ ПРИ УЧРЕЖДЕНИИ НАСЛЕДСТВЕННЫХ ФОНДОВ

Ключевая роль в создании фонда принадлежит нотариусу⁵. Именно он оформляет заявление и представляет документы для последующей регистрации.

Действия нотариуса при создании наследственного фонда регламентируются прежде всего нормами ГК РФ (особенно частей первой и третьей), основным законом РФ о нотариате⁶ (далее – Основы законодательства о нотариате), актами ФНП⁷.

¹Федеральный закон от 29 июля 2017 года № 259-ФЗ «О внесении изменений в части первую, вторую и третью Гражданского кодекса Российской Федерации».

²Федеральный закон от 01.07.2021 № 287-ФЗ «О внесении изменений в части первую и третью Гражданского кодекса Российской Федерации».

³Будут ли у миллионеров популярны русские фонды для передачи наследства // <https://www.vedomosti.ru/finance/articles/2021/11/22/896890-budut-millionerov> (дата обращения – 25.01.2024).

⁴Восемьсот граждан РФ решили создать свои наследственные фонды // <https://rg.ru/amp/2021/09/17/vosemsot-grazhdan-rf-reshili-sozdat-svoi-nasledstvennye-fondy.html> (дата обращения – 25.01.2024).

⁵«Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 № 51-ФЗ (далее – ГК РФ).

⁶«Основы законодательства Российской Федерации о нотариате» (утв. ВС РФ 11.02.1993 № 4462-1).

⁷Методические рекомендации (например, «Методические рекомендации по оформлению наследственных прав», утвержденные решением Правления ФНП от 25.03.2019 – в частности, п. 4.2, п. 12.9, п. 13.8 и др.; далее – Методические рекомендации 2019); письма (например, Письмо ФНП от 29.08.2018 № 4299/03-16-З «О порядке учреждения нотариусами наследственных фондов»).

В указанных нормативных правовых актах и рекомендациях (письмах) определены правила и порядок действий нотариуса, которые сформированы законодателем и доктриной на основе современных представлений о таковых действиях, однако представляется, что отдельные положения требуют своего анализа и последующего совершенствования.

Законодательство, связанное с учреждением наследственных фондов, содержит ряд смежных дефиниций, которые следует четко различать.

Во-первых, речь идет об «открытии наследства» и «открытии наследственного дела» (ст. 1113 ГК РФ, п. 1.1 и п.1.3 Методических рекомендаций 2019).

Между открытием наследства и открытием наследственного дела присутствует временной промежуток, который может исчисляться как часами, так и более длительными периодами времени (днями, неделями, месяцами и даже годами). В случае открытия наследства после смерти учредителя фонда можно предположить, что такой промежуток не будет значительным – слишком велико внимание к персоне умершего, к его имуществу. В то же время заслуживают внимания аргументы А. Е. Казанцевой об обязательном назначении завещателем исполнителя завещания (и внесении соответствующих изменений в статьи 1134 и 1135 ГК РФ), которому в максимально короткий срок после смерти завещателя⁸ будет вменена обязанность обращения к нотариусу с соответствующим заявлением.

Во-вторых, следует отличать нотариусов, удостоверяющих завещание⁹ (в других фрагментах текста законов, содержащих нормы об исследуемой конструкции, законодатель его называют с учетом одной из решаемых задач¹⁰), и нотариусов, ведущих дело о наследовании¹¹. Тем и другим может оказать один и тот же нотариус, а могут быть разные.

При учреждении наследственного фонда ключевая роль отведена нотариусу, ведущему наследственное дело с момента открытия последнего.

Среди обязательных действий, которые нотариус, ведущий наследственное дело, обязан совершить¹², следует выделить:

- 1) направление соответствующего сообщения органам фонда¹³, предполагающего по-

⁸«например, не позже следующего дня» [Казанцева, 2020, с. 24].

⁹«Нотариус, удостоверяющий завещание о создании наследственного фонда».

¹⁰«Нотариус, хранящий экземпляры завещания».

¹¹«Нотариус, ведущий наследственное дело».

¹²Ст. 63.2 Основ законодательства о нотариате.

¹³Единоличному исполнительному органу (далее также – ЕИО), а также членам коллегиальных органов наследственного фонда (если создание таковых предусматривает решение об учреждении фонда).

лучение от них положительного ответа об исполнении полномочий;

- 2) направление запроса на получение одного экземпляра этого завещания;
- 3) уведомление ЕИО о том, что один экземпляр завещания получен.

Как можем заметить, во втором и третьем действиях нотариусу определены сроки их совершения, в то время как в первом действии срок исполнения отсутствует (хотя именно оно принципиально важно на этапе подготовки к государственной регистрации фонда). Можно предположить, что такая необходимость отсутствует¹.

В то же время исполнение данного действия имеет, как представляется, свои нерешенные вопросы. Потратив часть первого рабочего дня на проверочные мероприятия², а также направление органу фонда указанных ранее сообщений, у нотариуса на получение согласия органа остается два рабочих дня. Насколько это реально? Правление ФНП само четко понимает, что возможны различные неблагоприятные последствия³. Кроме того, согласие органа фонда дается нотариусу, который ведет дело⁴. А насколько быстро получится оформить согласие, если нотариус, например, в Калининграде, а потенциальный ЕИО во Владивостоке? Возможно, есть смысл поразмышлять о предоставлении возможности такого волеизъявления у любого другого нотариуса и предусмотреть механизм, похожий, например, на установленный в п. 22 Правил нотариального делопроизводства⁵ (далее также – ПНД)⁶?

¹Абз. 3 п. 1 ст. 123.20-8 ГК РФ. В заявлении о государственной регистрации должны быть данные об ЕИО фонда (абз. 2 п. 4 ст. 50.1 ГК РФ), а также другие данные (указанные в листе Е формы № Р11001 Заявления о государственной регистрации юридического лица при создании (Приказ ФНС России от 31.08.2020 № ЕД-7-14/617@ «Об утверждении форм и требований к оформлению документов, представляемых в регистрирующий орган при государственной регистрации юридических лиц, индивидуальных предпринимателей и крестьянских (фермерских) хозяйств»), которых у нотариуса, вероятнее всего, будет недостаточно. Наконец, при отсутствии согласия (отказе) заявление о создании фонда в уполномоченный государственный орган не направляется (абз. 2 п. 3 ст. 123.20-8 ГК РФ).

²Ст. 1125 ГК РФ, ст. 60.1 Основ законодательства о нотариате.

³Отказ или уклонение участников органов управления наследственного фонда от формирования его органов, смерть либо невозможность их найти или получить согласие от них на участие в органах фонда (п. 7.5.2 Методических рекомендаций по удостоверению завещаний и наследственных договоров – Утверждены решением Правления ФНП от 02.03.2021, протокол № 03/21).

⁴Абз. 2 ст. 63.2 Основ законодательства о нотариате.

⁵Утверждены решением Правления ФНП от 28.11.2022 № 21/22 и Приказом Минюста России от 14 декабря 2022 г. № 394.

⁶Норма п. 22 ПНД предусматривает, что «документ, относящийся к компетенции другого нотариуса (заявление о принятии наследства направлено нотариусу, в чью компетенцию не входит оформление наследственных прав и прочее), не позднее 7 календарных дней со дня его регистрации направляется ему с сопроводительным письмом». При этом предусмотреть одновременную отправку электронного образа согласия (учтя пример уже имеющегося правила,

Наконец, в какой форме должно быть дано согласие (отказ)? С учетом приведенных примеров, мнения других исследователей [например, Литвиненко, 2021], это возможно исключительно в письменной форме с удостоверением нотариуса, что также требует нормативного закрепления.

Параллельно с направлением предложения о даче согласия на осуществление полномочий органа фонда законодательно закреплена необходимость запроса экземпляра завещания⁷ и вполне достаточный срок для получения ответа на него (до 30 календарных дней)⁸, который, впрочем, на оперативность создания фонда не влияет⁹. Мало

закрепленного в п. 135 ПНД, определяющего направление копии всего наследственного дела от одного нотариуса другому путем создания отправителем электронного образа наследственного дела, включающего в себя электронные образы всех документов, находящихся в наследственном деле, подписанного усиленной квалифицированной электронной подписью (УКЭП) отправителя, и направления адресату с использованием ЕИС.

⁷Ст. 63.2 Основ законодательства о нотариате предусматривает обязанность нотариуса, ведущего наследственное дело, не позднее двух рабочих дней со дня, следующего за днем открытия наследственного дела, запросить у нотариуса, осуществляющего хранение в соответствии с п. 5 ст. 1124 ГК РФ экземпляров завещания, условия которого предусматривают создание наследственного фонда, один экземпляр этого завещания.

⁸Как определено в абз. 3 ст. 5 Основ законодательства о нотариате, «сведения (документы) о совершенных нотариальных действиях могут выдаваться только заявителям – лицам, обратившимся за совершением этих нотариальных действий самостоятельно или через представителя, если иное не установлено настоящими Основами». Исходя из содержания абз. 2 п. 20 ПНД, «ответ по существу на поступившее обращение дается заявителю не позднее 30 календарных дней со дня регистрации документа, если законодательством Российской Федерации не установлены иные сроки исполнения».

⁹В уполномоченный государственный орган в качестве приложения к заявлению о государственной регистрации наследственного фонда направляются электронные образы решения завещателя об учреждении наследственного фонда и утвержденного завещателем устава наследственного фонда, полученные в единой информационной системе нотариата (абз. 3 ст. 63.2 Основ законодательства о нотариате). Государственная услуга по принятию решения о государственной регистрации наследственного фонда (как некоммерческой организации) оказывается Министерством юстиции Российской Федерации и его территориальными органами (п. 2 ст. 13.1 Федерального закона от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях»; Приказ Минюста России от 26.09.2022 № 199 «Об утверждении Административного регламента Министерства юстиции Российской Федерации по предоставлению государственной услуги по принятию решения о государственной регистрации некоммерческих организаций»), а внесение в единый государственный реестр юридических лиц сведений о создании фонда, а также иных предусмотренных федеральными законами сведений (собственно государственная регистрация юридического лица), осуществляется Федеральной налоговой службой, в том числе ее территориальными органами (п. 3 ст. 13.1 Федерального закона от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях»; ст. 2 Федерального закона от 08.08.2001 № 129-ФЗ «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей»; Приказ ФНС России от 13.01.2020 № ММВ-7-14/12@ «Об утверждении Административного регламента предоставления Федеральной налоговой службой государственной услуги по государственной регистрации юридических лиц, физических лиц в качестве индивидуальных предпринимателей и крестьянских (фермерских) хозяйств»).

того, получив экземпляр завещания, нотариус только уведомляет ЕИО о его получении.

При этом на оперативность создания фонда влияет срок его государственной регистрации¹. Суммарно осуществление процедуры государственной регистрации наследственного фонда может составить до 23 рабочих дней, а с учетом выходных между ними – фактически один месяц. Данный вопрос, как нам представляется, требует дальнейшего обсуждения.

Закон предусматривает² обязанность не только истребования завещания, но и передачи ЕИО предусмотренного перечня документов.

Закон 2018 г.³ не только закрепил механизм реализации Закона № 259 (в части норм о наследственных фондах), но и дополнил основной закон о нотариате новой статьей 63.2, определив нотариусу дополнительную обязанность⁴. Если обязанность нотариуса для начала уведомить ЕИО о получении завещания выглядит вполне логичной, то обязанность «передать по его (ЕИО) требованию» принципиально, как нам представляется, отличается от обязанности «передать» документы без каких-либо дополнительных условий. Таким образом, ст. 63.2 следует редакционно переработать с целью ее содержательного соответствия абз. 2 п. 5 ст. 1124 ГК РФ (в части обязательности передачи ЕИО предусмотренных законом документов).

В конечном итоге просматриваются следующие периоды времени, спрогнозировать реальный размер которых в настоящее время затруднительно⁵:

- временной промежуток между открытием наследства и открытием наследственного дела;
- время между направлением органу фонда предложения о даче согласия на осуществление таких полномочий и получением его (согласия);
- очевиден максимальный срок государственной регистрации фонда (1 месяц), хотя он может быть короче при оперативной работе подразделений Министерства юстиции России и Федеральной налоговой службы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, с учетом аргументов и предложений, изложенных ранее, а также с целью максимально быстрого начала работы наследственного фонда следует продолжить дискуссию о возможных изменениях, способных ускорить его создание. Попутно важно решить и еще один вопрос. Как уже было отмечено, нотариус обязан направить заявление о регистрации фонда в довольно короткий срок (три рабочих дня)⁶, что объяснялось необходимостью защиты прав кредиторов наследодателя, его бизнес-активов, в связи с чем сроки существования так называемого лежащего наследства были максимально сокращены [Козлова, 2017]. Тем не менее, сроки должны быть реальными. Как отмечали эксперты, трехдневный срок «критиковался юридическим сообществом еще в процессе обсуждения законопроекта» [например, Зимина И., 2018, с. 35], ставилась под сомнение его обоснованность многими учеными и после принятия закона [например, Щенникова, 2017]. Своими доводами солидаризируемся с этим мнением и мы, в связи с чем считаем необходимым либо увеличить рассматриваемый срок, либо продолжить работу над совершенствованием механизма, позволяющего его не нарушить.

¹Как следует из п. 20 Административного регламента, «общий срок предоставления государственной услуги со дня регистрации запроса и документов, необходимых для предоставления государственной услуги без учета времени на исполнение функций ФНС России ... для иных некоммерческих организаций (к ним отнесен и наследственный фонд. – И. В.), не должен превышать 17 рабочих дней». Если к этому сроку добавить срок исполнения функций ФНС России, то это дополнительно еще шесть рабочих дней (не более чем пять рабочих дней на внесение записи в единый государственный реестр юридических лиц, и не более рабочего дня, следующего за днем внесения такой записи, на сообщение об этом в орган, принявший решение о государственной регистрации некоммерческой организации).

²Абз. 2 п. 5 ст. 1124 ГК РФ.

³Федеральный закон от 23.05.2018 г. № 117-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

⁴Абз. 10 ст. 63.2 Основ законодательства о нотариате вменил нотариусу обязанность не позднее одного рабочего дня со дня получения одного экземпляра завещания «...уведомить о получении ... лицо, выполняющее функции единоличного исполнительного органа наследственного фонда», и, кроме того, «... передать указанному лицу **по его требованию** по одному экземпляру решения...», устава... и условий управления...».

⁵А есть ведь и масса других обстоятельств, предусмотреть которые просто невозможно, но которые могут повлиять на

длительность создания наследственного фонда (например, длительное отсутствие нотариуса (более 3 месяцев), невозможность исполнять им свои полномочия и (или) содержать архив, изменение территории его деятельности, в результате чего дела и документы передаются другому нотариусу, определенному приказом территориального органа по согласованию с нотариальной палатой, по акту приема-передачи дел – п. 93 ПНД).

⁶ Абз. 3 п. 1 ст. 123.20-8 ГК РФ

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Крашенинников П. В. [и др.]. Наследственный фонд: альтернатива трастам в российском праве? // Закон. 2018. № 9. С. 18–38.
2. Казанцева А. Е. Создание наследственного фонда // Нотариус. 2020. № 5. С. 22–26.
3. Литвиненко Д. А. Проблемы правового регулирования процедуры создания наследственного фонда // Право и политика. 2021. № 12. С. 102–113.
4. Козлова Н. Наследство до востребования. Крашенинников: новый закон защитит права наследников // Российская газета. 2017. № 7334 (168).
5. Зими́на И. [и др.]. Наследственный фонд: альтернатива трастам в российском праве? // Закон. 2018. № 9. С. 18–38.
6. Щенникова Л. В. Наследственный фонд как новелла российского гражданского права // Наследственное право. 2017. № 4. С. 3–7.

REFERENCES

1. Krasheninnikov P. V. [et al.] (2018). Inheritance fund: an alternative to trusts in Russian law? // The law. (In Russ.)
2. Kazantseva A. E. (2020). Creation of an inheritance fund // Notary. (In Russ.)
3. Litvinenko D. A. (2021). Problems of legal regulation of the procedure for creating an inheritance fund // Law and politics. (In Russ.)
4. Kozlova N. (2017). Inheritance on demand. Krasheninnikov: the new law will protect the rights of heirs // Rossiyskaya Gazeta. (In Russ.)
5. Zimina I. [et al.]. (2018). Inheritance fund: an alternative to trusts in Russian law? // The law. (In Russ.)
6. Schennikova L. V. (2017). The Inheritance Fund as a novella of Russian civil law // Inheritance law. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD (Law), Associate Professor
Head of the Civil Law Department, Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

20.01.2024
02.02.2024
16.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья
УДК 343



Несовершеннолетние как третьи лица в уголовно-правовых отношениях: понятие и категории

В. В. Максименкова

*Московский государственный лингвистический университет
Москва, Россия
vera_m@list.ru*

Аннотация. В статье рассматривается понятие несовершеннолетних как третьих лиц в уголовно-правовых отношениях. Приводится их классификация по различным основаниям, в том числе с учетом возраста, состояния здоровья, материального положения семьи несовершеннолетнего, в зависимости от вида наказания, назначенного осужденному близкому родственнику, и некоторым другим. Обосновывается необходимость совершенствования механизмов уголовно-правовой защиты несовершеннолетних, включая подростков.

Ключевые слова: несовершеннолетние, малолетние, подростки, третьи лица, уголовно-правовая защита, оставшиеся без попечения родителей

Для цитирования: Максименкова В. В. Несовершеннолетние как третьи лица в уголовно-правовых отношениях: понятие и категории // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851) С. 130–134.

Original article

Minors as Third Parties in Criminal Law Relations: the Concept and Categories

Vera V. Maksimenkova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vera_m@list.ru*

Annotation. The article examines the concept of minors as third parties in criminal law relations. Provides their classification on various grounds, including by age, health status, taking into account the financial situation of the family of a minor, depending on the type of punishment imposed on the convicted close relative, and some others. The necessity of improving the mechanisms of criminal legal protection of minors, including teenagers is grounded.

Keywords: minors, juvenile, teenagers, third parties, the criminal law protection, left without parental care

For citation: Maksimenkova, V.V. (2024). Minors as third parties in criminal law relations the concept and categories. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(851), 130–134.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации является защита прав и законных интересов несовершеннолетних. Указом Президента от 17 мая 2023 года № 358 утверждена «Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года», 2018-2027 годы в Российской Федерации объявлены Десятилетием детства¹, а 2024 год – Годом семьи². Законодательством разрабатываются и совершенствуются меры защиты детей в социальной, экономической, правовой сферах общественной жизни, в том числе в уголовно-правовой области. Так, 11 декабря 2023 года вступила в силу новая редакция Уголовно-исполнительного кодекса РФ, которая предусматривает увеличение возраста пребывания детей в домах ребенка исправительных учреждений с трех до четырех лет (ст. 100 УИК РФ). Данная мера согласно пояснительной записке к законопроекту будет способствовать сохранению родственных связей ребенка с матерью, осужденной к лишению свободы.

ПОНЯТИЕ И КАТЕГОРИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ТРЕТЬИХ ЛИЦ В УГОЛОВНО-ПРАВОВЫХ ОТНОШЕНИЯХ

В уголовно-правовых отношениях несовершеннолетние могут выступать как субъекты преступлений, потерпевшие, свидетели преступлений, а также в качестве лиц, непричастных к совершению преступлений. Несовершеннолетние, относящиеся к последней категории, непричастны к совершению преступлений ни в качестве потерпевших, ни в качестве обвиняемых (подозреваемых), но состоящие в близком родстве с виновными (подозреваемыми) в совершении преступлений. В действующем уголовном и уголовно-исполнительном законодательстве РФ возраст несовершеннолетних как третьих лиц встречается в различных вариантах. Например, согласно ст. 100 УИК РФ, осужденные женщины имеют право помещать в дома ребенка исправительных учреждений детей в возрасте до четырех лет. Наличие детей, не достигших 14-летнего возраста (малолетних) у виновного, учитывается судом при назначении наказания (п. «г» ч. 1 ст. 61 УК РФ).

¹Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства: указ Президента РФ от 29.05.2017 г. № 240 // СЗ РФ. 05.06.2017. № 23. ст. 3309.

²О проведении в Российской Федерации Года семьи: указ Президента РФ от 22.11.2023 г. № 875 // СЗ РФ. 27.11.2023. № 48. ст. 8560.

Согласно ст. 82 УК РФ отсрочка отбывания наказания применяется для родителей, имеющих детей до 14 лет. Обращает на себя внимание тот факт, что наличие детей старше 14 лет не учитывается законодателем как мера уголовно-правовой защиты несовершеннолетних. В то же время подростковый возраст является одним из сложных этапов становления личности, и, если близкий родственник подростка подвергся уголовному наказанию, то это не может не отразиться на его психическом и эмоциональном состоянии. В пункте 16 «Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» указывается, что причинами смертности среди детей приблизительно в 8 % случаев являются самоубийства³. Данные ВОЗ свидетельствуют о том, что около 20 % самоубийств в мире приходится на подростковый и юношеский возраст [Алимов, Алимова, 2023]. На рис. 1 представлены данные о суицидах и попытках суицидов среди подростков за период 2018–2022 гг., приведенные в докладах о деятельности Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка М. А. Львовой-Беловой за 2021 год⁴ и 2022 год⁵. Так, количество суицидов за пять лет (с 2018 г. по 2022 г.) увеличилось на 71 %, а суицидальных попыток за три года (с 2019 г. по 2021 г.) на 13 %.

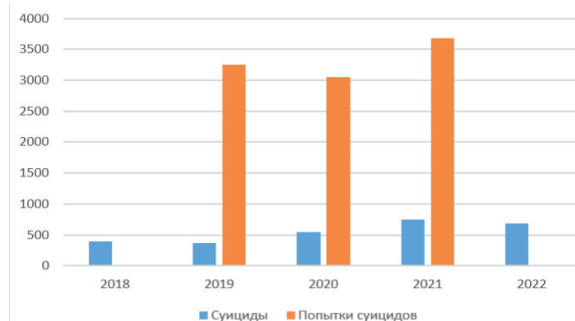


Рис. 1. Данные о суицидах и попытках суицидов среди подростков (2018–2022)

Необходимость защиты несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет обосновывалась в пояснительной записке к законопроекту № 143457-8 «О внесении изменений в статью 63 Уголовного Кодекса Российской Федерации». Инициаторы законопроекта предлагали расширить перечень обстоятельств, отягчающих наказание, включив в него

³Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента РФ от 17.05.2023 № 358 // СЗ РФ. 22.05.2023. № 21. ст. 3696.

⁴[Электронный ресурс] URL: https://cdnstatic.rg.ru/uploads/attachments/2022/06/30/doklad_deti_e05.pdf (дата обращения 10.01.2024).

⁵[Электронный ресурс] URL: <https://deti.gov.ru/Deyatelnost/documents/245/> (дата обращения 10.01.2024).

преступления, совершенные в отношении лиц в возрасте от 14 до 18 лет. Верховный Суд Российской Федерации поддержал данное предложение. Аргументы, приведенные в документе, свидетельствуют о том, что подростки нуждаются в повышенной уголовно-правовой защите со стороны государства.

Учитывая изложенное, предлагается выделить следующие возрастные категории несовершеннолетних как третьих лиц в уголовно-правовых отношениях:

- от 0 до 5 лет;
- от 6 до 14 лет;
- от 15 до 18 лет.

В зависимости от состояния здоровья несовершеннолетнего предлагается следующая классификация:

- ребенок, не имеющий инвалидности;
- ребенок-инвалид.

Данная классификация обусловлена содержащейся в Уголовно-исполнительном кодексе РФ норме права (ч. 2.1 ст. 97 УИК РФ), которая предусматривает для осужденных возможность свиданий с ребенком-инвалидом за территорией учреждений исправительной системы.

Немаловажным фактором, влияющим на развитие ребенка, является материальное положение семьи виновного в совершении преступления, в которой воспитывается несовершеннолетний. Такие семьи предлагается классифицировать по среднему доходу и по количеству детей, воспитывающихся в семье, и лиц, находящихся на иждивении.

Следует классифицировать семьи несовершеннолетнего в зависимости от их материального положения: малоимущие семьи и не относящиеся к таковым.

Порядок отнесения семьи к категории малоимущих предусмотрен Федеральным законом от 5 апреля 2003 г. № 44-ФЗ «О порядке учета доходов и расходов семьи и дохода семьи одиноко проживающего гражданина для признания их малоимущими и оказания им государственной социальной помощи». Указанный документ определяет общие положения об отнесении семьи к категории малоимущих. В то же время каждый субъект Российской Федерации принимает нормативные правовые акты, устанавливающие различные требования в отношении таких семей. Так, например, в Московской области отнесение к категории малоимущих регулирует Закон от 22 декабря 2017 г. № 231/2017-ОЗ. Во Владимирской области этот порядок установлен Законом от 8 июня 2005 г. № 77-ОЗ. Расчет производится с учетом установленного прожиточного минимума в субъекте Российской Федерации.

В Московской области с 1 января 2024 года он составит 18296 руб.¹ на человека, во Владимирской – 14989 руб.²

В зависимости от количества детей в семье и лиц, находящихся на иждивении, предлагается учитывать количество детей в семье, а также других лиц, находящихся на иждивении. В 2024 году Указом Президента РФ статус многодетной семьи, имеющей трех и более детей, установлен бессрочно³.

Любое уголовное наказание в той или иной степени влияет на членов семьи осужденного. И чем строже наказание, тем сильнее оно отразится на близких виновного, в том числе на его детях. По утверждению А. Ф. Кони, «арест есть вычет из жизни, пополнить который не в состоянии никакая сила человеческая» [Базанов, Смирнов, Чуковский, 1966]. С этим утверждением трудно не согласиться.

Предлагается обособленно рассматривать такие виды наказания, как штраф, обязательные работы, исправительные работы, принудительные работы, ограничение свободы, лишение свободы на определенный срок, пожизненное лишение свободы. В классификацию включены наказания, которые могут применяться в качестве основных.

Различное влияние на несовершеннолетнего окажет степень родства с виновным в совершении преступления. К близким родственникам законодатель относит: мать, отца, усыновителей, родных братьев и сестер, бабушек и дедушек несовершеннолетнего (см. п. 3 ст. 5 УПК РФ). Ребенок мог воспитываться отчимом или мачехой. В этом случае виновного можно отнести к категории «близкого лица» (п. 3 ст. 5 УПК РФ) по отношению к несовершеннолетнему. [Безручко, 2017].

Следует учитывать, что не во всех случаях при назначении наказания или применении отсрочки наказания, такое смягчающее обстоятельство, как наличие малолетних детей будет учитываться судом. Родитель мог не участвовать в воспитании ребенка, не помогать материально семье или не платить алименты [Габдрахманова, 2018].

¹Об установлении величины прожиточного минимума на душу населения и по основным социально-демографическим группам населения в Московской области на 2024 год от 14.09.2023 № 738-ПП // Об установлении величины прожиточного минимума во Владимирской области на 2024 год: постановление Правительства Владимирской области от 06.09.2023 № 649 // официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru> (дата обращения 20.01.2024)

²Об установлении величины прожиточного минимума во Владимирской области на 2024 год: постановление Правительства Владимирской области от 06.09.2023 № 649 // официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru> (дата обращения 20.01.2024)

³О мерах социальной поддержки многодетных семей: указ Президента РФ от 23.01.2024 г. № 63 // официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru> (дата обращения 27.01.2024)

Несовершеннолетний, являющийся близким родственником осужденного за преступление, мог воспитываться как в полной, так и в неполной семье. Если родственнику назначили наказание, предусматривающее лишение свободы, важное значение будет иметь то, с кем остался ребенок. Несовершеннолетний может остаться в семье с одним родителем: с матерью, с отцом или с другими родственниками.

Если несовершеннолетний воспитывался одним родителем, которому по решению суда назначено наказание, связанное с лишением свободы, то его признают оставшимся без попечения родителей и согласно Федеральному закону от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» выберут одну из форм государственной поддержки.

В зависимости от того, какая форма государственной поддержки будет оказана, можно выделить следующие категории несовершеннолетних: находящиеся под опекой или на попечительстве, проживающие в приемной семье или в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Волочкова, 2017].

В настоящее время регионы России развивают инновационные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей: патронатные семьи, приходские детские дома. В поселке Томилино Московской области, в деревне Орлово Московской области, в городе Пушкин под Санкт-Петербургом, в деревне Кандалакша Мурманской области организованы детские деревни SOS.

В случае если родителя, отбывающего наказание, лишили родительских прав по решению суда, то ребенок может быть усыновлен (удочерен). Эта форма является приоритетной формой устройства ребенка в Российской Федерации.

Приведенная классификация несовершеннолетних как третьих лиц, непричастных к совершению

преступления, но являющихся близкими родственниками виновных, показывает, что при назначении уголовного наказания судами необходим дифференцированный подход с учетом всех имеющихся сведений о ребенке подсудимого. Значение имеют как возраст и здоровье ребенка, так и материальное положение семьи несовершеннолетнего и ее состав. Немаловажную роль играет и то, на чьем попечении останется ребенок, если родителю назначат наказание, связанное с лишением свободы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, к несовершеннолетним как третьим лицам в уголовно-правовых отношениях следует относить несовершеннолетних, которые непричастны к совершению преступлений ни в качестве потерпевших, ни в качестве обвиняемых (подозреваемых), но состоящих в близком родстве с виновными (подозреваемыми) в совершении преступлений. Таких детей можно отнести к категории лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в дополнительной уголовно-правовой защите со стороны государства. В разной степени на таких лиц оказывает влияние состав и материальное положение семьи, наказание, назначенное близкому родственнику несовершеннолетнего, степень родства с виновным. Немаловажными факторами являются состояние здоровья и возраст несовершеннолетнего. Видится целесообразным расширить возрастные рамки для этой категории несовершеннолетних, увеличив его до 18-ти лет в ряде норм уголовного законодательства. Перспектива дальнейшего исследования данной темы заключается в более детальном изучении факторов, влияющих на несовершеннолетних, чьи близкие родственники подверглись уголовному наказанию, и обосновании усовершенствования законодательства уголовно-правового цикла в части их защиты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Алимов А. О., Алимова Н. И. Современное состояние исследований риска суицидального поведения личности // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 1 (127). С. 1–5.
2. Правовые воззрения А. Ф. Кони / под общей редакцией В. Г. Базанова, Л. Н. Смирнова, К. И. Чуковского. 1966. URL: <https://www.universalinternetlibrary.ru/book/22372/ogl.shtml> (дата обращения: 03.01.2024).
3. Безручко Е. В. О необходимости законодательного определения терминов «близкие родственники» и «близкие лица» для правовой оценки деяний, посягающих на безопасность жизни и здоровья человека // Юристы-Правоведь. 2017. № 4 (83). С. 90–96.
4. Габдрахманова Э. Ф. Признание наличия малолетних детей у виновного смягчающим обстоятельством: проблемы правоприменения // Крымский научный вестник. 2018. № 4 (21). С. 67–79.
5. Волочкова О. Ю. Приемная семья как форма воспитания детей, оставшихся без попечения родителей // Science Time. 2017. № 1 (37). С. 110–113.

REFERENCES

1. Alimov A. O., Alimova N. I. (2023). The current state of research on personal suicidal risk behavior // International Research Journal. 1 (127), 1–5. (In Russ.).
2. Legal views of A. F. Koni / under the general editorship of V. G. Bazanov, L. N. Smirnov, K. I. Chukovsky. (1966). <https://www.universalinternetlibrary.ru/book/22372/ogl.shtml> (date of application: 03.01.2024).
3. Bezruchko E. V. (2017). On the necessity of legislative definition of terms “close relatives” and “close persons” to the legal evaluation of the acts encroaching on safety of life and health. Jurist-Pravoved, 4(83), 90–96. (In Russ.).
4. Gabdrakhmanova E. F. (2018). Recognition of presence of the juvenile children of the guilty person as the circumstance commuting a penalty: law enforcement problems. The Crimean Scientific Bulletin, 4(21), 67–79. (In Russ.).
5. Volochkova O. Yu. (2017). Foster family as a form of upbringing the children left without parental care. Science Time, 1(37), 110–113. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Максименкова Вера Владимировна

преподаватель Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Maksimenkova Vera Vladimirovna

teacher, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

20.01.2024
02.02.2024
16.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Цифровые следы в расследовании преступлений, совершенных с использованием возможностей интернет-рынка Форекс

И. Е. Реуцкая

*Всероссийский научно-исследовательский институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации, Москва, Россия
irinareutskaya@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения цифровых следов от преступлений, совершенных с использованием возможностей межбанковского валютного интернет-рынка Форекс. Исследование данного вопроса проводилось с применением системного, логического, формально-юридического методов, методов анализа и синтеза. Результаты исследования позволили показать, что цифровыми следами от преступлений, совершенных с использованием возможностей межбанковского валютного интернет-рынка Форекс, является информация с фальшивых сайтов, со счетов (например, торговых) потерпевшего и третьих лиц.

Ключевые слова: преступление, цифровые следы, экономика, интернет-рынок Форекс, сайт, компьютерная программа, торговая биржа, преступные схемы

Для цитирования: Реуцкая И. Е. Цифровые следы в расследовании преступлений, совершенных с использованием возможностей интернет-рынка Форекс // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 135–139.

Original article

Digital Traces in the Investigation of Crimes Committed Using the Opportunities of the Online Forex Market

Irina E. Reutskaya

*All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia
irinareutskaya@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to the study of digital traces of crimes committed using the opportunities of the interbank online Forex currency market. The study of this issue was carried out using systematic, logical, formal legal methods, methods of analysis and synthesis. The results of the study allowed us to show that the digital traces of crimes committed using the opportunities of the interbank online Forex currency market are information from fake websites, from accounts (for example, trading) of the victim and third parties.

Keywords: crime, digital traces, economy, online Forex market, website, computer program, trading exchange, criminal schemes

For citation: Reutskaya, I. E. (2024). Digital traces in the investigation of crimes committed using the opportunities of the online Forex market. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 2(851), 135–139.

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется появлением новых способов реализации экономической деятельности, основной отличительной особенностью которой является осуществление в информационной среде иногда даже при отсутствии каких-либо документов на бумажном носителе, подтверждающих совершение тех или иных сделок и, соответственно, наличие «бумажных» гражданско-правовых договоров по ним. Контракты оформляются в электронном виде, подписываются электронной подписью или ее усиленным вариантом, то есть заключаются дистанционно. Все чаще – это самоисполняющиеся смарт-контракты, которые после нажатия кнопки «согласен» на клавиатуре компьютера или на ином устройстве с выходом в информационно-телекоммуникационную сеть Интернет (далее – Интернет) отменить не представляется возможным. В некоторых случаях предметом вышеуказанных договоров являются финансовые инструменты, которые существуют только в виртуальном мире, поскольку создаются на информационных платформах или в информационных системах, хранятся на них, переходят к другим владельцам на основании договоров купли-продажи, дарения, по наследству и т. д. и прекращают свое существование (погашаются). Вместе с тем эти инструменты имеют под собой вполне материальную основу (например, акции «Атомайз» – это цифровые финансовые активы, привязанные к драгоценным металлам, алмазам и др.).

Новые формы ведения бизнеса и интернет-среда как место его реализации, с одной стороны, создают возможности для его развития, а с другой – влекут создание новых сложных схем совершения преступлений в сфере экономики, которые обуславливают трудности в их расследовании.

О ПОНЯТИИ «ЦИФРОВЫЕ СЛЕДЫ»

Многие из преступлений рассматриваемой категории совершаются с применением информационных технологий, что обуславливает появление от них так называемых цифровых следов. С точки зрения Е. Р. Россинской и И. А. Рядовского цифровым следом является «криминалистически значимая компьютерная информация о событиях и действиях, отраженная в материальной среде, в процессе ее возникновения, обработки, хранения и передачи» [цит. по: Захарова, Шкатулов, 2023].

Данная информация (цифровой след) «может состоять из большого количества отдельных информационных элементов, которые могут быть

записаны как на одном, так и на нескольких электронных носителях информации, подключенных как к одному, так и к нескольким компьютерам, объединенным в информационную систему или информационно-телекоммуникационную сеть» [Романова, 2003]. Таким образом, цифровые следы могут быть образованы и вне Интернета, а содержаться только на каком-либо электронном носителе информации. К таким цифровым следам относятся, например, бухгалтерские документы [Буйнов, 2022]. Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что в настоящее время при расследовании всех преступлений в сфере экономики требуется поиск их цифровых следов. Вместе с тем некоторые преступления совершаются непосредственно в информационных системах, а значит содержащаяся в них цифровая информация является ключом к расследованию таких преступных деяний. К указанным преступлениям относятся совершенные с использованием возможностей межбанковского валютного интернет-рынка Форекс.

СХЕМЫ СОВЕРШЕНИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЕЖБАНКОВСКОГО ВАЛЮТНОГО ИНТЕРНЕТ-РЫНКА ФОРЕКС

Проведенный анализ судебной практики рассмотрения указанной категории уголовных дел позволил выявить три основные преступные схемы совершения преступлений.

Схема № 1 – заключается в имитации торговли на бирже (рис. 1).

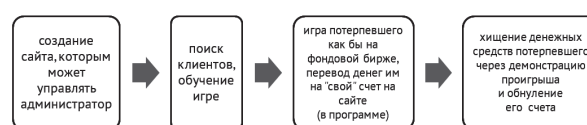


Рис. 1. Хищение денежных средств потерпевших посредством имитации игры на межбанковском валютном интернет-рынке Форекс

В данном случае потерпевшие «играли на валютных парах» в специальной программе «Метатрейдер» или на специально созданном сайте. При этом котировки устанавливал преступник как администратор программы / сайта. Они не обязательно должны были соответствовать котировкам на реальном валютном рынке. Денежные средства потерпевших за пределы программы / сайта не выходили и на официальные валютные рынки не поступали. Администратор программы / сайта имел возможность управлять игрой «на бирже»,

например, создавать различные помехи в ходе игры, изменять котировки с целью закрытия сделки с убытком потерпевшего, удалять сведения из программы. Деньги клиента на счет компании вносились не самим потерпевшим, а иным лицом, имеющим код доступа к данной программе / сайту. При этом у потерпевшего создавалось впечатление, что его денежные средства внесены на принадлежащий ему счет, поскольку их баланс отражался на экране компьютера.

Так, например, при открытии клиентами компании Arena Markets Limited (Арена Маркетс Лимитед) счетов на сайтах www.arenaafx.net, www.arena-forex.ru, рынка Форекс, сайтов и перечислении на них денежных средств они отражались на странице в личном кабинете клиентов, с целью создания ложной убежденности о поступлении на счета, с которых якобы осуществляется торговля на рынке Форекс¹.

В данном случае к цифровым следам преступления относится информация с сайта о котировках и их изменениях, о балансе кошельков клиентов и движении денежных средств на них.

Схема № 2 – торговля на бирже с обязательным перечислением денежных средств на счет, открытый на имя лица, совершившего преступление (рис. 2).

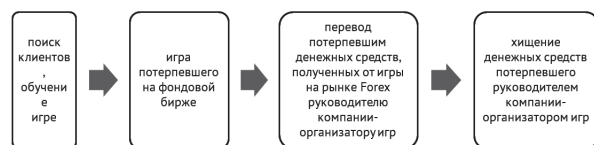


Рис. 2. Хищение денежных средств потерпевших, полученных от сделок на межбанковском валютном интернет-рынке Форекс

В рассматриваемом случае происходит хищение денежных средств клиента, перечисленных им на определенные цели.

Так, например, Ф., с целью осуществления сделок купли-продажи на международном рынке с привлечением денежных средств инвесторов подготовил Соглашение об участии в долевом инвестиционном управлении (далее – Соглашение), согласно которому клиенты выступали в качестве инвесторов, то есть лиц, открывающих торговые счета и вносящих на них денежные средства для перевода на счет долевого инвестиционного управления. Ф. выступал в качестве управляющего, то есть физического лица, осуществляющего торговые операции на счету долевого инвестиционного управления в соответствии

с условиями данного Соглашения. Согласно выше-названному Соглашению инвестор путем перевода предоставляет Ф. в управление денежные средства со своего торгового счета на счет долевого инвестиционного управления, открытый Ф. для совершения сделок купли-продажи валют на международном рынке. Однако в процессе долевого инвестиционного управления денежными средствами у Ф. возник преступный умысел, направленный на хищение чужого имущества – вверенных ему денежных средств².

В данном случае к цифровым следам преступления относится информация с торговых счетов клиентов и счета долевого инвестирования.

Схема № 3 – хищение и незаконное использование логинов и паролей потерпевшего, необходимых для входа в личный кабинет последнего (рис. 3).



Рис. 3. Хищение денежных средств потерпевшего посредством предварительного хищения и незаконного использования его учетных данных от личного кабинета

В рассматриваемом случае хищение осуществляется посредством незаконного использования доступа к торговому счету и доступа к счетам третьих лиц, используемых для купли-продажи ценных бумаг.

Так, например К., получив информацию конфиденциального характера об имени, пароле, секретной и публичной части ключа криптографической защиты организации, принял заведомо незаконное решение получить, путем их противоправного использования, доступ к счетам и установить факт наличия ценного имущества или денежных средств. Во исполнение задуманного, К., используя личный компьютер, вошел через Интернет в информационно-торговую систему и получил доступ к счетам организации. Установив, что на ее счете-депо учтены права на бездокументарные ценные бумаги, у К. возник умысел на хищение чужого имущества.

Осознавая, что вероятность покупки ликвидных ценных бумаг организации по явно заниженной стоимости низка из-за возможности их приобретения добросовестными покупателями и что данные операции привлекут внимание организатора торгов и брокера, К. обратился к знакомым с требованием за вознаграждение открыть на

¹Приговор Октябрьского районного суда г. Самары от 3 сентября 2018 г. по делу № 1-64/18 // Сайт «Судакт» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sudact.ru/regular/doc/uXUWtVjRjJB/> (дата обращения: 06.09.2022).

²Приговор суда Ворошиловского района г. Волгограда от 10 апреля 2015 г. по делу № 1-8/15 // Сайт «Судакт» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sudact.ru/regular/doc/Avso89lDzsQw/?regular-txt=®ular-/> (дата обращения: 06.09.2022).

свои имена брокерские, депозитарные и банковские счета. Последние, не посвященные в преступные замыслы К., согласились и стали действовать по его указанию, передав ему доступ возможности от своего имени совершать сделки на рынке ценных бумаг и распоряжаться полученной прибылью. Кроме того, К. через этих же лиц внес на открытые ими счета личные денежные средства, необходимые для первоначального приобретения малоликвидных ценных бумаг со счета организации.

Реализуя задуманное, К. при помощи персонального компьютера (ноутбука) по сети Интернет, незаконно используя учетные данные и электронные ключи организации и своих знакомых, тем самым противоправно получили доступ к счетам организации.

Далее, незаконно действуя от имени организации, К. на торговой площадке ЗАО «Фондовая Биржа «ММВБ» осуществил несанкционированные операции по продаже ликвидных ценных бумаг, а также операции по покупке малоликвидных ценных бумаг с целью их дальнейшего использования для перевода денежных средств со счета организации на счет своих знакомых. К. совершал сделки купли-продажи с малоликвидными акциями, произведенными малыми пакетами, между, якобы, организацией и знакомыми, при которых продажа ценных бумаг от имени организации, умышленно осуществлялась по заниженной цене, а их последующая покупка от его же имени – по завышенной цене. В результате, активы организации снизились¹.

В данном случае к цифровым следам преступления относятся: информация с торгового счета организации и счетов третьих лиц.

¹Приговор Центрального районного суда г. Воронежа от 21 ноября 2014 г. по делу № 1-4/14 // Сайт «Судакт». URL: <https://sudact.ru/regular/doc/aZL79s4cjYVH/?regular-txt=®ular-> (дата обращения: 06.09.2022).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, в настоящее время все активнее в различных сферах деятельности используются цифровые технологии. Вместе с тем они нередко используются в преступных целях. Многие из преступлений рассматриваемой категории совершаются с применением информационных технологий, что обуславливает появление от них цифровых следов. Для борьбы с противоправными деяниями разработаны технологии изучения данных следов, которые могут присутствовать не только в Интернете, но и других информационных системах. Для выявления следов преступлений, совершенных с использованием возможностей межбанковского валютного интернет-рынка Форекс, необходимо анализировать информацию с сайтов и счетов потерпевших и подозреваемых.

Цифровыми следами от преступлений, совершенных с использованием компьютерной программы «Метатрейдер» или специально созданного сайта, является информация с сайта о котировках и их изменениях, о балансе электронных кошельков и движении денежных средств на них.

Цифровыми следами от преступлений, совершенных посредством хищения денежных средств инвесторов путем непредставления причитающихся им процентов от игры на интернет-рынке Форекс, является информация с торговых счетов и счета долевого инвестирования.

Цифровыми следами от хищения высоколиквидных акций потерпевшего посредством незаконного использования доступа к его торговому счету и торговым счетам третьих лиц, используемых «вслепую» для купли-продажи ценных бумаг, является информация с торговых счетов потерпевшего и третьих лиц.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Захарова В. О., Шкатулов К. О. О проблемах в ходе обнаружения, изъятия, использования цифровых следов в следственной деятельности // Вестник Московской академии Следственного комитета Российской Федерации. 2023. № 1. С. 68–74.
2. Романова Г. В. Информационные технологии в деятельности следователя // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2023. № 2. Т. 1. С. 159–168.
3. Буйнов О. Д. Виды цифровых следов преступлений в сфере экономической деятельности и особенности их исследования экспертом // Актуальные проблемы российского права. 2022. Т. 17. № 11 (144). С. 140–148.

REFERENCES

1. Zakharova, O. V. (2023). On the problems in the course of detection seizure use of digital traces in investigative activities. Bulletin of the Moscow Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation, 1, 68–74. (In Russ.)

2. Romanova, G. V. (2023). Information technologies in the investigator's activity. Bulletin of the V. N. Tatishchev Volga State University, 2, 159–168. (In Russ.)
3. Buinov, O. D. (2022). Types of digital traces of crimes in the sphere of economic activity and features of their research by an expert. Actual problems of Russian law, 17, 11(144), 140–148. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Реуцкая Ирина Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент

ведущий научный сотрудник Всероссийского научно-исследовательского института

Министерства внутренних дел Российской Федерации

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Reutskaya Irina Evgenyevna

PhD (Psychology), Associate Professor

leading researcher of All-Russian Research Institute

of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

21.01.2024
02.02.2024
16.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК	VESTNIK
Московского государственного	of Moscow State Linguistic
лингвистического университета	University
Образование и педагогические науки	Education and Teaching
Выпуск 2(851)	Issue 2(851)

Над выпуском работали:

*кандидат педагогических наук О. В. Перлова
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова*

Редактор М. М. Сингал
Компьютерная верстка: А. В. Алымов
Дизайн макета: А. В. Алымов

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 05.05.2024
Усл. печ. л. 17,5. Формат 60х90/8
Заказ № 37/24

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
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки
- 5.1.5. Международно-правовые науки
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2024

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание обязательна.