

ISSN 2500-3488

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2021 3 (840)

МГЛУ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

1930

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2021

3

выпуск 840



MSLU

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION
OF THE RUSSIAN FEDERATION

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

The year of foundation – 1940

**VESTNIK
OF MOSCOW STATE
LINGUISTIC UNIVERSITY**

EDUCATION AND TEACHING

1930

Moscow
FSBEI HE MSLU
2021

3

Issue 840



Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алейникова Д. В.

Юридический анализ в обучении студентов-юристов
межкультурному профессиональному общению 11

Беланова И. А.

Междисциплинарные аспекты профессионально ориентированного
обучения иностранному языку в театральном вузе 19

Горина В. А.

Технологии контроля и оценки качества освоения языковой программы
в сфере вузовского лингвистического образования 31

Гусев М. О.

Учет психолого-педагогических особенностей детей старшего
дошкольного возраста в планировании и проведении занятий
по иностранному языку (на примере английского языка) 44

Железнякова Е. А.

Содержание коррективного курса по русскому языку
как неродному в начальной школе 55

Извекова Т. Ф., Богачанова Т. Д., Краснова О. А.

Особенности преподавания иностранного, русского
и латинского языков в медицинском вузе 68

Костерина Э. В., Селедцова В. Н.

Проблемы и перспективы развития профессионально ориентированного
обучения русскому языку иностранных военнослужащих
в военном вузе инженерного профиля 79

Куницына О. М., Мартынова А. Г.

Поликодовый текст как эффективное дидактическое средство
при обучении иностранному языку 93

Павлова Е. Б., Смурова О. В.

Дистанционное обучение как часть системы непрерывного
лингвистического образования: дистанционный курс
«Введение в германскую филологию. Готский язык» 106

Перлова О. В.

Развитие исследовательских умений изучения иностранного языка
и иноязычной культуры в профессиональных целях 121

<i>Романова О. Ю., Орлова О. В.</i>	
Преподавание китайского языка в русскоязычной аудитории: атрибутивно-субстантивные сочетания с 的 и без 的 в аспекте их семантики и частеречной структуры	129
<i>Струкова А. А.</i>	
Роль иллюстративного материала в преподавании страноведения Италии при профильном обучении в старшей школе	143
<i>Тузинец А.</i>	
Специфика учебных занятий в школе и вузе на основе проблемного обучения	153
<i>Чернышова М. В.</i>	
Использование ситуационного анализа как средства формирования психолого-педагогической компетенции учителя иностранного языка в магистратуре	166
<i>Чистяков А. В.</i>	
Стили обучения и повышение эффективности учебной деятельности	177
<i>Чубарова М. А.</i>	
Развитие мелодического компонента как составляющей языковой и социокультурной компетенции	189
<i>Юркина Л. В., Фомина А. П.</i>	
Многоуровневый характер методологических подходов к формированию системы ценностей	196

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Марей А. А.</i>	
Диагностика продуктивности памяти на лексические единицы двух иностранных языков, изучаемых одновременно	207
<i>Панов В. И., Калинин И. В.</i>	
Экопсихологический подход к анализу межсубъектных взаимодействий	221
<i>Тылец В. Г., Краснянская Т. М.</i>	
Представления студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза	233
<i>Шогорева Е. Ю.</i>	
Мотивационно-ценностные ориентации как предпосылки самореализации в профессиональной деятельности	247

<i>Алахунов Н. А.</i> Некоторые проблемы института процессуального соглашения о признании вины в уголовном процессе Киргизской Республики	261
<i>Василишин И. И.</i> К вопросу об объектах инновационной деятельности	269
<i>Глушков А. И.</i> Способ совершения преступления как важный элемент криминалистической характеристики незаконного усыновления	278
<i>Хребтова Т. П.</i> Сущность и содержание государственного финансового аудита	288

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

<i>Aleynikova D. V.</i> Legal Analysis in Teaching Law Students Intercultural Professional Communication	11
<i>Belanova I. A.</i> Interdisciplinary Aspects of the Professionally-Oriented Foreign Language Teaching in Drama School	19
<i>Gorina V. A.</i> Techniques of Monitoring and Evaluating the Quality of Language Program Development	31
<i>Gusev M. O.</i> Planning and Conducting ESL Lessons for Older Preschoolers Based on their Psychological and Pedagogical Characteristics	44
<i>Zhelezniakova E. A.</i> Content of the Correction Course in Russian as a Non-Native Language in Primary School	56
<i>Izvekova T. F., Bogachanova T. D., Krasnova O. A.</i> Features of Teaching Foreign, Russian and Latin Languages at a Medical University	68
<i>Kosterina E. V., Seledtsova V. N.</i> Challenges and Opportunities of Profession-Oriented Russian Language Teaching of Foreign Servicemen in Engineering Military Educational Institution	79
<i>O. M. Kunitsyna, A. G. Martynova</i> Multimodal Text as an Effective Didactic Tool for Foreign Language Teaching	93
<i>Pavlova E. B., Smurova O. V.</i> Distance Learning as Part of Lifelong Linguistic Education: the Distance Course "An Introduction Into Germanic Philology. The Gothic Language"	106

<i>Perlova O. V.</i> Developing Research Skills of Studying Modern Languages and Cultures for Professional Purposes	121
<i>Romanova O. Yu., Orlova O. V.</i> Teaching Chinese to a Russian-Speaking Learners: Attributive-Substantive Combinations with and without 的 in Terms of their Semantics and Parts of Speech Structure	129
<i>Strukova A. A.</i> The Role of Illustration in Teaching the History and Culture of Italy to Secondary School Students	143
<i>Tuzinek A.</i> Specifics of Problem-Solving Based Lessons at School and University	153
<i>Tchernyshova M. V.</i> Case Study as a Means of Building a Foreign Language Teacher Psychoeducational Competence of Master Students	166
<i>Chistiakov A.</i> Learning Styles and Increasing the Effectiveness of Academic Activities	177
<i>Chubarova M. A.</i> The Development of the Melodic Component as a Part of Linguistic and Sociocultural Competence	189
<i>Yurkina L. V., Fomina A. P.</i> Multilevel Nature of Methodological Approaches to Formation of a Values System	196

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Marey A. A.</i> Diagnostics of Memory Productivity for Lexical Units of Two Foreign Languages Studied Simultaneously	207
<i>Panov V. I., Kalinin I. V.</i> An Ecopsychological Approach to the Intersubject Interactions Analysis	221
<i>Tylets V. G., Krasnianskaya T. M.</i> Students' Representations About the Psychological Safety of the Educational Environment of the Linguistic University	233
<i>Shogoreva E. Yu.</i> Motivational and Value Orientations as Prerequisites for Self-Realization in Professional Activity	247

LEGAL STUDIES

Alakhunov N. A.

Some Problems of Institute of the Procedural Agreement
on the Guilty Plea in the Criminal Procedure of the Kirgiz Republic 261

Vasilishin I. I.

On the Issue of the Objects of Innovation Activity 269

Glushkov A. I.

The Method of Committing a Crime as an Important Element
of the Criminalistic Characteristics of Illegal Adoption 278

Khrebtova T. P.

Essence and Content of State Financial Audit 288

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_11

Д. В. Алейникова

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной
коммуникации в области права
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
festabene@mail.ru

ЮРИДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются техники письменной коммуникации характерные для англосаксонской правовой культуры: объективное юридическое письмо (objective legal writing) и аргументированное юридическое письмо (argumentative legal writing). Автор рассматривает лингводидактический потенциал этих инструментов для обучения юристов межкультурному профессиональному общению. В работе приводится пример возможных заданий с их подробным описанием. Подобные задания могут быть интегрированы в учебный процесс для качественного подключения студентов к профессиональной интеркультуре.

Ключевые слова: правовая культура; профессиональная деятельность; юридическое письмо; профессионально ориентированное обучение иностранному языку.

D. V. Aleynikova

PhD (Pedagogy)
Senior Lecturer of the Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Law
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
festabene@mail.ru



LEGAL ANALYSIS IN TEACHING LAW STUDENTS INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article examines the techniques of written communication typical for Anglo-Saxon legal culture: objective legal writing and argumentative legal writing. The author examines the linguodidactic potential of these tools for teaching lawyers intercultural professional communication. The article provides an example of possible tasks with their detailed description. Such tasks can be integrated into the educational process.

Key words: legal culture; professional activity; legal writing; professionally oriented foreign language teaching.

Введение

Профессиональное юридическое сообщество сегодня переживает трансформационные процессы. Пандемия COVID-19 существенно повлияла на мировую экономику в целом и на юридическую практику, в частности. Специалистам в области права приходится осваивать новые форматы взаимодействия, а юристам, практикующим в сфере международного права, расширять круг профессиональных интересов и обращать внимание на смежные области юриспруденции. Можно уверенно говорить о том, что многие компании продолжают работать преимущественно онлайн, что приводит к закономерному росту письменной юрискоммуникации. Современные юристы сталкиваются с целым рядом вопросов, которые требуют быстрого и адекватного решения. В свою очередь, новый социальный запрос на подготовку профессиональных кадров требует от выпускника юридического вуза высокого уровня развития рецептивных и продуктивных умений для решения возникающих перед ним актуальных задач, которые требуют от него развития целого ряда компетенций. При этом важно обратить особое внимание на обучение письменной юридической коммуникации. В этой связи встает вопрос о необходимости пересмотра системы письменных заданий, направленных на формирование продуктивных умений письменной речи юриста в курсе иностранного языка. Подчеркнем, что для будущих юристов-международников особое значение приобретает освоение межкультурной профессиональной коммуникации при отсутствии языковой среды и реальных профессиональных задач. Таким образом, обучение юристов-международников письменной межкультурной коммуникации, с одной стороны, должно быть направлено на освоение межкультурного профессионального поля, а с другой – должно быть сопряжено

с освоением того коммуникативно-деятельностного инструментария, с которым работают их иностранные коллеги. Подобный подход обеспечивает «погружение в проблемное поле» с последующим «подключением к профессиональному дискурсу» [Яроцкая, Алейникова, Бондарчук 2020].

Потенциал интеграции инструментов *legal writing* в обучение юристов межкультурному профессиональному общению

По признанию юристов, практикующих в англосаксонской правовой культуре, изучение юридической письменной коммуникации сопоставимо с изучением нового иностранного языка и по-прежнему остается одной из самых сложных областей для освоения студентами [Vorenberg 2012].

Для англосаксонской правовой традиции характерно двухступенчатое обучение юридическому письму. Первая ступень охватывает первые полгода – год обучения и носит название «objective legal writing». Объективное юридическое письмо знакомит студентов с правовым анализом, чтением, способами цитирования, а также подключает студентов к исследованию положений закона, судебных решений и прецедентов. Студенты анализируют правовые вопросы и составляют юридический меморандум. Разновидностью такого меморандума может быть письмо клиенту или юридическое заключение. Правоведы отмечают, что для студентов обучение *legal writing* становится в первую очередь способом приобщения к профессиональной интеркультуре с последующим освоением техник письменной коммуникации в юридической среде [Vorenberg 2012]. Объективное юридическое письмо, как правило, выстраивается по определенным моделям, которые выбирают сами преподаватели курса. Наиболее популярными сегодня являются: IRAC (Issue/Rule/Application/Conclusion), CRAC (Conclusion/Rule/Application/Conclusion), CREAC (Conclusion/Rule/Explanation/Application/Conclusion).

Приведем пример задания, которое может быть предложено студентам, и рассмотрим подробнее алгоритм составления юридического меморандума по одной из вышеобозначенных моделей.

Please, write a memorandum analysing whether or not our client, Ms. Fierce (a babysitter), who left a five-year-old girl alone in the flat, could be charged for criminal negligence.

Обучающимся предлагается составить юридический документ с подробным изложением юридической позиции – меморандум. В основу юридического анализа закладывается модель IRAC (Issue/Rule/Application/Conclusion). В письменном ответе необходимо выполнить юридический анализ ситуации; определить, является ли деяние преступным, и влечет ли оно наказание за преступную небрежность.

Далее рассмотрим подробнее вариант возможного правового анализа. Возьмем правовую проблему, относящуюся к области деликтного права.

Susan Sheridan, a famous tennis player, was shopping for groceries in a local supermarket, “Tacos”. She slipped and fell on a wet floor that had been just mopped. However, there were no warning signs installed. Susan Sheridan had a severe knee injury that led to lasting problems with her mobility. As a result, Susan failed to participate in the planned tournaments losing approximately \$700,000 over that period of time. Susan Sheridan sued the supermarket for \$700,000, plus \$15,000 in medical expenses. Analyse the relevant law applying the IRAC method.

В первом абзаце (Issue) необходимо изложить суть проблемной ситуации, а также обозначить в рамках какого законодательства будет осуществлен юридический анализ.

1. Under UK tort law, is Defendant “Tacos” liable for Plaintiff Susan Sheridan’s injuries under a theory of negligence when the defendant breached a duty of care owed to the plaintiff. Subsequently, the plaintiff suffered a severe injury that led to lasting health problems. The plaintiff seeks to be compensated for another’s wrongful act.

Второй абзац (Rule) содержит ссылку на правовую норму, изложение которой строится от общего к частному (general rule – subrules – case illustration). Подробная структура изложения правовой нормы актуальна для представителей англосаксонской правовой культуры, тем не менее, в лингводидактическом отношении в некоторых случаях подобная детализация может оказаться избыточной, а ссылка на *general rule* будет достаточной.

2. In the United Kingdom the owners of the supermarket or other premises have to ensure the property is safe for visitors. The owner is to take safety precautions and place warning signs as it is foreseeable that people might

slip on the wet floor and get injured. As long as the risks are foreseeable, a business owner breaches this duty of care. This rule of law comes from the Occupiers Liability Act 1984.

Третий абзац (Application) раскрывает, как правовая норма применяется в конкретном случае. Обратим внимание, что для англосаксонского права характерно следование той правовой норме в аналитической части *legal writing*, о которой шла речь во втором абзаце [Tamer 2017]. Предполагается, что в аналитической части необходимо соотнести рассматриваемую ситуацию с правовой нормой, объяснить каким образом правовая норма применяется. Для этих целей полезной оказывается судебная практика.

3. In this case, an employee of the supermarket had mopped the floor where Susan Sheridan slipped and was badly injured. «Tacos» failed to warn the customers that could be obviously regarded as a breach of the duty of care. As such «Tacos» will be sued for negligence.

Четвертый абзац (Conclusion) подводит итог анализу рассматриваемого дела. Заключение должно быть сформулировано кратко и понятно не только юристам, но и клиенту, который может не иметь юридического образования.

4. «Tacos» is liable to Sheridan for her injuries because «Tacos» breached the duty of care that led to Sheridan's injuries.

Предлагаемый тип заданий направлен на активную аналитическую и речевую деятельность студентов-юристов и позволяет говорить о глубоком изучении дискурсивных практик, а также способствуют непосредственному переходу от учебной деятельности к квазипрофессиональной и профессиональной. При таком подходе взаимовязанными оказываются профессиональные, социальные и коммуникативные факторы.

Для англосаксонской правовой традиции объективное юридическое письмо становится фундаментом, который впоследствии помогает перейти к аргументированному юридическому письму (*persuasive legal writing*). Хороший адвокат в первую очередь воспользуется объективным анализом (*objective legal writing*), чтобы спрогнозировать вероятное решение по делу и только после этого приступит к аргументированному анализу (*persuasive legal writing*), чтобы представить позицию клиента наиболее убедительно.

Вторая ступень обучения юридическому письму представляет аргументированное юридическое письмо «persuasive legal writing». В аргументированном юридическом письме информация представляется с определенной целью – убедить одну из сторон процесса в правильности и достоверности своей позиции и представить информацию в наиболее выгодном для клиента свете. Аргументированное юридическое письмо входит в инструментарий профессиональной деятельности адвокатов и трансформируется в «искусство защиты на бумаге», когда юрист руководствуется двумя основными принципами «перспективы» и «адресата». Принцип перспективы предполагает интерпретацию проблемной ситуации адвокатом или самим клиентом. Принцип адресата определяет стиль, коммуникативные стратегии, которые будет использовать адвокат при выстраивании линии защиты [Vorenberg 2012].

Для написания аргументированного юридического краткого изложения дела стоит придерживаться определенной структуры, которая почти совпадает со структурой объективного юридического письма:

1. *Представление тезиса.*

Тезисом становится то заключение, которое юрист хочет довести до сведения адресата. Тезис должен включать как правовую аргументацию, так и краткое изложение фактической информации.

2. *Представление и объяснение подходящей правовой нормы.*

Особую роль играет способ изложения правовой нормы, который в отличие от объективного юридического письма (стилистически нейтрального) призван представить позицию клиента в лучшем свете. Более того, правовая норма подбирается юристом с точки зрения правового анализа, который за ней последует. Подчеркнем, что речь не идет о том, чтобы просто вычеркнуть «неподходящую» норму праву.

3. *Применение и анализ применяемой правовой нормы.*

Цель анализа применяемой нормы права показать, что применение правовой нормы к фактическим обстоятельствам дела приводит к ожидаемому юристом результату. Правовой анализ может и должен включать сопоставление аргументов с доводами другой стороны по делу.

Заключение – представление рассматриваемой проблемы в наиболее выигрышном свете для адресата [Vorenberg 2012]. После перечисления сильных сторон по делу необходимо точно и прямо изложить ожидаемое решение по делу.

С нашей точки зрения, интеграция аргументированного юридического письма «persuasive legal writing» в обучение студентов-юристов

межкультурному профессиональному общению позволяет говорить о комплексном предметно специализированном освоении правовой реальности и о формировании профессиональной правовой картины мира юриста. Другой важный вопрос в контексте рассматриваемой проблемы – развитие критического мышления юриста, которое сегодня является неотъемлемой частью профессионального инструментария, и развивается только там и тогда, где есть возможность создать контекст близкий к профессиональной деятельности. Особое значение здесь приобретает природа юридической деятельности. Действительно, правовые проблемные ситуации затрагивают положения, присущие другим дисциплинам, поскольку они потенциально имеют отношение к привлечению к гражданской или уголовной ответственности. Юридические вопросы в той или иной степени охватывают все области знаний и требуют определенной гибкости мышления с точки зрения социальных практик.

Заключение

Проведенный анализ инструментов юридического письма *legal writing* в лингводидактическом отношении показал, что сегодня для представителей юридического сообщества письменная коммуникация приобретает большое значение. Такая ситуация должна быть отражена при обучении юристов межкультурному профессиональному общению. Разумным представляется разработать систему заданий для студентов, изучающих англосаксонское право на иностранном языке. Студенты III курса Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ) по направлению подготовки юриспруденция, в курсе межкультурной профессиональной коммуникации знакомятся с основами англосаксонского права, изучают прецедентные тексты правовой культуры, работают с проблемными ситуациями. Мы полагаем, что интеграция двух вышеобозначенных видов юридического письма *legal writing* с их последующей экспликацией позволит обучающимся самостоятельно моделировать варианты развития релевантных проблемных ситуаций с использованием системного анализа и с акцентуацией на стереотипах профессиональной юридической деятельности, а также познакомит их с актуальными дискурсивными практиками, стереотипами профессиональной юридической деятельности в межкультурном измерении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В., Бондарчук Г. Г.* Лингвистические и лингводидактические основы обучения студентов-юристов иноязычному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур: монография. М.: Изд-во ТРИУМФ, 2020. [Yarotskaya, L. V., Aleynikova, D. V., Bondarchuk, G. G. (2020). *Lingvisticheskie i lingvodidakticheskie osnovy obucheniya studentov-yuristov inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovyh kul'tur: monografiya* (Linguistic and Language Pedagogy Foundations of Teaching Law Students Foreign Language Professional Communication in Colliding Legal Cultures). Moscow: TRIUMF Publ. (In Russ.)].
- Tamer C.* CRAC: An Overview // Center for writing excellence. Texas. UNT Dallas. College of Law. 2017. URL: https://lawschool.untDallas.edu/sites/default/files/center_for_writing_excellence-crac_overview.pdf (дата обращения 2.04.2021).
- Vorenberg A.* Strategies and Techniques for Teaching Legal Analysis and Writing. New York: Wolters Kluwer Law & Business, 2012.

УДК 378.124.92/96

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_19

И. А. Беланова

ст. преподаватель кафедры иностранных языков
Государственного института театральных искусств (ГИТИС)
irina-mos77@mail.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕАТРАЛЬНОМ ВУЗЕ

В статье освещается междисциплинарный подход к обучению устному иноязычному общению студентов театрального вуза, который реализуется с использованием драма-технологии в процессе моделирования профессионального театрального дискурса. В работе рассматриваются специфические условия положительного переноса профессионально-коммуникативных умений из преподавания актерского мастерства в содержание дисциплины «Иностранный язык». Предлагается в содержание обучения устно-речевому общению включить использование драма-технологии, которая обладает вариативностью в зависимости от ее тематического наполнения и имеет типовую модель сценария (сказка-драма, драма-наблюдение, эскизо-драма, мифодрама, стиходрама, психодрама, музыкальная психодрама, аксиодрама, сатидрама и социодрама).

Ключевые слова: междисциплинарный подход; устное общение; театральный дискурс; техники актерского мастерства; драма-технологии.

I. A. Belanova

Senior Lecturer
of the Department of Foreign Languages
at Russia's State Institute of Theatre Arts, GITIS
irina-mos77@mail.ru

INTERDISCIPLINARY ASPECTS OF THE PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN DRAMA SCHOOL

The article deals with the interdisciplinary approach to teaching oral communication in foreign language to performing arts specialists, which is implemented in a drama technique based on modeling the dramatic discourse. It is suggested that drama techniques should be included in the content of foreign language teaching at drama schools. Drama techniques may be diversified according to the thematic content as they have a typical scenario mode (fairy tale drama, lookout drama, outline drama, mythodrama, poem drama, psychodrama, musical psychodrama, axiodrama, satidrama, and sociodrama).



Key words: interdisciplinary approach; oral communication; dramatic discourse; performing arts techniques; drama technique.

Введение

Целью данной статьи является рассмотрение междисциплинарных аспектов применения профессионально ориентированного обучения иностранному языку в театральном вузе.

В современной теории высшего образования широкое использование находит теория контекстного обучения (А. Вербицкий), которую мы берем за основу обучения устному иноязычному общению специалистов театрального профиля. Суть реализации междисциплинарного подхода в рамках контекстного обучения состоит в следующем: «Системность и межпредметность знаний; возможности пространственно-временной развертки содержания (обычно она дается в статике); развертывания его сценарного плана; параметр времени «прошлое – настоящее – будущее»; ролевая «инструментовка» содержания профессиональных действий и поступков; должностные функции и обязанности; должностные и личные интересы будущих специалистов; морально-нравственные нормы, правила, требования, социокультурные основания деятельности специалиста» [Вербицкий 2017, с. 129].

Профессиональная деятельность специалиста в области режиссуры и актерского мастерства определяется его(ее) социальными ролями (актера, режиссера, режиссера-драматурга, режиссера-постановщика, педагога, театрального деятеля) с их функциями и коммуникативными стратегиями, что в целом детерминирует содержание обучения устному иноязычному общению.

При использовании контекстного метода обучения одним из важных условий является моделирование не только профессионального (социального) контекста будущей деятельности, но и «психологического контекста деятельности специалистов, обусловленного напряженностью, вероятностным характером и высокой ответственностью их труда, необходимостью принятия решений в условиях дефицита времени и т. п.» [Тенищева 2008, с. 19].

Учитывая особенности профессиональной деятельности режиссера-педагога, необходимо подчеркнуть такую важную характеристику контекста общения, как эмоционально-оценочную составляющую. Для выпускника театрального вуза иностранный язык – это

инструмент для осуществления его (ее) художественно-творческой, педагогической и интерпретационной видов деятельности в процессе гастрольного и репертуарного обмена с представителями иностранных театральных компаний, ассоциаций, академий, школ и других социальных институтов.

Режиссер-педагог выстраивает различные ситуативные модели сценического общения в рамках *профессионального театрального дискурса*, который, вслед за Т. А. ван Дейком, мы будем рассматривать в качестве коммуникативного события. Т. А. ван Дейк полагал, что «дискурс... является сложным единством языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события... дискурс... не ограничивается рамками конкретного языкового высказывания, т. е. рамками текста или самого диалога. Анализ разговора... подтверждает это: говорящий и слушающий, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации, несомненно, относятся к данному событию» [Дейк 1989, с. 121–122].

Профессиональная деятельность режиссера реализуется в процессе создания *постановочного этюда* (мини-спектакля) как ситуативной модели, как комплекса условий, определяющих ситуативные параметры коммуникативных действий его участников. Функционирование данных моделей речевых событий обеспечивается коммуникативными компетенциями специалиста в области сценических искусств: языковой, социолингвистической, социокультурной и прагматической (компетенция дискурса, функциональная компетенция, компетенция схематического построения речи). Взаимодействие в процессе воссоздания определенной речевой ситуации способствует раскрытию актерского познавательно-творческого и эмоционального потенциала: индивидуальное и взаимное рефлексивное оценивание выполняемых коммуникативных действий, сопереживание (эмпатию), самововлеченность и внутреннюю раскрепощенность.

Следовательно, в театральном вузе принцип междисциплинарности будет означать использование возможностей смежных дисциплин, прежде всего в области актерского и режиссерского мастерства, в опоре на предметную деятельность и социально-личностный контекст будущей деятельности выпускника.

Профессиональный театральный дискурс как коммуникативное событие

В театральном вузе предметным содержанием обучения иностранному языку является *профессиональный театральный дискурс*, который мы рассматриваем как «многоуровневую систему межкультурного взаимодействия в процессе подготовки театрального события – спектакля. Данный вид взаимодействия демонстрирует коммуникативное поведение его участников с их коммуникативными стратегиями, обусловленными определенными ситуациями общения, в которых режиссер одновременно выступает интерпретатором и создателем текста игрового сценария и педагогом-руководителем репетиционного процесса» [Беланова 2020, с. 53–54].

За основу характеристики «профессионального театрального дискурса» мы принимаем трехуровневую структуру коммуникативного события, как это принято в теории коммуникации.

1. Коммуникативный (продуктивный), при котором осуществляется тактическая реализация речевых стратегий режиссера в монологе или диалоге: описание, объяснение, иллюстрирование, изложение, обсуждение, пояснение, убеждение, разъяснение, аргументация, обоснование, утверждение, формулирование.

2. Интерактивный, при котором осуществляется субъект-субъектное речевое взаимодействие участников постановочного проекта в следующих формах речи: 1) опосредованный контактный диалог; 2) квазидиалог; 3) дистантный диалог; 4) естественный профессиональный диалог; 5) псевдодиалог; 6) театральный (персонажный) диалог [Карасик 2004].

3. Перцептивный, который включает в себя аудирование как в ходе речевого общения, так и в ходе воспроизведения аудио- или видеотрансляции: 1) интерпретация с точки зрения восприятия текста на уровне смысла и 2) эмоционально-эстетическое восприятие текста на уровне эмоций.

Коммуникативные события моделируются в процессе обучения устной иноязычной речи средствами интерактивных технологий сценического мастерства, применимых в рамках лекций, мастер-классов, семинаров и творческих лабораторий. В результате «включения» в одну из учебных ситуаций актерской группой создается продукт театрального творчества – *драматический этюд (мини-спектакль)*.

Рассмотрим наиболее часто используемые технологии сценического мастерства в театральных вузах.

Интеграция техник актерского мастерства в содержание обучения устному общению на иностранном языке

В современных театральных вузах ведущие режиссеры-практики в своих сценических мастерских используют разнообразные приемы постановочного искусства. На основе анализа имеющейся литературы (Б. Е. Захава, Л. В. Грачева, А. А. Бармак, В. А. Андреев) и наблюдений за деятельностью мастеров во время семинарских занятий и творческих лабораторий, мы выделили наиболее часто используемые виды актерских и режиссерских техник, которые могут быть применимы в качестве *образовательных технологий в процессе обучения иностранному языку*:

1. *Метод сквозного действия К. Станиславского* (К. С. Станиславский, В. К. Монюков) управляет игрой и поддерживает ход развития событий в нужном направлении. К. Станиславский изображал «метод сквозного действия» графически в виде временной оси, на которой «ряд малых, средних, больших линий жизни роли направлены в одну сторону – к сверхзадаче. Короткие линии жизни роли с их задачами, логически последовательно чередуясь друг за другом, цепляются одна за другую. Благодаря этому из них создается одна сплошная сквозная линия, тянущаяся через всю пьесу» [Станиславский, Монюков 2020, с. 352].

Данный метод соотносится с технологией деловой игры, в процессе которой студент-режиссер читает мини-лекцию актерам о построении сверхзадачи исходного произведения, излагая в устной форме свое авторское видение пьесы. При этом режиссер прибегает к следующим коммуникативным стратегиям: разъясняет, убеждает, описывает, иллюстрирует, поясняет, аргументирует, обосновывает, утверждает, формулирует и доносит информацию до участников постановочного проекта.

«Метод сквозного действия» обеспечивает возможности развивать умения иноязычной монологической и диалогической речи:

- умения сформировать режиссерскую задачу;
- умения составлять необходимые рекомендации и инструкции;
- умения описывать сюжет (описательный дискурс);

- умения выполнять пересказ (нарративный дискурс);
- умения анализировать и сопоставлять родные социокультурные концепты с иностранными, реализуя эмпатический компонент.

2. *Метод Застольного Периода* А. А. Васильева (П. Б. Богданова, М. И. Волкова, J. Pitches) подразумевает глубинный анализ текста и прочтение его на *уровне смысла* (интерпретационное чтение вслух) и на *уровне эмоций* (эмоциональное чтение вслух), осуществляя тренировку мыслительной выносливости обучающихся посредством полного погружения в текст, приводя в действие их «когнитивную мускулатуру».

Данный метод позволяет в области иностранного языка интерпретировать авторский текст, моделировать определенное коммуникативное событие и создавать коллективную постановочную концепцию вторичного текста сценария. Как практик Васильев берет роль Сократа, философа-педагога, называет эту работу «воздействием слова». Целью такой интенсивной умственной сосредоточенности является: 1) актуализация смысла вычитываемого текста; 2) погружение в эмоциональное пространство текста; 3) задействование процесса интеллектуального обмена идеями; 4) осуществление выбора из предложенных концепций для сценической постановки.

В учебном процессе по иностранному языку метод А. А. Васильева можно реализовать с помощью следующих образовательных технологий: 1) драматизация исходного текста произведения; 2) проблемная дискуссия; 3) разыгрывание речевых эпизодов с использованием техники выражения эмоций (активизация эмоционального поведения), которые формируют целевые умения устного иноязычного общения специалистов театрального профиля:

- умение разложить на более простые речевые действия обсуждаемую ситуацию (аргументативный дискурс);
- умение вступить в игровое взаимодействие;
- умение классифицировать понятия и давать им определения;
- умение структурировать материал;
- умение делать логические выводы и умозаключения;
- умение доказывать и защищать свою точку зрения;
- умение оценивать ситуацию общения и выстраивать новые гипотезы;
- умение сопоставлять и анализировать принятые решения;
- умение применять тактику столкновения противоположных мнений.

Драматизированное чтение вслух сценария может рассматриваться как имитация техники чтения инофона в процессе видео- или аудиотрансляции исходного текста (интонационная и фонетическая работа). Озвучивая текст сценария, актеры моделируют действительность связей и отношений, отраженных в нем, задействуя эмпатический компонент. Это подразумевает умение копировать и применять в иноязычной речи нужный интонационный регистр, присущий носителям культуры разыгрываемого сценария средствами постановочного искусства. Актеры позиционируют себя представителями иной культуры, включаясь в новую систему культурных кодов и расширяя свой внутренний когнитивно-перцептивно-аффективный контекст.

3. *Метод эмоциональной памяти К. С. Станиславского* – это процесс задействования «эмоциональной (аффективной) памяти», которую К. С. Станиславский рассматривает как процесс активизации предыдущих знаний, опыта, ощущений и чувств, помогающих актеру передавать подлинную суть образа на сцене. «Подобно тому, как в зрительной памяти перед вашим внутренним взором воскресает давно забытая вещь, пейзаж или образ человека, так точно в эмоциональной памяти оживают пережитые раньше чувствования. Казалось, что они совсем забыты, но вдруг какой-то намек, мысль, знакомый образ – и снова вас охватывают переживания, иногда такие же сильные, как в первый раз, иногда несколько слабее, иногда сильнее, такие же или в несколько измененном виде» [Станиславский, Монюков 2020, с. 224]. Посредством метода *внутренней работы над ролью, импровизацией*, в «проживании» на сцене характера персонажа у актеров задействуются естественные эмоции, возникающие посредством намеренно воссозданных в воображении обстоятельств пережитого события. В. К. Монюков убежден, что «в режиссуре, в педагогике существует цель – уметь увидеть что-то в жизни, понять закономерность жизненную и, поймав, что такая закономерность есть, провести ее в вашу технику как методологический прием. ...Цель педагогики и режиссуры – умение вглядываться в жизнь профессиональным глазом, увидеть, откуда такая яркость, угадывать эту закономерность и из нее делать технические приемы» [Станиславский, Монюков 2020, с. 531].

Следовательно, во время создания *драматического этюда (мини-спектакля)* актер должен пережить чувство, однажды им (ею) испытанное, и возродить его на уровне необходимой эмоции.

В процессе обучения устному иноязычному общению концепция «эмоциональная память» создает условия для применения драматехнологии. Данная образовательная технология имеет разновидности, которые обладают определенным тематическим наполнением и типовой моделью сценария. Это – сказка-драма, драма-наблюдение, эскизодрама, мифодрама, стиходрама, психодрама, музыкальная психодрама, аксиодрама, сатидрама, социодрама.

Названная драма-технология с позиции интегративно-контекстного междисциплинарного подхода может быть перенесена в предметное содержание обучения иностранному языку, и ее можно моделировать в целях развития устно-речевых умений специалистов в области сценических искусств. Ее дидактические возможности, с точки зрения речи, позволяют развивать следующие профессионально-коммуникативные умения выпускника театрального профиля:

- провести мастер-класс по созданию этюда-драматизации с заранее подготовленным планом коммуникативных действий;
- осуществлять репетиционный процесс и достигать поставленных задач и целей посредством вербальной коммуникации;
- провести семинар по особенностям декламации театрального диалога, прибегая к средствам драматической речи;
- применять свои фоновые знания в области изобразительного искусства, истории, литературы, философии, психологии, социологии, экономики, политики в работе над созданием сценического продукта;
- сопоставлять и видеть сходство и различия нескольких культур на концептуальном уровне и учитывать все культурные и языковые особенности коммуникативного поведения иноязычных партнеров.

В основе использования драмы-технологии в процессе обучения иностранному языку лежат межпредметные связи таких смежных изучаемых дисциплин, как литературоведение, философия, история, риторика, антропология, социология, психология и театроведение. Следует подчеркнуть, что *драма* в контексте обучения устной иноязычной речи специалистов в области сценического мастерства затрагивает все элементы театрального искусства: музыку, драматургическое содержание, исполнительское и постановочное мастерство, замысел и изобразительный ряд с целью формирования умений специалистов моделировать *ролевое поведение*.

**Драма-технология как средство, моделирующее
социально-профессиональный и эмоциональный контекст
будущей деятельности выпускника театрального вуза**

Как отмечалось ранее, драма-технология обеспечивает условия для воспроизведения профессионального, социального и эмоционального контекста будущей деятельности выпускника и формирования его (ее) иноязычных коммуникативных умений в опоре на соответствующий опыт в родном языке. Что в целом подразумевает применение сформированной способности актерского перевоплощения при разыгрывании *драматического этюда (мини-спектакля)* на иностранном языке, которые мы будем рассматривать как моделирование ролевого поведения в рамках профессионального коммуникативного события.

Проведенный анализ литературы по техникам театральной игры и актерского перевоплощения (М. О. Кнебель, М. А. Чехов, А. Bartow, S. Adler, S. Meisner) позволил сформулировать рабочее определение *ролевого моделирования*, которое мы рассматриваем в качестве способа принятия разыгрываемой роли на себя в результате включения в органику образа, эмпатически проникая в мысли персонажа, созданного представителем иной лингвокультуры в опоре на определенные культурные концепты.

Участники, вступая в мир Шекспировской драмы и принимая на себя вымышленные образы его мира, вмещают свой жизненный опыт в игру и посредством нее приобретают новые знания, которые невозможно извлечь из чтения или просмотра пьесы. Наделяя вымышленных персонажей своим способом мышления и управляя их речевыми действиями в опоре на собственные эмоциональные переживания, участники постановки «репетируют» новые способы проживания предлагаемой ситуации в новых социальных ролях, реализуя свои невымышленные (реальные) возможности, которые они смогут использовать в будущей деятельности, т. е. одновременно моделируя свое и вымышленное «ролевое поведение», «сплетая» их в единое целое и тем самым приобретая умения актерского перевоплощения.

Основное назначение *ролевого моделирования* – способствовать раскрытию творческой и личностной индивидуальности в условиях профессионального социума. Важными составляющими являются как содержание общения, так и коммуникативные задачи его участников:

- воспроизводить посредством выразительного ролевого образа постановочную концепцию;
- преобразаться в новую индивидуальность, принимающую новые мировоззренческие позиции;
- развивать личностные характеристики (мотивация, профессионализм);
- развивать творческое воображение и способность нестандартно мыслить;
- определить суть проблемной ситуации, неожиданно находить решения (на основе опыта и интуиции);
- воспитывать эмоции и управлять ими, нужная эмоция поможет оценивать действия или концепции;
- ценить культурное многообразие и развивать свои культурные навыки.

Ролевое моделирование применяется в аутентичных ситуациях речевого взаимодействия, в рамках которых обособляются, описываются и сравниваются события, происходящие с персонажами в определенный момент и в определенном месте. Выстраиваемые ими события обыгрываются по-разному, тем самым стимулируя участников принимать решения в сложных обстоятельствах, кажущихся им верными исходя из текущего состояния дел и в свете имеющихся знаний. Каждая последующая ситуация отличается наличием приобретенного опыта и отражает новую линию коммуникативного поведения, позволяющего изменить последствия принятого в прошлом решения и изменить отношение к действительности. Смысл ролевых образов как инструментов познания передает ответ на ситуацию вопрошания принимающего его на себя участника, так как *драма* позволяет стать *тем другим, кто* подскажет, как действовать в непривычных и незнакомых ситуациях речевого взаимодействия.

Поэтому *драма* может быть видом игры или жизненной практики, воздействующей на такие сферы человеческих особенностей, как способность прочувствовать, пережить, выразить и социализировать свои эмоции. *Драма* акцентирует внимание на событиях повседневной жизни, которые в силу своей цикличности могут быть исправлены и изменены к лучшему при их повторном проживании в будущем при наличии приобретенного в процессе игры опыта. *Драма* способна корректировать коммуникативное поведение в еще не возникшем

речевом событии, делая его заранее «правильным», не дающим повода для сомнения, что позволяет говорить о *рефлексивном применении прошлого опыта в будущем*. Создавая условия для новых интерпретаций проблемных жизненных ситуаций и взаимоотношений, драма помещает их в иную среду и подвергает воздействию иных обстоятельств. В результате приращения смысла в контексте повествования получают новые интерпретации по-иному сложившихся взаимоотношений.

Следовательно, *драма* влияет на формирование целостно-интегрального понимания как собственной концептуальной системы, зависящей от жизненного и эмоционального опыта, так и системы концептов иного языкового общества и их роли в условиях профессионального взаимодействия на иностранном языке. Результатом такого понимания становится социальная адаптация специалиста в области сценических искусств к новым формам речевого поведения и принятию новых истин в рамках художественно-творческой, педагогической и интерпретационной видов его(ее) деятельности с использованием иностранного языка.

Заключение

Таким образом, реализация принципа междисциплинарности при обучении устному речевому общению специалистов в области сценических искусств заключается в интеграции смежных дисциплин, прежде всего актерского и режиссерского мастерства, в предметное содержание обучения иностранному языку, а также в моделировании предметного и социально-личностного контекста будущей деятельности выпускника.

Для реализации этого принципа целесообразно использовать *драма-технологию*, которая обладает вариативностью в зависимости от ее предметного наполнения и создает условия для развития устно-речевых умений специалиста в области сценических искусств на иностранном языке. Данная технология моделирует коммуникативное событие, которое представляет профессиональный театральный дискурс и позволяет интегрировать его в содержание обучения устному речевому общению в театральном вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Беланова И. А. Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки выпускника театрального вуза // Вестник Московского

- государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 4 (837). С. 49–59. [Belanova, I. A. (2020). Foreign Languages in Vocational Education of a Performing Arts Specialist. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4 (837), 49–59. (In Russ.)].
- Вербицкий А. А.* Теория и технологии контекстного образования. М. : Московский педагогический государственный университет, 2017. [Verbitskiy, A. A. (2017). Teoria i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya (Theory and Technology of Contextual Education). Moscow: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet. (In Russ.)].
- Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : ГНОЗИС, 2004. [Karasik, V. I. (2004). Jazykovoj krug: lichnost', konsepti, diskurs (The Language Circle: Personality, Concepts, Discourse.). Moscow: GNOZIS. (In Russ.)].
- Дейк Т. А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. М. : Прогресс, 1989. [Dijk van, T.A. (1989). Jazyk. Poznanie. Kommunikacija (Language. Cognition. Communication). Moscow: Progress. (In Russ.)].
- Станиславский К. С., Монюков В. К.* Полный курс театрального искусства. М.: АСТ : ОГИЗ, 2020. [Stanislavsky, K. S., Monukov, V. K. (2020). Polniy kurs teatral'nogo iskusstva (A complete course in the art of theater). Moscow: AST : OGIS. (In Russ.)].
- Тенищева В. Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. [Tenischeva, V. F. (2008). Integrativno-kontekstnaya model formirovaniya professional'noy kompetentsii (Integrative-contextual model of the formation of professional competence): abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)].

УДК 372

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_31

В. А. Горина

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета
gorina-va@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПРОГРАММЫ В СФЕРЕ ВУЗОВСКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу различных способов диагностирования уровня овладения межкультурной коммуникативной компетенцией в лингвистическом вузе. В работе рассматриваются особенности использования в учебном процессе таких оценочных технологий, как мониторинг, рейтинг, портфолио. Сопоставляя данные технологии с традиционной системой оценивания, представленной в формате экзаменационного испытания, автор приходит к выводу, что современные подходы способны более адекватно определять академические успехи студента и динамику его личных достижений, поскольку они также учитывают характер, объём и качество работы, выполненной в процессе учебной деятельности; способствует повышению мотивации студентов, росту их активности на протяжении всего цикла обучения.

Ключевые слова: оценка качества освоения языковой дисциплины; традиционная система оценивания; система мониторинга; балльно-рейтинговая система; технология языкового портфолио; динамика личных достижений.

V. A. Gorina

PhD, Professor
Department of Second Foreign Language
Moscow State Linguistic University
gorina-va@yandex.ru

TECHNIQUES OF MONITORING AND EVALUATING THE QUALITY OF LANGUAGE PROGRAM DEVELOPMENT

The article is devoted to the analysis of various ways to assess the level of intercultural communicative competence in a linguistic university: monitoring, rating, and compiling a portfolio in the educational process. Comparing these techniques with the traditional assessment system presented in the format of an examination test,



the author comes to the conclusion that modern approaches are able to determine the academic progress of a student and the dynamics of his personal achievements more adequately, since they take into account not only the exam results, but also the nature, volume and quality of work performed in the course of educational activities, helps to enhance students' motivation, increase their activity throughout the entire training cycle.

Key words: quality assessment of language discipline acquisition; traditional assessment system; monitoring system; score-rating system; technology of language portfolio, dynamics of personal achievements.

Введение

Регулярный контроль учебной деятельности и оценка качества освоения дисциплины являются важнейшим компонентом любого образовательного процесса. В сфере вузовского лингвистического образования задача оценивания состоит в том, чтобы адекватно определить степень овладения студентами профессиональной межкультурной коммуникативной компетенцией в целях решения аутентичных задач в разных сферах деятельности средствами изучаемого языка. В настоящее время в методической литературе активно продвигается идея оценки качества владения иностранным языком на основе интегративного подхода, включающего как оценку сформированности профессионально ориентированной межкультурной компетенции, так и оценку сформированности личностных и межличностных компетенций студента [Коряковцева 2017].

Формат контроля при оценке уровня владения иностранным языком может включать использование различных инструментов педагогического измерения. Как правило, все они имеют общую цель, связанную с определением степени сформированности профессиональных и личностных компетенций, однако к реализации данной цели подходят с разных позиций: одни из них в большей степени ориентированы на оценку *результата* учебной деятельности студента, в то время как другие включают в себя также и оценку *процесса* этой деятельности.

В теории и практике вузовского лингвистического образования большое внимание уделяется так называемым инновационным подходам, которые прямо или косвенно противопоставляются подходам традиционным. В связи с этим следует, прежде всего, уточнить, что понимается под термином «традиционная система оценивания».

Система оценивания образовательных результатов в области языковой подготовки

Как известно, в основе этой системы лежит концепция, связанная с использованием контролирующего испытания, обозначаемого, как правило, термином «экзамен». В педагогической литературе и образовательной практике экзамен рассматривается как одна из традиционных форм проверки и оценки качества усвоения знаний, умений, навыков, а также способности испытуемого применять их для решения задач практического и прикладного характера [Яроцкая 2011]. Традиционной такая форма испытания считается, прежде всего, потому, что к ее использованию прибегали и продолжают прибегать в образовательных системах самых различных стран на протяжении длительного исторического периода.

В системе современного вузовского образования такое оценочно-контролирующее испытание реализуется по завершению какой-либо части курса или модуля, всего курса, а также по окончании учебы в образовательном заведении. В зависимости от этого оно может принимать форму контрольной работы, зачета (безоценочного или с оценкой), курсового экзамена или итоговой аттестации. Любое контролирующее мероприятие проводится, как правило, в письменной и/или устной форме, а его результаты оцениваются в баллах на основании анализа ответов с точки зрения их соответствия требованиям программы. При этом сама балльная градация может быть различной, так как в разных учебных заведениях применяются различные оценивающие шкалы – от двухбалльной до стобалльной.

В сфере отечественного лингвистического образования данная система контролирующих испытаний регламентируется федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) и программой учебной дисциплины по конкретному направлению и профилю подготовки. Один из разделов программы («Оценочные средства для проведения промежуточной аттестации») определяет формы, последовательность и критерии оценки контролирующих мероприятий. В соответствии с этим документом система оценивания качества овладения языковой дисциплиной включает несколько уровней: текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую аттестацию выпускников-бакалавров.

Текущий контроль представляет собой систематическую проверку качества усвоения лингвистической программы, осуществляемую в форме письменного контроля и/или устного опроса на протяжении всего изучения дисциплины или ее модуля.

Промежуточный контроль осуществляется после завершения относительно законченного раздела или модуля языковой дисциплины и отличается от текущего контроля объемом получаемой информации об уровне сформированности коммуникативных компетенций. Промежуточный контроль реализуется, как правило, в виде зачета или экзамена и проводится в конце каждого семестра как в письменной, так и устной форме.

Итоговый контроль имеет целью проверку и оценку результатов обучения в целом и организуется в письменной и устной форме по окончании всего цикла обучения в вузе. Задача итогового контроля – оценить совокупность приобретенных студентом как общекультурных межличностных компетенций (ОК), так и целенаправленных профессиональных компетенций (ПК). Особенностью данного типа контроля является привлечение внешних экспертов, а именно – государственной комиссии, состоящей из специалистов в данной области. (Содержательный аспект экзамена на каждом конкретном этапе обучения требует отдельного рассмотрения и остается за рамками настоящей статьи).

Таким образом, главной отличительной чертой традиционной модели является тот факт, что диагностирование успешности обучения, осуществляемое во время контролирующего мероприятия любого уровня (экзамен, зачет), фиксирует *результат* освоения данной дисциплины или ее части, тогда как характер, объем и качество работы, выполненной студентом в ходе учебного процесса, остаются за рамками оценивания. Иначе говоря, экзамен определяет уровень овладения учебным материалом безотносительно к другим параметрам, характеризующим академическую деятельность экзаменуемого.

Между тем существует вполне обоснованное мнение, что для более полной и всесторонней характеристики образовательного результата следует принимать во внимание и другие аспекты учебной деятельности студента, в частности, его усилия и уровень активности в ходе образовательного процесса, способность к самостоятельному выполнению поставленных задач, характер и степень мотивации,

проявление интереса к изучаемому предмету, креативность при выполнении индивидуальных творческих заданий и др.

С этой точки зрения, способ оценивания, реализуемый в ходе традиционного контролирующего мероприятия (экзамен, зачет), недостаточно полно отражает поступательное движение студента и динамику его личных достижений в процессе освоения учебной дисциплины. Ограниченность такого подхода стала причиной разработки и внедрения других подходов, более адекватно оценивающих академические успехи студентов. В последние годы в европейской и отечественной системе лингвистического образования стали широко использоваться альтернативные оценочные технологии, к которым исследователи в первую очередь относят мониторинг, рейтинг, языковой портфель (портфолио) и некоторые другие. Рассмотрим их подробнее.

Эффективное управление качеством образования требует определенной системы информации о протекании учебного процесса. Такая система информации о качестве освоения учебной программы создается, как правило, на основе *мониторинга*. Мониторинг, как инструмент регулярного отслеживания степени решения поставленных задач, активно используется в системе образования, где он означает получение, обработку и анализ информации о функционировании отдельных компонентов образовательной системы. В этом случае задачами мониторинга являются:

- систематическое наблюдение за ходом образовательного процесса и получение оперативной информации о качестве его реализации;
- выявление и своевременное устранение факторов, негативно влияющих на достижение поставленных задач.

Мониторинг дает возможность соотносить начальный и конечный результаты обучения, позволяя тем самым оценить прогресс учебной деятельности обучающегося в динамике. Мониторинг характеризуется такими чертами, как: 1) систематичность и регулярность проведения; 2) информативность; 3) диагностичность; 4) возможность обратной связи.

В системе лингвистического образования мониторинг применяется для того, чтобы знать, как протекает учебный процесс, направленный на овладение межкультурной иноязычной компетенцией. В качестве объектов мониторинга в сфере лингвистического образования

могут рассматриваться различные аспекты образовательного процесса, такие как:

- степень усвоения теоретических знаний;
- развитие практических навыков владения видами речевой деятельности;
- активность студента на занятии, качество выполнения им самостоятельных заданий, посещаемость и т. д.;
- академическая успеваемость студента по семестрам или годам обучения по отдельным языковым дисциплинам или их модулям и т. д.;
- участие студента в научно-исследовательской деятельности и т. д.

В рамках вузовского лингвистического образования мониторинг осуществляется на основе данных, полученных в результате проведения различных типов контролирующих испытаний. На основании анализа информации, полученной в ходе мониторинга, делается вывод о том, насколько успешно реализуются поставленные задачи, и какие корректирующие меры следует предпринять для преодоления проблемных моментов, обнаруженных в ходе освоения учебной программы.

Таким образом, мониторинг представляет собой способ отслеживания результатов серии контролирующих мероприятий, а также других параметров, характеризующих академическую деятельность студента, позволяющий наблюдать за его продвижением от одного уровня к другому, более высокому, и корректировать *динамику* формирования профессионально-коммуникативных компетенций. С этой точки зрения, ключевой характеристикой мониторинга можно считать его направленность на оценку качества обучения в *процессе* образовательной деятельности студента. Именно этот фактор отличает мониторинг от традиционного способа оценки качества обучения.

Отметим, что при всей своей значимости для организации эффективного обучения технология мониторинга, с нашей точки зрения, не является тем инструментом, который оценивает качество овладения учебной дисциплиной непосредственно. Она представляет собой способ отслеживания и анализа тех показателей, которые уже зафиксированы в результате проведения других контрольно-измерительных мероприятий на различных этапах обучения. С этих позиций, мониторинг может рассматриваться как существенно важный, но вспомогательный инструмент педагогического диагностирования.

Помимо мониторинга важное место среди оценочно-контролирующих технологий занимает такой способ оценки качества освоения учебной дисциплины, как *рейтинг*. Цель внедрения рейтинговой системы контроля и оценки в области образования состоит, прежде всего, в том, чтобы повысить уровень успеваемости студентов путем стимулирования их активности в процессе обучения. Эта система призвана создать условия для повышения мотивации студентов посредством учета всех *аспектов их учебной деятельности в ходе образовательного процесса*.

Согласно концепции рейтинговой системы, студент набирает за семестр определенное количество баллов по изучаемой дисциплине. При этом ключевым моментом является тот факт, что помимо результатов сдачи экзамена учитываются также и другие параметры его университетской деятельности, в частности, активное участие в аудиторной работе, качество выполнения текущих заданий, предусмотренных программой, посещаемость лекционных и практических занятий, выполнение творческих заданий – презентаций, докладов, курсовых работ, участие в научных конференциях, в проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Иначе говоря, оценка по дисциплине в конце семестра складывается, с одной стороны, из оценки, полученной за ответ на экзамене, а с другой – из суммы баллов, полученных за активное и качественное выполнение текущих контрольных и творческих заданий по каждому учебному разделу курса. Суммарное количество баллов позволяет наиболее адекватно определить *общую оценку учебной деятельности* студента, а также его рейтинг в группе. Предполагается, что студенты, имеющие более высокие показатели, могут по завершении обучения рассчитывать на определенные преимущества при устройстве на рынке труда, так как работодатель выбирает специалиста с наиболее высоким финальным рейтингом.

В отличие от традиционной системы оценивания, основанной только на результатах экзамена, балльно-рейтинговая технология носит *накопительный характер* и обладает рядом преимуществ, таких как:

- повышение мотивации студентов к систематической учебной работе, а не только к работе непосредственно перед экзаменом;
- повышение объективности оценки усвоения программы по предмету, так как она учитывает различные аспекты учебной деятельности студента;

- увеличение рабочей активности, в том числе непосредственно на занятиях по конкретной учебной дисциплине;
- стимулирование личностного творческого потенциала студентов в ходе образовательного процесса.

В настоящее время в системе отечественного лингвистического образования накоплен и широко применяется опыт использования балльно-рейтинговой технологии оценки по ряду языковых дисциплин. В рамках данной технологии используются различные модели, включающие наиболее значимые характеристики учебной деятельности обучающихся. При этом все они объединены основной целью, которая состоит в том, чтобы найти эффективные способы повышения качества овладения языковой дисциплиной *путем повышения уровня мотивации студентов*. Наиболее распространенные модели отечественной рейтинговой системы строятся на базе ведущего принципа, в соответствии с которым общая оценка успеваемости реализуется, как правило, по 100-балльной системе и складывается из ряда оценок, характеризующих различные параметры академической деятельности студента.

Как показывает практика, применение балльно-рейтинговой системы оценки является достаточно эффективным способом стимулирования студентов для достижения ими более высоких результатов в процессе обучения. Это является следствием того, что:

- применение данной технологии позволяет оценивать не только достигнутый студентом уровень профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции, но и его личностный потенциал и отношение к своей учебной деятельности;
- в результате использования балльно-рейтинговой технологии повышается мотивированность студента в результатах своей учебной деятельности;
- усиливается активность и концентрация внимания студентов в ходе практических занятий по иностранному языку в аудитории; снижается количество пропусков по неуважительным причинам;
- повышается заинтересованность в качественном выполнении как аудиторных, так и внеаудиторных устных и письменных заданий;
- используемая при этом 100-балльная система оценивания позволяет преодолеть недостатки традиционной четырехбалльной системы, поскольку дает возможность оценивать успехи студента

более дифференцированно и объективно, а сама процедура фиксации результатов учебной деятельности студентов в баллах является более наглядной и транспарентной;

– повышается ответственность студентов за общие результаты своего обучения.

Вместе с тем следует отметить, что использование данной технологии диагностирования и оценки результатов учебной деятельности студентов вызывает и определенные критические замечания.

- В качестве существенного недостатка балльно-рейтинговой модели оценивания нередко отмечают высокую трудоемкость ее практической реализации. Постоянный подсчет, контроль и обновление баллов каждого студента на протяжении каждого занятия и в течение всего семестра требует большого количества времени и усилий со стороны преподавателя.

- Процедура оценки образовательной деятельности студента и достигнутого им уровня иноязычной коммуникативной компетенции в условиях применения балльно-рейтинговой системы не вызывает затруднений только в том случае, если контроль осуществляется в формате тестирования, в рамках которого каждое задание может оцениваться заранее определенным количеством баллов. Известно, однако, что некоторые стороны учебной деятельности студентов с трудом поддаются контролю в форме тестов. Оценка в баллах индивидуальных личностных характеристик, таких, например, как степень активности, заинтересованности, креативности при выполнении заданий и т. п. представляет определенную трудность, поэтому может носить субъективный характер.

- Оценка качества освоения программы, основанная на балльно-рейтинговом подходе, может приводить порой к формализованности образовательного процесса. В ряде университетов студент считается сдавшим экзаменационную сессию за определенный семестр обучения, если он набрал в совокупности по всем дисциплинам требуемое количество баллов (кредитов). В этих условиях студенты нередко идут по пути наименьшего сопротивления и набирают баллы за счет сдачи более легких для усвоения дисциплин в ущерб дисциплинам трудоемким, снижая тем самым общий уровень подготовки.

Отмеченные факторы должны учитываться при выборе этой модели оценивания учебной деятельности студентов в условиях вуза.

В настоящее время в педагогическом сообществе в качестве одного из наиболее перспективных способов контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов активно рассматривается технология *портфолио* [Коряковцева 2017]. Портфолио, или языковой портфель, представляет собой комплект наиболее значимых рабочих документов, создаваемых самим обучающимся и свидетельствующих о достижении им определенного уровня в сфере овладения иностранным языком. Это могут быть работы, выполненные им самостоятельно (сочинения, проекты, рефераты, презентации, доклады), дипломы и сертификаты об участии в конкурсах, олимпиадах, конференциях, а также другие свидетельства, подтверждающие достигнутые им успехи.

Создание портфолио в любой сфере деятельности требует от его пользователя развития навыков рефлексии по поводу проделанной им работы и способности к самостоятельной оценке своих достижений и личного опыта. В этом качестве языковой портфель является в значительной степени инструментом *самоконтроля* и *самооценки* обучающегося, следующего по своей индивидуальной траектории в ходе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Языковой портфолио, разработанный для российской системы лингвистического образования на базе европейского языкового портфеля, ставит своей задачей:

- 1) обучение студентов умению изучать язык самостоятельно, по принципу автономии, на протяжении всей жизни;
- 2) формирование способности объективно оценивать свой уровень владения иностранным языком в соответствии с общеевропейскими стандартами
- 3) развитие умения презентовать себя любому лицу или организации (будущему работодателю или учреждению), где будет продолжено образование или работа, связанная с использованием иностранного языка.

Многие пользователи, работающие с языковым портфелем, отмечают повышение мотивации и успешности обучения в результате его применения. В первую очередь это связано с тем, что языковой портфель дает обучающимся возможность ставить конкретные цели и самим контролировать процесс их достижения. Опираясь на материалы языкового портфеля, пользователь получает возможность сопоставить свой уровень владения иностранным языком с установленными

для каждого уровня нормами и самостоятельно определить наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и коммуникативных умений.

Если говорить о положительных сторонах данного способа оценивания, то можно отметить, что в этом качестве технология языкового портфеля:

- дает пользователю возможность самому контролировать индивидуальную траекторию обучения, ставить конкретные цели и достигать их;
- развивает способность к саморефлексии и готовность к самостоятельному овладению иностранным языком;
- повышает мотивацию студента для дальнейшего совершенствования своих навыков, стимулирует творческий аспект его учебной деятельности;
- позволяет соотнести собственный уровень владения иноязычными компетенциями с установленными программой стандартами;
- позволяет систематизировать успехи и достижения, приобретенные на протяжении определенного периода обучения;
- является основой для участия в различных конкурсах в целях получения соответствующих сертификатов и дипломов.

Таким образом, можно утверждать, что использование технологии портфолио позволяет на основании документов, представленных в языковом портфеле, с достаточной степенью объективности оценивать индивидуальные достижения обучающегося, его готовность и способности в сфере овладения иноязычными коммуникативными компетенциями.

Вместе с тем отмечаются и некоторые факторы, затрудняющие использование данной технологии в условиях ее практического применения. Это связано, в частности, с тем, что:

- языковой портфель, создаваемый самим обучающимся, требует постоянной и систематической работы на протяжении длительного периода времени, что может вызывать у пользователя определенные затруднения в силу его недостаточного личного опыта и несовершенного уровня способностей к саморефлексии;
- создание портфолио, выполняемое обучающимся самостоятельно, может порой оказаться бессистемным набором материалов, не отражающим динамику языкового развития пользователя, и, как

следствие, не предоставлять оснований для адекватных обобщений и выводов заинтересованным лицам.

Заключение

Как было отмечено выше, каждая из рассмотренных технологий оценивания, будь то экзаменационное испытание, мониторинг, рейтинг, портфолио, обладает определенной спецификой. Так, традиционный экзамен, являющийся, в той или иной форме, важным компонентом любой контролирующей системы, устанавливает прежде всего уровень овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, оставляя за рамками оценивания иные факторы, характеризующие учебную деятельность и личностный потенциал студента. Другие оценивающие системы, такие как рейтинг, языковой портфолио, учитывают не только степень сформированности коммуникативных умений, но и индивидуальные академические успехи студента, достигнутые им в процессе овладения языковой дисциплиной, а также его личностные качества (креативность, активность, мотивированность, способность к самостоятельному выполнению профессионально ориентированных заданий и решению проблемных ситуаций, возникающих в социальной сфере деятельности).

Анализ различных диагностирующих и оценочных моделей показывает, что их использование в лингвистическом образовании не носит взаимоисключающего характера. Реализуя общую ключевую задачу, – установление достигнутого уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, они могут эффективно дополнять друг друга в рамках образовательного процесса. Рациональное комбинирование и сочетание различных подходов к контролю и оценке качества освоения языковой дисциплины может способствовать не только эффективному формированию профессионально-коммуникативных компетенций, но и, что особенно важно, всестороннему развитию и достижению высокого уровня личностного компонента, свойственного современному специалисту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Коряковцева Н. Ф. Теория и методика обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010. [Koryakovtseva, N. F. (2010). Teoria i metodika obutcheniya inostranim yazykam (Theory and

methodology of teaching foreign languages: productive educational technologies). Moscow: Academia. (In Russ.)].

Коряковцева Н. Ф. Оценка качества подготовки по иностранному языку как фактор устойчивого развития лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 6 (785). С. 11–19. [Koryakovtseva, N. F. (2017). Assessment of the quality of foreign language training as a factor of sustainable development of linguistic education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 6(785), 11–19. (In Russ.)].

Яроцкая Л. В. Контроль процесса формирования межкультурной компетенции // Вестник Московского государственного лингвистического ун-та. Педагогические науки. 2011. Вып. 12 (618). С. 163–174. [Yarotskaya, L. V. (2011). Monitoring the process of forming cross-cultural competence. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, 12(618), 163–174. (In Russ.)].

М. О. Гусев

аспирант кафедры лингводидактики
Московского государственного лингвистического университета
maximogusev@gmail.com

УЧЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЛАНИРОВАНИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (на примере английского языка)

В статье поднимаются вопросы оптимизации планирования занятий по английскому языку в группах старшего дошкольного возраста в контексте учета возрастных особенностей при работе с учениками данной группы на примере преподавания в частном детском саду. Приводится ряд изданий отечественных и зарубежных психологов и педагогов, а также личный опыт преподавания и наблюдения за учебным процессом в дошкольном учебном учреждении. Рассматриваются некоторые типичные ошибки преподавателей в данной области и даются рекомендации, которые могут способствовать совершенствованию профессионально-методической подготовки преподавателей, работающих со старшими дошкольниками.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; планирование занятий иностранного языка; сюжетно-ролевая игра.

M. O. Gusev

Post Graduate, Foreign Language Teaching Department
Moscow State Linguistic University
maximogusev@gmail.com

PLANNING AND CONDUCTING ESL LESSONS FOR OLDER PRESCHOOLERS BASED ON THEIR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS

The article deals with issues related to improving lesson planning and teaching English to groups of 6-year-old children. The article is based on works by Russian and foreign experts, as well as the author's personal experience of teaching young learners and observing his colleagues' lessons in a private kindergarten in Moscow. Some typical teaching mistakes are discussed and recommendations on how to plan a preschool lesson and consider older preschoolers' needs and age characteristics are given.

Key words: preschool students; foreign language lesson planning; mother tongue in ELT; role playing.

Введение

На сегодняшний день в Москве насчитывается около 2 тыс. государственных и не менее 500 частных детских садов, в каждом из которых есть возможность изучать английский язык в качестве дополнительного учебного предмета. В связи с большим спросом на английский язык появляются различные подходы к его преподаванию. Как показывает наша практика, далеко не все учителя строят учебную программу с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста, в связи с чем уроки проходят непродуктивно, а у детей формируется негативное отношение к предмету. В данной статье мы рассмотрим главные психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста, и на примере собственного плана урока покажем, как эти особенности могут быть учтены в преподавании. Начнем с небольшого описания места проведения занятий, чтобы сделать более понятным контекст и условия преподавания, а затем перейдем непосредственно к описанию и анализу плана урока иностранного языка на примере английского.

Содержание, цели и принципы обучения в детском саду «Апельсин»

Детский сад «Апельсин» расположен в центре Москвы в одном здании с еврейским культурным центром им. Р. Гольдмана на Большой Никитской улице. Детский сад является частным образовательным учреждением, в котором обучаются дети в возрасте от одного до семи лет. Дети могут посещать сад как в рамках полной (с 8 утра до 8 вечера), так и сокращенной программы (с 10 утра до 5 вечера). Распорядок дня можно условно поделить на две части: в первой половине дня (до 13:00) занятия в детском саду имеют более академическую направленность; приглашенные учителя проводят уроки в группах, приходя в закрепленный за каждым из них кабинет. Вторая половина дня, как правило, организуется воспитателями, по выбору которых могут проводиться различные занятия в виде кружков по интересам, свободных игр или подготовке к утренникам. Поскольку детский сад является частью еврейского культурного центра, содержание многих уроков подстраивается под календарь еврейских праздников и памятных дат, тем самым воспитывая детей в особой культурной среде. Приветствуется, когда преподаватель связывает содержание своих

уроков с каким-либо аспектом еврейской культуры, однако использовать иные программы не запрещается и не порицается.

Образовательный процесс в детском саду не противоречит государственным стандартам образования. В основе обучения в «Апельсине» лежат принципы поддержки разнообразия детства, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей, уважение личности ребенка и его возрастных потребностей¹.

Одной из особенностей центра является то, что концепция обучения в нем во многом строится на педагогике Лориса Малагуцци, также называемой *подходом обучения Реджио Эмилия* [Cadwell 1997]. Данный подход относится к группе гуманистических подходов в педагогике и встает в один ряд с методами М. Монтессори и Р. Штайнера, автора Вальдорфской педагогики. Педагогика Малагуцци построена на принципах уважения к ребенку, признания его индивидуальных особенностей и потребностей, предложении выбора, развитии фантазии, а также прочной связи между преподавательским составом, обучаемыми и их родителями. При успешном освоении дошкольной программы дети обладают знанием как российской, так и еврейской культур, имеют широкий кругозор, проявляют любознательность и открытость в обучении и обладают умениями и навыками, позволяющими им поступать в престижные школы с углубленным изучением различных предметов.

Иностранные языки в основной программе детского сада представлены только английским. Есть также возможность изучения французского и испанского языков на индивидуальной основе или в мини-группах во второй половине дня с приглашенным преподавателем.

Рассмотрим подробно обучение английскому языку в «Апельсине». В отношении преподавателей детский сад проводит следующую политику:

- необходимо, чтобы уроки вызывали интерес у детей, тем самым будет формироваться у них положительное отношение как к иностранному языку, так и к процессу обучения в целом;
- преподаватель английского языка имеет право использовать авторскую программу, формы и средства обучения, если они не противоречат принципам образовательного учреждения;

¹ Приказ № 1155 от 14.11.2013 г. о «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования». URL: <http://www.edu.ru/documents/view/57648/> (дата обращения: 19.10.2020).

- преподаватель не обязан включать тематику еврейской культуры в содержание своих уроков;

- преподаватель вправе организовывать дополнительные мероприятия, связанные с тематикой своих занятий (день английского языка, викторины, конкурсы и т. п.).

Занятия проходят три раза в неделю в первой половине дня в течение 30 минут. Классы обустроены в соответствии с возрастными потребностями учеников и имеют всё необходимое для преподавания оборудование.

В ДОУ «Апельсин» обучение старших дошкольников английскому языку строится на следующих рекомендациях отечественных и зарубежных экспертов относительно психолого-педагогических особенностей данного возраста [Петрановская 2018; Протасова 2010; Эльконин, Венгер 1988; Эльконин 2007]:

- ведущим видом деятельности в шесть лет, как и в более раннем возрасте, остается игра, причем на данном этапе развития детям уже доступна самая сложная форма игры – сюжетно-ролевая;

- старшие дошкольники имеют небольшой объём внимания, что требует постоянной смены видов деятельности с целью поддержания продуктивности занятий;

- согласно исследованиям, лучшей формой внешней мотивации для шестилеток является поощрение;

- старшие дошкольники демонстрируют отличные способности к кинетическому запоминанию, в связи с чем широко используется метод полного физического реагирования, при котором дети активно используют мимику и телодвижения одновременно с аудиовизуальным материалом (например, видеопесней);

- далеко не все шестилетки успешно справляются с соревновательными заданиями [Чеснокова, Тарасова 2016], поэтому преподаватель должен по возможности заменять соперничество сотрудничеством [Shindler 2009];

- не все дошкольники успешно работают в команде [Чеснокова, Тарасова 2016], следовательно, преподавателю требуется уделять внимание развитию умений сотрудничества у детей, а также быть готовым заменить командную работу на индивидуальную или предоставить выбор формы выполнения задания;

- если умения и навыки иностранного языка в более раннем возрасте были представлены исключительно говорением и слушанием, то

в возрасте шести лет ребенок вполне способен написать слово по памяти [Anand 2010] и даже читать аналитическим способом, т.е. запоминать и узнавать целые слова на письме;

- система оценок, подразумевающих градацию типа «отлично – хорошо – удовлетворительно – плохо», не используется, так как в данном возрасте ребенок отождествляет результат своей работы с оценкой его самого как личности, поэтому такая система может крайне негативно повлиять на самооценку ребенка [Slattery, Willis 2001];

- ритуализация этапов урока и их регулярная повторяемость дают ребенку чувство уверенности и контроля, так как создают предсказуемость этапов занятия [Reilly, Ward 1997].

Таковы основные положения, на основе которых строится методика преподавания английского языка в «Апельсине».

Перед рассмотрением компонентов структуры урока опишем его формальную организацию, а также доступные преподавателю средства обучения. Как уже упоминалось, урок в группе старших дошкольников длится 30 минут. В группе обучаются от 8-и до 12-и детей. На каждом уроке присутствует воспитатель группы, ответственный за безопасность детей и дисциплину. Во всех группах имеются парты и стулья школьного размера, все необходимые принадлежности для письма и рисования, компьютер с выводом изображения на большой экран и акустической системой, некоторые аудитории оснащены маркерной доской.

Структура каждого урока обусловлена, в первую очередь, его целями. В рамках программы предусмотрены следующие типы уроков:

- уроки, направленные на расширение словарного запаса;
- уроки, посвященные формированию рецептивных навыков и умений;
- уроки, посвященные формированию продуктивных навыков и умений;
- уроки, основанные на концепции предметно-языкового интегрированного обучения, в которых фактическая сторона урока преобладает над языковой (например, на уроке мы говорим о том, как пчелы добывают мёд, и главной задачей данного урока будет донести саму идею производства мёда, а ключевая лексика по теме не будет приоритетной).

В качестве примера можно рассмотреть план урока, направленного на расширение словарного запаса. Он выглядит следующим образом (см. табл.).

Табылуға

Aim: by the end of the lesson the students will have revised numbers 1–10 and learned the names of different colours (blue, red, yellow, orange, green, purple, pink)		
Time	Activity	Materials
3	1. Greeting ritual (<i>Let's put our hands together! One! Two! Three! Let's go!</i>), small talk about the weather: – <i>How is the weather today? Is it sunny? Is it rainy? Is cold?</i>	Hello song video
2	2. Introduction to wrapping: <i>I have a box with a code lock on it. Let's follow the adventure map to find the numbers of the code and get the prize</i>	box, 3-digit code lock, treasure map
5	3. Task 1: – <i>Find the cards in the corridor</i> <i>Run outside and fetch the colour cards. Listen and repeat the names of each colour</i> Kids receive a code digit upon completion	cards with target colours
10	4. Task 2: <i>What colours can you see?</i> <i>Listen to the song "I see something blue". Find objects of different colours in the classroom. Name the colours you've touched.</i> Kids receive a code digit upon completion	song "I see something blue", coloured objects distributed around the classroom
5	5. Task 3: What colour is this number Listen to the teacher, look at the screen and answer the questions. What colour is number 3? What colour is number 5? Advanced students may try to ask questions themselves Kids receive a code digit upon completion	Power Point Presentation with colours and numbers
3	6. Open the the box and get the prize	
2	7. Ending ritual: <i>Let's put our hands together! One! Two! Three! See you next time!</i>	
	Homework worksheet: colour the numbers and say – <i>Number five is black</i> – <i>Number three is blue</i>	

Опишем как психолого-педагогические особенности старших дошкольников учитываются в данном плане.

Первое, что следует выделить, – это наличие постоянных структурных элементов плана, т. е. определенных пунктов, которые всегда будут присутствовать на любом уроке. В данном случае речь идет о пунктах 1, 2, 6 и 7. Все дошкольники чувствуют себя более уверенно и защищенно в условиях, когда они могут предугадать ход урока. Следовательно, максимально ритуализировав занятия, преподаватель предотвратит возможные проблемы с дисциплиной, мотивацией и, как результат, добьется наибольшей эффективности в условиях ограниченного учебного времени.

Крайне важен сюжетно-ролевой, т. е. игровой, элемент урока. Игра, как ведущая деятельность дошкольников, в данном уроке проявляется в том, что в самом начале занятия у группы появляется задание – получить код от замка, чтобы открыть ящик с сокровищами. Также предлагается следовать по карте сокровищ, выполняя различные задания и получая цифру кода на каждом этапе квеста. В возрасте шести лет дети прекрасно знакомы с концепцией карты сокровищ и практически всегда готовы выполнять задания учителя для достижения конечной цели.

Пункты плана 3, 4 и 5 реализуют принцип смены видов деятельности. Пункт 3 является заданием смешанного типа (детям сначала нужно активно двигаться в поисках карточек, а затем внимательно слушать и повторять название цветов), в пункте 4 исключительно «активные» задания (т. е. те, которые сопровождаются активными телодвижениями или перемещением по классу), а пункт 5 посвящен менее активной деятельности в виде ответов на вопросы. Таким образом, ученики, меняя виды деятельности, не устают, а урок не кажется им скучным и монотонным.

Также важна длительность этапов урока. Как видно из плана, самая длительная часть занятия занимает 10 минут, в то время как остальные представляют собой периоды от двух до пяти минут. При работе с дошкольниками важно избегать затянутости одного вида деятельности, так как в силу небольшого объема внимания дети не могут выполнять много однотипных заданий подряд.

Во время этапов 1-го и 4-го дети сопровождают свою речь активными физическими действиями, так как на этих этапах используются аудиовизуальный материал (видео с наложенной на него песней).

Учитель и ученики стоя повторяют движения за видеорядом (машут рукой на словах «Hello! Hello!»), изображают усталость на словах «I'm tired» и т. д.), что положительно влияет на урок с точки зрения нескольких аспектов одновременно. Во-первых, это дает детям некую зарядку в начале урока: подвигавшись, они более охотно следят за дальнейшим его ходом. Во-вторых, движения задействуют кинетическую память, благодаря чему возрастает вероятность долговременно-го запоминания ключевых слов и фраз.

Таким образом мы рассмотрели, как учитываются главные психолого-педагогические особенности шестилетнего возраста в рамках одного урока.

Проблема соотношения родного и иностранного языков на уроке требует отдельного обсуждения. Как только учитель входит в класс, возникает вопрос: «Использовать ли всё время изучаемый язык или можно переходить на родной?» Готовясь к занятиям, преподавателю следует принять однозначное решение по данному вопросу и систематически придерживаться его на своих занятиях.

Эта проблема хорошо освещена в работе Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной. Взяв в качестве критерия соотношение используемых во время урока родного и иностранного языков, автор выделяет четыре типа преподавателей [Протасова 2010, с. 68–74].

Первая группа преподавателей: урок ведут практически полностью на родном языке, иногда вставляя иностранные слова (Где у нас *elephant*? Куда пошел *rabbit*?) Автор справедливо замечает, что подобное общение бессмысленно в методическом плане, так как не учит моделям языка и не дает возможность строить и понимать целые высказывания, а итог такого обучения – небольшой набор слов по ключевым темам.

Вторая группа преподавателей: используют небольшой набор фраз на английском языке, но при непонимании детьми материала переходят на русский, используя его также в общении между основными заданиями урока (инструкции, привлечение внимания, комментарии). Автор критикует данную группу за неиспользование языка в естественных ситуациях общения и нежелание развивать у детей умения контекстуального понимания.

Третья группа преподавателей: дублируют каждое высказывание на родном языке. Недостаток такого общения с учениками – снижение

у них мотивации слушания и говорения. Кроме того, не формируются умения естественного общения, диалоги кажутся искусственными.

Следует сказать, что использование родного языка имеет свои преимущества. Например, В. Рейли и В. Ворд в работе «Very Young Learners» в качестве причин, по которым целесообразно иногда переключаться на родной язык называют:

- чувство защищенности (дети могут растеряться, если не понимают ход урока);
- необходимость общения (дети часто хотят поделиться своими мыслями и переживаниями с преподавателем, но выразить их могут только на родном языке);
- инструкции (чтобы дети поняли, что делать, следует объяснить это на родном языке) [Reilly, Ward 1997, с. 5–6].

Четвертая группа преподавателей: уроки ведут полностью на английском языке. Протасова подчеркивает, что с психологической точки зрения добиться правильного речевого общения без подсказок на родном языке является значительным достижением [Протасова 2010]. Данный подход мотивирует детей к использованию изучаемого языка в естественных ситуациях общения, однако без отсутствия должной подготовки и осознанного структурирования и усложнения собственных высказываний эффективность такого приема обучения может сильно пострадать.

В поддержку четвертого подхода хотелось бы привести наблюдения, полученные в ходе собственной практики. Элементарные подсчеты соотношения между временем говорения преподавателя и временем говорения ученика подсказывают, что отсутствие опоры на родной язык может сделать урок намного более продуктивным. В среднем, в языковой группе может быть до 8-и детей. Если учесть, что демонстрация языкового материала, инструкции и комментарии учителя в сумме будут составлять 10–15 минут от 30-минутного урока, то у каждого ребенка есть только 1,25–2 минуты, чтобы сказать что-либо на изучаемом языке. Следует также помнить, что далеко не всегда в группе присутствует 8 человек, иногда количество учеников может доходить до 12–14. Тратить считанные минуты на практику родного языка представляется нецелесообразным. Изучаемый язык должен использоваться как можно активнее в действии и демонстрироваться в ситуациях общения, имитирующих реальные.

Нам представляется, что из четырех описанных подходов ведение уроков полностью на английском языке является наиболее оправданным. Методика использования на уроках только изучаемого языка мотивирует учеников использовать изучаемый язык не только при выполнении поставленной задачи, но в естественных ситуациях общения.

Заключение

Рассмотренные в данной статье рекомендации позволяют обосновать выбор методики обучения старших дошкольников английскому языку, а также повысить продуктивность проведения занятий. Понимая основные психолого-педагогические особенности обучения шестилеток, преподаватель сможет избежать самых частых проблем, связанных с освоением детьми учебной программы, как, например, отсутствие смены деятельности, ритуализации или организации сюжетно-ролевой игры. Опыт, приобретенный в ДОУ «Апельсин», показал, что при работе с дошкольниками важно помнить о том, что даже успешные на первый взгляд уроки (успешность здесь оценивается интуитивно по реакции и настроению учеников) при несоблюдении вышеописанных рекомендаций работы с детьми могут иметь низкую результативность. Как следствие, подобные занятия – скорее уроки о языке, а не языка. На таких уроках дети научатся понимать, как и что устроено в изучаемом предмете, но будут чувствовать себя неуверенно и почти не будут использовать полученные знания в ситуациях, приближенных к реальным условиям общения (например, когда учитель или родитель решает заговорить с ребенком по-английски без опоры на родной язык). Эффективное преподавание всегда ориентируется на реальное использование знаний в естественном контексте и всегда учитывает способности и потребности ученика, тем самым выводя учеников на новый уровень языка с каждым уроком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Петрановская Л. В. О детях по-взрослому: Старший дошкольный возраст // Благотворительный фонд Amway «В ответе за будущее». 2018. [Petranovskaya, L. V. (2018). O detyakh po-vzrosloму: Starshij doshkol'nyj vozrast. Blagotvoritel'nyj fond Amway «V otvete za budushchee» (About children in an adult way: Senior preschool age). Amway Charitable Foundation

- “In charge of the Future”. (In. Russ.)). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V57OBRBeiNE&t=1299s> (data obrashcheniya: 12.10.2020).
- Протасова Е. Ю.* Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностранный язык». М.: Владос, 2010. [Protasova, E. Y. (2010). Metodika obuchenija doshkol'nikov inostrannomu jazyku (Methods of teaching preschool children a foreign language): a textbook for university students studying in the specialty “foreign language”. Moscow: Vlados. (In Russ.)].
- Чеснокова О. Б., Тарасова К. С.* Все ли дети готовы к конкуренции? // Современное дошкольное воспитание: теория и практика. 2016. № 6. С. 46–57. [Chesnokova, O. B., Tarasova, K. S. (2016). Vse li deti gotovy k konkurencii? (Are all the kids ready to compete?). Modern preschool education: theory and practice, 6, 46–57. Moscow. (in Russ.)].
- Эльконин Д. Б.* Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 2007. [Jel'konin D. B. (2007). Detskaja psihologija (Child psychology): a textbook for students of higher educational institutions. 4th ed., stereotyped. Moscow: Academia. (In Russ.)].
- Эльконин Д. Б., Венгер А.Л.* Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста. М.: Педагогика, 1988. [Jel'konin D. B., Venger A. L. (1988). Osobennosti psihologicheskogo razvitija detej 6–7-letnego vozrasta (Features of the psychological development of children aged 6–7 years). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)].
- Anand K.* Infant and Child Psychology, 2010. URL: <https://books.google.co.uk/books?id=eRDuAQAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 02.08.2020).
- Cadwell L. B.* Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education. Early Teachers College Press; First edition. 1997.
- Harmer J.* How to teach English. New edition. Pearson Education limited, 2007.
- Reilly V., Ward S.* Very Young Learners (Resource book for teachers). Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Shindler J.* Transformative Classroom Management: Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success, 1st ed. Jossey-Bass, 2009.
- Slattery M., Willis J.* English for Primary Teachers. Oxford University Press, 2001.

УДК 372.881.161.1

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_55

Е. А. Железнякова

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры межкультурной коммуникации филологического факультета
Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
elenazheleznyakova@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКТИРОВОЧНОГО КУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ¹

В статье рассматриваются пути формирования содержания коррективовочного курса по русскому языку как неродному в начальной школе. Анализируются нормативные документы, относящиеся к обучению русскому языку в начальной школе и русскому языку как иностранному. На основе проведенного анализа определяются содержательные блоки коррективовочного курса по русскому языку как неродному для детей, даются рекомендации по формированию содержания обучения.

Ключевые слова: русский язык как неродной; коррективовочный курс; начальная школа; инофон; содержание обучения; результаты обучения.

E. A. Zhelezniakova

PhD (Pedagogics), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Intercultural Communication
at the Faculty of Philology
The Herzen State Pedagogical University of Russia;
elenazheleznyakova@yandex.ru

CONTENT OF THE CORRECTION COURSE IN RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

The article considers ways of forming the content of the correction course in Russian as a non-native language in primary school. Normative documents on Russian language teaching in primary schools and Russian as a foreign language are analyzed. Based on the analysis, the content blocks of the correction course in Russian as a non-native language are determined, and recommendations for the formation of the content of learning are given.

Key words: Russian as a non-native language; correction course; primary school; foreigner; content of learning; learning results.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00213.

Введение

Проблема отбора содержания обучения русскому языку как неродному (далее – РКН) в современной поликультурной школе остро стоит как перед учителями, так и перед методистами. Поскольку в классах российских школ может обучаться до 70 % детей мигрантов, РКН становится важным учебным предметом, место которого в образовательном процессе до сих пор не определено. Представляется, что наиболее реальной и эффективной формой обучения этой дисциплине может стать коррективочный курс, не заменяющий, но дополняющий традиционные уроки русского языка. Особенно важен подобный курс для учащихся начальных классов, так как именно на начальной ступени школьного образования закладывается фундамент для дальнейшего успешного обучения на русском языке. Соответственно, актуальным является вопрос о содержании коррективочного курса по РКН в начальной школе.

В настоящее время рассматриваемый вопрос исследован мало, хотя важность школьного модуля РКИ неоспорима [Ускова, Саакян 2019]. Существующая практическая необходимость обучать детей-инофонов побудила методистов к созданию учебных пособий для нерусскоязычных школьников [Каленкова 2013; Каленкова, Феоктистова, Менчик 2007; Савченко, Какорина, Костылева 2007]. Однако содержание подобных изданий часто определяется исключительно требованиями, предъявляемыми к обучению русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Между тем дети мигрантов обучаются в обычных классах, что предполагает освоение предмета «русский язык» и формирование представления о языке как о системе, а не только практическое владение русской устной речью. Предпринимались попытки разработки методического сопровождения традиционного учебника по русскому языку для детей, учащихся в средней школе [Уша 2014], но идея одновременного обучения русскоязычных и инофонов с использованием дополнительных пособий для последних в современных условиях представляется утопической.

Цель данного исследования – определение путей формирования содержания коррективочного курса по РКН в начальной школе.

Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

– сформулировать необходимые результаты обучения РКН в начальной школе;

- проанализировать основные нормативные документы, относящиеся к рассматриваемому вопросу;
- выделить содержательные блоки дисциплины «русский язык как неродной», которые должны быть представлены в обучении.

Основные результаты обучения русскому языку как неродному в начальной школе

Для отбора содержания обучения необходимо определить результаты освоения РКН в начальной школе. Задача осложняется тем, что не существует общих требований, предъявляемых к результатам обучения данной дисциплине. Требования могут быть выявлены и описаны на основе таких материалов, как:

- федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), в соответствии с которым ведется обучение в российских школах;
- требования к уровню владения русским языком как иностранным¹ [Андрюшина и др. 2009].

Рассмотрим названные источники с точки зрения требований к обучению РКН в российской школе.

ФГОС НОО «является основой объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени начального общего образования»², при этом не содержит требований к результатам освоения дисциплины «русский язык как неродной». В части, описывающей предметные результаты обучения в начальной школе, в разделе «Филология» представлены предметы «Русский язык. Родной язык», «Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке» и «Иностранный язык». Ожидаемые результаты в области русского и родного языков относятся как к формированию общих представлений о значении русского языка в России и мире, так и непосредственно к коммуникативной компетенции обучаемых. Ко второй группе результатов относятся:

- «овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических,

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 14.08.2020).

² Там же.

грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач»;

– «овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач»¹.

На наш взгляд, именно эти результаты являются приоритетными для корректировочного курса по РКН. Результаты первой группы преимущественно достигаются в процессе постижения предмета «русский язык».

Государственные требования к уровню владения РКИ определяют степень сформированности коммуникативной компетенции. Существующие требования предназначены для высшей школы и ориентированы преимущественно на абитуриентов и студентов вузов. Тем не менее в условиях отсутствия требований по РКИ / РКН для школьников именно государственные требования могут стать ориентиром для определения планируемых результатов обучения учащихся начальных классов. Встает вопрос о том, требования к какому уровню владения русским языком могут быть взяты за основу.

Авторы тестов по РКИ для школьников, разрабатываемых Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета, следующим образом соотносят уровни владения РКИ (опираясь на общеевропейские компетенции владения иностранным языком CEFR) и возраст учащихся:

A1 – $\approx$ 8–9 лет;

A2 – $\approx$ 10–11 лет;

B1 – $\approx$ 12–13 лет;

B2 – $\approx$ 14–15 лет;

C1 – $\approx$ 15–16 лет².

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 14.08.2020).

² Тестирование Санкт-Петербургского государственного университета для школьников по РКИ. URL: <https://iri.spbu.ru/ru/testirovanie-spbgu-dlja-shkolnikov/> (дата обращения: 14.08.2020).

Первый сертификационный уровень по Российской государственной системе соответствует пороговому уровню В1 по общеевропейской системе [Макаревич 2010]. Если руководствоваться приведенной возрастной классификацией, выпускник начальной школы (10–11 лет), должен владеть русским языком на уровне А2 (базовом). Однако предлагаемые в СПбГУ тесты предназначены для детей соотечественников, проживающих за рубежом, и для детей, изучающих РКИ. Вероятно, инофоны, находящиеся в русской языковой среде и обучающиеся в российских школах на русском языке, должны демонстрировать более высокий уровень коммуникативной компетенции. В связи с этим считаем минимальным необходимым уровнем владения русским языком для выпускника начальной школы именно первый сертификационный уровень (В1), требования к которому должны стать основой для определения ожидаемых результатов обучения РКН на начальной ступени.

Согласно требованиям к первому сертификационному уровню общего владения РКИ, «достижение данного уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять **основные** коммуникативные потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах» [Андрюшина и др. 2009, с. 4]. Этот уровень является необходимым условием для поступления в российские вузы.

Представляется, что инофон, поступивший в первый класс российской школы, по окончании четвертого класса должен владеть русским языком по меньшей мере на первом уровне, однако, кроме социально-бытовой и социально-культурной сфер, важной является учебная сфера. Коммуникативная компетенция этого уровня включает в себя первоначальное представление о нормах русского языка и правилах речевого этикета, а также умения ориентироваться в коммуникативной ситуации, которые ФГОС НОО определяет как необходимые для выпускников начальной школы.

Таким образом, основными результатами обучения РКН в начальной школе должны быть следующие:

- достижение такого уровня владения русским языком, которое позволяет инофону удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой, социально-культурной и учебной сферах общения;

– овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач¹ [Андрюшина и др. 2009].

Учебный материал коррективовочного курса

Содержание обучения школьников младших классов РКН может быть определено на основе требований к первому сертификационному уровню общего владения РКИ и содержания примерной основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку² [Андрюшина и др. 2009]. Нами был произведен анализ указанных документов с целью выявления пересечений и расхождений в части, касающейся содержания обучения. Выбор для сопоставления именно примерной программы, а не ФГОС НОО обусловлен тем, что в стандарте не конкретизирована содержательная сторона обучения русскому языку.

На основе проведенного анализа были выявлены три блока содержания обучения.

1. Содержание, включенное в требования по РКИ и в примерную образовательную программу по русскому языку для начальной школы.
2. Содержание, включенное только в требования по РКИ.
3. Содержание, включенное только в примерную образовательную программу по русскому языку для начальной школы.

Рассмотрим каждый из этих блоков с точки зрения целесообразности их внедрения в коррективовочный курс по РКН. Предваряя дальнейшие рассуждения, необходимо отметить, что коррективовочный курс – это дополнительные внеурочные занятия, на практике они обычно составляют не более двух академических часов в неделю.

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 14.08.2020).

² Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 N 1/15) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». Электронный ресурс / Компания «Консультант Плюс». Последнее обновление 28.10.2015.

Соответственно, содержание курса должно быть по возможности минимизировано, но достаточно для достижения сформулированных выше результатов обучения.

Материал первого блока должен найти отражение в обучении РКН. В зону пересечения попали такие разделы и темы, как:

1. Коммуникативно-речевая компетенция.

1) аудирование:

– монологическая речь: восприятие и понимание на слух основной и дополнительной информации, содержащейся в тексте, определение темы.

– диалогическая речь: восприятие понимания на слух основного содержания диалога.

В требованиях по РКИ определены тематика, объем и особенности предъявления текстов для аудирования. В программе по русскому языку эти параметры не уточняются, однако для занятий с инофонами они должны быть учтены.

2) чтение: понимание основной и дополнительной информации, содержащейся в тексте в явном виде, ее интерпретация и обобщение.

И ученики русскоязычных классов, и иностранцы должны овладеть изучающим чтением небольших текстов описательного и повествовательного типа.

3) письмо: письменное монологическое высказывание репродуктивного (изложение) и продуктивного (сочинение) характера в соответствии с коммуникативной установкой.

4) говорение:

– монологическая речь: продуцирование связных, логичных высказываний в соответствии с заданной темой и коммуникативной установкой, создание репродуктивных высказываний по результатам аудирования или чтения текста;

– диалогическая речь: практическое владение навыками ведения диалога с соблюдением норм речевого этикета и правил устного общения.

2. Языковая компетенция.

1) фонетика и графика: алфавит, звуки и буквы, гласные и согласные звуки, твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные, слог, ударение, правила произношения;

2) словообразование и морфология:

- состав слова: корень, окончание, префикс (приставка), суффикс;
- имя существительное: существительные одушевленные и неодушевленные, род, число, падеж имен существительных;
- местоимение: значение, формы изменения и употребление личных местоимений;
- имя прилагательное: изменение по родам, числам и падежам полных прилагательных;
- глагол: неопределенная форма глагола (инфинитив), вид глагола, изменение глагола по временам, лицам и числам, 1-е и 2-е спряжение глагола;
- служебные части речи: союзы и, а, но, частица не, их значение;

3) синтаксис:

- виды простого предложения: повествовательные, вопросительные и побудительные;
- понятие о субъекте и предикате: нахождение подлежащего и сказуемого;
- способы выражения логико-смысловых отношений в предложении: установление связи между словами в словосочетании и предложении.

Если в части формирования коммуникативно-речевой компетенции специфика преподавания РКИ и русского языка как государственного проявляется не столь явно при условии одинакового содержания обучения, то языковая компетенция формируется принципиально различно. Как известно, в методике преподавания русского языка иностранцам применяется функционально-коммуникативный подход к языковым явлениям, при котором постижение идет не от формы к значению, а от значения к форме, что обусловлено необходимостью практического овладения языком. Это определяет специфику содержания обучения. Например, при изучении синтаксиса и русскоязычные учащиеся, и инофоны должны освоить способы выражения логико-смысловых отношений в предложении, в частности установление связи между словами. В требованиях к уровню РКИ описание соответствующего содержания обучения основано на отношениях между словами: объектных, атрибутивных, пространственных и т. д. Исходя из отношений, учащиеся определяют, какие части речи и конструкции

уместны в конкретном случае: падежные и предложно-падежные конструкции существительных, согласованные и несогласованные определения, наречия и проч. В программе для русскоязычных школьников предполагается установление связи между словами и словосочетаниями не по значению, а при помощи смысловых вопросов, что невозможно для иностранцев.

Одно из отличий методики обучения РКН на коррективовочных курсах в школе от методики РКИ заключается в том, что формирование языковой компетенции неразрывно связано с формированием лингвистической компетенции. Учащиеся осваивают грамматические явления не только для практического использования, но и для постижения системы русского языка и овладения учебными действиями с языковыми единицами (см. основные результаты обучения). Именно поэтому для организации содержания обучения РКН нельзя ограничиться требованиями по РКИ: материал, включенный в требования и в примерную образовательную программу по русскому языку для начальной школы, должен усваиваться и в функциональном, и в теоретическом аспектах. В этом мы видим одно из проявлений *когнитивного подхода к обучению РКН*, при котором формируются не только навыки практического использования изучаемого языка, но и основы лингвистической компетенции, достигается осознание системы языка.

Материал второго блока: содержание, включенное только в требования к уровню владения РКИ, – также должен быть представлен на занятиях по РКН, так как он необходим для практического владения языком на указанном уровне. Перечислим лишь некоторые темы, относящиеся к формированию языковой компетенции и вошедшие в этот блок, остальные можно найти в соответствующих требованиях:

- 1) фонетика и графика: ритмика, синтагматическое членение, типы интонационных конструкций;
- 2) словообразование и морфология:
 - имя существительное: падежи, их формообразование, значение и употребление;
 - местоимения: вопросительные, притяжательные, указательные, определительные, отрицательные местоимения, их значения, формы изменения и употребление;
 - имя прилагательное: степени сравнения, краткие прилагательные;

– глагол: классы и группы глаголов, переходные и непереходные, возвратные глаголы, императив, глагольное управление, глаголы движения без приставок и с приставками, причастие и деепричастие, краткая форма страдательных причастий.

Выделение этого блока важно в связи с тем, что включенное в него содержание на этапе начального обучения осваивается только в целях практического использования: минимизируется лингвистическая терминология, формируются умения и навыки употребления языковых единиц.

Содержание этого блока, относящееся к коммуникативно-речевой компетенции, должно быть скорректировано, в первую очередь в части ситуаций общения. Некоторые ситуации не являются актуальными для учащихся начальной школы: в административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе), на почте, в банке, в пункте обмена валюты, в гостинице, в аптеке. В то же время в содержание обучения должны быть включены следующие ситуации: на детской площадке, на перемене, в гостях, прием гостей.

Наконец, в третий из выделенных блоков вошло содержание, включенное только в примерную образовательную программу по русскому языку для начальной школы. На наш взгляд, этот материал целесообразно осваивать на занятиях по русскому языку как государственному, так как он не связан непосредственно с практическим владением русским языком. Приведем примеры разделов и тем этого блока:

1) фонетика и графика: установление числа и последовательности звуков в слове, сопоставление слов, различающихся одним или несколькими звуками, фонетически обусловленные орфографические правила;

2) словообразование и морфология:

– состав слова: овладение понятием «родственные (однокоренные) слова», различение однокоренных слов и синонимов, однокоренных слов и слов с омонимичными корнями, изменяемых и неизменяемых слов;

– имя существительное: умение опознавать имена собственные;

– имя прилагательное: морфологический разбор имен прилагательных;

– служебные части речи: отличие предлогов от приставок;

3) орфография и пунктуация.

Орфография и пунктуация не изучаются специально на занятиях по РКИ, но являются важнейшей частью содержания предмета «русский язык» в школе. Представляется, что включение их в содержание корректировочного курса по РКИ нецелесообразно.

Заключение

Таким образом, основными планируемыми результатами обучения инофонов РКИ на корректировочном курсе в начальной школе является формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенций в объеме, достаточном для коммуникации в большинстве актуальных для детей ситуаций бытовой, социально-культурной и учебной сфер общения, а также для выполнения учебных действий с языковыми единицами.

Содержание обучения целесообразно формировать на основе требований к первому уровню общего владения РКИ и примерной основной образовательной программы начального общего образования в предметной части «русский язык». В корректировочном курсе должно найти отражение:

- содержание, включенное в оба документа: оно должно быть освоено как для практического применения, так и для формирования представления о системе русского языка;

- содержание, включенное только в требования к уровню владения РКИ: оно обеспечит формирование коммуникативной и языковой компетенции в объеме, необходимом для достижения первого уровня владения русским языком, при этом необходима корректировка содержания отдельных разделов, в первую очередь раздела, касающегося изучаемых ситуаций общения.

Содержание, представленное только в программе для русскоязычных школьников, может быть освоено на уроках русского языка в рамках школьного курса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Андрюшина Н. П. [и др.] Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М. ; СПб.: Златоуст, 2009. [Andryushina, N. P. et al. (2009). Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyi uroven'. Obshchee vladenie. (Standarts of Russian as a foreign language. First level. General knowledge). Moscow ; St.Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)].*

- Каленкова О. Н. Уроки русской речи : учебно-методическое пособие для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Русский язык : Курсы, 2013. [Kalenkova, O. N. (2013). Uroki russkoi rechi. Uchebno-metodicheskoe posobie dlya detei starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta (Russian speech lessons. Educational and methodical manual for children of senior preschool and primary school age: text book). Moscow: Russian Language : Courses. (In Russ.)].
- Каленкова О. Н., Феоктистова Т. Л., Менчик Е. В. Учимся в русской школе : учебно-методический комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком: в 3 кн. Книга для ученика. М.: Этносфера, 2007. [Kalenkova, O. N., Feoktistova, T. L., Menchik, E. V. (2007). Uchimsya v russkoi shkole: uchebno-metodicheskii kompleks dlya detei mladshogo shkol'nogo vozrasta, slabo vladeyushchikh russkim yazykom. V dvukh knigakh. Kniga dlya uchenika (We study at the Russian school. Educational and methodological set for children of primary school age with low knowledge of the Russian language. In two books. A book for the student). Moscow: Etnosfera. (In Russ.)].
- Макаревич Т. В. Соотношение этапов обучения и уровней владения РКИ в высшей школе: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2010. № 2. С. 41–49. [Makarevich, T. V. (2010). Sootnoshenie etapov obucheniya i urovnej vladeniya RKI v vysshej shkole: sostojanie i perspektivy (Correlation of grade levels and levels of study of Russian as a foreign language in university education: current state and perspectives). *Russian Language Abroad*, 2, 41–49. (In Russ.)].
- Савченко Т. В., Какорина Е. В., Костылева Л. В. Русский язык: от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком : в 3 ч. Ч. 1. М.: Этносфера, 2007. [Savchenko, T. V., Kakorina, E. V., Kostyleva, L. V. (2007). Russkii yazyk: ot stupeni k stupeni. Komplekt uchebnykh posobii dlya detei mladshogo i srednego shkol'nogo vozrasta, ne vladeyushchikh ili slabo vladeyushchikh russkim yazykom (v trekh chastyakh). Ch.1. (Russian: from step to step. A set of textbooks for children of primary and secondary school age without knowledge or with low knowledge of the Russian language (in three parts). Part 1. Moscow: Etnosfera. (In Russ.)].
- 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. [Uskova, O. A., Saakyan, L. N. (2019). Mir govorit na russkom (teoreticheskie i prikladnye aspekty obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu). Uchebno-metodicheskoe posobie (The world speaks Russian (theoretical and applied aspects of teaching Russian as

a foreign language). Educational and methodical manual). Moscow: Russkaya rech'. (In Russ.)].

Уша Т. Ю. Проектирование методического сопровождения средств обучения для поликультурной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2014. № 171. С. 265–271. [Usha, T. Yu. (2014). Designing a methodological support in a multicultural school. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences, 171, 265–271. (In Russ.)].

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_68

Т. Ф. Извекова, Т. Д. Богачанова, О. А. Краснова

Извекова Т. Ф., заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, доцент
кандидат филологических наук, доцент
директор Центра международного образования и языковой коммуникации
департамента по учебной работе
Новосибирского государственного медицинского университета
izvekova01@gmail.com

Богачанова Т. Д., кандидат филологических наук
доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
Новосибирского государственного медицинского университета
tdbogachanova@mail.ru

Краснова О. А., доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
заместитель директора Центра международного образования и языковой
коммуникации департамента по учебной работе
Новосибирского государственного медицинского университета
internsmu@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО, РУССКОГО И ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Цель данной статьи – освещение основных проблем преподавания лингвистических дисциплин студентам медицинского вуза. Основными задачами исследования представляется рассмотрение способов и методов преподавания иностранных языков (английского, немецкого), русского языка и культуры речи, русского языка как иностранного и латинского. Авторы выделяют грамматический принцип обучения русских студентов и студентов-иностранцев на материале текстов медицинского и общекультурного характера.

Ключевые слова: преподавание лингвистических дисциплин; английский язык; немецкий язык; русский язык и культура речи; русский язык как иностранный; латинский; учебное пособие.

T. F. Izvekova, T. D. Bogachanova, O. A. Krasnova

Izvekova T. F., Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication
Associate Professor, PhD (Philology), Associate Professor, Director of the Center for
International Education and Language Communication
Novosibirsk State Medical University
izvekova01@gmail.com



Bogachanova T. D., PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication
Novosibirsk State Medical University
besserde4naya@mail.ru

Krasnova O. A., Associate Professor of the Department of Linguistics
and Intercultural Communication
Deputy Head of the Department
Director of the Center for International Education and Language Communication
Novosibirsk State Medical University
internsmu@gmail.com

FEATURES OF TEACHING FOREIGN, RUSSIAN AND LATIN LANGUAGES AT A MEDICAL UNIVERSITY

The purpose of this article is to highlight the main problems of teaching linguistic disciplines to students at a medical university. The main objectives of the study are to consider the ways and methods of teaching foreign languages (English, German), the Russian language and culture of speech, Russian as a foreign language and Latin. The authors underline the grammatical principle of teaching Russian and foreign students on the basis of medical and culture-related texts.

Key words: teaching linguistic disciplines; English language; German language; Russian language and Culture of Speech; Russian as a Foreign Language; Latin language; handbook.

Введение

Преподавание лингвистических дисциплин в медицинском вузе имеет особый статус. Студент медицинского университета имеет цель – стать первоклассным специалистом, хорошим врачом. Но получение высшего образования в медицинской среде представляется, на наш взгляд, невозможным без знания гуманитарных предметов наряду с профильными дисциплинами.

Целью данной статьи является представление проблем изучения и преподавания лингвистических дисциплин в медицинском вузе.

В задачи исследования авторы включили следующие: рассмотрение особенностей преподавания иностранных языков (английского, немецкого), русского языка и культуры речи, русского языка как иностранного и латинского языка в студенческих группах очной формы обучения на разных факультетах.

На кафедре лингвистики и межкультурной коммуникации Новосибирского государственного университета преподаватели дают

возможность студентам изучить *английский/немецкий язык, латинский, русский язык и культуру речи, русский язык как иностранный*. Английский и немецкий языки преподаются на основных факультетах, таких как *Лечебное дело, Педиатрия, Фармацевтика*, данная дисциплина преподается три семестра, студенты стоматологического факультета изучают иностранный язык три курса, являются продолжающими для первокурсников, поступивших в данное учебное заведение. *Латинский язык*, являющийся качественной базой для изучения множества европейских языков, но применительно к будущим специалистам-врачам эта дисциплина считается подъязыком медицины, без знания которого чтение и понимание текстов научной и научно-учебной литературы, изучение клинических дисциплин, дальнейшая практическая деятельность представляются невозможными. Латинский язык преподается весь первый курс на факультетах *Лечебное дело, Педиатрия, Стоматология, Фармацевтика. Русский язык и культура речи и русский язык как иностранный*, который учит будущего медика общаться с пациентом, правильно понимать собеседника, олицетворяет гуманность и сочувствие, которые так необходимы в этом нелегком деле. Обучение русскому языку как иностранному базируется на тех же постулатах, что и обучение английскому, немецкому и т. д., т. е. иностранному языку, рассматривается фонетический, морфологический и синтаксический аспект, которые находят свое отражение в анализируемых предлагаемых текстах.

Коммуникативные дисциплины в образовательном процессе

Так, любая лингвистическая дисциплина направлена на коммуникацию и расширение коммуникативных навыков говорящего и слушающего, которые пользуются определенным каналом связи, формулируя свою точку зрения в виде текста, передают ее посредством письменной или устной формы собеседнику, адресат пытается раскодировать, т. е. проинтерпретировать полученную информацию, дать ответ, если это необходимо [Ким 2010].

Коммуникация в учебном заведении [Русский язык и культура речи 2010] ограничена общением студентов между собой – дружеская, неформальная, сфера общения, в которой выбираются одни формулы приветствия, обращения, общения, например, *ты-общение*; *общением с преподавателями*; *официально-деловая обстановка*: в этом случае

необходимо выбирать другие формулы коммуникации, используя вариант *Вы-общения*. Контакт с родственниками, знакомыми, близкими людьми также устанавливается в пределах неформального общения.

Профессиональная среда общения требует других инструментов и навыков. Студент должен научиться не только слушать своего собеседника (в первую очередь пациента), демонстрируя внимание, сдержанность и вежливость, но и слышать, что именно хочет до него донести тот, кто обратился за помощью в лечебное учреждение. На коммуникацию и расположение к собеседнику указывают невербальные средства коммуникации, а именно, жесты и мимика, являющиеся важнейшими инструментами в коммуникативной цепочке [Извекова 2019].

Студенты изучают функциональные стили речи, соотносят их с различными ситуациями, проводят лингвистический анализ текстов, учатся составлять собственные тексты официально-делового, научного стилей. Осуществляют практику воссоздания диалогов в аудитории в разделе «Эффективные коммуникативные практики».

Так, дисциплина «Русский язык и культура речи» затрагивает множество аспектов жизни человека, в медицинском вузе – с учетом специфики выбранной профессии. Занятия по русскому языку для иностранных студентов осуществляются в динамичном режиме и направлены на повышение уровня знания языка у обучающихся. Преподаватели разрабатывают новые методики, включая разноплановые задания в учебный процесс. Приоритетным остается разделение обучающихся на подготовительном факультете [Извекова, Гетман, 2019] и обучающихся, поступивших на I курс и продолжающих свое обучение на старших курсах. Сложность обучения РКИ также заключается в культурно-социальной адаптации обучающихся в неродной стране. В некоторых случаях адаптация занимает до шести месяцев, что значительно тормозит процесс обучения и внедрения студента в культурно-образовательную среду. По мнению Т. Ф. Извековой и К. А. Гетман, студента-иностранца необходимо знакомить с профессиональной лексикой уже на начальном этапе его обучения, минимизировав дальнейшие сложности, которые могут возникнуть при переходе от общеупотребительной лексики к профессиональной.

Коммуникация может осуществляться в устной форме, о чем мы говорили ранее, а также и в письменной форме. Одной из разновидностей такой формы общения является чтение, анализ и перевод текстов с иностранного (английского, немецкого, латинского, русского как

иностранного) языка [Гетман, Извекова, Краснова 2019]. Любой текст содержит определенную информацию, которую автор желает донести до своего читателя-адресата, в нашем случае – студента-медика, студента-иностранца. Задача преподавателя – научить обучающегося воспринимать текст, включая предтекстовые задания, которые готовят его к чтению, к лексической составляющей текста, к осмыслению прочитанного. Собственно сам текст, который следует правильно прочитать с точки зрения фонетики (произношение буквосочетаний, правильная постановка ударения), проанализировать корректно со стороны морфологических особенностей изучаемого языка (правильно определить части речи, узнать словосочетания (согласованное/несогласованное определение), с позиции синтаксиса рассматриваемой лингвистической дисциплины (определение подлежащего и сказуемого; отличие словосочетаний от главных членов предложения, построение причастных оборотов, постановка вопросов и формулирование ответов) и т. д. Ряд послетекстовых заданий, которые обобщают полученные и сформированные знания о прочитанном тексте, закрепляют навыки, сформированные в результате рассмотрения данной темы. Научные сотрудники кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ставят цель – отработать функционирование глагольных форм не только в коммуникативных диалогах, но и в текстах научного стиля речи. Также преподаватели делают акцент на работе с текстами, например, так формулируют задания в учебнике: «Из текста “Клетка – единица живого” выпишите предложения, в которых глаголы можно заменить другими: находиться, занимать место, присутствовать» [Извекова, Захидова 2019, с. 238]. Изучение русского языка как иностранного представляется неполноценным без особых разработок по теме «Интонация русской речи», которая оказывает влияние на семантическую сторону как восклицательного и вопросительного, так и повествовательного высказывания [Извекова, Краснова, Захидова 2017].

Особый статус в медицинском вузе при изучении лингвистических дисциплин имеют древние языки. Традиционно медикам и юристам преподается латинский язык как основа необходимой для будущей профессии терминологии. На факультетах высшего образования, а именно, Лечебное дело, Педиатрия, Стоматология, Медико-профилактическое дело, Фармацевтика, Сестринское дело преподается дисциплина «Латинский язык», включающая занятия лекционного

и практического характера. При обучении специалистов среднего звена, т.е. Стоматология профилактическая, Фармация, Сестринское дело мы имеем дело с дисциплиной «Основы латинского языка с медицинской терминологией», рассчитанной на меньшее общее количество часов, и качественно большее число лекционных занятий, что повышает количество аудиторных занятий.

Однако при обучении латинскому языку многие преподаватели ориентируются на классический принцип изложения материала – терминологический, т.е. преподавать дисциплину как терминологическую основу [Любомудрова 2012; Духанина 2005]. Современный взгляд на преподавание латинского языка предполагает несколько иную образовательную концепцию, ориентированную на грамматический принцип изложения и рассмотрения материала, облеченного также и в текстовую форму медицинского характера. Исходя из грамматического принципа преподаватели кафедры разрабатывают учебно-методический комплекс следующим образом: сначала включаются фонетические особенности языка, затем морфологические и синтаксические [Богачанова 2020б, с. 25–26]. Грамматический принцип изложения материала не отодвигает на задний план терминологический пласт (анатомическая, клиническая и фармацевтическая терминологии), а «перетягивает» на собственную основу. Так, студенты-медики изучают латинский язык как терминологическую систему, но на грамматическом уровне. А любая грамматика и коммуникативность языка отражается наиболее полно в тексте [Извекова, Богачанова 2019; Анисифорова 2017].

Таким образом, тексты, которые были отобраны для разработки учебного пособия, носят медицинский, общекультурный характер и являются небольшими по объёму. Авторы облегчили работу с текстом, снабдив его словником, в котором лексические единицы разбиты по частям речи. Актуализируется накопительный характер знания лексики: словники, прилагающиеся к текстам на 10 и более поздних занятиях, содержат малое количество занесенных слов по той причине, что студент уже знает их перевод. Наибольшую сложность являют глагольные формы, именно по этой причине рубрика «Глагол» в словнике представлена в полном объёме. Считается возможным анализировать, переводить текст с латинского на русский на каждом занятии [Богачанова 2020а, с. 18].

При подробном рассмотрении темы «Терминоэлементы в клинической терминологии, обозначающие функциональные и патологические состояния, процессы» на 20 занятии согласно учебно-тематическому плану анализируется тест «De corde», включающий словник, отражающий необходимое количество словоформ для перевода, а также послетекстовые задания. Приведем пример фрагмента текста:

Cor est organon centrale systematis sanguinei. Cor in sinistra parte pectoris locum obtinet. Substantia cordis muscularis est. Cor sanguinis motui inservit. Vasa sanguinea in venas et arterias dividuntur. Arteriae sanguineaе a corde ad partes corporis sanguinem vehunt. Venae...

Послетекстовые задания для данного текста могут быть сформулированы следующим образом:

1. Укажите несогласованное определение: *organon centrale / circulus cardialis / vasa sanguinea / circulatio sanguinis*.

2. Назовите несогласованные определения, встречающиеся в этом тексте.

3. Выберите согласованные определения. Назовите прилагательные, участвующие в образовании данного вида терминов. Как в словаре записана их словарная форма?

4. В каких предложениях подлежащее выражено существительным во мн.ч.?

5. В 13 предложении найдите прилагательное в сравнительной степени. Назовите его словарную форму.

6. Какие греческие эквиваленты-терминоэлементы соответствуют латинским терминам *cor, cordis n; musculus, i m; vena, ae f; sanguis, inis m; pulmo, onis m*?

Вопросы включают в себя грамматический аспект, изученный в первом семестре: студенты умеют различать части речи, могут определить согласованное и несогласованное определение, знакомы со степенями сравнения прилагательных. Одна из важнейших задач, поставленных перед обучающимся, – умение соотносить анатомические термины и терминоэлементы в греческом языке на материале клинической терминологии, чтобы корректно устанавливать значение термина, обозначающего патологическое состояние, естественные физиологические процессы и т. д. При рассмотрении данных тем студенты актуализируют свои знания в области словообразования, знакомятся с новыми словообразовательными моделями, учатся по уже

существующим моделям составлять разные термины с заданным значением.

Любое прочтение и перевод текста направлены на интерпретацию воспринимающей стороны, т. е. адресатом. Для корректной трактовки отбираются лексические единицы, вопросы, оказывающие помощь в процессе анализа текстового материала обучающимся во время совместной аудиторной или самостоятельной домашней работы.

Интерпретационной деятельности подвергается не только текст, но и латинские крылатые выражения, сентенции, также отражающие грамматический материал в соответствии с излагаемыми темами, актуализирующие общекультурные знания. Например, при изучении темы «Числительное. Разряды числительных. Особенности функционирования числительных в структуре терминов трех подсистем» в занятие и последующее выучивание могут быть включены такие афоризмы: *Tres faciunt collegium* – *Трое составляют общество*; *Primus inter pares* – *Первый среди равных*; *Tertium non datur* – *Третьего не дано*; *Non bis in idem* – *Достаточно и одного раза*; *Duobus certantibus tertius gaudet* – *Когда двое дерутся, третий радуется*. Данные выражения не только повышают культурный уровень знания языка, расширяя языковую картину мира говорящего, развивают эрудицию и творческое мышление, но и стимулируют изучение грамматического материала, облегчают запоминание числительных.

Заключение

Так, работа в студенческих группах на занятиях по лингвистическим дисциплинам строится таким образом, чтобы обучающиеся овладевали всеми необходимыми навыками и знаниями в процессе коммуникации, организованной как в письменной, так и в устной формах. В дальнейшем планируется расширение текстовой базы для изучения грамматического материала, отработки лексических единиц, разработка предтекстовых и послетекстовых заданий соответственно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Анисифорова Ж. Н. Особенности преподавания латинского языка в медицинском колледже // Вестник Гжельского государственного университета. 2017. Вып. 4. С. 9–13. [Anisiforova, Zh. N. (2017). Features of teaching the Latin language in a medical college. Vestnik of Gzhel State University, 4, 9–13. (In Russ.)].

- Богачанова Т. Д. О принципах преподавания латинского языка в медицинском вузе // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 11 марта 2020 г.). Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2020. С. 23–28 [Bogachanova, T. D. (2020). O principah prepodavanija latinskogo jazyka v medicinskom vuze (About the principles of teaching Latin in a medical university). In Vostok – Zapad: teoreticheskie i prikladnye aspekty prepodavanija evropejskih i vostochnyh jazykov (pp. 23–28): proceedings of the 3rd International scientific and practical conference (Novosibirsk, March 11, 2020). Novosibirsk: Izd-vo SGUPS. (In Russ.)].
- Богачанова Т. Д. Текстовый подход в преподавании латинского языка студентам-медикам // Языки и культура в поликультурном пространстве / под ред. В.Н.Карпухиной. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2020. С. 17–21. [Bogachanova, T. D. (2020). Tekstovyj podhod v prepodavanii latinskogo jazyka studentam-medikam (Text-based approach in teaching Latin to medical students). In Karpukhina, V. N. (ed.). *Jazyki i kul'tura v polikul'turnom prostranstve* (pp. 17–21). Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta. (In Russ.)].
- Гетман К. А., Извекова Т. Ф., Краснова О. А. Чтение научно-популярных (профессионально ориентированных) текстов как способ повышения профессиональной и языковой компетенции на занятиях по РКИ в медицинском вузе // Взаимоотношение Монголии и России: современные проблемы, пути их решения: сб. ст. по материалам XV Междунар. науч.-практ. конф. Улан-Батор: Монгольский государственный университет науки и технологии, 2019. С. 105–110. [Getman, K. A., Izvekova, T. F., Krasnova, O. A. (2019). Chtenie nauchno-populjarnyh (professional'no-orientirovannyh) tekstov kak sposob povyshenija professional'noj i jazykovoj kompetencii na zanjatijah po RKI v medicinskom vuze (Reading popular science (professionally-oriented) texts as a way to improve professional and language competence in RCT classes at a medical university). In Relations between Mongolia and Russia: current problems and ways to solve them (pp.105–110): Proceedings of the XV International scientific and practical conference. Ulaanbaatar: Mongol'skij gosudarstvennyj universitet nauki i tehnologii. (In Russ.)].
- Духанина И. В. Особенности преподавания латинского языка в вузе // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. Л.Н.Борисовой. Белгород, 2005. Вып. 4. С. 70–74. [Duhanina, I. V. (2005). Osobennosti prepodavanija latinskogo jazyka v vuze (Features of teaching Latin at the university). In Borisova, L. N. (ed.), *Lingvodidakticheskie problemy obuchenija inostrannym jazykam v shkole i vuze*, 4, 70–74. (In Russ.)].

- Извекова Т. Ф., Богачанова Т. Д. Образовательная траектория преподавания классических языков студентам-медикам в ракурсе требований ФГОС ВО // Преподавание классических языков в эпоху глобальной информатизации: сб. статей. Казань: ФГБОУ Казанский ГМУ Минздрава России, 2019. С. 304–310. [Izvekova, T. F., Bogachanova, T. D. (2019). *Obrazovatel'naja traektorija prepodavaniya klassicheskikh jazykov studentam-medikam v rakurse trebovanij FGOS VO* (Educational trajectory of teaching classical languages to medical students in terms of the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education). *Prepodavanie klassicheskikh jazykov v jepohu global'noj informatizacii* (pp. 304–310). Kazan: FGBOU Kazanskij GMU Minzdrava Rossii. (In Russ.)].
- Извекова Т. Ф., Гетман К. А. Научно-методические компоненты предвузовского обучения в профильной подготовке медицинских кадров для зарубежных стран. Аспект экспертизы качества программ // Обеспечение современного качества в условиях государственно-общественного управления образованием: материалы научно-практической конференции, 14–15 марта 2019 г. Чебоксары: Среда, 2019. С. 21–26. [Izvekova, T. F., Getman, K. A. (2019). *Nauchno-metodicheskie komponenty predvuzovskogo obuchenija v profil'noj podgotovke medicinskih kadrov dlja zarubezhnyh stran. Aspekt jekspertizy kachestva programm* (Scientific and methodological components of pre-university training in specialized training of medical personnel for foreign countries. The aspect of program quality expertise). *Obespechenie sovremennogo kachestva v uslovijah gosudarstvenno-obshhestvennogo upravlenija obrazovaniem* (pp. 21–26): proceedings of the scientific and practical conference. March 14–15, 2019. Cheboksary: Sreda. (In Russ.)].
- Извекова Т. Ф., Захидова Л. С. Глаголы в профессиональной речи (Методический аспект) // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 года, Москва): сборник статей. Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 236–240. [Izvekova, T. F., Zakhidova, L. S. (2019). *Verbs in professional speech (methodical aspect)*. In M. N. Ruseckaja, E. V. Koltakova (eds.). *Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlja inostrannyh grazhdan* (pp. 236–240): collection of papers of the 4th All-Russian scientific and practical conference (October 16–18, 2019, Moscow). Moscow: Pushkin State Russian Language Institute. (In Russ.)].

- Извекова Т. Ф., Краснова О. А., Захидова Л. С.* Специфика освоения русской интонации в зависимости от родного языка обучающихся // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2017. Вып. 19. С. 97-99. [Izvekova, T. F., Krasnova, O. A., Zahidova, L. S. (2017). The specifics of mastering Russian intonation depending on the native language of students. Vestnik of Khakass State University named after N. F. Katanov, 19, 97-99. (In Russ.)].
- Ким Л. Г.* Вариативно-интерпретационное функционирование текста: теоретико-экспериментальное исследование. дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2010. [Kim, L. G. (2010). Variativno-interpretacionnoe funkcionirovanie teksta: teoretiko-jeksperimental'noe issledovanie (Variative-interpretative functioning of the text: a theoretical and experimental study): thesis of PhD in Philology. Kemerovo. (In Russ.)].
- Любомудрова Т. А.* Роль параллельного преподавания иностранного и латинского языков в профессиональной подготовке будущих медиков // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. Вып. 1 (2). С. 144-146. [Ljubomudrova, T. A. (2012). The role of parallel teaching of foreign and Latin languages in the professional training of future doctors. Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 1(2), 144-146. (In Russ.)].
- Русский язык и культура речи: учебник / ред.: В.И. Максимов, А.В. Голубева. СПб.: Златоуст, 2010. [Maksimov, V. I., Golubeva, A. V. (eds.), (2010). Russkij jazyk i kul'tura rechi (Russian language and speech culture): textbook. St. Petersburg: Zlatoust. (In Russ.)].
- Извекова Т. Ф. [и др.]* Русский язык и культура речи: учеб.-метод. пособие для студентов медицинских вузов. Новосибирск: ИПЦ НГМУ, 2019. [Izvekova, T. F. et. al. (2019). Russkij jazyk i kul'tura rechi (Russian language and culture of speech): an educational and methodological guide for students of medical universities. Novosibirsk: IPC NGMU. (In Russ.)].

УДК 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_79

Э. В. Костерина, В. Н. Селедцова

Костерина Э. В., кандидат педагогических наук, доцент
профессор кафедры русского языка
Военной академии войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации им. маршала Советского Союза
А. М. Василевского
elina_kosterina@mail.ru

Селедцова В. Н., кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой русского языка
Военной академии войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации им. маршала Советского Союза
А. М. Василевского
seledsovavn@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена проблемам и перспективам развития профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих в вузе инженерного профиля, что связано с необходимостью повысить заинтересованность иностранных государств в предоставлении своим гражданам возможности получить военное образование в Российской Федерации. Увеличение числа иностранных военнослужащих, получающих образование в вузах Министерства Обороны РФ, способствует повышению авторитета нашей страны на международной арене. В работе представлен опыт изучения русского языка иностранными военнослужащими, обучающимися на I–IV курсах военной академии.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие; русский язык как иностранный; язык специальности; образовательная программа; профессионально-коммуникативная компетенция; терминология специальной дисциплины.

Kosterina E. V., V. N. Seledtsova

Kosterina E. V., PhD (Philology), Associate Professor,
Professor of the Department Russian language
of Army Air Defense Military Academy
of the Russian Federation named after Marshall of the Soviet Union A. M. Vasilevsky;
elina_kosterina@mail.ru



Seledtsova V. N., PhD (Philology), Associate Professor
Chief of the Department Russian Language
of Army Air Defense Military Academy
of the Russian Federation named after Marshall of the Soviet Union A. M. Vasilevsky
seledsovavn@rambler.ru

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF PROFESSION-ORIENTED RUSSIAN LANGUAGE TEACHING OF FOREIGN SERVICEMEN IN ENGINEERING MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

The article is devoted to the challenges and opportunities of profession-oriented Russian language teaching of foreign servicemen in engineering military educational institutions, which is related to the necessity to motivate foreign states to give their citizens a chance to get a military education in Russia. The growing number of foreign servicemen studying in Russian military educational institutions strengthens the credibility of our country on the global stage. The article looks at the experience of teaching the Russian language to foreign servicemen studying in the 1st–5th years of the Military Academy.

Key words: professional awareness; foreign servicemen; Russian as a foreign language; the language of specialty; professional communicative competence; engineering; educational program; special subject terminology.

Введение

В вузах Министерства обороны Российской Федерации обучаются представители разных стран. Военный вуз представляет собой особую образовательную организацию, которая имеет специфические цели и задачи подготовки выпускников, требования к уровню освоения основной образовательной программы, военно-профессиональной подготовке курсантов, слушателей, адъюнктов. Вместе с тем следование тенденциям развития современного российского образования и реализация федеральных проектов в области науки и образования являются приоритетными направлениями его деятельности.

Реализуемый на данном этапе федеральный проект «Экспорт образования», цель которого в повышении привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг, ставит и перед военным образованием задачи, от решения которых зависит авторитет нашей страны в мире и успехи оборонно-промышленного комплекса в области международного сотрудничества. Заинтересованность иностранных граждан

в получении образования в российских вузах, в том числе военного образования, позволит решить многие государственные задачи посредством «мягкой силы».

Увеличение количества прибывающих на обучение в Россию иностранных граждан является одной из важнейших задач в области военного сотрудничества. Поэтому основные усилия в обучении иностранных военнослужащих должны быть направлены на реализацию их профессионально-образовательных потребностей.

Для того чтобы иностранные военнослужащие, получающие образование в российских вузах, могли успешно осваивать образовательные программы специалитета, магистратуры и адъюнктуры, необходимо обеспечить владение ими русским языком на таком уровне, который позволит им работать с учебной и научной литературой, слушать и записывать лекции, в письменной и устной форме излагать изучаемый материал и результаты лабораторных работ, научных исследований, а также осуществлять коммуникацию в условиях служебной деятельности – выполнять распоряжения, приказы командиров, соблюдать требования воинских уставов, следовать инструкциями и наставлениям в ходе работы на технике.

В современных научно-методических работах высказываются идеи создания качественно новых учебных материалов, методик и технологий обучения русскому языку как иностранному в российских вузах, в том числе инженерного профиля [Васильева, Барышникова 2019]. Однако следует обратить внимание на то, что обучение в военном вузе имеет свою специфику. Предлагаемые подходы к повышению качества и эффективности изучения русского языка должны учитывать особенности военно-профессиональной сферы деятельности обучающихся.

Проблемы интерпрофессиональной коммуникации в условиях военного вуза

Формирование профессиональных компетенций – основная задача обучения курсантов и офицеров военного вуза. Универсальные и профессиональные компетенции, определенные современными стандартами высшего образования, в процессе обучения иностранных военнослужащих могут быть сформированы при условии овладения ими русским языком в той мере, которая позволяет воспринимать,

анализировать, воспроизводить, обрабатывать и перерабатывать общенаучную и научно-техническую информацию без перевода. Кроме того, иностранным обучающимся необходимо овладеть умениями и навыками, которые позволят создавать тексты произведений таких учебно-научных жанров, как тезисы, реферат, аннотация, доклад и сообщение, курсовая работа, а на завершающем этапе обучения в вузе – выполнить выпускную квалификационную работу и представить ее результаты на этапе защиты.

Однако при организации обучения языку специальности возникает ряд проблем, связанных с особенностями интерпрофессиональной коммуникации по модели *специалист – неспециалист*.

Первая проблема связана с таким явлением, как «коммуникативный диссонанс» между преподавателем русского языка («неспециалистом») и обучающимся, который является или готовится стать специалистом в той или иной области (военным инженером). Чтобы помочь обучающемуся овладеть терминологией дисциплины, преподаватель РКИ должен обладать знаниями в той же области в таком объёме, который позволит ему успешно реализовать учебные задачи и семантизировать терминологическую лексику.

Кроме того, преподавателю русского языка необходимо особенно тщательно продумывать способы презентации и экспликации терминологической лексики. С этих позиций целесообразно использовать способы семантизации, которые применяются по отношению к общепотребительной лексике:

1) определение значения на основе анализа состава слова (особенно в тех случаях, когда в состав слова входят международные словообразовательные элементы, например: *автономное наведение, самонаведение, теленаведение*);

2) применение иллюстративного материала (в тех случаях, когда речь идет о реальных объектах, например *цифровое устройство, двухступенчатый триггер, радиотехническая система, супергетерогинный приёмник, зенитный ракетный комплекс* и т. п.);

3) соотношение терминологического и общепотребительного значения слова (например: *комплекс – зенитный ракетный комплекс, система – радиотехническая система, устройство – цифровое устройство*);

4) сопоставление антонимов в контексте изучаемого материала (например: *искусственные помехи – естественные помехи*).

В любом случае семантизация лексики осуществляется с помощью преподавателей, ведущих специальные дисциплины, к которым преподаватели РКИ обращаются за консультацией при разработке дидактических материалов для проведения занятий. Совместная разработка учебных пособий по языку специальности позволяет решить проблему коммуникативного диссонанса внутри инженерно-педагогического дискурса. Одним из способов его преодоления является и проведение совместных интегрированных занятий, которые предполагают сотрудничество преподавателя РКИ и преподавателя-специалиста не только на этапе подготовки, но и в ходе проведения занятия.

Вторая проблема в обучении языку специальных дисциплин ИВС в военном вузе инженерного профиля заключается в том, что усвоением терминологии не ограничивается пропедевтическая подготовка к изучению той или иной дисциплины в вузе. Она должна быть направлена на формирование профессионального уровня сознания.

Профессиональное сознание – совокупность основных социальных требований, идеалов, представлений, обращенных к конкретной профессии. Они регулируют профессиональные отношения людей и позволяют соотносить узкопрофессиональные требования с общественными установками. Формирование профессионального сознания является, с одной стороны, целью обучения, с другой – фактором стремления к приобретению знаний, успешного совершенствования собственных профессиональных умений и навыков. Профессиональное сознание позволяет осознанно решать не только конкретные задачи обучения на данном этапе, но и сверхзадачи профессиональной подготовки, видеть ее перспективы.

У носителей языка процесс формирования профессионального сознания и усвоения профессионального языка происходит автоматически и естественно, параллельно с повышением уровня специального образования и приобретения профессионального опыта. Формирование профессионального сознания получающих образование на иностранном языке предполагает языковую подготовку с целью последующего использования языка для приобретения специальных знаний, умений и навыков. Поэтому первичные научные знания, понятийную базу отдельной дисциплины и специальности в целом необходимо формировать в ходе усвоения обучающимися языковых единиц и основ построения (архитектоники) учебно-научного текста. Опыт показывает, что мотивация к изучению курсантами русского

языка существенно повышается ко второму семестру второго курса, так как в результате изучения материала, относящегося к общенаучной и общевойсковой составляющей на предыдущем этапе, уже сформирована определенная понятийная база, и начинается освоение материала, связанного с военной специализацией обучающихся. В этот период обучающиеся активно включаются в коммуникацию, задают вопросы, для ответа на которые преподаватель должен иметь соответствующий уровень знаний в инженерной и военно-профессиональной области. Использование лингвистических переводных словарей становится недостаточным. Необходимо сформировать навыки работы со словарями и справочниками определенной области знаний. Совместная работа с литературой по специальным дисциплинам помогает преподавателю русского языка в какой-то степени преодолеть когнитивный диссонанс.

Организация предметно-ориентированного обучения русскому языку: этапы и перспективы

Рассмотрим, как решаются эти проблемы в ходе обучения русскому языку иностранных военнослужащих военного вуза на I–V курсах.

В целях освоения профессионально-коммуникативной компетенции русский язык (согласно учебному плану дисциплина носит название «Иностранный (русский) язык») изучается в военном вузе (по окончании подготовительного курса) с первого по пятый курс. На изучение русского языка иностранными курсантами, обучающимися по программе специалитета, выделяется 720 часов для занятий с преподавателем и самостоятельной работы. При разработке учебной программы встал вопрос: как организовать обучение русскому языку, чтобы максимально учесть потребности обучающихся и подготовить их к решению стоящих перед ними учебно-профессиональных задач?

Проблема формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов инженерного профиля и вторичной профессиональной языковой личности рассматривалась в работах И. Б. Авдеевой [Авдеева 2005], Т. В. Васильевой [Васильева 2003; Васильева, Барышникова 2019], Т. М. Левиной [Лёвина 2004]. В работе Т. В. Васильевой, О. В. Барышниковой «Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки (инженерный

профиль)» отмечается: «На первом курсе иностранцы погружаются в русскоязычную образовательную среду и оказываются в стрессовой ситуации, которая приводит к снижению мотивации обучения в вузе. Многократно увеличивается поток научной информации. Приходит осознание того, что они не владеют русским языком на том уровне, который необходим для получения профессионального образования» [Васильева, Барышникова 2019].

В истории методики рассматривались разные подходы к обучению русскому языку и языку специальности [Митрофанова 1976; Мотина 1983]. Большинство методистов придерживаются мнения, что необходимо еще на предвузовском этапе начать подготовку обучающихся к овладению языком специальных дисциплин. В целом, речь идет о том, что задача обучения языку специальности должна сводиться к ознакомлению с основными особенностями научной речи, усвоению речевых моделей, характерных для языка науки, для того чтобы обучающиеся впоследствии могли узнавать их в специальных текстах, использовать в собственной устной и письменной речи. Однако, по нашему мнению, этого недостаточно. Во-первых, направления подготовки (гуманитарное, техническое, экономическое) характеризуются не только специфическими способами выражения смыслов, но и особенностями профессионального мышления. Во-вторых, в рамках одной специальности встречаются дисциплины, языки которых представляют собой различные знаковые системы. Поэтому мы считаем, что без пропедевтической подготовки к изучению конкретного материала той или иной дисциплины невозможно организовать процесс формирования профессионально-коммуникативных умений и навыков.

Содержание и структура учебной программы и тематического плана изучения дисциплины «Иностранный (русский) язык» в военном вузе инженерного профиля определяется целями ее изучения.

Основной целью освоения учебной дисциплины иностранными военными служащими является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (УК-4. Коммуникация), уровень которой обеспечивает возможность осуществления учебно-профессиональной деятельности в целях получения высшего образования в военном вузе, усваивать материал специальных дисциплин учебного плана, таких как «Цифровые устройства и микропроцессоры», «Устройства приема и обработки сигналов», «Радиотехнические системы» и др.

Освоение программы осуществляется на основе текстового материала учебных пособий и учебников по дисциплинам (модулям) учебного плана. Изучению специальной дисциплины должно предшествовать ознакомление с ее терминологией и понятийно-категориальным аппаратом, способами и особенностями выражения смыслов и смысловых отношений в текстах учебников и учебных пособий по данной дисциплине. Поэтому, приступая к разработке учебной программы изучения русского языка, необходимо ознакомиться с учебным планом и определить этапы освоения профессионально-коммуникативной компетенции с учетом учебно-профессиональных потребностей иностранных обучающихся (см. табл. 1, с. 88–89).

При работе с текстами специальных дисциплин осуществляется ознакомление с терминологией и ее первичное усвоение одновременно с усвоением общеупотребительных языковых единиц, характерных для научного стиля речи; ведется работа с фразеологическими сочетаниями, устойчивыми речевыми оборотами и конструкциями научного стиля речи; уделяется внимание синтаксической синонимии в рамках научного стиля. Например, важно обратить внимание на «пассивность» синтаксиса научной речи. Тексты предоставляются преподавателями соответствующих специальных кафедр с учетом тех требований, которые они предъявляют к языковой подготовке обучающихся. Кроме того, учебные пособия для изучения каждой из тем по русскому языку преподавателями кафедры русского языка созданы и продолжают создаваться в соавторстве с преподавателями, осуществляющими военно-профессиональную и специально-инженерную подготовку иностранных обучающихся.

Таким образом, в условиях военного вуза проблема преодоления языкового диссонанса обучающихся решается путем изучения профессионально-коммуникативных потребностей иностранных курсантов и слушателей и организации взаимодействия между преподавателями РКИ и преподавателями, ведущими специальные дисциплины. Совместная разработка дидактических материалов, учебных пособий, электронных учебных пособий с включением иллюстративных, а также аудио-, видеоматериалов, специальных словарей позволяет обеспечить не только успешное овладение русским языком в учебно-профессиональной сфере (языком специальности), профессионально-коммуникативными умениями и навыками, но и формирование профессионального сознания иностранных военнослужащих.

Заключение

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному в условиях военного вуза требует многоаспектного подхода со стороны преподавателя русского языка, преподавателя-предметника и со стороны обучающегося. Повысить качество и эффективность обучения РКИ возможно за счет ориентации на профессионально-коммуникативные потребности ИВС. Система работы предполагает решение ряда задач.

Во-первых, основная задача изучения русского языка – освоение профессионально-коммуникативной компетенции. В связи с этим обучение РКИ должно быть ориентировано на освоение основных особенностей научной речи и формирование навыков коммуникации в условиях осуществления учебно-профессиональной деятельности. Осуществление языковой пропедевтической подготовки к изучению материала специальных дисциплин позволяет более успешно в дальнейшем осваивать образовательную программу.

Во-вторых, работа по усвоению терминологии специальных дисциплин составляет основу обучения русскому языку, т. е. овладения языком специальности. Кроме того, большое значение имеет овладение иностранными обучающимися способами выражения смыслов в научном тексте, средствами организации научной речи. Применяя различные способы семантизации лексики научного текста, следует использовать перевод, особенно при работе с абстрактной лексикой, а также организовать работу со словарно-справочной литературой.

В-третьих, необходимо организовать взаимодействие между участниками образовательной деятельности: обучающимися, преподавателями русского языка и преподавателями, осуществляющими военно-профессиональную и специальную подготовку. Совместная работа по созданию учебных пособий и других дидактических материалов, подготовка и проведение интегрированных занятий позволит преодолеть ситуацию возникновения когнитивного диссонанса в условиях интерпрофессиональной коммуникации.

Вся деятельность по обучению русскому языку как иностранному в военном вузе должна быть направлена на формирование профессионального сознания военного специалиста, что, в свою очередь, способствует повышению интереса к получению образования в российских военных вузах.

Этапы изучения дисциплины «Иностранный (русский) язык» согласно учебной программе <i>Таблица 1</i>			
Семестр	Тема по дисциплине «Иностранный (русский) язык»	Основа для разработки дидактических материалов	Планируемые результаты
1-й семестр	Особенности учебно-научного текста. Стратегии чтения	Научно-популярные тексты о современных технологиях; нанотехнологиях в разных областях деятельности, в том числе в военной сфере	Знание общеупотребительной и общенаучной лексики, употребляемой в сфере инженерно-технической коммуникации; овладение стратегиями изучающего, ознакомительного, поискового и просмотрового чтения; овладение навыками изложения содержания текста в устной и письменной форме
2-й семестр	Жанры научного стиля речи	Тексты модули «Общая военная подготовка», «Специальная военная подготовка»	Знание терминологии из области тактики и других дисциплин модуля; умение создавать тексты разных жанров научного стиля речи (конспект, реферат, аннотация, тезисы, доклад, сообщение); овладение навыками изложения результатов работы в устной и письменной форме
3-й семестр	Содержание и лексико-грамматические структуры учебно-научного текста	Тексты учебников и учебных пособий дисциплины «Цифровые устройства и микропроцессоры»	Знание основной терминологии специальной дисциплины; умения использовать лексико-грамматические структуры, синонимичные конструкции для выражения смыслов в научной речи; овладение навыками изложения содержания текста в устной и письменной форме

<i>Продолжение таблицы</i>				
4-й семестр	Функционально-семантические особенности учебно-научного текста	Тексты учебников и учебных пособий дисциплин: «Устройства сверхвысоких частот и антенны»; «Устройства приема и обработки сигналов»; Военная история	Знание основной терминологии специальных дисциплин; умение анализировать информацию текстов разных функционально-семантических типов речи; умение определять особенности текстов о предметах, процессах и свойствах; умение создавать тексты разных функционально-семантических типов	
5-й семестр	Структурно-тематическая организация учебно-научного текста	Тексты учебников и учебных пособий дисциплин «Радиотехнические системы»	Знание основной терминологии специальной дисциплины; умение выделять структурно-тематические блоки в тексте инженерной направленности; овладение навыками создания текстов военно-профессионального назначения	
6-й семестр	Нормы научной речи	Тексты учебников и учебных пособий дисциплин «Радиотехнические системы», «Устройства приема и обработки сигналов»	Знание основных норм научной речи; умение анализировать устную и письменную речь с точки зрения соответствия нормам современного русского литературного языка; умение строить высказывание с учетом требований к научной речи	
7-й семестр	Особенности деловой речи	Тексты учебников и учебных пособий дисциплин «Организация работы с личным составом», дисциплины профессионального цикла	Знание требований к письменной и устной деловой коммуникации в военно-профессиональной сфере; умение создавать служебные документы, адекватно воспринимать информацию, изложенную в служебных документах; умение составлять текст беседы, делового письма; овладение навыками служебной коммуникации	

<i>Продолжение таблицы</i>			
8-й семестр	Структура и языковое оформление курсовой и дипломной работы	Тексты учебных пособий и материалы научно-исследовательских работ	Знание требований к структуре и языковому оформлению научной работы; умение оформлять результаты научного исследования, излагать результаты научного исследования в устной и письменной форме
9–10-й семестры	Содержание материалов военно-научных периодических изданий	Материалы научных статей, размещенных в открытом доступе	Знание особенностей военно-научной литературы; умение использовать материалы научных исследований в своей научной работе; овладение навыками изложения научной информации в письменной и устной форме

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Авдеева И. Б.* Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному): Монография. М.: Издательство Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана, 2005. [Avdeeva, I. B. (2005). *Inzhenernaja kommunikacija kak samostojatel'naja rechevaja kul'tura: kognitivnyj, professional'nyj i lingvisticheskij aspekty (teorija i metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu: Monografija* (Engineering communication as an independent speech culture: cognitive, professional and linguistic aspects (theory and methods of teaching Russian as a foreign language). Moscow: Publishing house of Bauman Moscow State Technical University. (In Russ.)].
- Васильева Т. В.* Учет прагматического и коммуникативного уровней при моделировании базового портрета языковой личности специалиста инженерного профиля в целях создания модульных текстов // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля / под ред. Г. М. Лёвиной. М.: Янус-К, 2003. С. 49–57. [Vasil'eva, T. V. (2003). *Uchet pragmaticeskogo i kommunikativnogo urovnej pri modelirovanii bazovogo portreta yazykovoj lichnosti specialist inzhenernogo profilya v celyah sozdaniya modul'nyh tekstov* (Taking into account the pragmatic and communicative levels when modeling the basic portrait of the linguistic personality of an engineering specialist in order to create modular texts). Problems of teaching RCT in engineering universities (pp. 49–57). (In Russ.)].
- Васильева Т. В., Барышникова О. В.* Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки (инженерный профиль) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (831). 2019. С. 68–79. [Vasil'eva, T. V., Baryshnikova, O. V. (2019). *Organization problems of the educational process and the content of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training (engineering profile)*. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, 2(831), 68–79. (In Russ.)].
- Лёвина Г. М.* Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. [Ljovina, G. M. (2004). *Obuchenie inostrancev russkomu inzhenernomu diskursu kak odnoj iz sostavljajushhih professional'nogo obrazovanija v rossijskih tehničkih vuzah* (Teaching Russian engineering discourse to foreigners as one of the components of professional education in Russian technical universities): abstract of Pedagogy. (In Russ.)].

Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М. : Русский язык, 1976. [Mitrofanova, O. D. (1976). Nauchnyj stil' rechi: problemy obuchenija (Scientific style of speech: educational problems). Moscow: The Russian Language. (In Russ.)].

Мотина Е. И. Язык и специальность: лингво-методические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М. : Русский язык, 1983. [Motina, E. I. (1983). Jazyk i special'nost': lingvo-metodicheskie osnovy obuchenija russkomu jazyku studentov-nefilologov (Language and specialty: linguistic and methodological foundations of teaching the Russian language to non-philological students). Moscow: The Russian Language. (In Russ.)].

УДК 371.3

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_93

О. М. Куницына, А. Г. Мартынова

Куницына О. М., кандидат филологических наук
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
kunitsyna_mglu@mail.ru

Мартынова А. Г., ст. преподаватель
кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
martynova.mglu@gmail.com

ПОЛИКОДОВЫЙ ТЕКСТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Стремительно происходят изменения во всех областях жизни общества, затрагивая и сферу образования. Важным направлением в современной системе образования является обучение с использованием возможностей мультимедиа. Поликодовые тексты позволяют успешно реализовать презентативную, инсентивную, корректирующую и диагностирующую функции преподавателя в процессе обучения. Развитие полноценной коммуникативной компетенции учащихся возможно при привлечении к обучению технических средств. Использование поликодовых текстов в уроке позволяет интенсифицировать учебный процесс, сделать его более насыщенным, информативным и мотивирующим, а также способствует более успешному развитию навыков говорения, аудирования, чтения и письма.

Ключевые слова: поликодовый текст; обучение иностранному языку; профессиональная компетентность преподавателя; коммуникативная компетенция учащихся; мотивация; наглядность.

О. М. Kunitsyna, A. G. Martynova

Kunitsyna O. M., PhD (Philology), Assistant Professor
at the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
kunitsyna_mglu@mail.ru

Martynova A. G., Lecturer
of the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
martynova.mglu@gmail.com



MULTIMODAL TEXT AS AN EFFECTIVE DIDACTIC TOOL FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Changes are rapidly taking place in all areas of society, including education. An important direction in the modern education system is learning using multimedia capabilities. Multimodal texts allow to successfully implement the presentative, incentive, corrective and diagnostic functions of the teacher in the learning process. The development of students' communicative competence is possible with the involvement of technical means. The use of multimodal texts in the classroom allows to intensify the learning process, make it more informative and motivating, and also contributes to a more successful development of speaking, listening, reading and writing skills.

Key words: multimodal text, teaching a foreign language, professional competence of the teacher, students' communicative competence, motivation, visibility.

Введение

Сегодня появляются новые области знания, разрабатываются и внедряются новые образовательные концепции, отвечающие вызовам современной социальной и культурной реальности. Например, педагогика мультиграмотностей (Fairclough 1995, Kress 2003, Luke 1997), основной целью которой является адаптация педагогики к изменяющимся условиям социальной среды с множеством каналов передачи информации и растущим культурным и лингвистическим многообразием. Быстро развивается направление электронной лингводидактики, «изучающей теорию и практику использования электронных средств в обучении языку» [Гарцов 2009]. Эта наука занимается поиском новых путей обучения иностранному языку в новых педагогических условиях, разрабатывает систему принципов, средств, форм обучения для инновационного решения лингводидактических задач с помощью электронных и инфокоммуникационных технологий.

Поликодовый текст, особенно динамический поликодовый текст, является одним из дидактических средств интенсификации учебного процесса. Использование такого рода текстов в уроке позволяет наиболее эффективно развить у учащихся черты би- и поликультурной языковой личности [Гальскова, Гез 2015, с. 155]. Это позволяет учащимся в дальнейшем свободно участвовать в межкультурной коммуникации, мыслить и реагировать на неродном изучаемом языке, вести полноценное письменное общение, не испытывать языкового барьера

в устной речи и трудностей при аудировании. Для формирования такой языковой личности недостаточно овладения исключительно языковым материалом, так как это только форма языка, план выражения, важно усвоение и самих понятий, содержания, концептуальной картины, которая лежит в их основе. Необходимо обучать всем видам речевой деятельности, которые позволят свободно общаться в иноязычной среде, преодолевая помехи и ориентируясь в социокультурных маркерах аутентичной среды.

С одновременным становлением у учащегося основных черт вторичной языковой личности, т. е. с формированием особой способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни [Гальскова, Гез 2015, с. 103], у учащихся происходит формирование коммуникативной, межкультурной и других компетенций.

От преподавателя, в свою очередь, требуется инновационное поведение, умение построить отношения сотрудничества и совместной творческой деятельности, создать атмосферу вовлеченности учащихся в процесс урока, использовать современные средства обучения для создания искусственной иноязычной среды.

Практика использования динамических поликодовых текстов в уроке

С целью подтверждения предположения эффективности использования поликодовых текстов на уроках иностранного языка и определения специфики восприятия студентами поликодовых текстов нами было проведено анкетирование студентов II–IV курсов Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), обучающихся по таким направлениям подготовки, как «Юриспруденция», «Правовое обеспечение национальной безопасности» и «Правоохранительная деятельность» и изучающим немецкий язык как первый иностранный. Таким образом была получена обратная связь от учащихся, что позволило проанализировать эффективность использования разного вида печатных моно- и поликодовых текстов, а также аудио- и видеотекстов в обучении иностранному языку. Особый интерес для нас представляла информация о том, как студенты сами оценивают степень влияния использования различных видов текстов, как на уроке, так и при самостоятельном обучении или подготовке к занятиям на

понимание изучаемой информации, интерес к ней, свою концентрацию и мотивацию при работе на уроке. В ходе опроса студентам предлагалось анонимно ответить на ряд вопросов, оформленных в виде анкеты, анализ ответов на которые представлен в данной статье.

В анкетировании приняли участие 60 студентов, изучающих немецкий язык как первый иностранный язык. ($n=60:33$ девушки и 27 юношей). Достоверность полученных данных обеспечивается результатами статистического анализа и представлена в графиках.

Понятие поликодового текста было разъяснено студентам до начала проведения опроса. Принимаем этот термин вслед за отечественными авторами (Р. К. Потапова, Е. В. Чернявская, А. Г. Сонин, И. М. Беляков) в качестве базового понятия для описания этого многомерного явления. Под поликодовым текстом мы понимаем текст как вербально-визуальное единство, как когерентное структурное, смысловое и функциональное целое, слагаемое из нескольких семиотических кодов для направленного комплексного воздействия на адресата [Куницына 2013].

К поликодовым текстам, которые используются в качестве учебных, относим плакаты, схемы, таблицы, фотографии, карточки, картинки, электронные учебники, карты, иллюстрации. В отдельную категорию следует выделить динамические поликодовые тексты: видеоролики, профессионально направленные видеофайлы в форме видеокастов и подкастов, а также презентации.

Одной из основных целей обучения является развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Для успешного построения коммуникации на иностранном языке, важным представляется умение быстро понять и построить высказывание на неродном языке, т. е. сократить количество времени, затрачиваемого сознанием на производство иностранной речи. Поликодовый текст помогает учащимся переключиться с родного языка на иностранный и быстрее реагировать на коммуникативную ситуацию.

Работа с динамическим поликодовым текстом на уроке предполагает прохождение следующих этапов: 1) подготовительный (первичное понимание содержания видеоролика); 2) этап автоматизации речевого материала (запоминание информации); 3) этап адаптации речевого материала (свободное говорение, используя усвоенный материал) [Чернышенко 2016, с. 3].

Для успешной работы с поликодовым текстом на уроке, следует соблюдать некоторые правила: 1) текст должен тематически подходить к основному материалу урока; 2) изображение должно быть однозначным и не иметь посторонних предметов, второго предметного фона, а также кадров, вызывающих дополнительную эмоциональную нагрузку, которая будет способствовать переключению на родную речь; 3) преподаватель должен провести подготовительные упражнения для лучшего понимания предлагаемого поликодового текста; 4) необходимо разобрать материал поликодового текста и оценить работу учащихся. Работа с поликодовыми текстами требует современного материально-технического оснащения помещений, а также способности и готовности преподавателя работать с такими текстами и оборудованием.

Согласно результатам проведенного анкетирования (см. рис. 1), учащиеся испытывают меньше трудностей при работе с незнакомым текстом на иностранном языке, если он снабжен иллюстрациями, графиками, схемами или рисунками. Также студенты испытывают меньше проблем при аудировании, если, работая с динамическим поликодовым текстом, у них перед глазами видеоряд. Студенты чаще выбирали категорию «понимаю хорошо» и «понимаю отлично», если незнакомый текст имел визуальный контент.

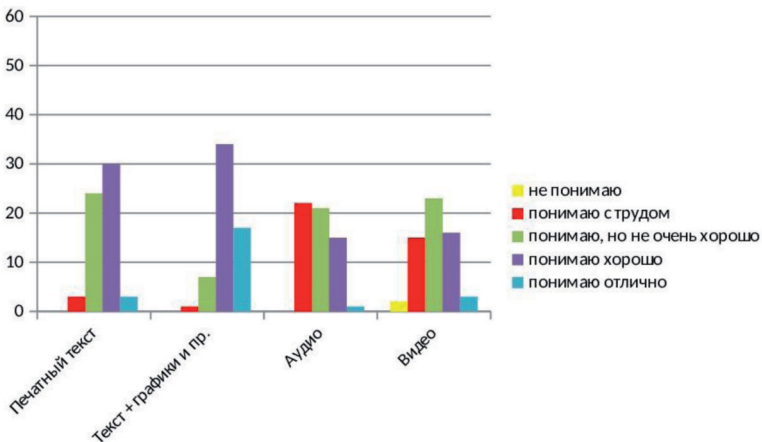


Рис. 1. Степень понимания незнакомого текста

Поликодовые тексты позволяют при минимальном использовании вербальных компонентов максимально полно усвоить информацию

текста, это помогает интенсифицировать процесс обучения. Эффективность обучения зависит «от степени привлечения к восприятию всех органов чувств, чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается» [Горохова 2006, с. 70].

Восприятие поликодового текста всегда начинается с рассмотрения сопровождающего изображения. Н. В. Чичерина приводит в своем исследовании семь этапов восприятия поликодового текста, при этом переход от восприятия визуального контента к вербальному тексту происходит лишь на 4 этапе рассмотрения поликодового текста [Чичерина 2006, с. 172–176].

Применение наглядности в обучении иностранному языку обосновано и целесообразно, особенно в настоящее время, когда изменился стиль чтения, и реципиент долго не останавливается на одном тексте, бегло просматривает его и переключается на другую информацию. Существует множество научных работ, особенно в педагогической психологии, по исследованию проблемы наглядности в преподавании (И. А. Зимняя, В. А. Бухбиндер, Е. И. Фокин, С. Л. Рубинштейн, В. А. Толоконников и др.), в которых доказывается, что человек запоминает:

- 10 % – из прочитанного
- 20 % – из услышанного
- 30 % – из увиденного
- 50 % – из увиденного и услышанного
- 70 % – из произнесенного
- 90 % – из того, что мы сами делаем [Писаренко 2002].

Изучая роль наглядности, А. А. Леонтьев выделяет четыре функции наглядности: «1) страноведческую (описание страны, пейзажей, городов, достопримечательностей, бытовых сцен и реалий); 2) функцию наглядной презентации предметов, действий и явлений; 3) изображение предметной ситуации (комментарий к содержанию текста, иллюстрация ситуации общения); 4) визуальная стимуляция высказывания» [цит. по: Горохова 2006, с. 14].

Зрительные ощущения доставляют человеку «исключительно богатые и тонко дифференцированные данные огромного диапазона» [Писаренко 2002, с. 19]. Ощущения и восприятие тесно связаны между собой. Они являются чувственным отражением объективной

реальности. Восприятие – осознание чувственно данного предмета или явления, отражение его в сознании человека, которое завершается созданием образа воспринимаемого предмета. В основе восприятия лежат межанализаторные связи. При восприятии видеоматериала синтезируется зрительное и слуховое восприятие. Такой зрительно-слуховой синтез, обратная сторона аудиовизуальной наглядности позволяет «судит о сказанном полнее, чем при раздельном поступлении сообщений» [Писаренко 2002, с. 19–25]. Кроме того, при восприятии динамического поликодового текста на изучаемом языке происходит переключение мышления учащегося на основу иностранного неродного языка, что необходимо для формирования речемыслительной деятельности на иностранном языке.

Наличие визуальной составляющей поликодового текста положительно сказывается на концентрации студентов при работе с текстами. Это показано на следующем графике (см. рис. 2). Если объединить позиции «влияют» и «сильно влияют», то такие ответы дали 32 студента, что составляет 53 % респондентов.

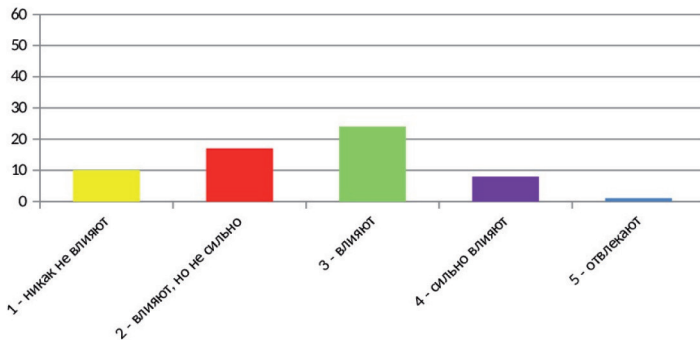


Рис. 2. Влияние иллюстраций или аудио- и видеоматериалов на концентрацию

Использование поликодовых текстов на уроке позволяет реализовать следующие функции: презентативную, инсентивную, корректирующую и диагностирующую.

Под презентативной функцией понимается наглядное представление содержания материала студентам. Инсентивная функция заключается в побуждении студентов к закреплению информации. Корректирующая функция заключается в исправлении и сопоставлении результатов

деятельности студентов, диагностирующая проявляется через обратную связь преподавателя со студентом [Горохова 2006, с. 39].

Частое использование в уроке учебных фильмов и текстов с визуальным контентом позволяет студентам познакомиться с характерными особенностями страны и жизни людей в ней, развивает навык аудирования и говорения. Динамический поликодовый текст демонстрирует «реальный мир, моделью которого оказываются процессы познания» [Бенедиктов 1967, с. 11].

Мотивация как одна из важнейших составляющих урока

Мы придерживаемся точки зрения, что использование поликодовых текстов на уроке является одним из мотивирующих элементов. Под мотивацией понимаем психологическое явление, способствующее повышению эффективности учебного процесса. В основе формирования внутренней мотивации лежит потребность, она и является побуждением деятельностной активности человека. Внутренняя мотивация связана непосредственно с целеполаганием и порождает активность, если человек осознает необходимость и имеет потребность в осуществлении действия. Часто мы сталкиваемся с проблемой отсутствия внутренней мотивации студентов и тогда опираемся на внешнеорганизованную мотивацию, как обусловленную внешними стимулами, т.е. на такую мотивацию, которую может создать преподаватель. Как известно, высокая позитивная мотивация может компенсировать недостаточно высокие способности учащегося, но не наоборот. При высоком уровне способностей невозможно компенсировать отсутствие учебной мотивации [Реан 1999]. Этот факт подчеркивает важность внешнеорганизованной мотивации на уроке и эмоциональной включенности студентов.

Эмоциональная включенность в процесс урока способна даже в какой-то мере компенсировать недостаточно высокий уровень способностей и раскрыть резервы личности, например памяти или творческого мышления, что сделает учебный процесс более эффективным. Эмоциональная вовлеченность поможет сформировать у учащихся уверенность в своих силах, веру в свои способности.

При использовании поликодовых текстов одновременно происходит воздействие на сознательную сферу (использование конкретного языкового материала) и на подсознательную сферу с помощью

эмоциональной включенности, что приводит к эффективному закреплению информации [Дмитриенко 2018, с. 26].

Первоочередная задача преподавателя – заинтересовать учащегося, создать комфортную атмосферу для усвоения знаний, профессионально подавать материал с использованием современных технических средств для поддержания и развития интереса к теме и предмету изучения.

Как показали результаты анкетирования (см. рис. 3), наибольший процент опрошенных испытывает интерес к динамическим поликодовым текстам (видеотекст). 26 % учащихся выбрали ответ «очень интересно», 24 % – «довольно интересно» и 16,5 % – «интересно», ни один информант не выбрал вариант «вообще не интересно». Далее следует поликодовый текст (15 % опрошенных выбрали ответ «интересно», 51 % – «довольно интересно», 28 % – «очень интересно»), печатный текст (45 % – «интересно», 30 % – «довольно интересно» и 18 % – «очень интересно») и аудиотекст (25 % – «интересно», 28 % «довольно интересно» и 23 % – «очень интересно»). Невысокий интерес учащихся к аудиотексту объясняется особенной сложностью восприятия иностранной речи на слух и недостаточное развитие навыка аудирования у студентов.

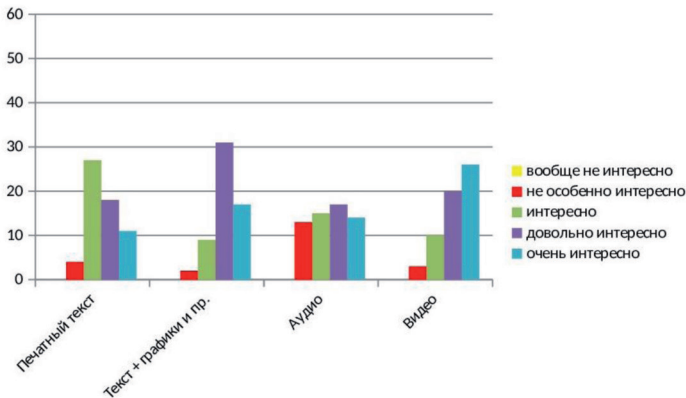


Рис. 3. Уровень интереса к тексту

Особенно наглядно позитивное влияние от использования поликодовых текстов в уроке проявилось в реакциях респондентов на следующие вопросы:

1. Согласны ли Вы с утверждением, что использование поясняющих иллюстраций, аудио- и видеоматериалов на уроке немецкого языка:

- способствует запоминанию пройденного материала на более длительный срок;
- помогает улучшить произношение;
- обогащает словарный запас;
- дает представление о реалиях страны изучаемого языка;
- помогает разобраться в сложных понятиях;
- помогает структурировать знания по теме;
- мотивирует к продолжению изучения языка.

От 80 до 88 % опрошенных дали положительный ответ на вышеуказанные вопросы.

Эти данные (см. рис. 4) иллюстрируют и подтверждают наши предположения о необходимости использования поликодовых текстов при обучении иностранному языку для повышения интереса и мотивации современного студента.

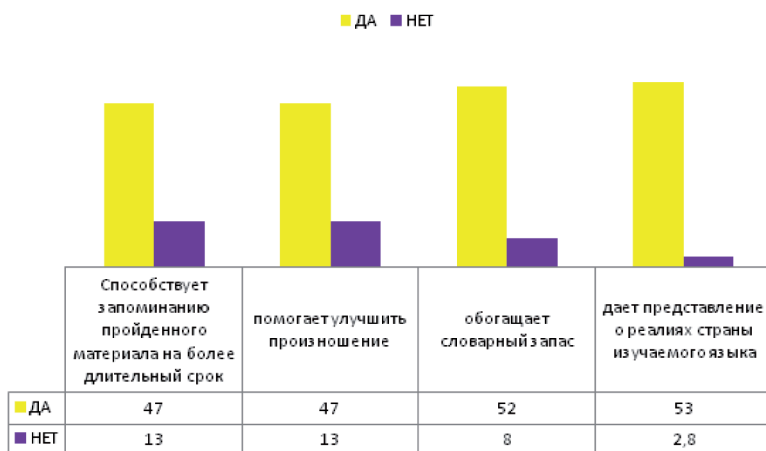


Рис. 4. Факторы использования поликодовых текстов в уроке

Выводы

Сегодня преподавателю нельзя оставаться в стороне от современных технологий и средств обучения студентов иностранному языку. Учащиеся готовы к работе с динамическими поликодовыми текстами

и с удовольствием участвуют в таком уроке. Этот материал вызывает их интерес, закрепляет положительные эмоции и ассоциации с изучаемым предметом, способствует большей концентрации внимания на уроке, что впоследствии оказывает влияние на усвоение материала. Тексты с визуальным контентом (письменные или видео) способствуют запоминанию материала на более длительный срок, помогают улучшить произношение, обогатить словарный запас и знакомят студентов с реалиями жизни в стране изучаемого языка. Согласно результатам исследования, студенты не так часто используют динамические поликодовые тексты при самостоятельной работе или подготовке к уроку. Мы связываем это с тем, что у них еще нет навыка такой работы, и они предпочитают упрощенный вариант быстрого прочтения печатного текста. Но большинство информантов подтвердили, что поликодовый текст, или динамический поликодовый текст, вызывает больший интерес, более нагляден и эффективен с точки зрения понимания и запоминания информации. Это позволяет нам сделать вывод, что целесообразно использовать больше динамических поликодовых текстов на занятиях по иностранному языку для того, чтобы интенсифицировать учебный процесс и повысить эффективность обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Бенедиктов Б. А.* Психологические вопросы комплексного применения наглядности при обучении иноязычной устной речи // Аудиовизуальный метод обучения иностранным языкам в школе и вузе. Минск. 1967, С. 11–19. [Benediktov, B. A. (1967). Psikhologicheskiye voprosy kompleksnogo primeneniya naglyadnosti pri obuchenii inoyazychnoy ustnoy rechi. (Psychological issues of the complex application of visibility in teaching foreign language oral speech). Audiovizualnyy metod obucheniya inostrannym yazykam v shkole i vuze (pp. 11–19.) Minsk. (In Russ.)].
- Гальскова Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. 8-е изд. исп. и доп. М.: Академия, 2015. [Galskova, N. D. (2015). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: uch. posobiye dlya studentov uchrezhdeniy vysshego obrazovaniya (Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology). Moscow: Akademia. (In Russ.)].
- Горохова Н. Э.* Мультимедийная психология обучения иностранному языку: механизмы, проблемы, перспективы: монография. СПб.:

- Санкт-Петербургский экономический университет, 2006. [Gorokhova, N. E. (2006). *Multimediynaya psikhologiya obucheniya inostrannomu yazyku: mekhanizmy. problemy. perspektivy* (Multimedia psychology of teaching a foreign language: mechanisms, problems, prospects): monograph). St.Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics. (In Russ.)].
- Дмитриенко Т. А.* Современные технологии иноязычного образования: учебное пособие. М. : Московская гуманитарно-техническая академия, 2018. [Dmitriyenko, T. A. (2018). *Sovremennyye tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: Uchebnoye posobiye* (Modern technologies of foreign language education: textbook). Moscow: Moskovskaja humanitarno-tehnicheskaja akademija. (In Russ.)].
- Куницына О. М.* Детабуизация в немецкой журнальной рекламе (на примере креолизованных текстов): дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. [Kunitsyna, O. M. (2013). *Detabuizaciya v nemeckoj zhurnal'noj reklame (na primere kreolizovannyh tekstov)* (Detabuization in German magazine advertising (using the example of multimodal texts)): thesis of PhD in Philology. Moscow. (In Russ.)].
- Писаренко В. И.* Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку: на материале французского языка в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Таганрог. 2002. [Pisarenko, V. I. (2002). *Metodika ispolzovaniya videomaterialov v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: na materiale frantsuzskogo yazyka v neyazykovom vuze* (Methods of using video materials in teaching a second foreign language: based on the material of the French language in a non-linguistic university): thesis of PhD in Pedagogy. Taganrog. (In Russ.)].
- Реан А. А.* Психология изучения личности: учебное пособие. СПб. : Издательство Михайлова В. А., 1999. [Rean, A. A. (1999). *Psikhologiya izucheniya lichnosti: Uchebnoye posobiye* (Psychology of the study of personality). St. Petersburg: Izdatel'stvo Mikhaylova V. A. (In Russ.)].
- Чернышенко О. В.* Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 1–5. [Chernyshenko, O. V. (2016). *Linguodidactic potential of multimodal text in the framework of the competence approach*. Kazan pedagogical journal, 5, 1–5. (In Russ.)].
- Чичерина Н. В.* Анализ визуальных текстов: подходы, методы, приемы // Лингвистика и лингводидактика: современные подходы: сб. ст. / отв. ред. и сост. В. Я. Мыркин, Л. Ю. Щипицына. Архангельск: Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова. 2006. [Chicherina N. V. (2006). *Analysis of visual texts: approaches, methods, techniques*. Linguistics and Linguodidactics: modern approaches. Arhangel'sk: Pomorskiy gosudarstvennyj universitet im. M. V. Lomonosova. (In Russ.)].

Hymes D. H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings / ed. by J. B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269–293.

Е. Б. Павлова, О. В. Смулова

Павлова Е. Б., кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры грамматики и истории английского языка
факультета английского языка
Московского государственного лингвистического университета
lena.pavlova@live.ru

Смулова О. В., кандидат биологических наук
ст. преподаватель кафедры грамматики и истории английского языка
факультета английского языка
Московского государственного лингвистического университета
olsmurova@yandex.ru

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС
«ВВЕДЕНИЕ В ГЕРМАНСКУЮ ФИЛОЛОГИЮ. ГОТСКИЙ ЯЗЫК»**

Дистанционный курс предназначен для филологов-германистов (студентов и аспирантов, а также преподавателей, работающих над повышением своей квалификации). Задача дистанционного курса – ознакомление слушателей с особенностями группы германских языков в составе индоевропейской семьи, развитие у них умения выявлять основные тенденции в развитии языковых явлений и оценивать взаимодействие различных факторов в эволюции германских языков. При обучении предполагается использование образовательных платформ, предоставляющих широкие возможности для коммуникации между обучающимися и преподавателем.

Ключевые слова: дистанционное обучение; образовательные платформы; германская филология; готский язык; германская семья языков; древнегерманские языки.

E. B. Pavlova, O. V. Smurova

Pavlova E. B., PhD, Associate Professor
Assistant Professor at the Department of Grammar and History of English
Faculty of the English Language
Moscow State Linguistic University
lena.pavlova@live.ru

Smurova O. V., PhD, Senior Lecturer
at the Department of Grammar and History of English
Faculty of the English Language
Moscow State Linguistic University
olsmurova@yandex.ru

DISTANCE LEARNING AS PART OF LIFELONG LINGUISTIC EDUCATION: THE DISTANCE COURSE "AN INTRODUCTION INTO GERMANIC PHILOLOGY. THE GOTHIC LANGUAGE"

The distance course is intended for Germanic philologists – students, postgraduate students and teachers seeking to improve their professional skills. The course looks into the peculiarities of the Germanic group of languages within the Indo-European family and is aimed at tracing the evolution of Germanic languages by revealing the interplay of different factors of language change. Thus, the course provides the learner with a wider philological outlook. When teaching, it is assumed to use educational platforms that provide ample opportunities for communication between the learner and the teacher.

Key words: distance learning; lifelong education; educational platforms; Germanic philology; Gothic language; Germanic group of languages; old Germanic languages.

Введение

Центральной идеей концепции непрерывного образования является постоянное развитие человека как субъекта деятельности и социума на протяжении всей его жизни. В России сформировалась уникальная система непрерывного лингвистического образования, которая характеризуется вариативностью условий изучения языков на разных образовательных уровнях – от дошкольного до послевузовского, включая и дистанционное изучение иностранных языков [Коряковцева 2018, с. 32]. Вариативность условий изучения иностранных языков обеспечивает удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся посредством построения индивидуальной образовательной траектории в области изучения языков и культур.

Важной тенденцией в развитии непрерывного образования является оптимальное сочетание традиционных форм и методов обучения и дистанционных технологий. В современном мире в результате постоянного прироста научного знания оно приобретает временный неустойчивый характер. Это вызывает необходимость в постоянном обновлении знаний посредством самообразования, что возможно только благодаря умению работать самостоятельно в системе непрерывного образования [Гершунский 1998].

Предлагаемый дистанционный курс предназначен для филологов-германистов (студентов и аспирантов, а также преподавателей, работающих над повышением своей квалификации). Задача

дистанционного курса – ознакомление слушателей с особенностями группы германских языков в составе индоевропейской семьи, развитие у них умения выявлять основные тенденции в развитии языковых явлений и оценивать взаимодействие различных факторов в эволюции германских языков.

В рамках курса осуществляется последовательное рассмотрение изменений, происходивших при переходе от индоевропейского состояния к общегерманскому периоду, а также представлен анализ развития языковых явлений в не только готском, но и в древнеанглийском, что обеспечивает тесную связь дистанционного обучения с курсами по истории английского языка, преподаваемыми на филологических факультетах многих вузов. В результате освоения дисциплины слушатели должны овладеть знаниями, умениями и навыками для исследования языковых явлений разных уровней в историческом и теоретическом аспектах применительно к различным видам речевой коммуникации во всех сферах человеческого общения.

Готский – единственный восточногерманский язык, о котором сравнительно-историческое языкознание располагает достаточно полными сведениями по письменным памятникам. Именно готский язык предоставляет богатейший материал для суждений о древнейших закономерностях германской группы языков. Анализ грамматического строя готского языка важен для определения тенденций развития древнегерманских языков. Языковые факты готского языка принимаются за точку отсчета при проведении сравнительно-исторических (сравнительная реконструкция, установление относительной хронологии) и типологических исследований древнегерманских языков. Таким образом, несмотря на фонетические инновации и влияние греческих лексических и синтаксических образцов, строй готского языка сохраняет систему архаичных черт германской группы, близкую многим особенностям общегерманского языка. В этой связи готский представляет особую ценность для построения сравнительной грамматики германских языков [Арсеньева 2003].

Дошедшие до нас готские памятники (переводы Библии) являются продуктом длительной письменной традиции, истоки которой восходят к переводческой деятельности вестготского епископа Ульфилы, который изобрел готский алфавит на основе греческого алфавита (некоторые буквы были, по-видимому, заимствованы из других

языков) и перевел для готов многие священные книги. Язык готских литературных памятников отличается значительным единообразием, что, скорее всего, можно объяснить книжным характером языка и сильным влиянием греческого языка-оригинала. Материал для анализа готских текстов взят из «Серебряного кодекса», созданного в V–VI вв. в эпоху остготского королевства [Гухман 1998].

1. Роль дистанционного обучения в современном образовательном процессе

Внедрение интернет технологий в современный образовательный процесс в высшей школе открывает новые возможности как для студентов, так и для преподавателей. Дистанционные курсы представляют собой новое поколение информационно-образовательных ресурсов. Такие ресурсы обеспечивают бóльшую доступность образования, экономят время всех участников образовательного процесса и способствуют его интенсификации. Благодаря дистанционным курсам студенты и аспиранты высших учебных заведений имеют доступ к материалам, отобранным ведущими специалистами в той или иной области в любое удобное для них время, что дает им возможность построить индивидуальный график обучения и выбрать подходящий им темп освоения материала. Кроме того, использование в образовательном процессе новейших технологий позволяет повысить интерес обучающихся к изучаемым дисциплинам.

Дистанционные курсы предполагают не только самостоятельные занятия обучающихся, но и их постоянный контакт с преподавателями. В настоящее время имеется большой выбор ресурсов, обеспечивающих связь через голосовые и текстовые чаты или через видеоконференции (*Viber, WhatsApp, Zoom, Skype, Discord* и др.). Благодаря возможностям обратной связи обучающийся может оперативно получить у преподавателя ответы на возникающие у него вопросы. Однако наиболее удобными средствами для внедрения дистанционных курсов являются образовательные платформы.

Необходимо отметить, что, несмотря на то, что дистанционное обучение удобно, мобильно и эффективно, оно требует ответственности и зрелости обучающихся. Представляется, что наибольших результатов дистанционное обучение позволяет достичь на самых высоких ступенях обучения в высшей школе, т. е. на уровне квалификации

магистра и при обучении аспирантов, а также на этапе послевузовского образования для профессиональной подготовки и переподготовки лиц с высшим образованием. Разработанный нами дистанционный курс готского языка предназначен именно для этих групп обучающихся.

2. Содержание дистанционного курса

Дистанционный курс включает в себя лекционные занятия, практические занятия (вопросы, практические задания и задания к анализу текстов). Лекционные занятия представляют собой слайды и аудиокomentarии к ним. Вопросы контролируют усвоение изложенного теоретического материала. Практические задания направлены на изучение функционирования рассматриваемых языковых явлений в отдельных германских языках. Задания к анализу текстов включают в себя чтение вслух, перевод, подробный фонетический, морфологический, синтаксический, словообразовательный и лексический анализ. При обобщении результатов анализа обращается внимание на направленность развития того или иного явления (в сравнении с другими германскими языками), связь с современным состоянием изучаемых языков.

Курс включает в себя следующие темы:

Тема 1. Древнегерманские языки. Классификация древнегерманских племен. Классификация древнегерманских племенных языков. Классификация современных германских языков. Понятие общегерманского языка-основы. История германской письменности. Руническое письмо. Латинское письмо. Древнегерманские письменные памятники.

Тема 2. Готский язык. История готов. Готская письменность. Алфавит. Орфография. Ударения. Правила чтения. Готские письменные памятники.

Тема 3. Древнегерманский консонатизм. Общегерманская система согласных в сравнении с индоевропейской. Консонатизм общегерманского периода. Развитие шумных согласных. Закон Гримма. Закон Вернера. Западногерманские фонетические изоглоссы. Западногерманское удлинение согласных. Общие черты западногерманских и северогерманских ареалов. Ротацизм.

Тема 4. Древнегерманский вокализм. Общегерманская система гласных в сравнении с индоевропейской. Ударение общегерманского периода. Подсистемы краткого и долгого вокализма и их

происхождение. Древнегерманские дифтонги и их фонологический статус. Комбинаторные изменения гласных в древнегерманских языках. Перегласовки.

Тема 5. Аблаут в древнегерманских языках. Фонетические и морфологические аспекты аблаута. Проблема аблаута и структура индоевропейского корня. Типы аблаута в древнегерманских языках. Качественный и количественный аблаут. Особенности оформления слабой ступени чередования. Основные сферы использования аблаута в древнегерманских языках. Морфологическая и словообразовательная функции аблаута.

Тема 6. Глагол в древнегерманских языках. Морфологическая классификация глаголов. Сильные глаголы. Классы сильных глаголов без редупликации. Сильные глаголы с редупликацией. Слабые глаголы. Классы слабых глаголов. Дентальный претерит. Неправильные и претерито-презентные глаголы.

Тема 7. Именные части речи в древнегерманских языках. Морфологическая структура слова в общегерманском. Имя существительное в древнегерманских языках. Основные грамматические категории имени. Структура именных основ. Особенности именного склонения. Индуцирующие и неиндуцирующие основы. Имя прилагательное в общегерманском языке. Становление категории прилагательного. Склонение прилагательных. Сильное и слабое склонение. Способы образования степени сравнения.

3. Техническая реализация дистанционного курса

Вероятным способом технической реализации рассматриваемого курса является его разработка на базе бесплатной системы электронного обучения с открытым кодом *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, которая установлена во многих вузах по всему миру и используется для создания дистанционных курсов во многих университетах. Платформа *Moodle* позволяет обмениваться файлами любых форматов, загружать в общий доступ презентации, видео-, аудио- и текстовые файлы.

Возможность загрузки аудиофайлов особенно актуальна при дистанционном обучении иностранным языкам. В *Moodle* также можно создавать тесты и опросы, что дает преподавателю возможность как промежуточной, так и итоговой аттестации студентов. Кроме того,

образовательная платформа *Moodle* предоставляет преподавателю данные, необходимые для анализа успеваемости студентов. В частности, можно выявить, какие типичные ошибки студенты дистанционных курсов допускают в тестах, а также получить данные о том, как часто тот или иной студент заходит на платформу и сколько времени в целом он потратил на изучение курса. Таким образом, хорошо разработанный дистанционный курс и правильно выбранная образовательная платформа дает преподавателю даже более широкие возможности для мониторинга обучающихся, чем традиционный метод обучения.

4. Пример занятия

Тема 4. Древнегерманский вокализм

Комбинаторные изменения гласных в древнегерманских языках

Аудиокомментарий: вводные замечания

Одной из характерных особенностей древнегерманского вокализма являлась тенденция к ассимилятивному варьированию, лежащая в основе различных комбинаторных изменений. Некоторые из этих изменений относятся к общегерманскому периоду (переход $e > i$ перед соседним i (монофтонгизация ei , другие связаны с периодом становления диалектных групп и начального обособления германских языков (переход $e > i$ перед i, j последующего слога, готское преломление), но большинство явлений возникает в период оформления индивидуальных особенностей отдельных германских языков (умлаут, древнеанглийское преломление).

Позиционные чередования, приводившие к комбинаторным изменениям, происходили как под влиянием соседних звуков, так и под влиянием звуков последующего слога. Ассимилятивное варьирование гласных могло, при изменении условий существования аллофонов, приводить к их фонологизации и появлению новых фонем в системе вокализма отдельных германских языков.

СЛАЙД 1. Древнейшие качественные комбинаторные изменения

1) и.-е. i || герм. i

лат. *piscis*, гот. *fisks*, др.-англ. *fisc* (рыба);

2) и.-е. $e > i$ герм. i

лат. *ventus*, рус. *ветер*, гот. *winds*, др.-англ. *wind*;

Переход $e > i$ происходил как перед соседним i (монофтонгизация $ei - ii = \bar{i}$), так и перед $i (j)$ последующего слога, ср.:

лат. *medius*, готск. *midjis*, др.-англ. *midd*, д.в.н. *mitti* (средний);

3) и.-е. $e \parallel$ герм. e

лат. *ferō* (несу), др.-в.-нем. *beran* (нести);

4) и.-е. $u \parallel$ герм. u

скт. *sinu-*, лат. *sinus*, гот. *sinus*, др.-англ., др.-в.-нем. *sinu* (сын);

5) и.-е. $u >$ герм. o

скт. *yugut*, лат. *jugut*, др.-англ. *зеос*, *zioc* (<*joc), др.-в.-нем. *joch* (иго).

Аудиокомментарий к слайду 1

Наиболее ярким примером древнейших качественных комбинаторных изменений гласных является варьирование $e \sim i$, $u \sim o$, обусловленное воздействием последующего слога.

В поздний общегерманский период или в начале периода обособления германских диалектов i , e , u оставались без изменений или $i > e$, $e > i$, $u > o$ в зависимости от комбинаторных условий. Здесь наблюдались следующие тенденции, обычно объединяемые термином «общегерманское преломление»: если за корневым гласным следовали $i (j)$, u , а также сочетание носовой + согласный, в корне оставался узкий гласный, или корневой гласный сужался, в остальных случаях наблюдались широкие гласные.

СЛАЙД 2. Древнейшие количественные комбинаторные изменения

Важнейшим количественным комбинаторным изменением, осуществлявшимся в общегерманский период, являлось заместительное удлинение гласных в результате выпадения носового перед заднеязычным спирантом χ : *iŋχ > īh, *uŋχ > ūh, *aŋχ > āh, ср.:

гот. *ḥōhta*, др.-англ. *ḥōhte* > **ḥāhta* (думал),

гот. *ḥagkjan*, др.-англ. *ḥenkan* (думать).

Аудиокомментарий: вводные замечания

Более поздними комбинаторными изменениями в системе краткого вокализма, осуществлявшимися в период раздельного существования германских языков, являлись различные перегласовки (умлаут) и древнеанглийское преломление.

Преломление (нем. *Brechung*, англ. *breaking*) представляет собой ассимилятивные изменения гласного под влиянием последующих согласных (групп согласных).

СЛАЙД 3. Готское преломление

Готское преломление, происходившее в эпоху начального обособления германских языков, заключается в том, что узкие гласные *i* и *u* расширяются в позиции перед *r*, *h*, *hw*: *i* > [ɛ] (на письме *ai*), *u* > [ɔ] (на письме *au*), ср.:

гот. *filhan* (хоронить), но *wairpan* (бросать), *saihwan* (видеть);
гот. *fulhans* (похороненный), но *waurpans* (брошенный).

СЛАЙД 4. Древнеанглийское преломление

- 1) ранний др.-англ. *æ* > др.-англ (уэсс.) *ea*
гот. *alls*, др.-англ. (уэсс.) *eall* (весь);
- 2) ранний др.-англ. *ā* > др.-англ (уэсс.) *ēa*
др.-в.-нем. *nah*, др.-англ. (уэсс.) *neah* (близкий);
- 3) ранний др.-англ. *e* > др.-англ (уэсс.) *eo*
д.в.н. *fehthan*, др. англ. (уэсс.) *feohtan* (сражаться);
- 4) ранний др.-англ. *i* > др.-англ (уэсс.) *io*
ранний др.-англ. **tīxōjan*, др.-англ. (уэсс.) *tiohhian* (устраивать).

Аудиокомментарий к слайду 4

Древнеанглийское преломление, происходившее в письменную эпоху (до палатальной перегласовки), заключается в дифтонгизации (частичной веляризации) гласных переднего ряда *i* / *ī*, *e* / *ē*, *æ* / *ǣ* под влиянием последующих групп согласных: *h* (*h* + согласный), *r* + согласный, *l* + согласный, *w* + согласный. Долгие гласные подвергались преломлению достаточно редко. Самым сильным воздействием характеризовался звук *h* [χ], обладавший сильной велярной артикуляцией. Сочетание *r* + согласный оказывает воздействие на все краткие палатальные гласные; *l* + *l* (*l* + другой согласный) влияет преимущественно на *æ*; перед *w* преломлению подвергались *e* и *i*:

Древнеанглийское преломление осуществлялось, в основном, в уэссекском диалекте, на котором написано большинство памятников древнеанглийского периода. В мерсийском диалекте, который лег

в основу центрального диалекта среднеанглийского периода, преломления не происходило.

Аудиокомментарий: вводные замечания

В традиционном понимании термин «перегласовка» («умлаут») (нем. *Umlaut*, англ. *mutation*) обозначает ассимилятивные изменения гласного под влиянием последующего гласного (полугласного) и в направлении последнего.

Перегласовки происходили в эпоху существования отдельных германских языков. В зависимости от характера воздействия последующего звука в германских языках можно выделить следующие типы перегласовок:

- 1) палатальная перегласовка (так называемый *i*-умлаут);
- 2) велярная перегласовка;
- 3) лабиальная перегласовка;
- 4) лабиовелярная перегласовка.

Палатальная перегласовка по относительной хронологии должна была предшествовать велярной, лабиальной и лабиовелярной перегласовкам.

СЛАЙД 5. Палатальная перегласовка

- 1) $a, \text{æ} (< a), a^\circ(o) > e$
гот. *sandjan*, др.-англ. *sendan* (посылать);
- 2) $\bar{a} > \bar{æ}$
гот. *laisjan* (учить), др.-англ. *lār* (учение), др.-англ. *lāeran* (учить);
- 3) $o > e$
др.-англ. *dohtor* (дочь), др.-англ. *dehter* (дат. пад. ед. ч. от *dohtor*);
- 4) $\bar{o} > \bar{e}$
гот. *gadōmjan*, др.-англ. *dēman* (размышлять);
- 5) $u > y$
гот. *fulljan*, др.-англ. *fyllan* (наполнять);
- 6) $\bar{u} > \bar{y}$
др.-англ. (до палатальной перегласовки) *mūs* (мышь), др.-англ. *mȳs* (мыши);

7) *ea, eo > ie*

др.-англ. (до палатальной перегласовки) *eald* (старый), др.-англ. *iieldra* (старше);

8) *ēa, ēo > īe*

гот. *galaubjan*, др.-англ. *zelīefan* (верить).

Аудиокомментарий к слайду 5

Палатальная перегласовка, наблюдавшаяся во всех германских языках за исключением готского, представляет собой частичную регрессивную ассимиляцию гласных заднего ряда *a / ā, o / ō, u / ū* с гласными переднего ряда *i / ī* или полугласным *j* в последующем слого.

Наиболее последовательно палатальная перегласовка осуществлялась в древнеанглийском и древнесаксонском языках.

В древнеанглийском палатальная перегласовка происходила в дописьменную эпоху (но после древнеанглийского преломления):

В фонологическом отношении существенно, что палатальная перегласовка в древнеанглийском явилась источником происхождения, по крайней мере, 4 фонем: *eo / ēo*, которые сохранились только диалектально, и *y / ū* [Павлова 2010].

Вопросы по теме

1. Назовите основные комбинаторные изменения (качественные и количественные), которые происходили в общегерманский период. Опишите условия так называемого общегерманского преломления.
2. Опишите основные комбинаторные изменения гласных, характерные для истории развития отдельных германских языков. Укажите условия, вызывавшие данные изменения.

Практические задания по теме

1. Установите исходный общегерманский гласный, прокомментируйте его развитие в готском и древнеанглийском, обращая внимание на явления готского и древнеанглийского преломления:

- 1) гот. *airþa* – др.-англ. *eorþa* (земля);
- 2) гот. *arms* – др.-англ. *earm* (рука);
- 3) гот. *waurkjan* – др.-англ. *wurcean* (работать, делать);

- 4) гот. *hardus* – др.-англ. *heard* (трудный, тяжелый);
- 5) гот. *wairþan* – др.-англ. *weorðan* (становиться);
- 6) гот. *wairpan* – др.-англ. *weorpan* (бросать);
- 7) гот. *scalks* – др.-англ. *scealc* (слуга).

2. Проанализируйте приведенные соответствия. Установите исходный общегерманский гласный. Объясните наличие дифтонгов в древнеанглийском, обращая внимание на явления палатальной и веллярной перегласовок. Укажите комбинаторные условия, вызвавшие перегласовку:

- 1) гот. *staþs* – др.-англ. *stede* (основа на -i-) (место);
- 2) гот. *agis* – др.-англ. *eze* (страх);
- 3) гот. *wasjan* – др.-англ. *werian* (одеваться);
- 4) гот. *haþjan* – др.-англ. *hebban* (подниматься);
- 5) гот. *drōþjan* – др.-англ. *drēban* (тревожить);
- 6) гот. *ga-dōmjan* – др.-англ. *dēman* (размышлять);
- 7) гот. *kuni* – др.-англ. *cynn* (племя);
- 8) гот. *ga-laubjan* – др.-англ. *zeliēfan, zelyfan* (верить);
- 9) гот. *silubr* – др.-англ. *siolfor* (серебро);
- 10) гот. *balwjan* (мучить) – др.-англ. *bealu* (зло);
- 11) гот. *swistar* – др.-англ. *sweostor* (сестра).

Задания по анализу готского текста

Материал для анализа: от Матфея, VIII, 1–4

1. Определите тип основы нижеперечисленных существительных и просклоняйте их: *fairgunja, iumjō, tanna, frauja, handus, gudja, giba*.

2. Просклоняйте личное местоимение 3-го л. ед. ч. м. р. *is*. Опишите особенности его склонения: исходя из структуры падежных форм, объясните, с каким разрядом готских местоимений соотносятся личные местоимения 3-го лица¹.

3. Определите класс следующих сильных глаголов: *inweitan, wairþan, qiþan, saihvan, at-bairan, ana-biudan, du-rinnan*.

¹ Помните, что в готском, как и в других индоевропейских языках, личные местоимения 3-го лица не являются по своему происхождению личными местоимениями.

4. Определите ступень аблаута в следующих формах сильных глаголов; выделите гласный чередования и осложнитель основы: *in-wait, warþ, qaþ, qiþais*. Приведите четыре основные формы указанных глаголов.

5. По приведенным формам инфинитива определите класс слабых глаголов: *laistjan, uf-rakjan, at-augjan, ga-hrainjan, haban*.

6. Произведите морфологический анализ формы *laistidēdun*. Определите класс глагола, дайте его четыре основные формы. Выделите дентальный суффикс.

7. Определите морфологические классы подчеркнутых глаголов:

1) <...> magt mik gahrainjan;

2) <...> wiljau, wairþ hrains;

3) <...> ak gagg <...>.

7. Укажите, в чем заключаются особенности: 1) претерито-презентных глаголов и 2) аномальных глаголов *wiljan* и *gaggan*.

8. Определите значение оптатива в следующем предложении: «...*saihu ei mann ni qiþais* <...>». Опишите сферу употребления оптатива в готском языке.

9. Проанализируйте приведенные готские и древнеанглийские соответствия. Определите исходный общегерманский гласный и проследите его развитие в готском и древнеанглийском:

1) *gom. Laistjan*

2) *gom. Manags*

3) *gom. qiþan*

др.-англ. Læstan

др.-англ. mǎniz, mæniȝ

др.-англ. cweðan

4) *gom. wairþan*

5) *gom. qaþ*

6) *gom. biudan*

др.-англ. Weorðan

др.-англ. Cwæð

др.-англ. bēadan

7) *gom. Bairan*

8) *gom. Saihuan*

9) *gom. handus*

др.-англ. Beran

др.-англ. sēon

др.-англ. hānd, hond.

Заключение

Совокупность характерных особенностей основанного на развитии информационных и коммуникационных технологий дистанционного обучения в научно-образовательной деятельности является эффективным средством развития системы непрерывного образования. Развитие системы непрерывного дистанционного обучения способствует созданию таких условий, при которых человек стремится

к повышению уровня образования и общей культуры на протяжении всей своей жизни, и индивидуализации процесса обучения.

Курс готского языка является фундаментом в образовании современного лингвиста-германиста. Без представления о ранних этапах развития германских языков невозможна подготовка специалистов, занимающихся исследованиями в этой области. Разработанный нами дистанционный курс позволяет обучающимся, не имеющим в своих учебных заведениях специалистов по готскому языку, изучить эту дисциплину в полном объёме.

Главной задачей представляемого курса является раскрытие закономерностей в развитии германских языков, поэтому курс предназначен для студентов, специальностью которых является не только английский или немецкий языки, но и любой из современных языков этой группы. Благодаря дистанционной форме все обучающиеся являются полноправными участниками образовательного процесса, получают доступ ко всем необходимым учебным материалам и ресурсам. Для всех обучающихся есть возможность аттестации по итогам курса, а также поддержка и обратная связь в ходе обучения, что обеспечивается возможностями современных образовательных платформ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Арсеньева М. Г. [и др.] Введение в германскую филологию: учебник для филологических факультетов. М. : ГИС, 2003. [Arsenjeva, M. G. et al. (2003). Vvedenie v germanskuju filologiju (An Introduction into Germanic Philology): A textbook for philological faculties. Moscow: GIS (In Russ.)].*
- Гериунский Б. С. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство. 1998. [Gorshunskij, B. S. (1998). Filosofija obrazovanija dlja XXI veka (The philosophy of education for the XXI century). Moscow: Sovershenstvo (In Russ.)].*
- Гухман М. М. Готский язык: учебное пособие. М. : Наука, 1998. [Guhman, M. M. (1998). Gotskij jazyk (The Gothic language): A handbook. Moscow: Nauka (In Russ.)].*
- Павлова Е. Б. От общегерманского к древнеанглийскому: учеб. пособие для аспирантов-германистов. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. [Pavlova, E. B. (2010). Ot obshhegermanskogo k drevneanglijskomu: Uchebnoe posobie dlja aspirantov-germanistov (From Common Germanic towards old English: A handbook for postgraduate students specializing in Germanic philology). Moscow: MSLU (In Russ.)].*

Коряковцева Н. Ф. Современные тенденции лингвистического образования // Преподаватель XXI век. М. : Московский педагогический государственный университет, 2018. С. 32–40. [Korjakovtseva, N. F. (2018). Sovremennye tendentscii lingvisticheskogo obrazovanija (Modern tendencies in linguistic education). In Prepodavatel' XXI vek (pp. 32–40). Moscow: Moscow State Pedagogical University (In Russ.)].

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_121

О. В. Перлова

кандидат педагогических наук

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области медиатехнологий

Московского государственного лингвистического университета

perlova.olga2011@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

В данной статье описываются типы профессионально ориентированных творческих проектов, позволяющие студентам, изучающим дисциплины «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и «Социология», развивать свои исследовательские навыки и созидательные способности с помощью преподавателя. Выделяются типы заданий, носящих профессионально значимый характер для указанных направлений подготовки. Обосновывается значимость самостоятельной деятельности студентов с дополнительными источниками информации в процессе подготовки профессионально ориентированных творческих проектов.

Ключевые слова: филологическое чтение; исследовательские умения; профессионально ориентированные творческие проекты; профессиональное межкультурное общение; социокультурные феномены.

O. V. Perlova

PhD, Assistant Professor

of Linguistics and Professional Communication Department

in the Sphere of Media Technology

Moscow State Linguistic University

perlova.olga2011@yandex.ru

DEVELOPING RESEARCH SKILLS OF STUDYING MODERN LANGUAGES AND CULTURES FOR PROFESSIONAL PURPOSES

This article stresses the importance of creating professionally oriented creative projects on the basis of the information collected through linguistic and cross-cultural reading to develop research skills. The article looks at different types of professionally oriented creative projects and gives examples of analytical, media and reference projects done by future journalists, PR and advertising managers and sociologists. The article stresses the necessity of helping students to acquire skills of independent



work with supplementary sources of information which aims at developing students' creative skills and helps them to be effective in intercultural business communication.

Key words: linguistic and cross-cultural reading; research skills; professionally oriented creative projects; professional intercultural communication; sociocultural phenomena.

Введение

Для успешного изучения студентами вузов иностранного языка и культуры в профессиональных целях очень важно развивать у обучающихся исследовательские умения переработки профессионально значимой социокультурной информации, содержащейся в научных, научно-популярных, художественных, газетно-публицистических, официально-деловых текстах; научить их пользоваться полученной информацией в процессе подготовки к профессионально ориентированной межкультурной коммуникации с представителями изучаемого лингвосоциума, что будет способствовать поддержанию «диалога культур» с зарубежными партнерами по деловой коммуникации в дальнейшем.

Наш опыт преподавания показывает, что для решения данных задач полезно использовать на занятиях по иностранному языку «филологическое чтение» как профессионально значимую исследовательскую технологию для студентов вузов. В научных трудах, посвященных теории и методике преподавания иностранных языков, подчеркивается необходимость владения для выпускника вуза «(наряду с другими видами чтения) филологическим чтением» [Фоломкина 1980, с. 15]. Подчеркнем, что при использовании данной исследовательской технологии в вузе в процессе профессиональной подготовки студентов языковых и неязыковых вузов, большую роль играет изучение «культуры народа и его национального языка посредством изучения письменных текстов» [Коряковцева 1987, с. 5].

Применение нами филологического чтения как проблемно-поисковой, исследовательской, технологии при обучении студентов, изучающих журналистику, рекламу и связи с общественностью и социологию, позволяет помочь студентам развить умения глубинной, многоуровневой интерпретации социокультурной информации.

Важной задачей в процессе филологического чтения текстов различных стилей и жанров, стоящей перед изучающими иностранный язык и культуру соответствующего культурного сообщества, является

развитие умения составлять глоссарии профессиональных терминов, способствующие более эффективному употреблению необходимой профессиональной терминологии, что подготавливает студентов вузов к профессионально ориентированной межкультурной коммуникации в своей сфере с представителями изучаемых языков и культур.

Особое значение имеет составление глоссариев при филологическом чтении научных и научно-популярных текстов о профессиональной деятельности в изучаемой сфере деятельности, созданными носителями изучаемого языка и культуры, в которых можно найти полезные профессиональные термины, употребляемые носителями изучаемого языка. Владение данными терминами помогает нашим студентам дать точное описание и характеристику исследуемого профессионального концепта, что готовит будущих выпускников вуза к успешной научной деятельности в профессиональной сфере.

Подчеркнем значимость составления списков слов, содержащих профессиональные термины социокультурного характера, что позволяет студентам нашего вуза различных направлений подготовки совершенствовать свой уровень владения иностранным языком и изучаемой культурой и способствует успешному использованию выпускниками нашего вуза данных терминов в своей речи в процессе своей профессиональной деятельности с использованием изученного иностранного языка и применяя знания о социокультурной жизни в странах, говорящих на данном иностранном языке.

Для эффективного развития исследовательских умений у изучающих иностранный язык и соответствующую культуру, отметим необходимость использования разнообразных источников информации, опубликованных в печатном виде и ресурсов, представленных в электронном формате. Это могут быть художественные, газетно-публицистические, научно-популярные, официально-деловые тексты, написанные представителями изучаемых языков и культур. Для студентов такие тексты являются важным источником полезной информации, которая пригодится им для успешной профессиональной деятельности; решения задач, связанных с личностным ростом и самообразованием в профессиональной сфере; совершенствованием своих исследовательских, учебно-познавательных умений; повышения своей профессиональной компетенции и, в целом, значимой в социокультурном аспекте.

Такой подход позволяет вести «обучение ИЯ на базе развития продуктивной учебной деятельности как условие непрерывного изучения языка и культуры» [Коряковцева, Щукин, 2018, с. 15].

Типы профессионально значимых творческих исследовательских проектов

В контексте обучения будущих журналистов, социологов, менеджеров по PR и рекламе могут создаваться аналитико-исследовательские проекты (аналитические статьи о реалиях жизни в современном поликультурном мире, презентации компаний и их продукции, подготовка докладов на конференции и др.), информационно-справочные проекты (пресс-релизы о мероприятиях компаний, информационные письма работникам фирмы, справочная информация (гlossарии терминов, комментарии социокультурных феноменов, значимых для делового общения и др.) и информационно-медийные проекты (статьи о жизни в современном поликультурном обществе, заметки о знаменитых людях, рекламные сообщения для радио и ТВ, газет и журналов и др.).

Например, студентам, изучающим журналистику, полезно выполнить следующее творческое задание, позволяющее использовать полученную профессионально значимую социокультурную информацию на практике в своих профессиональных целях:

Write an article on “Is it better to live in the city or in the countryside?” Use the terms featured in the articles you read on the issue under discussion and words and phrases you find appropriate. There should be introduction, the main part and the conclusion in your article. Use expressive means and stylistic devices to make your article stand out.

Напишите статью на тему: «Где лучше жить: в городе или за городом?» Пользуйтесь терминами, представленными в статьях, которые вы прочитали по обсуждаемому вопросу, и используйте также подходящие слова и выражения. В вашей статье должно быть вступление, основная часть и заключение. Используйте выразительные средства и стилистические приёмы английского языка, чтобы сделать вашу статью более заметной.

Приведем другой пример. Студентам, изучающим социологию, можно предложить выполнить следующее задание исследовательского типа:

Conduct a survey: “Is it better to read books in the printed format or electronic one?” Ask your relatives, friends, acquaintances, belonging to different generations, to express their opinion on the issue under the discussion. The random sample is about thirty people. Study the data provided by modern researchers in their publications on the issue. Use the studied terms from the texts you have been reading. Record the results of the research in graphic form (in the form of a chart or a diagram).

Проведите опрос: «Лучше читать книги в печатном или электронном формате?» Опросите ваших родственников, друзей, знакомых, представителей разных поколений, выразить свое мнение по обсуждаемому вопросу. Выборка составляет около тридцати человек. Изучите также данные из публикаций современных исследователей по данному вопросу. Используйте изученные термины из текстов, которые вы прочитали. Зафиксируйте результаты вашего исследования в графической форме (в виде таблицы или диаграммы).

Роль филологического чтения в формировании и развитии профессионально значимых исследовательских умений

Филологическое чтение, как технология развития исследовательских умений, обеспечивает комплексную интерпретацию профессионально значимых текстов, благодаря предлагаемым преподавателями разнообразным заданиям, направляющим процесс интерпретации текста изучающими иностранный язык и культуру в нужное русло, прежде всего, на содержательную сторону, предполагающими вычленение профессионально ориентированной социокультурной информации из текста, пополнение когнитивной системы изучающих иностранный язык и культуру новыми культурологическими концептами, характеризующими реалии в стране изучаемого языка, а также на лингвистическую сторону, позволяющими расширить языковой «багаж» изучающих иностранный язык и культуру полезными лингвокультурами, вербализирующими социокультурные концепты, о которых идет речь в текстах.

Read an article and pick out information from the article describing the specific features of London theatres. Make a list of professionally relevant theatrical terms and concepts characterising theatres in London. Use a mind-map or a chart to record the information you have picked out from the articles. Get ready to draw some parallels with concepts characterising theatres in Russia. It will help you later to write about theatrical life for professional purposes.

Прочитайте статью и выделите из нее информацию, характеризующую специфические черты Лондонских театров. Составьте список профессионально значимых театральных терминов и концептов, характеризующих театры в Лондоне. Используйте денотантные карты и таблицы, чтобы систематизировать в письменном виде информацию, которую вы выделили из статей. Будьте готовы провести параллели с концертами, характеризующими театры в России. Это даст вам в дальнейшем возможность описывать театральную жизнь в профессиональных целях.

Комплекс такого рода заданий для филологического чтения обеспечивает подготовку изучающих иностранный язык и культуру к созданию собственных профессионально ориентированных творческих проектов аналитического и исследовательского характера. Помимо глубинной интерпретации текстов, предложенных преподавателем студентам, обсуждения с преподавателем и группой затрагиваемых там вопросов и описанных в текстах профессионально значимых концептов, для успешного выполнения профессионально ориентированного задания важно также научить студентов вести аналитически – исследовательскую работу с дополнительными источниками информации, найденными ими самостоятельно, содержащихся в справочниках и электронных ресурсах, что помогаем им успешно составлять собственные глоссарии необходимых терминов.

Особую роль здесь играет филологическое чтение научных и научно-популярных текстов, описывающих зарубежный научный опыт специалистов из стран изучаемого языка. При этом необходимо рекомендовать изучающим иностранный язык и культуру проводить сопоставление данного зарубежного опыта с научным опытом отечественных специалистов, выделять общее и специфическое в подходе к решаемым деловым вопросам.

Филологическое чтение, как профессиональный компонент подготовки студентов языковых и неязыковых вузов, позволяет сформировать и развивать следующие исследовательские умения у студентов вузов:

- умение находить и выделять в тексте профессионально значимую социокультурную информацию;
- умение толковать социокультурные феномены и систематизировать культурологические концепты, фигурирующие в тексте;
- умение сопоставлять концептуальную картину, отражаемую в научном тексте, порожденным носителем изучаемого языка и культуры

с концептуальной картиной, представленной в научном тексте той же тематики, созданным представителями родной культуры;

- умение составлять справочные, учебные записи, раскрывающие социокультурную ценность представленной в тексте профессионально ориентированной научной информации;

- умение делать научные выводы и обобщения в процессе интерпретации и критической оценки, представленной в тексте профессионально значимой информации социокультурного плана.

Эффективному развитию вышеперечисленных умений способствует широкий спектр профессионально ориентированных творческих личностно образовательных проектов, развивающих интеллектуальные способности изучающих иностранный язык и культуру, их критическое мышление, создающие благоприятные условия для проявления созидательных способностей изучающих иностранный язык и культуру, позволяющих им расти в профессиональном плане как будущим специалистам, раскрыть свой личностный потенциал, обеспечить возможность для самообразовательной деятельности профессионально ориентированного типа.

В этой связи преподаватель может предложить, например, следующее задание студентам, изучающим PR и рекламу, где в самом задании даются важные рекомендации по его выполнению:

Advertise a leisure centre offering programmes of modern languages, singing, drawing, music, sport activities for schoolchildren and etc. Describe the benefits of the leisure centre, allowing it to meet the needs of its consumers effectively.

Дайте рекламу Центра досуга, предлагающего программы иностранных языков, пения, танцев, музыки, спортивные виды деятельности для школьников. Опишите возможности Центра досуга, позволяющие ему эффективно удовлетворить потребности клиентов.

Предлагая задания такого типа, преподаватель создает благоприятные условия, позволяющие «воссоздать ситуации общения реальной жизни» [Щукин, Фролова 2015, с. 33].

Заключение

Подчеркнем, что создание студентами, изучающими журналистику, социологию, рекламу и PR профессионально ориентированных информационно-справочных, аналитико-исследовательских

и информационно-медийных проектов поощряет развитие их исследовательских умений и творческих способностей и подготавливает студентов к эффективной межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Коряковцева Н. Ф.* Текст как материал для обучения приемам филологического чтения // Тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Текст в учебном процессе. 1987. Вып. 282. С. 5–15. [Koryakovtseva, N. F. (1987). A Text as the Material for Teaching Linguistic and Cross-Cultural Reading Techniques. A Collection of Scientific Works of Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages After Moris Toreza. A Text in the Studies Process, 282, 5–15. (In Russ.)].
- Коряковцева Н. Ф., Шукин А. Н.* Современная образовательная среда и преподавание иностранных языков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 4(808). С. 11–18. [Koryakovtseva, N. F., Shukin, A. N. (2018). Modern Educational Environment and Language Instruction. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Studies, 4(808), 11–18. (In Russ.)].
- Фоломкина С. К.* Обучение чтению // Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков». М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1980. [Folomkina, S. K. (1980). Obuchenie chteniju (Teaching Reading). A Text of Lectures on the Course of Methodology of Teaching Foreign Languages. Moscow: Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages after M. Toreza. (In Russ.)].
- Шукин А. Н., Фролова Г. М.* Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования. М.: Академия, 2015. [Shhukin, A. N., Frolova, G. M. (2015). Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov (Methodology of Teaching Modern Languages): a Textbook for Students of Higher Education Institutions. Moscow: Akademija. (In Russ.)].

УДК 372.881.1:811.581.11

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_129

О. Ю. Романова, О. В. Орлова

Романова О. Ю., преподаватель китайского языка
факультета мировой экономики и мировой политики
Департамент зарубежного регионоведения
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
o.yromanova@hse.ru

Орлова О. В., доктор филологических наук
профессор кафедры теории языка и методики преподавания русского языка
Томский государственный педагогический университет
o.orlova13@yandex.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: АТРИБУТИВНО-СУБСТАНТИВНЫЕ СОЧЕТАНИЯ С 的 И БЕЗ 的 В АСПЕКТЕ ИХ СЕМАНТИКИ И ЧАСТЕРЕЧНОЙ СТРУКТУРЫ

Проведен анализ подходов к объяснению постановки / непостановки 的 в атрибутивно-субстантивных сочетаниях на основе работ отечественных и китайских ученых, выведено два основных подхода: частеречный и количественно-слоговой. Рассмотрены особенности функционирования глагола и существительного, в сочетаниях с 的 и без 的 с существительными выступающих в синтаксической позиции определения. В заключительной части даны методические рекомендации для преподавателей китайского языка.

Ключевые слова: преподавание китайского языка; русскоязычная аудитория; атрибутивно-субстантивные сочетания с 的 и без 的

O. Yu. Romanova, O. V. Orlova

Romanova O. Yu., Tutor of Chinese Language
Faculty of World Economy and World Politics
Department of Foreign Regional Studies
National Research University «Higher School of Economics»
o.yromanova@hse.ru

Orlova O. V., Doctor of Philological Sciences
Professor of Language Theory and Methodology of Teaching Russian Department
Tomsk State Pedagogical University
o.orlova13@yandex.ru

TEACHING CHINESE TO A RUSSIAN-SPEAKING LEARNERS: ATTRIBUTIVE-SUBSTANTIVE COMBINATIONS WITH 的 AND WITHOUT 的 IN TERMS OF THEIR SEMANTICS AND PARTS OF SPEECH STRUCTURE

The analysis of approaches to the explanation of 的 in attributive-substantive combinations based on the works of Russian and Chinese scholars has been carried out; two main approaches have been derived: parts of speech and quantitative-syllabic. The peculiarities of the verb and noun functioning in the combinations with 的 and without 的 with the nouns acting in the syntactic position of definition are considered. In conclusion the authors give recommendations for teachers of the Chinese language.

Key words: Chinese language teaching; Russian language learners; attribute-substantive combinations with and without 的.

Введение

的 – один из наиболее функционально нагруженных грамматических показателей китайского языка, он выступает «первым по частоте употребления и широте функций» [Коротков и др. 1961, с 95], что служит причиной неослабевающего научного интереса к 的 как с позиций теоретической и практической, в том числе, сопоставительной грамматики, так и с позиций лингводидактики и методики преподавания китайского языка.

Поскольку «лингвистическая характеристика 的 <...> продолжает оставаться дискуссионной» [Трофимова, Полухина, Цзин Тун 2017, с. 22], что выражается, прежде всего, в полемике относительно его частеречной приуроченности (см. историю вопроса в китайском языкознании XX века [Курдюмов 2005, с. 492–510]), мы предпочитаем сконцентрироваться не столько на определении морфологического статуса этого слова, сколько на его функциональном предназначении в системе связи слов в китайских коллокациях и предложениях. Так, согласно квалификации частей речи в учебниках по грамматике современного китайского языка, предназначенных для лингвистических специальностей высших учебных заведений КНР, «的 относится к служебным словам и является структурной частицей» [黄伯荣, 廖序东 2007, с. 30–31].

Исследователи отмечают, что «насчитывается более 15 различных функций 的», сводящихся к трем основным гиперфункциям – атрибутивной, относительной и модальной. При этом «по частоте употребления

первое место занимает атрибутивная функция (около 70%)» [Коротков и др. 1961, с. 95]. Именно в функции оформления атрибутива 的 всегда употребляется после определения перед определяемым словом и фиксирует ключевую особенность китайского синтаксиса, заключающуюся, по мнению родоначальника современного китайского языкознания Чжао Юаньжэня, «в том, что определения должны предшествовать определяемому, как бы громоздки ни были словосочетания и слова, нагромождаемые одно на другое» [цит. по: Горелов 1989, с. 89]. То есть оформляемое с помощью 的 определение может быть выражено словом любой части речи и даже любым словосочетанием или предложением, например:

- существительным (学生的希望 *xuesheng de xiwang* – студенческая надежда);
- местоимением (他们的估计 *tamen de guji* – их предположение);
- прилагательным (漂亮的衣服 *piaoliang de yifu* – красивая одежда);
- глаголом (买的菜 *mai de cai* – купленная еда);
- глагольной конструкцией (我妈妈做的蛋糕 *wo mama zuo de dangao* – торт, приготовленный моей мамой);
- конструкцией «подлежащее – сказуемое» (他们参观工厂的照片 *tamen sanguan gongchang de zhaopian* – фотография, снятая во время их экскурсии на завод).

Поскольку маркировать атрибутив, в том числе – в атрибутивно-субстантивных сочетаниях, – ведущая грамматическая роль частицы 的, ее включение в структуру таких сочетаний, т. е. навык ее постановки после определения, в которое, собственно, и «превращает» предшествующее слово такая постановка, – один из ключевых при обучении китайскому языку и его синтаксическому строю.

Однако наблюдается целый ряд случаев, в которых применение служебного слова 的 нежелательно, а иногда даже невозможно. Руководствуясь общими правилами оформления атрибутива с помощью 的, студенты, изучающие китайский язык, допускают ошибки, а именно – избыточно используют 的, игнорируя ситуации, в которых 的 не употребляется.

Фактор частотности и регулярной встречаемости атрибутивно-субстантивных сочетаний без 的 в китайском языке, а также лексико-семантический и функционально-грамматический анализ данных

фактов позволяют говорить об определенных закономерностях, руководствуясь которыми студент может осмыслить данный языковой материал и не допустить ошибки. Цель исследования – создать методическое обеспечение для объяснения вопроса о правомерности постановки/непостановки 的 в атрибутивно-субстантивных конструкциях китайского языка в русскоязычной аудитории.

Исследование выполнено на материале более 1000 атрибутивно-субстантивных сочетаний китайского языка (с 的 и без 的), извлеченных из различных учебников и грамматик китайского языка, а также речевой практики авторов. Основным методом исследования стало лингвометодическое проектирование процесса формирования навыка правильного употребления атрибутивно-субстантивных сочетаний китайского языка с опорой на системный анализ теоретических воззрений на проблему грамматического оформления атрибутивных отношений в китайском языке и изучение реальной практики словоупотребления.

Атрибутивное 的 в грамматике и методике

От чего отталкиваются исследователи, выводя общие правила использования атрибутивных конструкций с 的? Анализ отечественных и китайских учебников, а также грамматик китайского языка позволяет выделить два основных подхода к определению правил и принципов постановки/непостановки 的 в конструкциях с атрибутивными отношениями: количественно-слоговой и частеречный. При этом отметим, что определение части речи слова, выступающего в роли определения, становится обязательным этапом при обоих подходах.

Количественно-слоговой принцип актуален для китайского языка как формоизолирующего, в котором «количественно-слоговой состав слова является одним из условий формирования синтаксических связей единиц крупнее, чем слово» [Кульчицкая 2011, с. 76]. Другими словами, большое количество грамматических правил и закономерностей китайского языка, включая их лингводидактические трактовки и расширения, базируются на количестве слогов в слове как исходном условии. Вопрос о 的 – важный в ряду таких правил, в которых количество слогов определяет грамматическую структуру предложения, в том числе – использование или неиспользование отдельных грамматических показателей. С опорой на анализ учебной литературы мы

можем сделать вывод о том, что китайские исследователи склонны акцентировать внимание на односложности или двусложности определений в словосочетаниях с 的: «В китайском языке часто стоит обращать внимание на количество слогов при образовании словосочетаний и предложений, так как это очень важная особенность китайского языка» [陆剑明 2003, с. 187].

Сразу отметим – в отношении атрибутивных конструкций с 的 количественно-слоговой принцип «работает» не со всеми частями речи. Этот принцип принят в китайской методике преподавания китайского языка как иностранного и применим к тем сочетаниям, в которых в роли определения выступает «по природе» предназначенное для этого прилагательное. Основная идея заключается в том, что «функцию определения могут выполнять прилагательные – как качественные, так и относительные» [Горелов 1982, с. 67], но они дифференцируются на односложные и двусложные. Основные правила таковы: 的 регулярно употребляется после определения, выраженного двусложным прилагательным [Кондрашевский 2010, с. 457–458] (например, 干净的水 *ganjing de shui* – чистая вода), и факультативно – после определения, выраженного односложным прилагательным (好人 *hao ren* – хороший человек). Однако в этой ситуации также возможно контекстуально обусловленное употребление 的 в том случае, если говорящему важно «подчеркнуть характеристику предмета, сфокусировать на ней внимание» [黄伯荣, 廖序东 2007, с. 65]. В словосочетании 新的课本 *xin de keben* – новый учебник важно подчеркнуть, что учебник именно новый, а не старый. При этом, если в атрибутивной фразе присутствует наречие, указывающее на степень проявления качества (很老的房子 *hen lao de fangzi* – очень старая квартира), наречие оценочного характера (这么大的孩子 *zheme da de haizi* – такой большой ребенок) или отрицание (不好的人 *bu hao de ren* – нехороший человек), 的 употребляется в обязательном порядке [Шутова 1991, с. 229]. Впрочем, последнее обстоятельство несколько не противоречит количественно-слоговому принципу, поскольку любое осложнение атрибута-прилагательного с помощью наречия или отрицания как бы трансформирует его из односложного в многосложный.

В случае, когда в роли атрибута, а вернее, слова, превращаемого в рамках атрибутивно-субстантивной конструкции – с помощью или без помощи 的 – в атрибут, выступают представители других частей речи, количественно-слоговой подход не действует, и «в игру

вступают» более сложные и неоднозначные закономерности собственно частеречного подхода с опорой на анализ семантики атрибутива и всей синтагмы в целом. По мнению ученых, «синтаксический характер признаков, определяющий построение атрибутивной синтагмы, не исключает зависимость этих категорий от класса слов, выступающих в функции определяющих компонентов, что находит проявление в тенденциях атрибутивного функционирования различных категорий слов» [Шутова 1991, с. 228].

В рамках частеречного подхода мы рассмотрим особенности функционирования в роли атрибутива глагола и существительного, которые в сочетаниях (с 的 и без 的) с существительными выступают в синтаксической позиции определения. Отметим, что это именно те случаи, в которых наиболее часто возникают затруднения и ошибки у русскоязычных обучающихся.

Анализ литературы позволяет говорить, как минимум, о двух концепциях, выводящих правила и закономерности употребления и неупотребления 的 в атрибутивных конструкциях с опорой на общую семантику определения, выраженного изначально глаголом или существительным.

Первая концепция вводит понятия детерминативного и недетерминативного характера определения. Суть ее такова: если определение носит подчеркивающий, выделительный, т.е. детерминативный характер, то употребление 的 обязательно, например: 河里的水 *he li de shui* – вода в реке. «Если определение по своему смысловому значению не может быть детерминирующим, то употребление 的 невозможно», например: 花瓶 *hua ping* – ваза для цветов [Коротков и др. 1961, с. 97–98]. Приведенные примеры ярко демонстрируют несоответствие данного критерия русскому языковому и метаязыковому сознанию, для которого критерий детерминативности и недетерминативности в данном случае оказывается семантически непроясненным: непонятно, почему в сочетании *речная вода* определение обладает признаком детерминативности, а в сочетании *цветочная ваза* – не обладает.

Вторая концепция базируется на противопоставлении постоянного и непостоянного атрибутивных признаков. Постоянный атрибутивный признак – признак, органически присущий предмету, признак-свойство [Шутова 1991, с. 227]. Например, 铁钉子 *tie dingzi* – железный гвоздь. Как правило, в подобных словосочетаниях мы встречаем устойчивые

выражения – синтагматически связанные сочетания, являющиеся цельной воспроизводимой единицей номинации [Лапаева 2011]. Непостоянный, или случайный, признак – признак, данный предмету в той или иной случайной связи, не являющийся постоянным сущностным свойством предмета, например: 辞职的决心 *cizhi de juexin* – *решение уволиться (увольнительное решение)*. Это переменный признак – признак, изменяющийся во времени или степени интенсивности, например: 熟了果子 *shu le de guozi* – *созревшие фрукты* [Шутова 199, с. 227]. Как можем заметить, 的 обязательно употребляется в атрибутивных фразах с непостоянным признаком, и не употребляется в атрибутивных фразах с постоянным признаком.

Несмотря на целесообразность учета обеих концепций, преимущественно последней, при лингвометодической развертке анализируемой проблемы, необходимо рассмотреть ситуации с глаголом и существительным в роли атрибута отдельно.

Классическая теория преподавания китайского языка в русскоязычной аудитории исходит из того, что в ситуации, где глагол (переходный или непереходный) выставляется в позицию препозитивного определения [Курдюмов 2005, с. 421], конструкция регулярно оформляется частицей 的, где 的 как бы преобразует глагол в причастие, например: 游泳的人 *yoyuon de ren* – *плавающий человек*. Как правило, данная ситуация не является проблемной для изучающих китайский язык, достаточно только показать разницу конструкций, в которых употребление 的 изменяет синтаксические свойства глагола и позволяет ему быть определением к существительному, «не вступая с ним в глагольно-объектную связь» [Коротков и др. 1961, с. 98]. Например, словосочетание 做工作 *zuo gongzuo* – *выполнять работу* резко отличается по семантико-грамматическим свойствам от 做的工作 *zuo de gongzuo* – *выполняемая работа*.

В то же время существуют ситуации, в которых «глагольный признак может быть осмыслен как атрибутивный, и тогда глагольное определение не требует употребления 的» [Шутова 1991, с. 231]. В тех сочетаниях, где 的 с глаголом не употребляется, а глагол *напрямую* оформляет определяемое слово, обнаруживается «высокая степень семантической спаянности компонентов» [Син Фуи 2019, с. 131]. То есть в этих сочетаниях «за глаголом» сложно увидеть причастие, а глагол в роли определения-атрибутива тесно сопряжен с существительным,

выступая его главным детерминантным сущностным свойством и постоянным признаком: 旅行包 *lǚxíng bao* – дорожная сумка (путешествовать сумка), 进口食品 *jìnkǒu shípǐn* – импортные продукты (импортировать продукты), 游泳衣服 *yóuyóng yīfú* – купальный костюм, купальник (плавать одежда), 烤肉 *kǎo ròu* – жареное мясо (шашлык). Как видим, в этих ситуациях номинируемое глаголом качество, свойство, признак предмета настолько меняет существо этого предмета, что позволяет представлять этот предмет как новую отдельную реалию. Далеко не случайно большое количество таких сочетаний легко переводится на русский язык однословной номинацией: см. выше купальник, шашлык, а также 剩菜 *shèng cài* – оставшаяся еда (объедки), 祝贺卡 *zhùhe kǎ* – (поздравительная) открытка, 毕业证书 *bìyè zhèngshū* – диплом. Обучающиеся в приведенных примерах за китайскими глаголами могут «видеть» русские прилагательные (купальный, импортный, дорожный, жареный) и по этой причине пользуются правилами употребления 的 с прилагательными, вследствие чего ошибочно используют 的 там, где его использовать не нужно.

Особый интерес ученых вызывают случаи, в которых в качестве определения выступает имя существительное, так как в данном случае речь идет не только об атрибутивных конструкциях, но и о посессивных. Как отмечают исследователи, например, авторитетный специалист по китайской грамматике Тань Аошуан, «в современном китайском языке показатель атрибутивного или посессивного отношения 的 часто опускается» [Тань Аошуан 2002, с. 113]. Следовательно, реальное китайское речестроение обнаруживает тенденцию к факультативности использования 的, что во многих случаях отдает вопрос о постановке/непостановке 的 на волю говорящего. Существует ряд факторов, которые влияют на наличие/отсутствие 的 в атрибутивных и посессивных конструкциях. Рассмотрим эти факторы более подробно.

Во-первых, атрибутивное или посессивное 的 может опускаться, «поскольку определение или субъект обладания всегда находится в препозиции» [там же, с. 114]. То есть только тот факт, что в атрибутивных и посессивных конструкциях определение предшествует определяемому слову, позволяет отказаться от использования служебного слова 的, так как порядок слов в предложении уже выполняет роль указания на атрибутивность или посессивность. Однако постановка или непостановка 的 в подобных конструкциях влияет на характер определения: чем ярче выражается посессивность как обладание

или принадлежность, а говорящий имеет цель подчеркнуть это, тем вероятнее употребление 的. В обратной ситуации (без 的) определение несет описательный, собственно определительный характер. Сравните:

中国的朋友很多 – *друзей из Китая очень много* и
 他有一个中国朋友 – *у него есть китайский друг*
 [黄伯荣, 廖序东 2007, с. 65].

В первом примере акцентируется принадлежность субъекта к определенной категории, во втором – говорящему важно показать свойство, характеристику субъекта.

Во-вторых, употребление или неупотребление 的 с существительными в качестве определения целесообразно рассматривать с точки зрения возможности существительного, выполняющего атрибутивную функцию, выражать постоянный или же непостоянный, относительный признак предмета. Структура без 的 чаще всего обозначает признак предмета как постоянный, проистекающий как бы из самой природы предмета. Структура с 的, напротив, обычно означает признак предмета как «временный, возникающий в силу определенных обстоятельств» [Горелов 1989, с. 107].

В той ситуации, когда «существительное в атрибутивной синтагме выражает непостоянный признак предмета, и признак предмета заключается в факте его отношения к другому предмету» [Шутова 1991, с. 230], употребление 的 обязательно:

学生的问题 *xuesheng de wenti* – *вопрос ученика*;
 衣服的颜色 *yifu de yanse* – *цвет одежды*;
 哥哥的手 *gege de shou* – *рука брата*;
 问题的解决 *wenti de jiejie* – *решение вопроса*.

И в противоположной ситуации – 的 не употребляется в том случае, когда существительное, выступающее в роли определения, «напрямую оформляет определяемое слово, образуя с ним единую номинацию, выражает неотъемлемое качество, свойство предмета» [黄伯荣, 廖序东 2007, с. 65], т.е. «существительное в функции определения выступает в роли признака-видоразличителя» [Шутова 1991, с. 230]. В подобных ситуациях так же, как и в ситуациях с глаголами, между членами синтагмы существует неразрывная связь, сигнализирующая о смысловом единстве выраженного бивербом значения, например:

生活补助 *shenghuo buzhu* – пособие (деньги на жизнь),
英雄母亲 *yingxiong muqin* – мать-героиня,
科学研究 *kexue yanjiu* – (научное) исследование.

В-третьих, существуют ситуации, в которых «существительное, под влиянием атрибутивной позиции, утрачивает идею предметности» [Коротков и др. 1961, с. 97]. То есть существительное, выступающее в роли определения, перестает существовать как отдельный суверенный предмет, и главным носителем идеи предметности в подобных словосочетаниях становится определяемое слово. В основном, подобные ситуации мы наблюдаем с существительными, обозначающими материалы, из которых сделаны предметы. Например:

木头桌子 *mutou zhuozi* – деревянный стол (букв. ‘дерево-стол’),
铁路 *tielu* – железная дорога (железо-дорога),

玻璃杯 *boli bei* – стеклянный стакан (стекло-стакан). Следует отметить, что подобные ситуации являются наиболее проблемными для русского языкового сознания: обучающиеся так же, как и в ситуации с глаголами, «видят» за номинациями материалов русские прилагательные и допускают ошибку.

Также важно отметить, что наряду с вышеперечисленными закономерностями, нужно учитывать семантический статус определяемого слова. В структуре с обязательным 的 чаще используются конкретные понятия, а «индивидуализирующую роль выполняют указательные и притяжательные местоимения, собственные имена» [Шутова 1991, с. 230]. Если же зависимое существительное обозначает обобщенное или абстрактное понятие, 的 часто не употребляется. Например: 国家安全 *guojia anquan* – национальная безопасность – здесь синтагма выражает общее понятие, вследствие чего 的 опускается. В сравнении: 这个国家的安全 *zhege guojia de anquan* – безопасность этой страны.

Закключение. Методические рекомендации

Обобщим основные положения, которые помогут преподавателям китайского языка в построении четкого плана работы над заданной темой, что приведет к повышению эффективности ее освоения и уменьшению количества ошибок у русскоязычных студентов.

Существует два подхода к объяснению вопроса употребления служебного слова 的 в атрибутивно-субстантивных структурах

китайского языка: количественно-слоговой и частеречный. Количественно-слоговой подход является неотъемлемой частью китайской грамматической традиции и выступает как конструктивный принцип многих грамматических построений и правил. Однако вопрос односложности/многосложности китайских слов является достаточно трудным для понимания носителями русского языка. Кроме того, количественно-слоговой подход при объяснении 的 регулярно «работает» только в отношении прилагательных, которые сами по себе несут «чистую» семантику атрибутивности. Таким образом, использование количественно-слогового принципа при решении вопроса о постановке или непостановке 的 в атрибутивных конструкциях именно в отношении *прилагательных* эффективно и целесообразно в лингвометодическом плане и можно рекомендовать использовать его в процессе преподавания китайского языка с исходной установкой облигаторности 的 с двусложными прилагательными и факультативности с односложными.

Для европейского языкового и метаязыкового сознания, а также языковедческой традиции более релевантен частеречный подход. Вопрос частеречной принадлежности остается приоритетным в работе с русскоязычной аудиторией, поскольку классификация частей речи является основой грамматической системы русского языка.

Наиболее проблематичными для усвоения русскоязычными обучающимися являются ситуации, где в роли определения выступают глагол и имя существительное. Поэтому в процессе введения учебного материала целесообразно дифференцировать его по частям речи (что, впрочем, необходимо и с квалификацией прилагательного).

В структуре *глагол* + 的 + *существительное* частица 的 полностью трансформирует смысл словосочетания, изменяя грамматические свойства глагола. Наиболее эффективен здесь метод примеров: привести несколько словосочетаний в паре (с 的 и без 的) и попросить студентов самостоятельно объяснить, в чем отличие этих словосочетаний 买菜 *mai cai* – *покупать овощи* и 买的菜 *mai de cai* – *купленные овощи*. Далее полезно вывести закономерность-сравнение с причастием в русском языке. В тех ситуациях, где употребление 的 с глаголами принципиально не меняет смысл словосочетания, часто обнаруживается, что глагол в роли определения и существительное в роли определяемого выражают единое понятие, и такие сочетания,

как правило, не оформляются с помощью 的. В процессе работы важно показать обучающимся разницу словосочетаний с на примерах (см. выше), в которых обнаруживается закономерность: чем большая смысловая слитность между членами наблюдается в атрибутивных конструкциях, тем меньше вероятность оформления их с помощью 的.

Имя существительное в роли определения требует дифференциации его посессивной и атрибутивной функций. На начальном этапе изучения китайского языка обучающиеся знакомятся с посессивной функцией частицы 的 и далее, встречая другие примеры с существительными в роли определения, обращаются к первому опыту. На наш взгляд, нужно не отходить от правил, усвоенных в начале пути, а с опорой на них научить различать эти функции.

Целесообразно отметить, что в посессивной функции 的 употребляется, если важно подчеркнуть обладание или принадлежность, и может опускаться, если на первый план выходит собственно атрибутивный, описательный, признаковый характер определения. Следует привести примеры, где будет четко обозначена разница подобных словосочетаний с 的 и без 的. Например, в 世界地图 *shijie ditu* – карта мира слово мир обозначает признак, а не указывает на принадлежность.

Методическим подспорьем может стать обнаруживающее регулярный характер выделение в континууме сочетаний без 的 тематических групп, таких как материалы:

塑料袋 *suliao dai* – пластиковый пакет;

纸盒子 *zhihezi* – бумажная коробка;

национальная, государственная, территориальная принадлежность:

(俄罗斯人 *eluosiren* – россиянин;

南方人 *nanfangren* – южанин;

中国地图 *zhongguo ditu* – карта Китая;

美国电影 *meiguo dianying* – американский фильм;

языки:

英汉词典 *yinghan cidian* – англо-китайский словарь;

中文报 *zhongwenbao* – газета на китайском языке;

法语电影 *fayu dianying* – фильм на французском языке и др.

Наконец, несмотря на представленное в научной и учебной литературе большое количество правил и установлений, регламентирующих постановку / непостановку 的 в атрибутивно-субстантивных

конструкциях с глаголом и существительным в качестве определения, данный вопрос далеко не всегда имеет однозначное решение и для адекватного выбора требует обращения к контексту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Горелов В. И. Грамматика китайского языка. М. : Просвещение, 1982. [Gorelov, V. I. (1982). *Grammatika kitajskogo jazyka* (Chinese grammar). Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)].
- Горелов В. И. Теоретическая грамматика китайского языка. М. : Просвещение, 1989. [Gorelov, V. I. (1989). *Teoreticheskaja grammatika kitajskogo jazyka* (Theoretical chinese grammar). Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)].
- Коротков Н. Н [и др.]. Китайский язык. М. : Издательство восточной литературы, 1961. [Korotkov, N. N. et al. (1961). *Kitajskij jazyk* (Chinese language). Moscow: Izdatel'stvo vostochnoj literatury. (In Russ.)].
- Кондрашевский А. Ф. Практический курс китайского языка. М. : Восточная книга, 2010. [Kondrashevskij, A. F (2010). *Prakticheskij kurs kitajskogo jazyka* (Practical Chinese course). Moscow: Vostochnaja kniga. (In Russ.)].
- Кульчицкая И. Б. Квантитативная вариативность слова в китайской речи // Вестник Военного университета. 2011. Вып. 3 (27). С. 76–83. [Kul'chickaja, I. B. (2011). Quantitative word variability in Chinese speech. *Vestnik Voennogo universiteta*, 3 (27), 76–83. (In Russ.)].
- Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М. : ЦИТАДЕЛЬ-ТРЭЙД : ЛАДА, 2005. [Kurdjumov, V. A. (2005). *Kurs kitajskogo jazyka. Teoreticheskaja grammatika* (Chinese language course. Theoretical grammar). Moscow: CITADEL'-TRJeJD : LADA. (In Russ.)].
- Лапаева Т. А. Проблемы интерпретации устойчивых субстантивно-адекватных словосочетаний в толковых словарях: дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2011. [Lapaeva, T. A. (2011). *Problemy interpretacii ustojchivyh substantivno-ad'ektivnyh slovosochetanij v tolkovyh slovarjah* (Problems of Interpreting Stable Substantive-Adjective Phrases in Explanatory Dictionaries): thesis of PhD in Philology. Velikij Novgorod. (In Russ.)].
- Син Фуи. Грамматика китайского языка. СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019. [Sin Fui. (2019). *Grammatika kitajskogo jazyka* (Chinese grammar). St. Petersburg: Saint Petersburg university publishing house. (In Russ.)].
- Тань Аошун. Проблемы скрытой грамматики: синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя / Московский государственный университет. М. : Языки славянской культуры, 2002. [Tan Aoshuan. (2002). *Problemy skrytoj grammatiki: Sintaksis, semantika i pragmatika jazyka izolirujushhego stroja* (Problems of Hidden Grammar: Syntax, Semantics, and

Pragmatics of Isolating Language). Moscow State University, Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury. (In Russ.)].

Трофимова О. В., Полухина Я. П., Цзин Тун. Функции грамматической частицы 的 (дэ) в китайских переводах романа А.С.Пушкина «Капитанская дочка» // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2017. Вып. 4. С. 19–39. [Trofimova, O. V., Poluhina, Ja. P., Czin Tun. (2017). Functions of the grammatical particle 的 (de) in Chinese translations of Alexander Pushkin's novel "The Captain's Daughter". Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. Humanitates, 4, 19–39. (In Russ.)].

Шутова Е. И. Синтаксис современного китайского языка. М. : Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. [Shutova, E. I. (1991). Sintaksis sovremennogo kitajskogo jazyka (Modern Chinese syntax). Moscow: Nauka. Glavnaja redakcija vostochnoj literatury. (In Russ.)].

陆剑明. 现代汉语研究教程. 北京: 北京大学出版社, 2003. [Lu Jianming (2003). Modern Chinese Teaching Research. Beijing: Peking University Press].

黄伯荣, 廖序东. 现代汉语. 北京. 高等教育出版社, 2007. [Huang Borong, Liao Xudong (2007). Modern Chinese. Beijing: Higher Education Press].

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_143

А. А. Струкова

аспирант кафедры лингводидактики

Московского государственного лингвистического университета

anastrand14@yandex.ru

РОЛЬ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ СТРАНОВЕДЕНИЯ ИТАЛИИ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается применение иллюстративного материала в процессе преподавания страноведения Италии в рамках профильного лингвистического обучения на старшей ступени общего образования. Работа основана на анализе работы с обучающимися Предвуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ, изучающими итальянский язык как второй иностранный. В статье дается описание используемых на занятиях по лингвострановедению видов иллюстративного материала. Рассматриваются различные учебные ситуации, в которых он применяется как с позиции ученика, так и с позиции учителя, и определяются функции, которые выполняет иллюстративный материал. Делается вывод о том, что иллюстративный материал является эффективным дополнительным средством обучения в процессе преподавания страноведения Италии и способствует формированию у обучающихся социокультурной компетенции.

Ключевые слова: итальянский язык; иллюстративный материал; социокультурная компетенция; лингвострановедческий справочник.

A. A. Strukova

Post-graduate student, Foreign Language Teaching Department

Moscow State Linguistic University

anastrand14@yandex.ru

THE ROLE OF ILLUSTRATION IN TEACHING THE HISTORY AND CULTURE OF ITALY TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The article deals with the use of various illustrative materials in teaching the history and culture of Italy to secondary school students. The article is based on the analysis of the process of teaching Italian as a foreign language to Pre-university students. It starts with a brief description of the variety of illustrative materials used in class and goes on to describe numerous teaching and learning activities that involve the use of illustrations. Illustrative material proved to be an efficient teaching and



learning tool when dealing with linguocultural studies. It also proved to be useful for the development of the students' sociocultural competence.

Key words: the Italian language; illustration; sociocultural competence; linguocultural reference books.

Введение

Современные социально-экономические и политические условия предопределили курс на индивидуализацию и профильную направленность образования, в том числе путем реализации профильного обучения на старшей ступени общего образования. Лингвистическая или филологическая направленность профильного обучения в старшей школе предполагает изучение одного или двух иностранных языков. Итальянский язык в школе чаще всего изучается в качестве второго иностранного языка на базовом уровне.

ФГОС среднего общего образования устанавливает следующие требования к предметным результатам освоения базового курса по второму иностранному языку:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной форме, как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;

4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях¹.

С учетом данных требований в содержание обучения включается не только языковая информация, но и сведения об истории, географии

¹ ФГОС СОО (утвержден Приказом Минобрнауки РФ № 413 от 17.04.2012; ред. от 29.06.2017).

и культуре стран изучаемого языка, способствующие формированию социокультурной компетенции и составляющие социокультурный компонент содержания обучения. Последний может быть внедрен в процесс изучения второго иностранного языка различными способами, в частности путем изучения лингвострановедения в рамках аспектного обучения.

Примером реализации аспектного обучения является преподавание итальянского языка как второго иностранного в Предуниверситарии ФГБОУ ВО МГЛУ, являющемся многопрофильным образовательным учреждением. «По каждому из профилей предусмотрена лингвистическая составляющая – углубленное изучение двух иностранных языков, что соответствует профилю МГЛУ» [Коряковцева, Макиевская 2020, с. 54]. Учебным планом предусмотрено изучение аспекта «Лингвострановедение» в 10-м классе в объёме одного часа в неделю.

Весь годичный курс лингвострановедения делится на три крупных тематических блока: «География Италии», «История Италии» и «Культура Италии». Изучение каждого блока предполагает работу с аутентичными материалами (текстовыми, аудио- и видеоматериалами), эффективность которой обеспечивается, среди прочего, опорой на принцип наглядности, точнее, на изобразительную наглядность, предусматривающую применение иллюстративного материала на занятии, в том числе в качестве приема семантизации [Гальскова 2017, с. 135–136].

Иллюстративный материал как дидактическое средство

Основными видами иллюстративного материала, применяющимися в работе с учащимися Предуниверситария ФГБОУ ВО МГЛУ, изучающими итальянский язык, являются:

- изображения и картинки, представленные в учебниках, а также найденные в Интернете при подготовке дидактических материалов к занятиям;
- фотографии, в том числе фото из личного архива учителя, сделанные в Италии;
- карты разного масштаба, в том числе представленные на стендах и стенах в аудитории;
- аудиовизуальные материалы, среди которых серия познавательных видео от издательства «Трессани», посвященных

- объектам Всемирного наследия ЮНЕСКО на территории Италии;
- итальянская пресса (газеты, журналы);
- авторские Mind Maps по истории, географии и культуре Италии.

Иллюстративный материал может быть использован в качестве дополнения к учебным материалам (карты, фотографии и др.) или внедрен в выполняемые задания и упражнения (изображения, картинки, аудиовизуальные материалы и др.). Иллюстративный материал также может быть включен в микроструктуру учебных лингвострановедческих словарей и справочников.

Стоит отметить, что к иллюстративному материалу в статьях учебных лингвострановедческих словарей и справочников применимы некоторые из требований, предложенных А. Н. Щукиным для картинного словаря, предназначенного для развития у обучающихся «способности использовать усвоенную с помощью словаря лексику в различных ситуациях общения» [Переводная и учебная лексикография 1979, с. 225] посредством использования рисунка как основного средства семантизации. Например:

- иллюстрации должны быть доступны для понимания;
- должна быть доступна форма рисунка: понятен ракурс, привычна манера изображения;
- изображение должно быть достаточно лаконичным, относиться точно к описываемой реалии;
- изображение должно быть стилистически однородным для облегчения восприятия.

Точнее требования к зрительной семантизации в лингвострановедческих словарях были сформулированы Верещагиным, Костомаровым и Морковкиным [Верещагин, Костомаров, Морковкин 1977, с. 165]:

- иллюстрация должна быть настолько подробной, чтобы отразить все существующие стороны описываемого предмета или явления;
- иллюстрация должна точно соответствовать страноведческому комментарию, данному в статье;
- иллюстрация должна быть доступна и понятна.

Например, в статье об итальянском фильме *Roma, città aperta* (см. рис. 1) из разработанного в рамках диссертационного исследования

фрагмента учебного лингвострановедческого справочника по итальянскому языку как второму иностранному в качестве иллюстративного материала представлен один из вариантов афиши данного фильма. На афише текстом указаны режиссер фильма (*Roberto Rossellini*) и актеры, исполнившие главные роли (*Aldo Fabrizi, Anna Magnani*), нарисованы главные персонажи, а также изображена темная фигура немецкого солдата, – всё это непосредственно связано с представленной в лингвострановедческом комментарии информацией, в том числе о принадлежности фильма, положившего начало эпохе неореализма, к «военной трилогии» Роберто Росселлини, посвященной борьбе с фашизмом. Афиша фильма доступна для понимания и стилистически однородна. Иными словами, выбранный для этой справочной статьи иллюстративный материал соответствует всем указанным критериям.

‘Roma, città aperta’ «Рим – открытый город»

È un film italiano del 1945 diretto da Roberto Rossellini (vedi **Personalità**), uno dei primi e più importanti film del Neorealismo (vedi **Teatro e cinema**) nel cinema italiano. È il primo film della ‘Trilogia della guerra antifascista’ del regista a cui seguono ‘Paisà’ (1946) e ‘Germania anno zero’ (1948).



Рис 1. Статья справочника о фильме Росселлини

Опыт работы в Предуниверситарии показывает, что представленный в той или иной форме иллюстративный материал применяется в различных учебных ситуациях, возникающих в процессе преподавания страноведения Италии.

Во-первых, он используется учителем при объяснении нового материала. Например, разбор тематического блока «География Италии» невозможен без изучения карт (физической, экономической). Карты разных исторических периодов задействуются и в процессе изучения истории, в частности в процессе изучения периода объединения Италии (*Risorgimento*) рассматриваются сразу несколько карт разных лет, чтобы отследить порядок присоединения территорий

бывших суверенных государств на территории полуострова к будущему Королевству Италия.

Более того, часть материала курса по истории Италии представлена в виде небольших лекций, содержание которых иллюстрируется с помощью изображений и фотографий. Еще одним способом подачи нового материала может быть просмотр видеоматериалов (видеоролики от издательства «Трессани» и др.) и выполнение разработанных к ним заданий.

Во-вторых, иллюстративный материал может использоваться учителем и учениками в процессе закрепления и повторения пройденного. Так, можно использовать создаваемые на основе разработанного учебного лингвострановедческого справочника тематические карточки (см. рис. 2), посвященные живописи, скульптуре, архитектуре, известным итальянским деятелям и т. д.

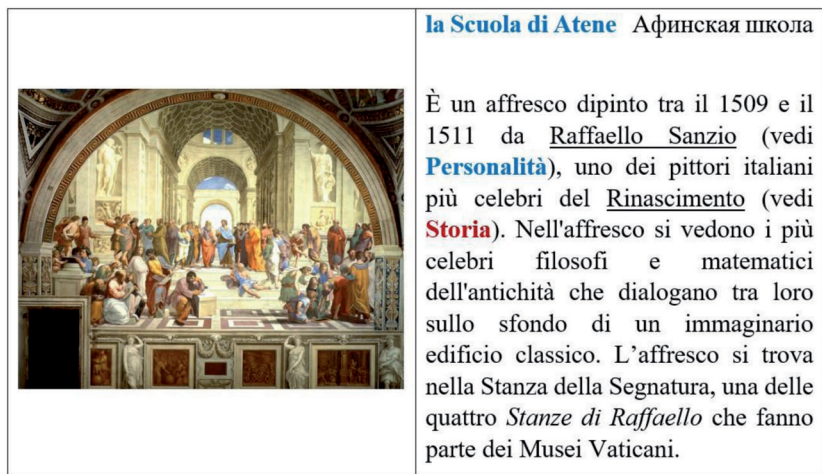


Рис. 2. Пример карточки на основе справочника (две стороны)

Подобные карточки полезны, в частности, в процессе подготовки к интеллектуальным состязаниям по итальянскому языку (Всероссийская олимпиада школьников, Евразийская лингвистическая олимпиада), так как содержат изображение реалии и на обратной стороне не только ее наименование, но и перевод на родной язык и лингвострановедческий комментарий с ключевой информацией.

Кроме того, в процессе подготовки к решению олимпиадных заданий по лингвострановедению полезны разработанные на материалах курса страноведения Mind Maps (см. рис. 3), на которых в структурированном виде представлена ключевая страноведческая информация, изучаемая в рамках школьного курса.

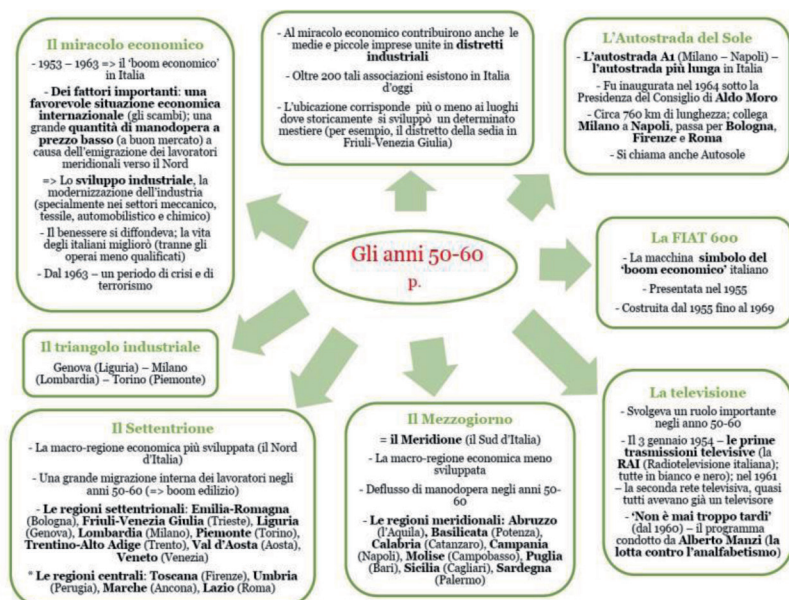


Рис. 3. Пример Mind Map по одному из исторических периодов

В-третьих, ученики используют различный иллюстративный материал в процессе подготовки докладов и сообщений по заданной тематике. Так, в рамках изучения темы *Rinascimento italiano* учащимся предлагается подготовить сообщение об одном из деятелей искусства эпохи Возрождения в Италии и представить его самые известные работы, что предполагает подготовку мультимедийной презентации.

В-четвертых, в зависимости от темы учащиеся задействуют различные виды иллюстративного материала в процессе своей проектной деятельности. Например, если в качестве индивидуального проекта учащимся предлагается продумать экскурсию по одному из

известных городов Италии, они часто используют фотографии, изображения, карта-планы города и т. д.

В-пятых, иллюстративный материал широко применяется при проведении внеклассных мероприятий со страноведческой тематикой. Например, 10 апреля 2021 года учащиеся 10–11 классов Предуниверситария, изучающие итальянский язык приняли участие виртуальном туре-квесте по городам региона Тоскана «La Bella Toscana», который был организован в рамках Недели иностранных языков. Рассказы о городах сопровождались фотографиями из личного архива учителя, а также видеороликами от издательства «Treccani», что создавало иллюзию виртуальной экскурсии, поддерживало интерес учащихся на протяжении всего мероприятия и способствовало лучшему восприятию и запоминанию информации.

Анализ опыта применения иллюстративного материала в различных учебных ситуациях в ходе преподавания страноведения Италии в Предуниверситарии позволяет судить о его роли в процессе формирования социокультурной компетенции, в повышении качества усвоения лингвострановедческой информации, в мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся, в развитии критического отношения, как к иноязычной культуре, так и к своей родной [Byram, Gribkova, Starkey 2002, с. 12–13].

Можно выделить ряд функций, которые выполняет иллюстративный материал в процессе преподавания страноведения Италии при профильном обучении в старшей школе.

Основная функция – визуализация изучаемой страноведческой информации. Опора на принцип наглядности способствует формированию правильного представления об изучаемых реалиях.

Частным случаем этой функции можно считать зрительную семантизацию. Например, учащемуся, впервые столкнувшемуся в тексте про итальянского физика Алессандро Вольта с лексической единицей *pila* («батарея»), может не хватить фоновых знаний для того, чтобы представить не современную батарею или аккумулятор, а изобретенное Вольтом устройство для получения электричества, поэтому текст дополняется изображением изобретения.

Еще одна функция – конкретизация. Иллюстрации призваны не просто дополнить, а уточнить, конкретизировать то, что сложно передать словами.

И, наконец, стоит также отметить такую функцию иллюстративного материала, как мотивация к дальнейшему изучению языка и культуры. Иллюстрации способствуют привлечению и удержанию внимания учащихся, поддерживают интерес к изучаемым предметам и явлениям иноязычной культуры.

Заключение

Учитывая всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что применяемый в рамках аспекта «Лингвострановедение» иллюстративный материал позволяет решать следующие задачи:

- облегчение восприятия и усвоения обширной страноведческой информации;
- уточнение деталей изучаемых реалий, предметов и явлений и визуализация абстрактных понятий;
- повышение интереса к изучаемому материалу, придание ему личностного смысла.

Таким образом, иллюстративный материал является дополнительным средством обучения в процессе преподавания страноведения Италии при профильном обучении на старшей ступени общего образования и способствует дальнейшему формированию у учащихся социокультурной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Верецагин Е. М., Костомаров В. Г., Морковкин В. В.* Проспект учебного лингвострановедческого словаря современного русского литературного языка // Проблемы учебной лексикографии / под ред. П.Н.Денисова и В.В.Морковкина. М., 1977. С. 157–189. [Vereshchagin, E.M., Kostomarov, V.G., Morkovkin, V.V. (1977). Prospekt uchebnogo lingvostranovedcheskogo slovarya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka (A model of a linguocultural dictionary of the contemporary Russian literary language). In P.N.Denisova i V.V.Morkovkina (ed.). Problemy uchebnoj leksikografii (pp. 157–189). Moscow. (In Russ.).]
- Гальскова Н. Д.* Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017. [Gal'skova, N.D. (2017). Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie (The fundamentals of foreign language teaching: textbook). Moscow: KNORUS. (In Russ.).]
- Коряковцева Н. Ф., Макиевская Н. М.* Предвуниверситарий Московского государственного лингвистического университета как школа профильного

типа в системе университетской подготовки кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 834. С. 48–58. [Koryakovtseva, N.F., Makievskaya, N.M. (2020). The Pre-university Moscow State Linguistic University as a model of professionally-oriented teaching at the school level within the system of higher education). Vestnik of Moscow State Linguistic University, 834, 48–58. (In Russ.)].

Переводная и учебная лексикография / сост. В.Д. Уваров. М.: Русский язык, 1979. [Perevodnaya i uchebnaya leksikografiya (1979). In V.D. Uvarov (Specialized lexicography: translation and learner's dictionaries). Moskva: Russkij yazyk. (In Russ.)].

Byram M., Gribkova B., Starkey. H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

УДК 37.02; 378

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_153

А. Тузинец

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета
anetat@yandex.ru

СПЕЦИФИКА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье дается анализ типов, особенностей и структуры проблемных учебных занятий, проводимых в польских и российских образовательных учреждениях. Анализируя основные теоретические положения польских и российских педагогов, автор определяет сущность проблемных научных занятий и делает вывод о том, что каждый из рассмотренных в статье типов проблемных учебных занятий может гарантировать результаты, если они демонстрируют обучающимся знания в логически связанных системах и соответствуют высокому методическому уровню организации и проведения.

Ключевые слова: проблемное обучение; проблемные учебные занятия; проблемный урок; польская педагогическая наука; российская дидактика.

A. Tuzinek

Post-graduate Student of the Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology
the Faculty of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University
anetat@yandex.ru

SPECIFICS OF PROBLEM-SOLVING BASED LESSONS AT SCHOOL AND UNIVERSITY

The article analyzes the types, features and structure of problem-based training lessons held in Polish and Russian educational institutions. Analyzing the main theoretical positions of Polish and Russian teachers, the author defines the essence of problem-based scientific classes and concludes that each of the types of problem-based training lessons considered in the article can guarantee results if they demonstrate knowledge to students in logically related systems and correspond to a high methodological level of organization and conduct.

Key words: problem-based learning; problem-based learning lessons; problem lesson; Polish pedagogical science; Russian didactics.



Введение

В проблемном обучении существует метод, понимаемый как особый способ работы с обучающимися и особый способ работы самих обучающихся под руководством учителя.

Такому определенному субъект-субъектному взаимодействию свойственны специфическое содержание, средства, а также система методов, благодаря которым проявляются личность, индивидуальные особенности и мастерство обучающихся, происходит эффективная реализация цели, задачи обучения и развития обучающихся.

Это означает, что «с помощью проблемного обучения обучающиеся не знакомятся с готовыми знаниями, а приходят к ним через самостоятельные действия. У них также есть возможность познания и освоения способов и шаблонов, необходимых для самостоятельных поисков (например, наблюдения, сравнения и анализа, умозаключения и т. д.), а также оценки правильности и степени усвоения знаний.

Будущий педагог или преподаватель, планирующий организовать эффективное обучение с применением современных технологий, с перечисленными выше возможностями должен ознакомиться уже в стенах вуза: он должен видеть на практике правильные примеры применения проблемного обучения для активного приобретения необходимых знаний по выбранной специальности, а также для подготовки его к будущей педагогической деятельности.

Особенности проблемных учебных занятий в вузе

Проблемное усвоение знаний в вузе может иметь место на занятиях любого вида (лекции, практические занятия: семинарское, лабораторное и др.). На таких различных видах занятий могут использоваться разнообразные проблемные методы обучения. Представим особенности некоторых из них.

Х. Х. Абушкин считает, что характерным для проблемной лекции является выявление как логических, так и причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале с целью более глубокого его усвоения. Поэтому на проблемной лекции должен демонстрироваться максимально большой объём объясняемого и изучаемого учебного материала [Абушкин 2019, с. 155].

Доминирующий метод, который может применяться на проблемных лекциях, – это метод проблемного изложения.

В. Оконь дает проблемной лекции следующую характеристику: «Проблемная лекция позволяет преподавателю установить более широкий контакт со слушателями и тем самым расширить содержание и диапазон активности последних. Выражением такой расширенной активности является внутренний диалог. <...> Он заключается в экспонировании слушателем хода дискурсивного мышления, который сводится к раскрытию истины путем преодоления ее противоположностей. Проводя такой дискурс, преподаватель как бы на уровне мышления слушателей сопереживает внутреннему ходу их рассуждений, принимает или отвергает предпосылки, которые могут быть их аргументами, и помогает прояснить сомнения, которые могут быть сомнениями слушателей.

Такой внутренний диалог является основным направлением проблемной лекции. Поддерживаемый (при необходимости) внешним диалогом, этот диалог используется для постановки, решения и проверки научной проблемы. В зависимости от масштаба проблемы, количества информационного материала, который мы хотим передать слушателям, и возможности проверки, содержание лекции может состоять из одной или нескольких проблем. От этого в первую очередь будет зависеть структура проблемной лекции. Она также должна зависеть от характера научных дисциплин, которые различаются как типом проблем и гипотез, так и методами сбора доказательств, проверки гипотез и сопоставления полученных результатов с имеющимися знаниями» [Оконь 1971, с. 192–193]. Затем автор поясняет, что когда лекция сочетается с непосредственной деятельностью самих слушателей, с этой деятельностью, направленной на решение теоретических проблем, это будет семинарская лекция. В. Оконь утверждает: «Лекция такого типа – это своего рода “переплетение” слова, произнесенного преподавателем (не обязательно *ex cathedra*), и действий самих слушателей» [там же, с. 195].

Отправной точкой лекции является проблемная ситуация. Таким образом, предметом лекции становится действие, содержанием которого является обратная связь между агентом и объектом действия. В этом действии участвует аудитория, обсуждая с преподавателем выявленные им проблемы.

Из вышесказанного следует, что дискурсивный характер семинарской лекции заключается в том, что она не является монологом,

а принимает форму живой, контролируемой и инспирированной дискуссии.

Большинство занятий в вузе – занятия практического характера. На них преподаватель организует проблемную ситуацию и ставит (чаще всего) учебную проблему, реализуя тем самым первый логико-психологический этап структуры решения учебной проблемы. Затем он переходит к управлению процессом решения учебной проблемы и контролю этого процесса. Всё это способствует углубленному повторению теоретического материала, изученного ранее обучающимися на лекциях. Это означает, что элемент новизны для создания проблемной ситуации был уже установлен. В связи с этим проблемные вопросы должны содержать элемент новизны, и новое в них не должно противоречить содержанию лекции [Абушкин 2019, с. 156].

В отличие от проблемной лекции на проблемных практических занятиях преобладает эвристический (частично-поисковый) метод.

Изложенное выше показывает, что значение преподавателя на проблемных практических занятиях в вузе значительно возрастает. Такую тенденцию замечаем также на проблемном уроке в школе.

Особенности проблемного урока в школе

Проблемный урок исследован многими советскими, российскими и польскими авторами. Анализ их трудов показывает, что проблемные уроки по видам незначительно (в формальном плане) отличаются от непроблемных. Отличие касается конструкции урока и системы методов, используемых на нем.

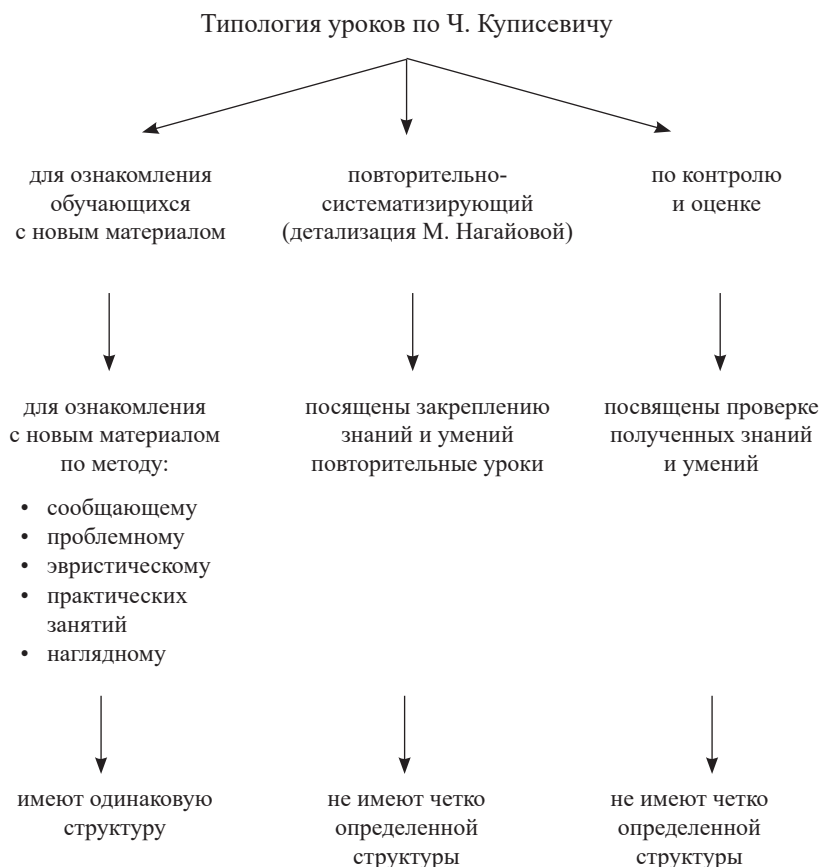
Тип проблемного урока как один из нескольких типов занятий был указан и описан М. Нагайовой в развернутой и подробной классификации урока Ч. Куписевича (см. схему, с. 157) [Nagajowa 1995].

Вслед за Х. Х. Абушкиным, проблемным мы считаем урок с целенаправленно создаваемой учителем ситуацией с целью организации поисковой деятельности обучающихся и для приобретения и закрепления ими новых научных знаний и нового образа деятельности [Абушкин 2019, с. 48].

По мнению автора, особенностью проблемного урока является то, что процесс повторения изученного учебного материала

в большинстве случаев сливается с процессом исследования нового. При этом имеет место постоянное повторение знаний и умений в других (новых) отношениях и связях, за счет чего реализуется приобретение новых знаний, увеличение их объема и их углубление [там же].

Схема



Структуру проблемных уроков Е. Куявинский определил, прежде всего, следующими составляющими (см. табл.) [Kujawiński 1965].

Таблица

В индивидуализированном обучении Е. Куявинского	В одноуровневом обучении В. Оконя
1) разнообразное содержание обучения (проблемные задания)	1) единое содержание обучения (проблемные задания)
2) элементы проблемного, урока определяющие поисковый ход учения разнообразного содержания	2) элементы проблемного урока, определяющие поисковый ход учения единому содержанию
3) организационные формы деятельности обучающихся, адаптированные к приобретению разнообразного содержания (индивидуализированная форма деятельности: индивидуальная, групповая, коллективная)	3) организационные формы деятельности обучающихся, адаптированные к приобретению единого содержания (единая форма деятельности: индивидуальная, групповая, коллективная)
4) методы и средства обучения, адаптированные к разнообразному содержанию, формам деятельности и т. д.	4) методы и средства обучения, адаптированные к единому содержанию, формам деятельности и т. д.

Среди советских и российских авторов проектов проблемного урока можем назвать, например, М. И. Махмутова, Е. Л. Мельникову и Х. Х. Абушкина.

Первый из авторов дает следующую (примерную) структуру проблемного урока:

1) актуализация усвоенных знаний как введение в процесс восприятия новой партии учебного материала;

2) приобретение новых знаний и способов деятельности посредством организации проблемной ситуации, создания проблемной задачи, выдвижения ее решающих гипотез, доказательства гипотез, верификации решения;

3) развитие умений и навыков, способов мышления и действий благодаря применению знаний, полученных в результате разрешения проблемы [Жук, Сиренко 2007].

Е. Л. Мельникова представляет свой вариант проблемного урока:

1) определение учебной проблемы;

- 2) поиск решения;
- 3) выражение решения;
- 4) творческое применение «открытых» знаний [Мельникова 2002].

По Х. Х. Абушкину, основные структурные элементы проблемного урока – это:

- 1) актуализация полученных знаний;
- 2) овладение новыми знаниями и способами деятельности;
- 3) развитие умений и навыков [Абушкин 2019, с. 49].

Во внутренней части структуры проблемного урока выделяются:

- 1) организация проблемной ситуации и формулировка учебной проблемы;
- 2) формулировка предположений, обоснование гипотезы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) верификация правильности решения проблемы [там же].

Польские авторы приводят примеры структур уроков, проводимых с использованием проблемного метода или проблемного метода в сочетании с групповой работой.

Б. Наврочинский в своем проекте проблемного урока выделил пять этапов:

- 1) столкновение обучающихся с теоретическими или практическими трудностями;
- 2) формулировка основного вопроса (не гипотезы);
- 3) поиск способов его решения (при необходимости разбивка вспомогательными вопросами на более мелкие этапы);
- 4) формулировка и закрепление полученного ответа;
- 5) применение полученного ответа в серии упражнений в сочетании с выражением чувств (экспрессия) [Nawroczyński 1957].

Это дидактическое предложение Дж. Дьюи в модификации Б. Наврочинского охватывает все типы мышления и включает умозаключение, доказательство, необходимость закрепления нового знания и его применение в практических или теоретических ситуациях.

В. Оконь приводит следующие звенья проблемного урока как одного из четырех сформулированных им типов уроков по теории многостороннего обучения:

- 1) проверка домашнего задания;
- 2) организация проблемной ситуации, чтобы заинтересовать учащихся проблемой и сформулировать основной вопрос;

3) составление рабочего плана и формулирование основных идей решения;

4) проверка решений на эмпирической или теоретической основе;

5) систематизация и закрепление новых знаний;

6) применение их в новых практических или теоретических ситуациях – в школе или в домашней работе [Окоп 1964, с. 43, 79].

Согласно Ч. Куписевичу, проблемный урок состоит из следующих элементов:

1) организация и анализ проблемной ситуации, чтобы стимулировать интерес учащихся, привести их в смущение, помочь осознать трудности и сформулировать проблему, вызвать желание и необходимость ее решить;

2) выдвижение и обоснование гипотез учащимися;

3) решение проблемы и проверка результатов [Kupisiewicz 1960].

По мнению Я. Бартецкого и Э. Хабиора, урок «в проблемном обучении в командах» должен иметь следующий план:

1) проверка домашнего задания учащихся;

2) проведение вводной беседы или короткой лекции и на этом фоне представление учащимся в интересной форме новой проблемы, которую необходимо решить, или задачи, которую необходимо выполнить;

3) раздача письменной инструкции учителем (по два экземпляра на команду) или сообщение устных инструкций. Цель письменных и устных инструкций – дать учащимся возможность планировать и рационально работать над данной проблемой или задачей;

4) командное разрешение учащимися поставленных задач и проблем под руководством преподавателя;

5) сбор и подведение итогов работы. Подача отчетов учащимися (назначенных группой или указанных преподавателем) о полученных результатах, межгрупповое обсуждение для проверки правильности решения, а также обобщение и подведение итогов результатам [Bartecki, Chabior 1963].

Ценное предложение правильно понятого проблемного урока также представлено Э. Флемингом. По словам автора, структура урока с учетом «проблемного, программированного и группового обучения» выглядит следующим образом:

1) организация проблемной ситуации с целью:

а) вызова учебных мотивов;

б) выдвижения (возможно обучающимися) проблем-задач;

- в) освобождение необходимой энергии для ее решения;
- 2) осмысление обучающимися трудностей, которые им предстоит преодолеть, выделив последующие конкретные задачи (проблемы) и записав их в виде плана действий;
- 3) решение последующих подробных задач коллективно, в группах или индивидуально, в зависимости от содержания и дидактических средств. В решении имеются:
 - а) прогнозирование, обоснование прогнозов, проверка и объяснение;
 - б) анализ, синтез, абстрагирование, обобщение в зависимости от учебного материала;
 - в) интеграция частичных результатов: обобщение знаний и решение основной проблемы, обобщение полученных знаний и применение их к домашнему заданию [Fleming 1965].

В свою очередь, А. Бубень пришел к выводу, что на уроках, проводимых с использованием проблемного метода, основные звенья этого метода могут образовывать следующие цепи:

- 1) распознавание фактов – проблема – решения проблемы;
- 2) проблема – ознакомление с фактами – решение проблемы;
- 3) проблема – гипотетическое решение проблемы – ознакомление с фактами [Bubień 1965, с. 82].

Согласно Я. Полтужицкому, структура полного проблемного урока может формироваться следующим образом:

Подготовительная часть: 1) первоначальная организация и начало урока; 2) проверка домашнего задания; 3) повторение материала и обращение к новой теме, инициируя создание проблемной ситуации.

Основная часть: 1) столкновение обучающихся с трудностями, их переживание и осознание; 2) выявление трудностей и постановка проблем, вопросов; 3) определение идеи решения, плана выполнения задачи или гипотез для проверки; 4) выполнение задач, реализация идей, верификация гипотез путем отбора и анализа данных, их интерпретации, рассмотрения и оценки; 5) проверка правильности решения.

Заключительная часть: 1) систематизация, повторение и закрепление материала; 2) обсуждение домашнего задания; 3) применение, использование и обогащение изученных вопросов [Pólturzycki 2003, с. 531]. Автор заявляет, что это полная схема; и конкретный урок, в зависимости от темы, дидактической цели и конкретной задачи, может

охватывать только некоторые ее части (без проверки домашнего задания, повторения и закрепления знаний и умений, закрепления нового материала, объявление нового домашнего задания). Их временное отсутствие может быть оправдано только конкретной задачей. По мнению Я. Полтужицкого, без этих существенных звеньев проблемный урок носит временный характер, а его дидактический эффект может быть мимолетным [там же].

Приведенные примеры различных схем проблемных уроков, реализованных с помощью проблемного метода, показывают, что, несмотря на некоторые различия в проблемном методе, мы имеем дело со следующими основными звеньями:

- 1) создание проблемной ситуации;
- 2) обучение учащихся в ходе поиска решения проблемы;
- 3) сочетание поисковой деятельности и усвоения знаний в готовом виде [Блохин 1973].

Следует подчеркнуть, что ни правильная постановка проблемы, ни формальное появление названных звеньев еще не определяют правильное проблемное обучение. Решает только способ преодоления трудностей, выбранный путь умственного усилия, вклад проделанной работы.

Планирование и подготовка проблемных учебных занятий в школе и вузе

Вопрос об организации проблемных учебных занятий заслуживает особого внимания и отдельного рассмотрения.

Я. Полтужицкий подчеркивает, что использование проблемного обучения состоит в следующем:

- организация занятий должна быть особенно хорошо продумана;
- участники должны быть предметно подготовлены к решению проблем – отсутствие необходимых знаний делает невозможным достижение цели обучения;
- поиск знаний путем решения проблем требует много времени, поэтому в формах обучения, предусматривающих небольшие временные рамки для реализации учебного материала, возможности применения ограничены [Rólturzycki 2003].

Согласно З. Йопович, подготовка к урокам в соответствии с проблемной моделью обучения состоит, в частности, в следующем:

- 1) прогнозировании моментов урока, в которых можно будет с наибольшей пользой передать обучающимся проблемы;
- 2) анализу возможности выдвижения обучающимися гипотез;
- 3) прогнозировании возможных способов поиска гипотез, что будет связано с предвидением и подготовкой визуальных средств, которые захотят использовать обучающиеся;
- 4) тщательной разработке домашнего задания, которое будет предшествовать уроку и подготавливать к нему [Jorowicz 1971, с. 153].

Автор также подчеркивает, что когда учитель приобретет опыт замечать и решать проблемы, адаптированные к уровню перцепции обучающихся и к учебному материалу, подготовка к проблемному уроку будет занимать у него всё меньше и меньше времени [там же].

В свою очередь, подготовка к проблемной лекции предусматривает следующее:

- 1) изучение уровня конкретных знаний студентов;
- 2) уяснение в общих чертах проблемы, которая должна быть решена на предстоящей лекции;
- 3) подготовка дидактических средств, которые будут использованы для создания проблемных ситуаций, решения учебных проблем и подтверждения изложенных выводов;
- 4) подготовка и презентацию задания для самостоятельной работы обучающихся во внеаудиторное время [Абушкин 2019, с. 154].

При подготовке к проведению проблемных практических занятий следует заблаговременное и тщательное их планирование.

Согласно Х. Х. Абушкину, подготовка преподавателя к проблемному практическому занятию (на котором уровень самостоятельности обучающихся в процессе решения проблем больше, чем на лекциях) предусматривает:

- 1) исследование вопросов лекционного материала и проблем, решенных преподавателем; ознакомление с выработанными на лекциях при решении проблем гипотезами;
- 2) подбор определенной информации в качестве иллюстрации положений, развитых в лекциях; диагностику уровня знаний обучающихся, выносимых на практическое занятие;
- 3) определение главной проблемы и способа организации проблемной ситуации на конкретное занятие; формулировка и решение учебных проблем преподавателем, решение которых предусматривается обучающимися;

4) подготовку технических средств обучения, а также демонстраций и наглядных пособий;

5) определение профессиональной направленности материала проблемного практического занятия, методов и форм деятельности на занятии;

6) подготовку задания для самостоятельного решения во внеаудиторное время [Абушкин 2019, с. 157].

Заключение

Из вышесказанного следует, что проблемное обучение, несомненно, обогащает деятельность обучающихся и обязанности педагога по организации и управлению деятельностью обучающихся с целью приобретения новых знаний и способов действий.

Кроме того, каждый из упомянутых типов учебных занятий имеет свое место и цель в общем курсе обучения, и каждый из них может принести результаты.

Проблемное занятие в школе или в вузе может иметь более глубокое и продолжительное влияние на обучающихся, если оно демонстрирует обучающимся знания в логически связанных системах, если оно учит их самостоятельному научному мышлению, если оно позволяет им изучить методы решения практических или теоретических вопросов.

Таким образом, вывод о том, что *сущность проблемных учебных занятий – это* обеспечение творческого овладения новыми знаниями, повышение активности и самостоятельности обучающихся в процессе усвоения знаний, и о том, что современный учитель для успешного решения своей основной педагогической задачи должен хорошо знать специфику проблемного обучения, взаимосвязь внешних и внутренних элементов структуры проблемных учебных занятий и обладать высоким методическим уровнем их организации и проведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Абушкин Х. Х. Методика проблемного обучения физике. М. : Юрайт, 2019.
[Abushkin, H. H. (2019). Metodika problemnogo obuchenija fizike (Methods of problem-based physics teaching). Moscow: Jurajt. (In Russ.)].

- Блохин И. А. О проблемном обучении в начальных классах // Начальная школа. 1973. № 6. С. 53–64. [Blohin, I. A. (1973). O problemnom obuchenii v nachal'nyh klassah. (On problem-based learning in primary schools). Nachalnaya shkola, 6, 53–64. (In Russ.)].
- Жук О. Л., Сиренко С. Н. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учебное пособие. Минск : РИВШ, 2007. [Zhuk, O. L., Sirenko S. N. (2007). Pedagogika. Praktikum na osnove kompetentnostnogo podhoda: ucheb. Posobie. (Pedagogy. Practical training based on the competence approach: guide). Minsk: RIVSh. (In Russ.)].
- Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. М., 2002. [Mel'nikova, E. L. (2002). Problemnyj urok, ili Kak otkryvat' znaniya s uchenikami: Posobie dlja uchitelja. (Problem-based lesson, or How to discover knowledge with students: A teacher's guide). Moscow. (In Russ.)].
- Bartecki J., Chabior E. O nową organizację procesu nauczania. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1963.
- Bubień A. Uwagi o nauczaniu problemowym w klasie IX // Geografia w szkole. 1965. # 2. S. 45–52.
- Fleming E. Środki audiowizualne w nauczaniu. Warszawa, 1965.
- Jopowicz Z. Podnoszenie efektywności nauczania języka polskiego w szkole zawodowej metodą problemową w zespołach. Badania i wnioski. Warszawa: PZWS, 1971.
- Kujawiński J. Z doświadczeń nauczania problemowego // Nowa Szkoła. 1965. # 2. S. 33–35.
- Kupisiewicz Cz. O efektywności nauczania problemowego. Warszawa: PWN, 1960.
- Nagajowa M. ABC metodyki nauczania języka polskiego. Warszawa, 1995.
- Nawroczyński B. Zasady nauczania. Wrocław, 1957.
- Okoń W. U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa, 1964.
- Okoń W. Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa: PWN, 1971.
- Półturzycki J. Nauczanie problemowe // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. III. Warszawa: Żak, 2003. S. 528–533.

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_166

М. В. Чернышова

кандидат педагогических наук
доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Института иностранных языков
Московского педагогического государственного университета
tchernyschova.marina@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МАГИСТРАТУРЕ

Автором статьи исследуются вопросы использования компетентностного подхода при подготовке будущих учителей иностранного языка, проблемы интегрированного развития таких компетенций, как психолого-педагогическая, методическая, иноязычная коммуникативная в ходе проведения занятий по дисциплине «Организационно-управленческая деятельность преподавателя иностранного языка» в магистратуре Института иностранных языков МПГУ. Подчеркивается актуальность использования ситуационного анализа, применяемого в рамках компетентностного подхода и профессионально ориентированного обучения иностранному языку с целью развития умения принимать верные ответственные решения в предложенных проблемных ситуациях педагогического общения. Приводятся примеры использования ситуационного анализа в ходе практических занятий по дисциплине «Организационно-управленческая деятельность преподавателя иностранного языка».

Ключевые слова: компетентностный подход; психолого-педагогическая компетенция; организационно-управленческая деятельность преподавателя; педагогическое общение на уроке иностранного языка; кейс-метод.

M. V. Tchernyshova

PhD (Pedagogy), Assoc. Prof. of Foreign Languages Teaching Department
Institute of Foreign Languages
Moscow Pedagogic State University
tchernyschova.marina@yandex.ru

CASE STUDY AS A MEANS OF BUILDING A FOREIGN LANGUAGE TEACHER PSYCHOEDUCATIONAL COMPETENCE OF MASTER STUDENTS

The article discusses the problem of the use of the competence building approach for teacher education and integrated development of such competences as psychoeducational, methodological, communicative in the course of teaching “Classroom management” in the grad school of Moscow Teacher Training State University.

The relevance of case study used in the context of competence building approach and Content and Language Integrated Learning is being emphasized. Case study is aimed at building a skill of finding correct responsible solutions to the problems of classroom communication. The author offers the examples of the use of case study in the process of teaching master students "Classroom management".

Key words: competence building approach; psychoeducational competence; classroom management; teacher-student communication in the foreign language classroom; case study.

Введение

Компетентностный подход в настоящее время является ведущим для образовательных учреждений разных типов, осуществляющих подготовку будущих учителей для работы в общеобразовательных школах. Данный подход предполагает неразрывную связь теоретических знаний с формируемыми практическими навыками и умениями, формирование ключевых общекультурных и профессиональных компетенций, учебную автономию студента, всестороннее развитие его личности, определение индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Основным понятием для компетентностного подхода является профессиональная компетенция, формирование которой является целью обучения в различных образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку будущих педагогов.

Профессиональная компетенция в соответствии с определением, данным Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, означает «способность преподавателя к успешной профессиональной деятельности; включает знания из области дидактики, психологии, языкознания, методики, психолингвистики и других наук, значимых для деятельности педагога, владение профессиональными умениями (конструктивными, организаторскими, гносеологическими, коммуникативными), а также умения, позволяющие организовать деятельность учащихся и управлять такой деятельностью» [Азимов, Щукин 2009, с. 229].

Введение государственных образовательных стандартов привело к обновлению квалифицированных характеристик учителя иностранного языка: в настоящее время предъявляются более высокие требования к преподаванию предмета «Иностранный язык», к качеству подготовки специалистов в данной области.

Современные педагоги обязаны осваивать современные методики преподавания иностранного языка, в том числе и технологии

дистанционного обучения, уметь находить индивидуальный подход к каждому ученику, работая в многонациональных классах, где обучаются школьники, часто имеющие различный уровень владения иностранным языком.

Анализ исследований в области подготовки к профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка, проведенных такими специалистами, как Н. Д. Гальскова, И. А. Колесникова, М. В. Тамашевич, Г. А. Максимова, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова, Е. В. Тимохина, Г. М. Фролова, позволяет выделить ряд профессиональных компетенций учителя, основными из которых являются профессионально-коммуникативная, методическая и психолого-педагогическая. В рамках данной статьи остановимся подробнее на последней из выделенных компетенций.

Формирование психолого-педагогической компетенции учителя иностранного языка в педагогическом вузе является одним из актуальных вопросов на современном этапе развития образования, поскольку проблемы, связанные с обучением и воспитанием учащихся, формированием их мышления, развитием социально значимых качеств, а также с определением их мотивации к учебной деятельности, в частности, при обучении иностранным языкам, требуют поиска эффективных решений в процессе повседневной профессиональной деятельности учителя. В качестве одного из средств формирования психолого-педагогической компетенции мы предлагаем метод ситуационного анализа, так как он основан на реальной действительности и реальных проблемах, требующих от обучающихся обоснованных действенных решений в предложенных ситуациях профессионально-педагогического общения с учениками.

**Анализ психолого-педагогических аспектов
в процессе преподавания иностранного языка
в исследованиях отечественных и зарубежных специалистов**

Предметом настоящей статьи является рассмотрение ряда исследований, посвященных проблемам психолого-педагогической компетенции учителей, вопросам формирования умений педагогического взаимодействия, а также умений осуществлять иноязычную профессиональную коммуникацию с учащимися у студентов педагогических вузов.

Так, К. С. Махмурян, характеризуя психолого-педагогическую компетенцию, утверждает следующее: «Психолого-педагогическая компетенция включает знания базовых психологических и педагогических понятий, возрастных особенностей учащихся, закономерностей формирования речи, общения, учебного процесса, а также педагогических технологий и умения применять эти знания в профессиональной деятельности, научно-исследовательские навыки, педагогические качества, такие как открытость, любовь к детям, способность к творческой деятельности и др.» [Махмурян 2008, с. 81].

Такие исследователи, как И. А. Колесникова и М. В. Тамашевич обращают особое внимание на развитие профессионально-педагогической компетентности. Необходимо учесть, что понятие «компетентность» часто рассматривается в работах отечественных исследователей наряду с понятием «компетенция». Так, К. С. Махмурян рассматривает профессиональную компетентность как синтез, неразрывное единство совокупности ряда профессиональных компетенций, обеспечивающих развитие профессионального мышления и личностных качеств педагога [Махмурян 2008].

И. А. Колесникова и М. В. Тамашевич считают «профессионально-педагогическую компетентность» более ёмким понятием, нежели понятие «профессионально-педагогическая компетенция», которая может быть раскрыта посредством ряда компетенций, необходимых учителю для реализации профессиональной деятельности. Она трактуется как «...совокупность профессионально-педагогических компетенций и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности и дальнейший профессиональный рост» [Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам 2007, с. 77].

Профессионально-педагогическая компетентность учителя иностранного языка включает такие основные профессионально-педагогические компетенции, как общекультурную, коммуникативную, а также общепедагогическую, в состав которой включены психолого-педагогическая и методическая компетенции [Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам 2007].

В исследованиях Ю. В. Еремина особое значение придается понятию психолого-педагогической деятельности учителя, которую он осуществляет в процессе иноязычного взаимодействия с учащимися.

Высокий уровень сформированности профессионально-коммуникативных умений учителя иностранного языка позволяет ему осуществлять эффективное иноязычное общение с учащимися, что, несомненно, способствует овладению ими иностранным языком как средством коммуникации [Еремин 2001].

Профессионально-коммуникативная компетенция представлена в исследованиях Е. В. Тимохиной, где она определена как способность к реализации речевой деятельности средствами иностранного языка, нацеленной на обучение этому языку учащихся на основе применения определенных профессионально-педагогических функций, среди которых она выделяет воспитывающую, конструктивно-планирующую, организаторскую и другие. Иными словами, речевая деятельность учителя на уроке иностранного языка тесно связана с реализацией психолого-педагогических функций учителя [Тимохина 2015].

С. Я. Ромашина исследует вопросы применения речи учителя иностранного языка как способа воздействия на учащихся в процессе педагогического взаимодействия. Высказывания учителей иностранного языка подразделяются на четыре типа: стимулирующие, реагирующие (включающие оценочные и корректирующие), контролирующие, организующие [Ромашина 1999]. Вслед за С. Я. Ромашиной, автором статьи в диссертационном исследовании была описана структура педагогического взаимодействия на иностранном языке на основе междисциплинарного подхода (педагогики, психологии и лингводидактики). С нашей точки зрения, психолого-педагогическая компетенция является неотъемлемой частью профессиональной компетентности учителя иностранного языка и играет ключевую роль в построении процесса педагогического взаимодействия на уроке иностранного языка. Поэтому развитию психолого-педагогической компетенции в педагогическом вузе следует уделять особое внимание.

Именно непонимание учителем психолого-педагогических аспектов взаимодействия с учащимися приводит к тому, что ученики теряют мотивацию к изучению предметов школьной программы, в нашем случае к предмету «Иностранный язык». Так, неверно выбранный стиль педагогического руководства, неумение принимать правильные решения в проблемных ситуациях педагогического общения приводят к тому, что учащиеся перестают доверять учителю, не воспринимают его как наставника. Как следствие, учащиеся не испытывают

потребности в изучении иностранного языка, а значит, не стремятся освоить данный предмет. Опыт посещения уроков учителей московских школ показывает, что если педагог не пользуется авторитетом у учащихся, даже современные образовательные технологии, применяемые в ходе урока, не способствуют развитию их интереса к предмету.

В исследованиях зарубежных специалистов психолого-педагогическим аспектам в освоении иностранного языка также отводится значительное место. Стивен Крашен, выдвинувший пять гипотез усвоения иностранного языка, в одной из них, которая носит название «гипотеза эмоционального фильтра», отмечает, что существует своеобразный экран, который препятствует изучению и усвоению иностранного языка обучающимися, – «эмоциональный фильтр». Он появляется у обучающегося при наличии у него отрицательных эмоций: страха, злости, раздражения – и представляет собой препятствие для усвоения материала на иностранном языке. Появление такого «фильтра» у учеников общеобразовательных школ может быть связано со стрессом, который учащиеся испытывают в связи с большой нагрузкой в школе, страхом перед проверочными и контрольными работами, экзаменами, а также с неуверенностью в себе, конфликтами с одноклассниками и педагогом.

Как отмечает Д. А. Иванов, никакие изменения в образовании невозможны без кардинальных изменений профессионального сознания учителя [Иванов 2020]. К базовым компетентностям учителя, с его точки зрения, относится умение учителя формировать развивающую среду, которая необходима детям для обучения в условиях сотрудничества, развития познавательной мотивации, подлинного интереса к тому, что происходит на уроке, желания высказать собственную точку зрения по обсуждаемой проблеме, умения самостоятельно найти информацию и проанализировать ее.

Создание развивающей среды обозначает осуществление учителем следующих действий:

- мотивировать учащихся на эффективную реализацию познавательной деятельности;
- давать возможность учащимся самостоятельно выбрать тему;
- организовывать групповую проектную работу учащихся;
- организовывать участие учащихся в различных формах дискуссии.

К профессиональным качествам, необходимым для современного учителя, Д. А. Иванов относит следующие:

- доброжелательное отношение к учащимся;
- готовность принимать конструктивную критику коллег и учащихся, вносить коррективы в образовательный процесс;
- способность к рефлексии;
- открытость для восприятия любых точек зрения учащихся по обсуждаемым проблемам;
- способность передавать учащимся свои чувства и эмоции;
- способность брать на себя ответственность за результаты обучения, готовность к сотрудничеству с учениками;
- увлеченность преподаваемым предметом;
- использование дидактической речи, понятной учащимся, а также применение образных выражений в речи учителя [Иванов 2020].

С нашей точки зрения, выделенные профессиональные качества учителя способствуют формированию психолого-педагогической компетенции педагога, развитию педагогической культуры при осуществлении учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях. Таким образом, современный педагог должен обладать целым рядом личностных качеств, знаниями психолого-педагогических особенностей учащихся разных возрастных категорий, умениями пробудить интерес к своему предмету, а также умениями организации эффективного педагогического взаимодействия.

Примеры использования ситуационного анализа как средства формирования психолого-педагогической компетенции учителя иностранного языка в магистратуре МПГУ

В магистратуре МПГУ при проведении практических занятий по предмету «Организационно-управленческая деятельность преподавателя иностранного языка» реализуется интегрированное развитие профессионально-коммуникативной, методической и психолого-педагогической компетенций.

Среди технологий, применяемых нами в рамках компетентностного подхода и профессионально ориентированного обучения будущих педагогов, сущность которого состоит в интеграции иностранного языка с такими дисциплинами, как методика, психология и педагогика, выделим технологию *кейс-метод*, или метод ситуационного анализа.

К. С. Махмурян относит данную технологию к коммуникативно-когнитивным, которые направлены на развитие учебно-познавательной компетенции, а также интеллектуальных способностей обучающихся, их наблюдательности, формируют учебно-исследовательские умения, критическое мышление [Махмурян 2008].

Кейс-метод в подготовке преподавателя иностранных языков считается одним из самых популярных и широко применяемых методов обучения. Его суть состоит в анализе проблемы в рамках определенной ситуации и обсуждении, как найти для нее оптимальное решение. Для ситуационного анализа необходим отбор проблем, актуальных для будущих преподавателей иностранного языка. Эти проблемы касаются методических решений, которые принимает учитель в процессе урока, вопросов, связанных с взаимодействием учителя с учащимися, дисциплиной и правилами поведения на уроках.

Совместный поиск решения проблем в ходе ситуационного анализа, выявление путей их решения осуществляется в условиях свободного выбора, творческого подхода и самостоятельности обучающихся при изучении иностранного языка.

Приведем примеры использования ситуационного анализа на занятиях по дисциплине «Организационно-управленческая деятельность преподавателя иностранного языка» в магистратуре МПГУ.

В ходе занятий используются аутентичные тексты на английском языке. Студенты анализируют ситуацию, являющуюся типичной для образовательного процесса, в основе которой лежит проблема, с которой столкнулся учитель и для которой потребуется найти наиболее подходящее решение. Они получают следующее задание: «Определите проблему и скажите, что должен был сделать учитель, чтобы решить ее». Пример текста на английском языке приведен ниже.

A teacher is presenting some new grammar structures. He is writing some sentences on the board, giving examples. The children are to suggest the grammar rule looking at the sentences. They are shouting out the answers, so the teacher is asking them to raise their hands if they want to answer. The shouting out is getting worse. Though the teacher is telling them again to raise their hands, the children are not listening.

Далее, после обсуждения проблемы, студенты получают тексты, в которых даны варианты ее решения. Обучающимся предлагается

задание: «Выберите вариант, который, с Вашей точки зрения, является наиболее подходящим для решения обозначенной проблемы. Обоснуйте свое мнение». Приведем задание, целью которого являлся поиск решения проблемы, данной в тексте выше, и пример вариантов ее решения:

Look at the responses of three different teachers and say which of them you agree most strongly and why.

A. I think it makes sense to start a new activity because the children are too noisy. They might feel bored with the one the teacher suggested.

B. In my opinion I should discuss a rule we could apply for such a situation with the children. I could ask the learners what should be done if someone violates the rule.

C. I suppose I must punish the learners who were shouting out and warn the others not to do it.

Приведем еще один пример. В тексте, представленном далее, также содержится проблема, которая связана с трудностями в поведении ребенка; после текста дано пояснение, в котором указано, какую стратегию для преодоления этих трудностей использовал учитель. Задача студентов – оценить действия учителя и объяснить, может ли данная стратегия применяться в российских школах, поскольку текст написан зарубежным автором.

Terrell was not happy about to set and repair all the torn pages in the dictionaries in his classroom. Unfortunately, he had lost his temper in class the day before and damaged the dictionary he had been using. Further, this was not the first time he had damaged books in his possession. His teacher, therefore, scheduled several after-school sessions during which Terrell repaired books by taping torn pages and erasing stray marks. She also used this time to try to connect with Terrell and chat with him about ways to redirect his temper [Marzano 2003].

The teacher used the technique of overcorrection. That is, the student was asked to overcompensate for the behaviour, thus sending a powerful message about its consequences. Do you think that the technique of overcompensation might be used in Russian schools? What difficulties may you come across using this technique? Suggest the ways of overcoming these difficulties.

Следует учесть, что многие обучающиеся в магистратуре уже имеют собственный опыт преподавания иностранного языка, работы с детьми и подростками в школах и других образовательных учреждениях.

Приведем еще один пример текста и задания для обучающихся в магистратуре. Преподаватель обращается к студентам с просьбой прочитать текст, который предложен далее, оценить сложившуюся ситуацию, дать варианты путей преодоления сложностей в поведении мальчика и рассказать о собственном опыте организации взаимодействия с детьми с поведенческими проблемами.

Nine-year-old Daniel was... troublesome at school. His parents were well off, but they were divorced. Daniel was in the habit of pushing children for no apparent reason, and on the occasion he scratched a girl's leg with a cocktail stick until it bled... In spite of this very objectionable behaviour, the teacher reported that there was something appealing about Daniel when she talked to him and reprimanded him. Daniel was also a problem at home. There was a close connection between his home circumstances and his behaviour at school. He lived with his mother and his younger brother with whom he quarrelled all the time. Mother preferred the younger brother, who was much better behaved at home and much more successful at school than Daniel. The mother tried not to favour her younger son, but she was aware of her preference [Spratt 1993].

Have you ever had a student-child, or adult-like Daniel? What did you do about them?

Заключение

Таким образом, формирование психолого-педагогической компетенции в магистратуре педагогического вуза включает целый ряд аспектов, а именно – умение строить иноязычное взаимодействие с учащимися, используя различные функции дидактической речи; использование современных образовательных технологий на занятии по иностранному языку, создание развивающей среды обучения и благоприятного психологического климата на занятии; знание возрастных психологических особенностей учащихся; поиск путей повышения мотивации учащихся к изучению предмета «Иностранный язык».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. [Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam)*. (The new dictionary of language teaching terminology). Moscow: IKAR. (In Russ.)].

- Еремин Ю. В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2001. [Jeremin, J. V. (2019). *Teoreticheskiye osnovy professionalno-kommunikativnoj podgotovki budushchego uchitelya v usloviyakh pedagogicheskogo universiteta* (Theoretical foundations of professional and communicative training of the future teacher in the teacher training university): thesis of PhD in Pedagogy. St Petersburg. (In Russ.)].
- Иванов Д. А. Компетенции и компетентностная модель современного учителя [Ivanov, D. A. *Kompetentsii i kompetentnostnaya model sovremennogo uchitelya* (Competences and competence model of a modern teacher). (In Russ.)]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikhobedinenii/library/2015/03/26/kompetentsii-i-kompetentnostnaya-model> (дата обращения: 22.01.2021).
- Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: методическое пособие / под общ. ред. М. К. Колковой. СПб. : КАРО, 2007. [Traditsii i innovatsii v metodike obucheniya inostrannym yazykam metodicheskoye posobiye. In M. K. Kolkovoj (red.). (2007). (Traditions and innovations in the methods of foreign languages teaching). St Petersburg : KARO. (In Russ.)].
- Махмуриян К. С. Методические основы подготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования. Монография. М. : Университет, 2008. [Makhmuryan, K. S. (2008). *Metodicheskiye osnovy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya* (Methodological foundations of the foreign language teacher training in the system of supplementary education). Moscow: Universitet. (In Russ.)].
- Ромашина С. Я. Функциональная структура педагогического взаимодействия учителя с классом. Монография. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. [Romashina, S. J. (1999). *Funktsionalnaya struktura pedagogicheskogo vzaimodeystviya*. Monografiya. (Functional structure of pedagogic interaction). Barnaul: BSPU. (In Russ.)].
- Тимохина Е. В. Методика формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2015. [Timokhina, E. V. (2015). *Metodika formirovaniya professionalno-kommunikativnoi kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka* (The methods of the future foreign language teacher professional communicative competence building): abstract of PhD in Pedagogy. Nizhnij Novgorod. (In Russ.)].
- Marzano Robert J. Classroom management that works. ASCD: Alexandria, Virginia, 2003.
- Spratt M. English for the Teacher A Language Development Course. Cambridge : Cambridge University Press, 1993.

УДК 37.013.2

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_177

А. В. Чистяков

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры русского языкознания
Самаркандского государственного университета
chistiakov_av@yahoo.com

СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена типам восприятия, наиболее распространенными из которых являются визуальный, слуховой и кинестетический. На основе анализа научной литературы сделано заключение о том, что каждый человек может использовать все способы получения информации, однако один из них является для него предпочтительным. Индивидуальные особенности восприятия учебной информации обучающимися формируют тот или иной стиль обучения. Понимание особенностей стиля обучения способствует повышению интереса к предмету у студентов и обеспечивает повышение эффективности учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность; стили обучения; восприятие; эффективность обучения; модальность восприятия.

A. Chistiakov

PhD (Pedagogy)
Senior Lecturer of Russian Linguistics Department
Samarkand State University
chistiakov_av@yahoo.com

LEARNING STYLES AND INCREASING THE EFFECTIVENESS OF ACADEMIC ACTIVITIES

The article is devoted to the types of perception, the most common of them are visual, auditory and kinesthetic. Our review of the scientific publications disclosed ample evidence that each person can use all methods of obtaining information, but one of them is preferable for him. Students perceive educational information in different ways, thus individual characteristics of perception cause a particular learning style. Understanding the peculiarities of learning style contributes to an increase in students' interest in the subject and ensures an increase in the effectiveness of academic activities.

Key words: academic activities; learning styles; perception; learning efficiency; perceptual modality.



Введение

Качество обучения повышается в том случае, если студенты осознают значимость информации, которую они получают на занятиях. Если студенты не заинтересовываются материалом, их мотивация снижается, что приводит к снижению качества обучения. Соответственно, для эффективного обучения преподавателю необходимо уметь использовать такие комбинации методов, которые позволят создать стимулирующую и интерактивную обстановку в аудитории. Однако все люди различаются набором психологических свойств, поэтому перед преподавателем возникает проблема поиска методов обучения, которые могли бы стимулировать интерес к предмету у всей аудитории.

Эффективная учебная деятельность может осуществляться лишь в условиях эмоционального подкрепления, т. е. при осознании обучающимися своего успеха. Сознательная активность, направленная на достижение успеха, является главной предпосылкой качественного обучения. В данной статье мы рассмотрим, как можно увеличить мотивацию обучающихся благодаря учету индивидуальных стилей обучения.

Стили обучения как основание для индивидуального подхода к обучению

Важнейшим средством общения является язык, а процесс коммуникации состоит из передачи сообщений и их приема. Эти сообщения могут быть зрительными, слуховыми и осязаемыми, распознаваясь соответствующими анализаторами. При этом значительная часть информации обычно передается визуально. Тем не менее далеко не все люди воспринимают мир преимущественно зрительными анализаторами: для некоторых на первом месте оказывается аудиальная модальность восприятия, для других – кинестетическая.

Исследователи данного вопроса приходят к различным выводам. Так, некоторые работы показывают, что только 20–30% детей школьного возраста являются аудиалами, 40% – визуалами, а 30–40% – кинестетиками [Dunn, Dunn 1978]. Согласно другим данным, у детей младшего школьного возраста наиболее часто встречающиеся сильные стороны – это зрительная (30%) или смешанная (30%), за которыми следует слуховая (25%), а затем кинестетическая (15%) [Barbe, Milone 1981]. Диахронические исследования доказали, что у маленьких детей

наиболее развита тактильность/кинестетика, в начальных классах постепенно увеличивается роль зрительных образов, и только в пятом или шестом классе большинство детей могут обучаться и сохранять информацию, воспринимаемую на слух [Price, Dunn, Sanders 1980]. Однако существуют и такие исследования, которые показывают, что кинестетическая модальность младших школьников сменяется затем аудиальной, и лишь после этого развивается визуальная.

Как представляется, подобные противоречия возникают по причине несовершенства методик определения ведущей модальности. Анализ научной литературы показывает, что исследователи пользуются тестами, качественный и количественный состав которых различается. Однако характер ответов на вопросы таких тестов может зависеть от способности респондентов к самоанализу и самооценке. В частности, такие вопросы, как: «У меня есть склонность к полноте»; «Люблю наблюдать за облаками и звездами» [Фетискин, Козлов, Мануйлов 2002]; «Предпочитаю подвижный образ жизни» [Бандурка 2010] и др., могут определить желаемое, но не соответствующее действительности. Более того, наблюдать за звездами в принципе невозможно для тех, кто живет в мегаполисе, а сплошные серые облака на побережье моря Лаптевых мало кого поразят своей красотой, независимо от типа восприятия наблюдателя. Таким образом, подобные опросники приведут к недостоверному результату в случае отсутствия у человека иного жизненного опыта по причине финансовых, климатических и других факторов.

Выделение данных преобладающих типов восприятия получило широкую известность благодаря распространенному классификатору типов личности Майерс–Бриггс. Внимательное наблюдение за поведенческими особенностями аудитории подтверждает этот тезис на практике. Отметим, что споры в научной литературе относительно первостепенной роли того или иного анализатора (зрительного, слухового или кинестетического) могут быть объяснены, аналогично, индивидуальными различиями самих исследователей.

Очевидно, что студенты в аудитории также воспринимают информацию разными способами: преимущественно на слух, зрительно либо с помощью ощущений. Для одних будут оптимальны диаграммы, схемы, графики, изображения, для других – лекции, беседы, диалоги, для третьих – практическая деятельность. Несмотря на то что, безусловно,

люди задействуют все виды восприятия, для каждого человека существует предпочтительная модальность. Чтобы студенты лучше усваивали материал, преподавателю необходимо применять такое количество разнообразных способов объяснения, насколько это возможно.

Подобный подход возможен при условии тщательно продуманного планирования, подготовки и отбора методов и средств обучения. Понимание различий между средствами обучения в зависимости от того, на какой тип восприятия они направлены, помогает преподавателю понять, в каком направлении можно улучшить свое педагогическое мастерство.

В зарубежной литературе такие направления в педагогическом процессе получили название стилей обучения (*learning styles*). Исследователи по-разному определяют это понятие. Оно может трактоваться как отношение и поведение, определяющие предпочтительный способ обучения либо как общие подходы, которые используются учащимися при освоении нового языка или при изучении любого другого предмета [Celce-Murcia 2001]. Стиль обучения также определяется как характерное когнитивное, аффективное, социальное и физиологическое поведение, которое служит относительно стабильным индикатором того, как учащиеся воспринимают, взаимодействуют и реагируют на среду обучения [MacKeracher 2004].

Таким образом, исследователи указывают на главную характеристику стиля обучения: это определенная тактика когнитивного поведения. Однако по причине широкого толкования этого понятия возникло множество разнообразных теорий и классификаций стилей обучения, часто настолько теоретизированных, что они заслужили обоснованную критику [Paul 2017; Riener, Willingham 2010].

В отечественной научной литературе нет единого мнения в обозначении данного направления. Так, оно может обозначаться «когнитивный стиль» [Сорокоумова и др. 2020], «познавательный стиль» [Холодная 2004], «учебный стиль» [Сельверова 2013] и т. д. Большинство авторов подчеркивают, что стилевые феномены проявляются в различных психических свойствах и состояниях и связаны с различными характеристиками познавательных процессов. Однако среди исследователей нет единства в интерпретации комбинаций этих свойств, состояний и процессов. Более того, часто некоторые из этих понятий понимаются по-разному, им придается различное наполнение.

В данной статье под стилем обучения мы понимаем педагогический подход, учитывающий индивидуальные особенности восприятия учебной информации обучающимися в одной из трех сенсорных систем (визуальной, аудиальной либо кинестетической).

Исходя из такого понимания стиля обучения, можно выделить три его разновидности: визуальный, аудиальный и кинестетический.

Учащиеся-визуалы думают с помощью образов и успешнее всего воспринимают информацию, представленную визуальными образами. Такие студенты обращают внимание на невербальные сигналы преподавателя, на язык тела. Они также составляют собственные заметки для лучшего понимания и запоминания материала.

Учащиеся-аудиалы воспринимают информацию посредством прослушивания и объяснения материала. Такие студенты обращают внимание на тон, интонацию, ударение и скорость речи. Они лучше усваивают знания посредством проговаривания, поэтому в аудитории могут недостаточно полно понять написанное.

Учащиеся-кинестетики успешнее всего учатся посредством активных практических действий, предпочитают взаимодействие с физическим миром. Такие студенты могут испытывать трудности с длительным удержанием внимания и усидчивостью.

Более подробные описания этих типов можно найти, в частности, в работе О. С. Иониной [Ионина 2015].

Стили обучения и преподавание

Существуют отдельные исследования, посвященные взаимосвязи доминирующего стиля обучения и успешности в том или ином виде деятельности. Так, при исследовании стилей восприятия читателей было обнаружено, что «хорошие» читатели предпочитают учиться с помощью зрительных и слуховых систем восприятия, в то время как «плохие» читатели предпочитают кинестетическое обучение [Carbo 1983]. При изучении факторов, влияющих на эффективность обучения, было выявлено, что среди студентов Университета Пайам Нур в Иране академические успехи наиболее заметны у студентов с визуальным стилем обучения [Kia, Alipour, Ghaderi 2009].

Подобные выводы, вероятно, близки к истине, поскольку словесно-логическое мышление является высшей ступенью человеческого познания, а навык письма – это фундаментальный навык, более важный, чем говорение, аудирование и чтение. Существует ряд

исследований, подтверждающих значительно бóльшую роль письма, его значимость и сложность по сравнению с остальными видами речевой деятельности. Так, в онтогенезе именно навык письменной речи достигается позже остальных. Л. К. Мазунова обосновывает идеологию эволюционно-исторической значимости письма как важнейшего адаптационного механизма, механизма наследования огромного пласта накопленной человечеством экстрасоматической (текстовой) информации в новых условиях эволюции – эволюции фазы господства информации и обмена информацией. Письмо как методическая категория рассматривается при этом как одна из подсистем, определяющих развитие и функционирование письма в общей системе «бытие» [Мазунова 2004].

Хармер также подчеркивает роль обучения письму на иностранном языке и описывает четыре основные причины этого:

1. Для многих студентов изучение написанного текста более продуктивно, чем его прослушивание. Письмо способствует пониманию грамматических структур и обогащает словарный запас. Это наблюдение соотносится с положением о взаимосвязи языка и абстрактно-логического мышления.

2. Процесс письма помогает студентам думать над выбором слов, строить предложения для составления правильного письменного текста.

3. Не все люди могут быстро в устной форме выразить то, что они думают. При составлении письменного текста студенты имеют больше времени на обдумывание того, как точнее передать мысль.

Для студентов важно знать правила составления писем, отчетов, эссе и т. д. [Harmer 2010].

Как можно заметить, эти положения справедливы по отношению не только к иностранному языку, но также родному, и к обучению любому предмету. Допуская справедливость исследований, доказывающих преобладание студентов-визуалов, отметим, что значение визуальных образов, в том числе письменных текстов, весьма велико в образовательном процессе.

Визуальный стиль обучения

Поскольку, как было отмечено выше, для немалой части людей основным типом восприятия является визуальное, способствующее, вероятно, академической успешности, необходимо уделять особое

внимание этому стилю обучения, т. е. использовать зрительные образы, графики, изображения, схемы и, конечно, письменную речь. В противном случае велика вероятность того, что большая часть аудитории не усвоит необходимую информацию. С другой стороны, необходимо развивать и письменную речь студентов. Таким образом, говоря о визуальном стиле обучения, мы подразумеваем его взаимную направленность – от преподавателя к студентам и от студентов к преподавателю.

Письмо является наиболее сложным видом речевой деятельности и требует большой практики также потому, что его результатом должен быть текст, хорошо понятный читателям. Поскольку письменная речь представляет собой опосредованное общение, она должна быть более четкой, ясной, продуманной и «сконструированной», нежели устная. Это возможно лишь в случае владения на высоком уровне нормами грамматики, орфографии, пунктуации. Необходимо также иметь большой словарный запас, уметь использовать разнообразные синтаксические конструкции, знать систему языка, уметь структурировать мысли, выражаемые в тексте.

Для успешного применения визуального стиля обучения преподавателю необходимо учитывать факторы, которые могут влиять на процесс создания графического образа и на его восприятие. Факторы, которые могут влиять на процесс и продукт письма, могут быть внешними и внутренними. Внешние факторы кроются в выборе методов обучения, учебных материалов и психологической атмосферы в классе. На психологическое состояние учащихся влияют такие внутренние факторы, как мотивация, критическое мышление, интерес, успешность, уверенность в себе, самооценка. Для преподавателя важно выявить потребности и индивидуальные характеристики учащихся, что поможет выбрать те или иные методы обучения. При этом эффективность либо неэффективность метода может оцениваться с помощью следующих основных показателей.

1. Улучшение количественных и качественных результатов учебной деятельности студентов. Этот показатель легко измеряется с помощью тестов и других традиционных методов оценивания.

2. Уменьшение времени и / или сил, затрачиваемых на достижение конкретной цели обучения.

3. Удовлетворенность учебной деятельностью. Этот показатель тесно связан с успешностью студентов и их мотивацией к учебе.

4. Прочность усвоения знаний, умений и навыков студента. Этот показатель измеряется с помощью итоговых контролей и срезов знаний.

Приведенные показатели представляют собой систему, и изменение любого из них свидетельствует об изменении эффективности применяемого метода.

Особого внимания в контексте индивидуализации образования заслуживает проблема обучения письму. Письмо представляет собой деятельность по формированию и упорядочению слов, предложений, абзацев с использованием письменных материалов и ссылок на определенные правила и условные обозначения для выражения и передачи мыслей, идей, восприятий и чувств к другим людям.

Педагогический принцип следования от легкого к трудному при обучении письменной речи приводит к формированию не навыков, а только умений, поскольку при изменении условий решения задачи изменяется состав умственных операций. Способ механического заучивания правил или известных написаний слов исследователями единодушно признается неэффективным. В противовес этому принципу утверждается необходимость увеличения и разнообразия умственных операций при обучении письму.

В ситуации устной коммуникации студент воспринимает устную речь, вычленяет слова в потоке речи, соотносит их с определенными понятиями, усваивает значения. При обучении письму происходит совмещение слуховой памяти с новыми зрительными образами – особенно это заметно в том случае, если обучающийся осваивает новый для него язык.

Так, знание алфавита не означает, что студент напишет слово грамотно, поскольку звуки не всегда соотносятся с фонемами, а позиционные изменения звуков на письме не отражаются, и, по подсчетам исследователей, это справедливо для 90 % всех написаний. Поэтому при обучении чтению и письму на начальном этапе возможно произнесение слов в соответствии с написанием, хотя оно может не совпадать с действительным звучанием в языке. Путем проб и ошибок вскоре усваивается, что следует производить обратную операцию и читать слова не так, как они пишутся. Но этим блокируется зрительная память, что приводит к орфографической безграмотности.

Выводы

Можно выделить три основные причины, обуславливающие необходимость выявлять тип восприятия студентов и выстраивать педагогический процесс, учитывая стили обучения.

1. Для повышения качества обучения преподаватель должен выбирать тот стиль обучения, которые оптимален для конкретной группы, а также комбинировать стили для полного охвата аудитории. В этом случае студенты с различными типами восприятия смогут освоить учебный материал. Если преподаватель не задумывается о различных методах обучения, занятие будет однообразным, и часть студентов останется недовольна потраченным напрасно временем.

2. Знание стилей обучения, психологических качеств и мотивационных различий студентов дает преподавателю возможность управлять процессом обучения, решать поставленные задачи и учитывать конкретную ситуацию.

3. Если студент понимает, какой стиль обучения оптимален для него, он может находить в первую очередь ту информацию, которая соответствует его способностям. Благодаря этому повышается эффективность самостоятельной работы, укрепляются навыки самоорганизации и самообразования, увеличивается удовлетворенность образовательным процессом, создаются ситуации успеха. Чем успешнее человек в решении стоящих перед ним задач, тем больше ответственности и инициативы он может проявить. Кроме того, обучающийся может сознательно развивать остальные стили обучения и развивать свои способности.

Важно, чтобы люди получали образование в тех областях знания, которые соответствуют их стилям обучения. В противном случае неизбежно снижение самооценки, уверенности в себе, становится труднее достичь успеха. Если студент понимает различия в стилях обучения, он может контролировать процесс своего обучения и понимать, почему та или иная пройденная тема осталась непонятой.

Знание и понимание стилей обучения может иметь особое значение ввиду развития технических средств обучения. Наглядность обучения, достигаемая с помощью презентаций и интерактивных досок на лекционных занятиях, способствует визуальному усвоению информации. Однако существует опасность усиления визуального стиля обучения за счет кинестетического и аудиального, вследствие чего часть студентов не сможет усвоить необходимый материал. Повышение

роли дистанционного образования приводит к той же проблеме, поскольку при этой форме обучения даже лекции часто предлагаются студентам в виде текста.

Знание и понимание стилей обучения полезно как преподавателям, так и студентам. Преподаватели могут обсуждать стили со студентами, помогать определить особенности восприятия каждого из них, показывать примеры сопоставления стилей обучения с методами и способами решения задач. Важно также проводить работу по укреплению второстепенных для студента стилей обучения с помощью более простых заданий и упражнений, обучать студентов стратегиям выбора стиля обучения.

Приспособление преподавания к стилям обучения повышает эффективность обучения, мотивацию учащихся и их удовлетворенность учебной деятельностью. Цель применения стилей обучения состоит в том, чтобы найти наиболее эффективные для учащихся и преподавателей методы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Бандурка Т. Н.* Экспериментальное исследование полимодальности восприятия у субъектов образовательного процесса // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. 2010. С. 213–218. [Bandurka, T. N. (2010). Eksperimental'noe issledovanie polimodal'nosti vospriyatija u sub#ektov obrazovatel'nogo processa (Experimental study of the polymodality of perception in the subjects of the educational process). In Eksperimental'naja psihologija v Rossii: traditsii i perspektivy (pp. 213–218). (In Russ.)].
- Ионина О. С.* Проявления индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студента // Концепт. 2015. № 12. С. 16–20. [Ionina, O. S. (2015). Projavlenija individual'nogo stilja uchebno-professional'noj dejatel'nosti studenta (Manifestations of individual style of educational professional activity of the student). Koncept (Kirov): Scientific and Methodological e-magazine, 12, 16–20. (In Russ.)]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75186.htm> (дата обращения: 27.07.2020).
- Мазунова Л. К.* Теория и модель системного овладения культурой иноязычного письма // Исследовано в России. 2004. [Mazunova, L. K. (2004). (Teorija i model' sistemnogo ovladenija kul'turoj inozazychnogo pis'ma) Theory and model of systemic mastery of the culture of foreign language writing. Investigated in Russia. (In Russ.)]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-model-sistemnogo-ovladieniya-kulturoy-inoyazychnogo-pisma> (дата обращения: 27.07.2020).

- Сельверова Л. О.* Моделирование процесса обучения на компетентностной основе с учетом индивидуальных учебных стилей студентов // Человек и образование. 2013. № 4. С. 133–137. [Sel'verova, L. O. (2013). Modeling the learning process on a competence-based basis, taking into account the individual learning styles of students. *Man and Education*, 4, 133–137. (In Russ.)].
- Сорокоумова С. Н.* [и др.]. Когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 1. С. 1–10. doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-10 [Sorokoumova, S. N. et al. (2020). Cognitive styles and personalization of education of students-psychologists. *Vestnik of Minin University*, 8(1), 1–10. (In Russ.)].
- Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института психотерапии, 2002. [Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. (2002). *Sotsial'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* (Socio-psychological diagnostics of the development of the individual and small groups). Moscow: Izdatel'stvo Instituta psihoterapii. (In Russ.)].
- Холодная М. А.* Персональный познавательный стиль ученика и индивидуализация обучения // Новые ценности образования. 2004. № 2. С. 81–88. [Holodnaja, M. A. (2004). Personal'nyj poznavatel'nyj stil' uchenika i individualizacija obuchenija (Personal cognitive style of the student as the basis for the individualization of learning). *New educational values*, 2, 81–88. (In Russ.)].
- Barbe W. B., Milone M. N.* What we know about modality strengths // *Educational Leadership*. 1981. Vol. 8. P. 378–380.
- Carbo M.* Research in reading and learning style: Implications for exceptional children // *Exceptional Children*. 1983. Vol. 49. P. 486–494. doi.org/10.1177/001440298304900601.
- Celce-Murcia M.* Teaching English as a second or foreign language. NY: Dewey Publishing Services, 2001.
- Dunn R., Dunn K.* Teaching Students through their Individual Learning Styles. Reston, VA: Reston, 1978.
- Harmer J.* How to teach English. Harlow: Pearson Education Limited, 2010.
- Kia M., Alipour A., Ghaderi E.* Study of learning styles on their roles in the academic Achievement of the students of Payame Noor University // *The Turkish Online Journal of Distance Education*. 2009. Vol. 10. P. 24–27.
- MacKeracher D.* Making sense of adult learning. University of Toronto Press Incorporated, 2004. 263 p.
- Paul A. K.* Stop propagating the learning styles myth // *Computers & Education*. 2017. Vol. 106. P. 166–171. doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006.

- Price G. E., Dunn R., Sanders W.* Reading achievement and learning style characteristics // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 1980. Vol. 54. P. 223–226.
- Riener C., Willingham D.* The myth of learning styles // *The magazine of higher learning*, 2010. Vol. 42. P. 32–35. doi.org/10.1080/00091383.2010.503139.

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_189

М. А. Чубарова

аспирант кафедры фонетики английского языка
факультета английского языка
Московского государственного лингвистического университета
maryglazunova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МЕЛОДИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данном исследовании рассмотрены проблемы выбора интонационных ядерных тонов русскими студентами на продвинутом этапе изучения английского языка. Цель работы состоит в описании степени овладения английской мелодикой на разных уровнях обучения в вузе. Рассматриваются случаи интерференции на материале записей чтения и пересказа диалога, иллюстрирующего различные функции интонации. Обосновывается необходимость изучения интонации для формирования лингвистической и социокультурной компетенций.

Ключевые слова: мелодика; ядерный тон; интерференция; языковые и социокультурные компетенции; эмоционально-модальная функция интонации.

M. A. Chubarova

Postgraduate Student, Department of English Phonetics
Faculty of English
Moscow State Linguistic University
maryglazunova@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF THE MELODIC COMPONENT AS A PART OF LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The research focuses on the choice of nuclear tones by Russian university students at the advanced level of learning English. The aim is to trace the development of Russian university students' pronunciation skills from a lower level (first year) to a more advanced level (third year) of English language acquisition. The author analysis some instances of the Russian language interference. The research demonstrates the necessity of studying intonation in order to develop linguistic and sociocultural competences.

Key words: melody; nuclear tone; interference; linguistic and sociocultural competences; emotional and modal function of intonation.



Введение

При изучении фонетической системы иностранного языка интонация часто оказывается наиболее непростым в усвоении компонентом. Ошибки в интонации выдают иностранный акцент говорящего, но важнее то, что они могут и менять смысл высказывания. Высказывание меняет свою коммуникативную интенцию и соответствующую ситуации эмоциональную окраску, что может послужить причиной возникновения непонимания между собеседниками.

Ряд ошибок возникает как результат интерференции, или негативного влияния родного языка на изучаемый иностранный язык. Яркий пример данного явления в мелодике речи русскоговорящих, изучающих английский язык, – это выражении вежливости. Как пишет Алексей Сергеевич Дмитриевский, в русской речи вежливость выражается преимущественно нисходящими интонациями [Вишневская 1985], тогда как для английской интонации характерны восходящие либо нисходяще-восходящие тоны [Crystal 1969], в то время как падение в данном случае может звучать грубо и бескомпромиссно.

Последствия интерференции не ограничиваются только конкретными случаями коммуникативных неудач – интерференция может стать основой формирования негативного стереотипа о всей нации: например, из-за преобладания категоричных низких нисходящих тонов в речи русские могут показаться англоговорящим угрюмыми и необщительными, и даже грубыми [Дмитриевский 2011].

В работе была поставлена цель – проследить развитие фонетической и коммуникативной компетенций в речи студентов на продвинутом этапе изучения английского языка на материале анализа использованных мелодических структур.

Методы и материал

Исследование было проведено на основе чтения и пересказа студентами I, II и III курсов диалога, содержащего различные интонационные модели, входящие в программу обучения в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) [Бурая, Галочкина 2014; O'Connor, Arnold 1973]. Диалог был составлен автором исследования с учетом поставленных задач и содержал наиболее распространенные коммуникативные типы высказывания. В нем также было учтено требование единства психологических и социальных

характеристик говорящих. Содержание диалога таково: это разговор между двумя молодыми людьми – девушкой и юношей. Он пытается пригласить её на вечеринку, и она, в общем-то, совсем не прочь составить ему компанию. Из этого мы можем заключить, что ситуация общения предполагает проявление положительной вежливости, так как коммуникация происходит между двумя сверстниками в отсутствие психологического соперничества. Тон беседы, следовательно, должен быть заинтересованным и дружелюбным.

Студентам I–III курсов было предложено после непродолжительной подготовки записать на электронном носителе чтение диалога, а через некоторое время пересказать этот же диалог (общее количество информантов составило 58 человек).

В зону внимания исследования входили такие просодические и интонационные явления, как:

1. Форма и регистр произнесения ядерного тона.
2. Форма предъядерной части высказывания.
3. Акцентная структура слова.
4. Расположение ядра интонационной группы.
5. Использование эмоционально-модальной модели (тоногруппы), соответствующей ситуации общения и требованию положительной вежливости.

Полученные записи были прослушаны и проанализированы автором работы. В тексте диалога отмечалось место словесного ударения, место ядерного тона и характер предъядерной части, а также замечания по поводу искажения формы тонов и шкал, создающего резкий русский акцент.

Создавая «идеальную интонационную модель» диалога, мы исходили из стандартных (default) моделей, описанных Уэллсом в его последней книге по английской интонации [Wells 1982].

Результаты и дискуссия

Результаты исследования, представленные в таблице 1, показывают, что работа по развитию интонационных умений плодотворна, а, следовательно, необходима.

Сравнение средних значений правильного использования интонационных моделей студентами на разных годах обучения показывает, что студенты первого полугодия II курса, т. е. именно те респонденты,

которые уже имеют какие-то фонетические знания и умения – показывают лучшие результаты по всем параметрам: они наиболее точны в выборе ядерного тона (47%), предъядерной части высказывания (62,5%), а также в расположении ядра интонационной группы (58%). Третьекурсники были наименее точны по сравнению с другими группами респондентов в выборе ядерных тонов (33 %) и предъядерной части (56%), а первокурсники – в расположении интонационного центра (50%).

Таблица 1

**Правильный выбор мелодических моделей
в речи студентов I–III курсов**

	Ядерные тоны (%)	Предъядерный элемент (%)	Расположение ядра ИГ (%)
Первокурсники	36	59	50
Второкурсники	47	62,5	58
Третьекурсники	33	56	56

Наибольшее число ошибок было допущено в ядерных тонах. Средний процент правильного использования ядерных тонов среди студентов II курса: 47%, тогда как результат для первокурсников: 36%. Данный процент – это среднее значение статистических данных по каждой фразе отдельно. Данный подход к подсчету статистики позволяет учитывать не только коммуникативные типы, но и непосредственно контекст, а также возможные устойчивые модели, или «интонационные идиомы».

Любопытно, что результат для студентов III курса по использованию ядерных тонов близок к результату первокурсников: 33%. Это лишний раз подтверждает истину, известную всем, кто имеет дело с языками: в усвоении тех или иных умений не время, а регулярность – решающий фактор.

Как показывают исследования, выбор ядерного тона наиболее важен для создания эмоциональной окрашенности фразы и оформления целеустановки высказывания.

Именно в данном пункте мы наблюдаем то самое негативное влияние интерференции, или же просто эмоциональное несоответствие

контексту ситуации. Например, высказывание: «I'm not exactly (HBT) dumb», произнесенное с нисходящей интонацией вместо нисходяще-восходящей, совершенно исключает оттенок смущения, самоиронии и тонкой британской недосказанности – когда говорится одно, а имеется в виду совсем другое [Fox 2005].

Нисходяще-восходящий тон может также быть использован для выражения контраста, как в примере: «Everyone knows Jack. Well, (HBT) I don't.». Крайне мало студентов использовали данный тон (8 %; 11 %; 0 % в трех группах соответственно), тогда как главным выбором стало низкое падение на глаголе (34 %; 34 %; 62,5 %). Такое высказывание может прозвучать грубо, как будто бы говорящий не хочет продолжать беседу. В то же время в русском эквиваленте нисходящий тон нейтрален: «А я – (HT) нет».

В общем, использование сложных тонов (см. табл. 2), которые для русской речи, как мы знаем, не характерны, весьма ограничено в речи студентов. Студенты второго курса и тут показывают лучший результат.

Таблица 2

Сложные тона в речи студентов (%)

	I курс		II курс		III курс	
	чтение	пересказ	чтение	пересказ	чтение	пересказ
Утверждения	7	7	11	7	11	6
Общие вопросы	2.5	2	10	4	3	5
Специальные вопросы	5.5	3.5	6	6	9	3

Как видно из таблицы 3, в утверждениях студенты I и III года обучения использовали, в подавляющем большинстве случаев, нисходящие тона, тогда как в речи студентов II курса преобладают восходящие тона.

Разница в статистических данных по использованию ядерных тонов в чтении и пересказе в речи третьекурсников и, в меньшей степени, первокурсников, может объясняться непрочностью их фонетической компетенции. Второй курс показывает большее соответствие между чтением и пересказом. Рассматривая предъядерный элемент, мы видим, что использование постепенно нисходящей шкалы преобладает над другими вариантами (I курс – 63 %, II курс – 69 %, III курс – 63 %)

– возможно, оттого, что данная модель усиленно отрабатывается на уроках фонетики как наиболее репрезентативное отличие от русской мелодической модели. В речи первокурсников и третьекурсников наблюдается несколько большее разнообразие шкал, хотя модели, изученные третьекурсниками на уроках фонетики, почти никто не произнес.

Таблица 3

Нисходящие тона в речи студентов

	I курс		II курс		III курс	
	чтение	пересказ	чтение	пересказ	чтение	пересказ
Нисходящие тона	75.5	70	57	53	66	74

Наиболее очевидно позитивное и негативное влияние русского языка проявляется в расположении ядра интонационной группы (см. таблицу 1). Ошибки возникают в результате синтаксических и типологических различий двух языков [Галочкина, Шевченко 2010]. Камнем преткновения становятся составные слова. Рассматривая два высказывания: “Where is that?” и эмфатический повтор “But where is that?”, мы видим, что больше ошибок студенты допустили в первом случае. В английском языке финальные указательные местоимения «перетягивают» фразовое ударение [Wells 1982], тогда как в русском в аналогичном высказывании ударение будет падать на вопросительное слово.

Заключение

Итак, наивысший уровень интонационных умений достигается студентами на втором году обучения в вузе. Ряд ошибок возникает как результат интерференции русского языка. Развитие и поддержание интонационных умений требует огромной и постоянной работы по анализу контекстов с точки зрения иллокутивных, социальных, психологических, культурных и стилистических параметров. Высокий уровень владения языком еще не обязательно обеспечивает владение фонетической компетенцией. При этом ошибки в мелодике нередко приводят не только к нарушению общего эмоционального тона речи, но и к речевым актам, угрожающим сохранению лица собеседника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Бурая Е. А., Галочкина И.* Английская речевая интонация: функциональный и социокультурный аспекты. М. : Книга студента, 2014. [Buraya, E. A., Galochkina I. (2014). Anglijskaya rechevaya intonaciya: funkcional'nyj i sociokul'turnyj aspekty (English speech intonation: functional and sociocultural aspects). Moscow: Kniga studenta (in Russ.)].
- Вишневская Г.* Английская интонация (в условиях русской интерференции). Иваново: Ивановский государственный университет, 1985. [Vishnevskaya, G. (1985). Anglijskaya intonaciya (v usloviyah russkoy interferencii) (English intonation (Russian interference)). Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet. (in Russ.)];
- Галочкина И., Шевченко Т. И.* Мелодика и ритм как составляющие социокультурной компетенции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия Языкознание. 2010. № 580. С. 42–54. [Galochkina I., Shevchenko T. (2010). Melody and rhythm as components of sociocultural competence. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 580, 42–54. (In Russ.)].
- Дмитриевский А. С.* Формирование интонационных умений у будущих лингвистов-преподавателей на основе межкультурного подхода: дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. [Dmitrievskij, A. S. (2011). Formirovanie intonacionnyh umenij u budushchih lingvistov-prepodavatelej na osnove mezhkul'turnogo podhoda (Intonation skills formation with future linguists and teachers based on intercultural approach): Thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (in Russ.)];
- Crystal D.* Prosodic Systems and Intonation in English. Cambridge : Cambridge University Press, 1969.
- Fox K.* Watching the English. The hidden rules of social behavior. London: Hodder, 2005.
- O'Connor J., Arnold, J.* Intonation of Colloquial English: a practical handbook. London : Longman, 1973.
- Wells J. C.* English Intonation. An Introduction : Cambridge University Press, 1982.

УДК 371.485

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_196

Л. В. Юркина, А. П. Фомина

Юркина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета
lera.yurkina@gmail.com

Фомина А. П., директор центра непрерывного повышения
профессионального мастерства педагогических работников
Государственного гуманитарно-технологического университета
sacha-fomina@yandex.ru

МНОГОУРОВНЕВЫЙ ХАРАКТЕР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ

В статье рассматриваются методологические подходы к формированию системы ценностей в процессе воспитания подрастающего поколения. Отмечается, что в этой области накоплен значительный и многогранный опыт. Задачей настоящего исследования является попытка многоуровневой научной классификации методологических подходов к формированию ценностей. Выделены и охарактеризованы уровни методологической организации процесса формирования системы ценностей: институциональный, национальный и мировоззренческий. Делается вывод о возможности структурирования современной системы формирования ценностей подростков в соответствии с выделенными уровнями.

Ключевые слова: ценности; методология формирования; базовые национальные ценности; воспитание; общее образование; личность.

L. V. Yurkina, A. P. Fomina

Yurkina L. V., PhD (Pedagogy) Associate Professor
Associate Professor at the Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology
Moscow State Linguistic University
lera.yurkina@gmail.com

Fomina A. P., Director of the Center for Continuous Professional Development
of Teaching Staff
the State University of Humanities and Technology
sacha-fomina@yandex.ru

MULTILEVEL NATURE OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMATION OF A VALUES SYSTEM

The article considers methodological approaches to the formation of a values system in the process of educating the younger generation. It is noted that considerable and mani-sided experience has been accumulated in this area. The aim of this study is to attempt a multilevel scientific classification of methodological approaches to the formation of values. The article highlights and characterizes the levels of methodological organization of the process of forming a system of values: institutional, national and ideological. The conclusion is made about the possibility of structuring the modern system of forming the values of adolescents in accordance with the selected levels

Key words: values; formation methodology; basic national values; education; general education; personality.

Введение

Анализ проблемы формирования ценностей позволяет заключить, что постановка вопроса в таких терминах характерна только для XX века, но, тем не менее, определенный опыт формирования личности, накопленный человечеством в этой сфере, имеет глубокие исторические корни, а также национальное, этническое и политическое лицо. Моделируя формирование ценностей подростков в современной России, необходимо обратить внимание на несколько уровней методологических подходов к проблеме:

- институциональные и неинституциональные подходы;
- национальные (ментальные, этнические) подходы к формированию ценностей;
- различные мировоззренческие позиции, лежащие в основе формирования.

Методологические подходы к формированию системы ценностей

Институциональные и неинституциональные подходы к формированию системы ценностей

Институциональный подход предполагает воздействие со стороны социальных институтов. В этом случае процесс формирование системы ценностей строится централизованно, с достаточно жестким определением целей, содержания воспитания, форм и методов его осуществления. Такой подход реализуется с целью формирования

базовых национальных ценностей, определенных государством как приоритетных. Еще Платон говорил о необходимости единого государственного воспитания подрастающего поколения, утверждая, что родитель может воспитать человека для семьи, и только государство сможет воспитать гражданина [цит. по: Платон 1998]. Следует отметить, что хотя воззрения философов менялись, необходимость государственного воспитания, в той или иной мере, в любую эпоху находила множество сторонников. Современная Россия не стала исключением. Политика государства по отношению к воспитанию представлена в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в которой прописана система базовых национальных ценностей [Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России 2009].

В мае 2020 года Президент РФ Владимир Путин инициировал изменения в Законе об образовании, которые касались усиления воспитательного процесса в стенах учебных заведений. Законом «предлагается определить воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (*Российская газета*, 23.06.2020). Кроме того, Президент назвал ценности, которые будут прививать школьникам, – это Родина, семья, дружба, взаимопомощь, спорт и здоровье, любовь к природе, стремление к знаниям, труд, личность. Сотрудниками Института стратегии развития образования РАО в рамках государственного задания разработана примерная программа воспитания. Одним из результатов реализации программы станет приобщение обучающихся к российским традиционным духовным ценностям, правилам и нормам поведения в российском обществе. Госдума приняла Закон о воспитании школьников, основанном на патриотизме, уважении к старшим и другим ценностям, выделенных в качестве национальных приоритетов. В период до 1 сентября 2021 года воспитательный процесс по новым правилам должен стать частью всех образовательных программ¹.

¹ Федеральный закон от 02.12.2019 № 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в РФ” и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru> (дата обращения: 06.12.2020).

Для нас институциональный подход, безусловно, является определяющим, так как основная идея проводимой работы заключается как раз в централизованном государственном формировании системы ценностей подростков, которая бы позволила значительно сгладить присущие этому возрасту проблемы, а также заложить основы правового государства и гражданского общества.

Неинституциональный подход, популяризованный в произведении И. Иллича «Обучение без школ» [Иллич 2006], предполагает либеральную «конструкцию» общества, где воспитание становится самостоятельной инициативой субъекта. Такой подход отрицает наличие четкой социальной структуры в образовательной системе, он ориентирован на организацию образования и воспитания с помощью Интернета, в условиях «открытых школ». Под открытыми школами понимаются некоторые сообщества по интересам, выбор которых осуществляется самим обучающимся в процессе «блуждания» по Сети и выявления структуры собственных интересов и мотивов, опираясь на рекламные предложения сообществ. Ключевыми понятиями этого подхода являются *либерализм, свобода выбора, вариативность подходов и дистанционный формат обучения*. В последние годы в Интернете появилось огромное количество различных онлайн-академий и институтов. Одной из таких онлайн-академий является детище Салмана Хана – американского просветителя и бизнесмена. По словам самого Хана, он создал «независимую виртуальную школу, в которой могут учиться все»¹. Разумеется, у этого подхода есть определенные плюсы и минусы, например система открытого вариативного профессионального образования приобретает в обществе огромную популярность, особенно это можно отметить в период пандемии. Однако либеральный неинституциональный подход, на наш взгляд, совершенно неприемлем при общении с подростками. Их структура познавательного интереса еще не сформирована, мировоззренческая картина достаточно полярна и в то же время расплывчата, при всем стремлении к «взрослости» они еще не готовы к принятию ответственности за свой выбор. Оставить их без централизованной поддержки, наедине со множеством проблем, было бы крайне неосмотрительно. Либерализм учит принятию ответственности и самостоятельности решений, но психолого-педагогическая готовность к нему наступает

¹ URL: <https://www.khanacademy.org>.

не ранее юношеского возраста. Поэтому, организуя психологическое сопровождение подростков, нужно стремиться к уклонению от жесткого руководства, которое часто воспринимается как насилие, но и не пускать процесс на самотек. Таким образом, можно заключить, что при формировании системы ценностей подростков следует опираться на институциональный подход.

Национальные традиции в формировании системы ценностей

Наиболее четкие национальные черты и в то же время отличительные особенности, имеют, на наш взгляд, воспитательные системы, реализуемые в Европе, Америке, России и Японии. Две первых имеют некоторое сходство, так как основываются преимущественно на бихевиористской методологии, ориентируясь на формирование адаптивных поведенческих алгоритмов. Российский подход в целом, во все эпохи опирался на идеалистические алгоритмы формирования сознания, почитая поведение функцией сознания. Японский подход традиционно строится на гуманистических началах, на стремлении не сломать стержень нарождающейся личности, но оказать ей в процессе воспитания помощь в самореализации. Каждая из представленных национальных традиций имеет свои особенности, отвечающие определенным условиям развития общества.

Европейский подход в обобщенном виде оперирует концепцией *LiberalArts* (свободные искусства), назначение которой в формировании у личности возможности выбора и ответственности за этот выбор. В школе такой выбор осуществляется относительно курсов, которые планирует освоить обучающийся из списка, предложенного организацией. Подобные установки работают на становление индивидуальной траектории развития. Формирование осознанного отношения, в том числе ценностного, происходит в реальной деятельности, где ученик способен сопоставить актуальные знания и сделать выбор в пользу эффективных стратегий деятельности.

Европейский подход обладает определенной вариативностью в рамках различных этносов. Для Германии характерно обращение к порядку и послушанию, во Франции сделан акцент на личностных способностях и достижениях обучающихся, в Англии – на принадлежности к определенной общественной группе и традициям, культивируемым в ней. Финский опыт в последнее десятилетие

демонстрирует определенные успехи реализации европейской модели на основе использования новых информационных технологий и формирования открытости образовательной среды, гибко реагирующей на внешние изменения [Рубинский 2009]. Основной ограниченностью подобного подхода можно считать его некоторую «бездуховность», отсутствие апелляции к сознанию, а, следовательно, ограниченность воздействий на мировоззренческую систему личности.

Американский подход во многом позаимствовал европейский опыт, сделав акцент на прагматичности в организации образовательного материала и множественности выбора обучающегося, в США удалось обеспечить максимальную связь обучения с жизнью, благодаря широкому внедрению проектных методов обучения и воспитания в школьную практику. Формируемые ценности и компетенции максимально востребованы в практике каждодневной жизни и профессиональной деятельности [Бельцова 2013].

Отечественный (русский) воспитательный подход имеет глубокие исторические корни [Цветов 2016]. Основные его элементы напрямую связаны с принятием христианства, которое и заложило основы коммуникативного воспитания, стремление к формированию сознания, осмысленного стремления к самосовершенствованию, при этом прививая и некоторые аспекты ритуализации поведения. Несмотря на коренные изменения социального строя, произошедшие после Октябрьской революции 1917 года, нам представляется неправильным утверждение о коренном изменении воспитательной системы. Осталась в центре внимания апелляция к сознанию, тенденции к взаимопомощи, сочувствию и созданию коммуникативной коллективистской культуры. Изменились, скорее, социальные бренды, а не их содержательное наполнение [Крившенко, Юркина 2013]. Наиболее серьезным испытаниям отечественная воспитательная система подверглась в 1990-е годы, когда была предпринята попытка безусловного копирования атрибутов западной европейской и американской индивидуалистской культуры. Плачевные последствия этого социального заимствования мы переживаем до сих пор.

Японская система весьма своеобразна, традиционна и закрыта. Единственное, что роднит ее с западной – это стремление к индивидуализму. Однако они весьма органично сочетаются с групповым сознанием и взаимовыручкой [Овчинников 2008]. Ключевыми для

понимания своеобразия этого подхода являются принципы преимущества воспитания над обучением, понимания воспитания как опыта комфортного совместного существования, формирования поведения и сознания не словом, а естественными последствиями поступков. Очень интересна форма воспитания, предполагающая, что если ребенок совершил некоторую оплошность, мать не ругает его, а наоборот, просит у него прощения, что не уследила и в то же время замечает, что его действия доставили неудобства и другим участникам общественных отношений, представляя социум, как огромную паутину, где каждый отвечает не только за себя, но и за всю систему связей [Макарова, Ломова 2019, с. 88].

***Различные мировоззренческие позиции,
лежащие в основе формирования системы ценностей***

Формирование системы ценностей является частью воспитательной проблемы, восходящей к формированию личности. Рассматривая возможности формирования системы ценностей, необходимо обратить внимание на существующие методологические подходы к воспитанию личности. Обобщая различные теории и концепции, таковых можно выделить несколько: *экзистенциально-гуманистический, прагматическо-поведенческий и идеалистическо-идеологический*.

1. Наиболее исторически ранним является ***идеалистическо-идеологический подход***. Это система воспитания построенная на системе жестких рамок и ограничений, запретов – «табу», часто необъяснимых и не требующих объяснения, так как основной движущей силой процесса воспитания в данном случае становится страх перед наказанием и стремлением его избежать, для этого следует стремиться уподобиться некоторому идеалу. Страх возникает из-за веры, чаще всего, религиозной или убежденности в определенных постулатах, декларируемых социальными институтами. Примерами реализации этого методологического подхода являются не только примеры жесткого религиозного воспитания, но и социальные утопии различного толка, начиная с социалистов-утопистов и заканчивая ставшей классической системой воспитания советского человека.

Эти системы роднит некоторая мрачность, связанная с системой запугивания и стремлением к недостижимому идеалу. Чтобы ни сделал воспитанник, его продвижение по системе формирования

ценностей всегда сопровождается утверждением его несовершенства, недостаточности усилий, так как именно недовольство собой и должно продвигать воспитанника по пути самосовершенствования, страх отклонения от идеальной траектории и получения наказания за это [Крившенко, Юркина 2013]. С одной стороны, такая система вполне работоспособна и веками доказала свою эффективность, но есть в ней и некоторые пробелы. Прежде всего, жесткие ограничения этой системы ставят под вопрос возможности воспитания свободного человека, человека-творца. Сильной стороной подобной методологии является апелляция к сознанию, стремление сформировать идею избранности воспитанника, его принадлежности к «особенным» людям, к которым предъявляются «особенные» требования.

2. *Прагматическо-поведенческий подход* основывается на бихевиоризме Дж. Уотсона, Б. Скиннера и их последователей, что как отмечалось выше является традиционным для европейских и американских образовательных систем [Коротина 2015]. Выработка и закрепление определенных образцов успешной деятельности позитивно сказывается на адаптивных характеристиках личности, а также обеспечивает трансляцию образцов желательного поведения с точки зрения социума. Позитивными чертами этого подхода становится четкий характер воспитательного идеала и детальная проработанность его внедрения [Крившенко, Юркина 2013]. Однако некоторые сложности видятся в исключении понимания мотивов желательного поведения из этой воспитательной схемы. Воспитание здесь приобретает практико-ориентированный, но в то же время бессознательный характер. Отсутствие формирования мировоззренческих аспектов может привести к непониманию сущностного наполнения воспитания, что является проблемным моментом при столкновении с нетривиальными ситуациями.

Сильными сторонами подхода являются социальная «привязка» и позитивное подкрепление правильного, социально одобряемого поведенческого алгоритма.

Экзистенциально-гуманистический подход базируется на экзистенциальной философии и гуманистической психологии А. Маслоу и К. Г. Роджерса [Ярошевский, Анцыферова 1974]. Представители этого методологического подхода отвергают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». Воспитание они рассматривают как гуманистический процесс в том смысле, что оно должно наиболее полно

и адекватно отвечать настоящей природе человека. Здесь нет жесткого поведенческого идеала, никто не стремится «отлить» личности в определенную, предложенную обществом форму. Педагоги этого направления создают условия для самопознания и поддержки уникального развития каждого ребенка, предоставляя ему значительную свободу выбора и обеспечивая условия для самоактуализации. Сторонники этого направления отстаивают право личности на самовыражение, конечно, не отрицая определенных границ допустимого с точки зрения социума. Особенно актуальным подобный подход к воспитанию становится в условиях инклюзии и преимущества индивидуализации образования над дифференциацией. Безусловно, следует отметить, что подобный подход наиболее бережно относится к воспитаннику и его психике, так как исходит из убеждения, что каждый человек хорош и стремится к лучшему, если же он не может достичь логического завершения этого пути, то виноватым признается несовершенство общества [Гайдамашко, Жемерикина, Юркина 2018].

Именно в этом человеколюбивом постулате кроется и некоторая ограниченность подхода – он работает только в том случае, если воспитанник действительно добр, хорош и стремится к совершенствованию своих личностных качеств и свойств. Таким образом, можно сделать вывод, что подобный подход имеет весьма ограниченное применение для перевоспитания или формирования ценностной инверсии.

Заключение

Для моделирования процесса формирования системы ценностей подрастающего поколения в современной России предлагается избрать: институциональный подход и отдельные элементы философских концепций: из идеалистическо-идеологического возможно заимствовать формирование сознания и автономную регуляцию поведения субъектом; из экзистенциально-гуманистического – индивидуализацию подхода и стремление воспитания добром; из прагматическо-поведенческого – стремление к поведенческому стереотипу, посредством позитивно подкрепляемого тренинга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Бельцова И. А. Ценностные приоритеты и образ успешного человека в культуре и СМИ США // Молодой ученый. 2013. Вып. 10 (57). С. 578–583.

- [Belcova, I. A. (2013). Cennostnye priority i obraz uspehnogo cheloveka v kul'ture i SMI SShA (Value priorities and the image of a successful person in the culture and media of the United States). *Young scientist*, 10(57), 578–583. (In Russ.)].
- Гайдамашко И. В., Жемерикина Ю. И., Юркина Л. В. Психология : учебное пособие для студентов технических вузов. М.: Онто-принт, 2018. [Gajdamashko, I. V., Zhemerikina, Ju. I., Jurkina, L. V. (2018). *Psihologija : uchebnoe posobie dlja studentov tehniceskikh vuzov* (Psychology. Textbook for students of technical universities). Moscow: Onto-print. (In Russ.)].
- Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. [Daniljuk, A. Ja., Kondakov, A. M., Tishkov, V. A. (2009). *Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii* (The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia). Moscow: Prosveshhenie (In Russ.)].
- Иллич И. Освобождение от школ. М.: Просвещение, 2006. [Illich, I. (2006). *Osvobozhdenie ot shkol* (Exemption from schools). Moscow: Prosveshhenie (In Russ.)].
- Коротина О. А. История психологии: хрестоматия. Владивосток: Издательство Владивостокского государственного университета экономики, 2015. [Korotina, O. A. (1915). *Istorija psihologii: hrestomatija* (History of psychology: a reader). Vladivostok: Izdatel'stvo Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta jekonomiki (In Russ.)].
- Крившенко Л. П., Юркина Л. В. Осмысление непростых вопросов организации воспитательного процесса // Воспитание школьников. 2013. Вып. 1. С. 3–8. [Krivshenko, L. P., Jurkinam, L. V. (2013). *Osmyslenie neprostryh voprosov organizacii vospitatel'nogo processa* (Comprehension of the difficult issues of organizing the educational process). *Education of schoolchildren*, 1, 3–8. (In Russ.)].
- Макарова Е. И., Ломова Л. А. Особенности японской системы воспитания подрастающего поколения и возможность ее использования в России // Современное художественное образование: теория и практика. Воронеж: Издательство Воронежского государственного педагогического университета. 2019, С. 87–92. [Makarova, E. I., Lomova, L. A. (2019). *Osobennosti japonskoj sistemy vospitanija podrastajushhego pokolenija i vozmozhnost' ee ispol'zovanija v Rossii* (Features of the Japanese upbringing system of the younger generation and the possibility of its use in Russia). *Modern art education: theory and practice* (pp. 7–92). Voronezh : Voronezh State Pedagogical University. (In Russ.)]
- Овчинников В. В. Ветка сакуры. Рассказ о том, что за люди японцы. М.: АСТ, 2008. [Ovchinnikov, V. V. (2008). *Vetka sakury. Rasskaz o tom, chto za ljudi*

- japoncy (Sakura branch. The story of what kind of people the Japanese are). Moscow: AST. (In Russ.).]
- Платон. Государство. М.: Азбука, 2020. [Platon. (2020). Gosudarstvo (State). Moscow: Azbuka. (In Russ.).]
- Рубинский Ю. Европейские ценности // Вестник Европы. 2009. № 3. С. 22–26. [Rubinskij, Ju. (2009). Evropejskie cennosti (European values). Bulletin of Europe, 26, 22–26. (In Russ.).]
- Цветов М. А. Подходы к пониманию сущности ценностей и их систем: история и современность // Молодой ученый. 2016. Вып. 28 (132). С. 838–842. [Cvetov, M. A. (2016). Podhody k ponimaniyu sushhnosti cennostej i ih sistem: istorija i sovremennost' (Approaches to understanding the essence of values and their systems: history and modernity). Young scientist, 28(132), 838–842. (In Russ.).]. URL: <https://moluch.ru/archive/132/37045/> (дата обращения: 06.12.2020).
- Ярошевский М. Г., Анцыферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М.: Педагогика, 1974. [Jaroshevskij, M. G., Ancyferova, L. I. (1974). Razvitie i sovremennoe sostojanie zarubezhnoj psihologii (Development and current state of foreign psychology). Moscow: Pedagogeka. (In Russ.).].

УДК 159.95

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_207

А. А. Марей

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета
a.a.marey@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА ПРОДУКТИВНОСТИ ПАМЯТИ НА ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ДВУХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, ИЗУЧАЕМЫХ ОДНОВРЕМЕННО

В статье рассматривается вопрос измерения продуктивности долговременной памяти на лексические единицы двух иностранных языков, английского и немецкого, изучаемых одновременно студентами лингвистического направления подготовки. Приводятся данные о психометрических показателях методики «Двойное попеременное кодирование», посредством которой изучается взаимосвязь показателей продуктивности памяти, скорости и ошибочности, со стимульными и психолого-педагогическими факторами. Оценивается направленность интерференции.

Ключевые слова: продуктивность памяти; скорость, ошибочность воспроизведения; интерференция; методика «Двойное попеременное кодирование».

A. A. Marey

Postgraduate Student of the Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University
a.a.marey@yandex.ru

DIAGNOSTICS OF MEMORY PRODUCTIVITY FOR LEXICAL UNITS OF TWO FOREIGN LANGUAGES STUDIED SIMULTANEOUSLY

The article deals with the issue of measuring the productivity of long-term memory for lexical units of two foreign languages, English and German, studied simultaneously by students of linguistic specialty. The computerized psychological

inventory “Double alternate coding” (DAC) and its psychometric characteristics are presented. The indicators of memory productivity, speed and falsity, assessed by DAC are studied in their interrelation with the stimulus and psycho-pedagogical factors, the phenomenon of interference also is evaluated.

Key words: memory productivity; coding rate; errors; interference; cognitive task “Double alternate coding”.

Введение

Обучение иностранным языкам неизбежно приводит к психологическим трудностям, поскольку требует определенного уровня зрелости высших психических функций, сформированности умственных действий и понятий, продуктивных когнитивных стратегий для освоения навыков устной и письменной речи на неродном языке [Измалкова, Блинникова 2017]. Изучение иностранного языка как такового предполагает запоминание, по меньшей мере, нескольких тысяч лексических единиц; увеличение же количества изучаемых языков, соответственно, увеличивает объём усваиваемых слов, тем самым психологический процесс памяти приобретает в данном случае особое значение. При этом в явном виде возникает феномен интерференции, когда схожий материал (иностранные языки) запоминается примерно одинаковыми способами (методики обучения), вследствие имеют место сложности в отсроченной актуализации по памяти необходимых в конкретной ситуации языковых элементов, в частности при необходимости переключаться между ними [Бим 2001; Блягоз 2006; Гальскова, Гез 2006; Соловова 2006].

Вместе с тем существуют данные, согласно которым для современных поколений учащихся (студентов) характерно снижение показателей мнемической деятельности [Бородина 2015], вследствие этого трудоемкость освоения сразу нескольких иностранных языков значительно возрастает. На этом фоне ожидаемо возникают попытки скомпенсировать данное обстоятельство, а именно – появляются новые способы, методики предъявления и запоминания иноязычных слов, возникающие как стихийно в рамках фронтальной информатизации, так и институционализированно в прогрессивном педагогическом сообществе, которые, в свою очередь, требуют адекватной психологической оценки, научного обоснования их эффективности, особенно в деле изучения нескольких иностранных языков параллельно.

Таким образом, можно констатировать, что существует необходимость дальнейшей разработки проблематики оптимизации процесса

изучения одновременно нескольких иностранных языков, что особенно актуально для учащихся тех вузов, в которых уверенное владение иностранными языками имеет решающее профессиональное значение. Это, в свою очередь, требует создания диагностических методов, поскольку, только имея возможность измерять продуктивность мнемической деятельности, появляется возможность оценки различных факторов (стимульных, психологических и педагогических), формирующих конкретную образовательную среду, которые в совокупности обеспечивают эффективность процесса изучения сразу нескольких иностранных языков. Разработка соответствующей методики для диагностики продуктивности долговременной памяти на лексические единицы иностранных языков и опосредованный ею поиск подобных факторов и явились основным посылом данной работы.

Характеристика методики «Двойное попеременное кодирование»

Теоретические основания. Память как целостная мнемическая деятельность может быть рассмотрена как взаимосвязанная совокупность процессов запоминания, хранения и воспроизведения информации. Очевидно, продуктивность памяти можно оценить посредством оценки продуктивности процесса воспроизведения как главного результирующего всей мнемической деятельности. Продуктивность воспроизведения, в свою очередь, может быть разложена на такие вполне конкретно измеряемые показатели, как скорость воспроизведения и ошибочность воспроизведения.

Измерение характеристик воспроизведения лексических единиц двух иностранных языков подразумевает учет явления интерференции, возникающего между ними. Это обуславливает тщательный отбор стимульного материала, который впоследствии необходимо будет актуализировать (стимульный материал); требует особого дизайна методики с точки зрения предъявления и регистрации соответствующих показателей (дизайн методики); накладывает ограничения на контингент испытуемых, у которых возможно зафиксировать явление интерференции в его максимальной выраженности (участники исследования). В соответствии с этим были сформулированы основные принципы диагностики продуктивности долговременной памяти на лексические единицы двух иностранных языков.

Так, к стимульному материалу предъявляются следующие требования: охват различных лингвистических характеристик (часть речи, длина, абстрактность, одушевленность и т.д.); простота (уровень сложности A1–A2); наличие в пройденном на момент тестирования объёме используемого учебного пособия; звуко-буквенное несовпадение лексических единиц на всех практикуемых языках (ср.: *работать* – *work* – *arbeiten*). В свою очередь, дизайн методики предполагает: воспроизведение слов иностранных языков (слов-эквивалентов) по памяти в качестве реакции на зрительное текстовое предъявление слов родного языка (слов-стимулов); переключение между языками, поочередную демонстрацию слов-стимулов то на одном, то на другом языке; случайное предъявление слов-стимулов для каждого испытуемого; фиксацию времени воспроизведения каждого слова-эквивалента и его самого. Наконец, в качестве участников исследования должны выступать студенты младших курсов лингвистических направлений подготовки либо другие обучающиеся, находящиеся на начальной стадии освоения, по крайней мере, одного иностранного языка. Эти принципы и легли в основу разработки настоящей методики и проведения исследования на ее базе.

Описание методики ДПК. Методика «Двойное попеременное кодирование» (ДПК, версия 1.0) представляет собой компьютеризированное задание, в рамках которого необходимо в ответ на слова-стимулы, предъявляемые по одному в текстовом формате на русском (родном) языке, воспроизводить их слова-эквиваленты на два иностранных языка (английский и немецкий), т.е. кодировать (переводить). Процесс выполнения задания ДПК выглядит следующим образом. На экране компьютера испытуемому случайно предъявляется первым, например, слово-стимул «учитель», рядом с которым указывается, на какой язык оно должно быть кодировано, допустим, это английский язык. Участник исследования вспоминает соответствующее слово-эквивалент, вводит его с помощью клавиатуры компьютера в специальное поле и переходит к следующему случайно выдаваемому программой слову-стимулу, которое теперь требуется перевести уже на немецкий язык, тогда как следующее за ним слово нужно будет кодировать снова на английский и т.д. Впоследствии этому участнику будет снова предъявлено слово «учитель», которое надо будет перевести уже на немецкий язык. Таким образом, на выходе каждому слову-стимулу

соответствуют два слова-эквивалента на обоих иностранных языках, воспроизведенные попеременно и в случайном порядке.

Слова русского языка, составляющие стимульное содержание методики, подверглись тщательному отбору. На основании данных предшествующих этапов исследования внутри каждой части речи были убраны по 5–6 самых быстро и медленно воспроизведенных слов-стимулов, а также слова-стимулы с очень низким и очень высоким индексом трудности. Уравнять слова-стимулы так, чтобы их буквенные длины достоверно не отличались по частям речи, не удалось; то же самое можно сказать и о среднем времени воспроизведения. В итоговый вариант методики ДПК вошли 60 слов-стимулов, условно разбитых на три равных шкалы на основании части речи, т. е. по 20 слов глаголов, существительных и прилагательных. Для получившихся шкал с использованием ранее полученных данных были рассчитаны корреляции скоростного показателя слов-стимулов с общим показателем по частям речи, интеркорреляции шкал, а также оценена внутренняя согласованность (альфа Кронбаха) и надежность эквивалентных половин теста (коэффициент Спирмена-Брауна). Результаты статистической обработки представлены в таблицах 1–2.

Таблица 1

**Описательная статистика по шкалам методики.
Показатели надежности**

Часть речи (шкала)	Длина стимула М (Ru)	Время кодирования М (En-De)	Индекс трудности М	Альфа Кронбаха	Спирмен- Браун
Глаголы	7,8	6,826	0,736	0,882	0,911
Существительные	6	7,105	0,744	0,896	0,921
Прилагательные	7,15	8,378	0,7	0,815	0,892

Таблица 2

**Корреляции пунктов (слов-стимулов) с общим показателем
и интеркорреляции шкал по показателю скорости**

Часть речи (шкала)	R пунктов М	Глаголы	Существи- тельные	Прилага- тельные
Глаголы	0,592		0,884	0,823
Существительные	0,580	0,884		0,813
Прилагательные	0,590	0,823	0,813	

Полученные статистические результаты свидетельствуют о том, что слова-стимулы всех трех частей речи примерно уравниены по существенным показателям, что отражено в средних по силе корреляциях внутри и между получившимися шкалами и отличных показателей внутренней согласованности и надежности.

В процессе прохождения программа ДПК фиксирует время воспроизведения по памяти каждого слова-эквивалента в ответ на словостимул, за которое принимается время от момента предъявления слова-стимула на экране компьютера до нажатия первой клавиши на клавиатуре. Это позволяет отделить время актуализации слова-эквивалента от времени ввода слова-эквивалента, тем самым длина слова-эквивалента не влияет на получаемые результаты по скорости воспроизведения. Кроме того, программа запоминает и сам вводимый переводной эквивалент слова-стимула, позволяя анализировать ошибочность воспроизведения. Также методика снабжена специальной анкетой самооценки, призванной учесть различные психологические (уровень мотивации, способы запоминания) и педагогические (посещаемость языковых занятий, время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий, предпочитаемые виды лексических упражнений, направленных на взаимодействие с лексическим материалом) факторы, которые могут оказывать влияние на успешность выполнения данного задания. Далее речь пойдет об эмпирическом исследовании, проведенном на базе методики ДПК.

Цель исследования: апробация финальной версии методики ДПК и выявление взаимосвязи стимульных и психолого-педагогических факторов с продуктивностью воспроизведения лексических единиц двух иностранных языков.

Методы и методики исследования: компьютеризированное когнитивное задание «Двойное попеременное кодирование» для измерения продуктивности памяти на лексические единицы двух иностранных языков; анкетирование посредством специально разработанной анкеты для выявления факторов, влияющих на успешность выполнения методики ДПК; методы описательной и аналитической математической статистики (SPSS Statistics 23); количественный и качественный анализ.

Участники исследования: 39 студентов II курса факультета немецкого языка, обучающихся в МГЛУ. Из них 26 имеют языковую пару английский – немецкий (первый иностранный язык – английский, второй – немецкий, сокращенно А – Н), а 13 – пару немецкий-английский

(первый иностранный язык – немецкий, второй – английский, сокращенно Н – А). Возраст: М = 19,02, Ме = 19, Мо = 19.

Процедура проведения исследования. Исследование с использованием разработанной программной методики проводилось дистанционно, участие в исследовании было добровольным. Среднее суммарное время выполнения испытуемыми компьютеризированного задания вместе с заполнением анкеты составило 20 минут. По окончании исследования участники получили обратную связь по своим индивидуальным результатам.

Результаты исследования и их обсуждение

Скорость воспроизведения слов-эквивалентов по памяти. В таблицах 3.1–3.2 представлена описательная статистика по времени воспроизведения по частям речи для обеих групп испытуемых.

Таблица 3.1

Скорость воспроизведения слов по частям речи в группе изучающих английский и немецкий языки (А – Н)

Часть речи	Усеченное среднее (5%), с		Медиана		Дисперсия	
	En	De	En	De	En	De
Глаголы	3,764	4,275	2,649	2,648	39,021	93,215
Существительные	3,489	3,927	2,639	2,545	18,552	31,471
Прилагательные	4,696	5,656	2,897	3,428	33,515	96,842
Среднее	3,968	4,619	2,722	2,814	30,612	74,408

Таблица 3.2

Скорость воспроизведения слов по частям речи в группе изучающих немецкий и английский языки (Н-А)

Часть речи	Усеченное среднее (5 %), с		Медиана		Дисперсия	
	En	De	En	De	En	De
Глаголы	5,83	4,015	3,97	2,391	55,826	120,316
Существительные	5,375	3,832	3,232	2,435	25,16	25,554
Прилагательные	5,937	4,455	3,862	2,661	31,187	49,138
Среднее	5,697	4,071	3,734	2,507	37,42	65,01

В среднем скорость воспроизведения для обоих иностранных языков распределяется одинаковым образом. Если на предыдущем этапе исследования [Марей, Подпругина 2020] наибольшая скорость (соответственно, наименьшее время) воспроизведения была характерна для глаголов, то на данном этапе оказалось, что быстрее всего актуализируются слова из группы существительных; медленнее всех по-прежнему вспоминаются слова из группы прилагательных. Отметим, что данная картина оказывается наиболее явной при рассмотрении статистического показателя усеченного среднего, тогда как в случае расчета медианных значений различия по скорости между глаголами и существительными становятся несущественными. Также наблюдается и своеобразное соподчинение по языкам: лексические единицы первого иностранного языка воспроизводятся быстрее, чем второго иностранного языка.

Ошибочность воспроизведения слов-эквивалентов по памяти. На предшествующих этапах исследования нами была предложена типология ошибок, наиболее часто встречающихся у испытуемых при выполнении методики ДПК. К таковым относятся: I тип – отсутствие ответа, невозможность вспомнить требуемое слово-эквивалент; II тип – неточность кодирования, смысловое несовпадение слова-стимула и слова-эквивалента; III тип – ошибка переключения, нарушение принципа попеременности кодирования (см. табл. 4.1–4.2).

Таблица 4.1

Типы ошибок и их количество в группе изучающих английский и немецкий языки (А – Н)

Часть речи	Типы ошибок					
	Английский язык			Немецкий язык		
	I	II	III	I	II	III
Глаголы	7	0	2	23	6	1
Существительные	4	1	0	10	4	2
Прилагательные	17	13	5	38	30	1
Суммарно	28	14	7	71	40	4
Проценты	57,14	28,57	14,29	61,74	34,78	3,48

Таблица 4.2

**Типы ошибок и их количество в группе изучающих немецкий
и английский языки (Н – А)**

Часть речи	Типы ошибок					
	Английский язык			Немецкий язык		
	I	II	III	I	II	III
Глаголы	65	4	0	13	6	0
Существительные	39	2	4	7	5	0
Прилагательные	75	5	3	25	10	1
Суммарно	179	11	7	45	21	1
Проценты	90,86	5,58	3,56	67,16	31,34	1,5

В группе существительных испытуемыми было совершено меньше всего ошибок, а в группе прилагательных больше всего, что справедливо для обеих подгрупп участников исследования. Это в полной мере согласуется со скоростными показателями по этим частям речи. Кроме того, проведенный отбор слов-стимулов привел к выравниванию соотношения типов ошибок: во всех группах и языках по абсолютным и относительным цифрам лидируют ошибки I типа (своеобразный коррелят феномена «на кончике языка»), далее идут ошибки II типа (неверный перевод), и совсем редкими оказываются ошибки III типа (ошибка переключения). При этом количество ошибок на втором иностранном языке логичным образом больше, чем таковое на первом иностранном, что подтверждается в обеих группах; вместе с тем в меньшей по численности группе Н – А ошибок оказалось совершенно больше, чем в группе А – Н. Что интересно, в обеих группах количество ошибок III типа больше при кодировании слов-стимулов на английский язык, что опять-таки может косвенно свидетельствовать о преимущественной направленности интерференции.

Направленность интерференции. Тип интерференции определялся на основании расчета частного от деления усеченного среднего времени актуализации слов на втором иностранном языке на усеченное среднее время актуализации на первом иностранном языке. Если полученное частное превышало 1, т.е. слова-эквиваленты на втором иностранном языке актуализировались медленнее, с большими

затратами времени, чем на первом, это свидетельствовало о проактивной интерференции; если меньше 1, это свидетельствовало о ретроактивной интерференции. Расчет показал следующее (см. табл. 5).

Таблица 5

**Ретроактивная интерференция по частям речи и языкам
в подгруппах с английским-немецким (А – Н)
и немецким-английским языками (Н – А)**

Часть речи	А – Н		Н – А	
	Частота	Процент	Частота	Процент
Глаголы	8	31%	3	23%
Существительные	12	46%	4	31%
Прилагательные	5	19%	4	31%
По языку	5	19%	3	23%

Так, у 17 из 26 испытуемых группы А – Н (65%) хотя бы в одной части речи наблюдается в той или иной степени выраженная тенденция к ретроактивной интерференции, а в группе Н – А – у 7 из 13 (54%). В масштабе всего языка в каждой из групп примерно 20% участников продемонстрировали склонность к ретроактивной интерференции, и этот процент оставался стабильным на протяжении всего исследования. Далее рассматриваются факторы, которые могли повлиять на полученные данные.

Фактор предъявления. Вычисление коэффициентов корреляции Спирмена для показателей скорости и ошибочности воспроизведения с количественными параметрами предъявления немецких слов в используемом учебном пособии продемонстрировало следующие результаты. В частности, для группы А-Н корреляции с параметром первого предъявления (номер страницы в учебнике, на которой впервые вводился немецкий эквивалент слова-стимула) были выявлены для скорости воспроизведения существительных ($R = -0,482$ $p < 0,05$) и для ошибочности I типа прилагательных ($R = 0,447$ $p < 0,05$). Тем временем количество предъявлений (количество упоминаний конкретной лексической единицы в пройденном объеме учебника) оказалось связанным только с ошибочностью I и II типов для глаголов и существительных соответственно ($R = -0,531$ $p < 0,05$ и $R = -0,465$ $p < 0,05$). В группе Н – А

была обнаружена корреляция только количества предъявлений с ошибочностью I типа ($R = -0,453$ $p < 0,05$) и суммарно ($R = -0,484$ $p < 0,05$) для глаголов. Эти различия говорят о том, что фактор предъявления словэквивалентов по учебнику закономерно играет большую роль именно в той группе, где только начали изучать немецкий язык. В целом, можно сказать, что педагогический фактор предъявления слов-эквивалентов в учебном пособии достоверно влияет на продуктивность воспроизведения: чем больше времени прошло с момента первого предъявления лексической единицы, и чем чаще она демонстрируется, тем выше скорость и ниже ошибочность ее воспроизведения.

Фактор мотивации оказал существенное влияние в подгруппе А – Н. Так, в ней были найдены корреляции со скоростью воспроизведения по частям речи и суммарно по английскому языку, а также с суммарной ошибочностью (см. табл/ 6). В подгруппе Н – А была выявлена корреляция для мотивации к изучению немецкого только с ошибочностью, $R = -0,759$ $p < 0,01$. Для второго иностранного языка мотивация не оказала существенного влияния ни в одной подгруппе, по-видимому, ввиду того, что она очень высокая.

Таблица 6

Корреляции значений самооценки учебной мотивации с показателями скорости и ошибочности для английского языка (А – Н)

Часть речи	Показатели воспроизведения	
	Скорость	Ошибочность
Глаголы	$R = -0,398$ ($p < 0,05$)	–
Существительные	$R = -0,563$ ($p < 0,01$)	–
Прилагательные	$R = -0,587$ ($p < 0,01$)	–
Суммарно	$R = -0,555$ ($p < 0,01$)	$R = -0,508$ ($p < 0,01$)

Фактор домашнего задания в группе А – Н оказался достоверно связан со скоростью воспроизведения всех частей речи на обоих языках, однако с ошибочностью при этом корреляций нет (см. табл. 7).

По-видимому, данные корреляции свидетельствуют о психомоторных характеристиках испытуемых, в равной степени проявляющихся как при выполнении домашних заданий, так и при выполнении данного когнитивного задания.

Таблица 7

**Корреляции времени выполнения домашнего задания (в часах)
со скоростным показателем по частям речи и языкам (А-Н)**

Часть речи	Скорость воспроизведения	
	Английский язык ($p < 0,05$)	Немецкий язык ($p < 0,01$)
Глаголы	$R = 0,477$	$R = 0,564$
Существительные	$R = 0,452$	$R = 0,596$
Прилагательные	$R = 0,455$	$R = 0,579$
Суммарно	$R = 0,5$	$R = 0,705$

При этом о качестве, т.е. о правильности воспроизведения, судить по этим данным не приходится, т.е. именно сущностное, деятельностное, наполнение, а не формальное количество времени, вероятно, играет здесь решающую роль. Любопытно, что в подгруппе Н – А обратная картина: корреляций со скоростным показателем нет, зато есть корреляция времени выполнения домашнего задания по английскому языку с суммарной ошибочностью по английскому языку, $R = -0,699$ ($p < 0,05$), что по-своему логично, но не соответствует данным в подгруппе А – Н.

Выводы:

- скорость воспроизведения слов для первого иностранного языка выше, чем скорость воспроизведения слов для второго иностранного языка; быстрее всего были воспроизведены существительные, а медленнее всего – прилагательные;
- ошибочность воспроизведения слов первого иностранного языка ниже, чем ошибочность воспроизведения слов второго иностранного языка; меньше всего ошибок было совершено при воспроизведении существительных, а больше всего – при воспроизведении прилагательных; соотношение ошибок по типам одинаково по группам и соответствует ранее выявленному (уменьшается от I к III типу);
- большинство испытуемых оказались склонны к проактивной интерференции, соотношение 4 к 1.
- фактор предъявления слов-эквивалентов вносит явный вклад в показатели скорости и ошибочности воспроизведения;

- время выполнения домашних заданий коррелирует со скоростью воспроизведения в группе английский – немецкий и ошибочностью воспроизведения в группе немецкий – английский;

Заключение

В целом, разработка компьютеризированной методики «Двойное попеременное кодирование» завершена, что намечает дальнейшие направления по работе с ней. Во-первых, представляет интерес проверка выявленных закономерностей на какой-либо другой паре изучаемых одновременно иностранных языков. Во-вторых, необходимо продолжить изучение различных видов надежности и валидности методики. Наконец, в перспективе возможно построение экспериментального дизайна лонгитюдного исследования для непосредственного поиска наиболее эффективных способов предъявления и действия с лексическим материалом иностранных языков для улучшения конечного образовательного результата.

Сама методика ДПК в своей финальной версии преобразована в своеобразный тренажер. Любой учащийся, равно как и педагог, теперь может добавить в нее свой собственный набор слов и тем самым тренировать попеременное воспроизведение любой пары иностранных языков. В нее также можно добавлять свои анкетные вопросы и варьировать инструкцию. Программная методика (актуальная версия 1.0) снабжена подробным руководством пользователя и распространяется бесплатно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие. Обнинск : Титул, 2001. [Bim, I. L. (2001). *Koncepciya obucheniya vtoromu inostrannomu yazy`ku (nemeckomu na baze anglijskogo)* (The concept of teaching a second foreign language (German based on English): Textbook. Obninsk: Titul. (In Russ.)].
- Блягоз З. У.* Двужычие: сущность явления, формы его существования. Интерференция и ее разновидности. Майкоп: РИО Адыгейского университета, 2006. [Blyagoz, Z. U. (2006). *Dvuyazy`chie: sushhnost' yavleniya, formy` ego sushhestvovaniya. Interferenciya i eyo raznovidnosti.* (Bilingualism: the essence of the phenomenon, the forms of its existence. Interference and its varieties). Maykop: RIO Ady`gejskogo universiteta. (In Russ.)].

- Бородина А. Н. Сравнительный анализ показателей памяти современных студентов и студентов 70–80 гг. XX века // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2015. Вып. 4 (24). С. 122–131. [Borodina, A. N. (2015). Comparative analysis of memory indicators of modern students and students of 1970–80th. Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology, 4(24), 122–131. (In Russ.)].
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. 3-е изд., стереот. М. : Академия, 2006. [Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). Teoriya obucheniya inostranny'm yazy'kam. Lingvodidaktika i metodika (Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology). Moscow: Academia Publ. (In Russ.)].
- Измалкова А. И., Блинникова И. В. Когнитивные стратегии и паттерны движений глаз в процессе визуального распознавания и запоминания иностранных слов // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Институт психологии РАН, 2017. С. 484–494. [Izmalkova, A. I., Blinnikova, I. V. (2017). Kognitivnye strategii i patterny dvizhenij glaz v processe vizual'nogo raspoznavaniya i zapominaniya inostrannyh slov. (Cognitive strategies and eye movement patterns in SL vocabulary acquisition). In A. L. Zhuravlyov, V. A. Kol'cova (eds.). Fundamental and applied research of modern psychology: results and development prospects (pp. 484–494). Moscow: Institute of Psychology RAS Publ.. (In Russ.)].
- Марей А. А., Подпругина В. В. Продуктивность долговременной памяти при изучении двух иностранных языков в высшей школе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 2 (835). С. 187–204. [Marey, A. A., Podprugina, V. V. (2020). Long-term memory productivity of students learning two foreign languages. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(835), 187–204. (In Russ.)].
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006. [Solovova, E. N. (2006). Metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam: bazovy'j kurs lekcij (Methodology of teaching foreign languages: basic course of lectures): Textbook. 4th ed. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.)].

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_221

В. И. Панов, И. В. Калинин

Панов В. И., доктор психологических наук
профессор, член-корреспондент РАО
заведующий лабораторией экопсихологии развития
Психологического института РАО
ecovip@mail.ru

Калинин И. В., кандидат психологических наук
доцент кафедры психологии
Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
kalinin-iv@rguk.ru

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ МЕЖСУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

В статье рассматриваются теоретико-методологические проблемы, которые затрудняют освоение экопсихологического подхода к субъект-средовому взаимодействию. Характеризуются диссоциированный и ассоциированный подходы к исследованию базовых экопсихологических типов взаимодействия как элементарные в отношении друг друга; показаны различные основания, закладываемые их сторонниками в основу классификаций типов взаимодействия. Предлагается авторский взгляд на проблему межсубъектных взаимодействий с позиций экопсихологического подхода в рамках системы управленческих интеракций.

Ключевые слова: взаимодействие; субъектность; групповая субъектность; экопсихологические типы взаимодействия.

V. I. Panov, I. V. Kalinin

Panov V. I., Doctor (Psychology), Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education
Head of the Laboratory of Ecopsychology of Development
Psychological Institute of the Russian Academy of Education
ecovip@mail.ru

Kalinin I. V., PhD (Psychology), Associate Professor
Department of Psychology
Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art)
kalinin-iv@rguk.ru

AN ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE INTERSUBJECT INTERACTIONS ANALYSIS

The article deals with theoretical and methodological problems that make it difficult to master the ecopsychological approach to subject-environment interaction. The dissociated and associated approaches to the study of basic ecopsychological types of interaction are characterized as complementary to each other, and the various bases laid by their supporters in the basis of classifications of interaction types are shown. The author's view on the problem of intersubjective interactions from the standpoint of the ecopsychological approach is proposed.

Key words: interaction; subjectivity; group subjectivity; ecopsychological types of interaction.

Введение

Проблема межсубъектного взаимодействия, несмотря на постоянное внимание к ней во второй половине XX века и некоторую активизацию интереса к ней в рамках отечественной психологии первого десятилетия XXI века, в настоящий момент за пределами экопсихологического подхода постепенно начинает терять темпы своей разработки [Ломов 1984] и др. Причины такого положения дел мы усматриваем не только в ситуации, которая складывается в психологической науке, под давлением внешних обстоятельств экономического, политического и социального порядков. Основная причина, на наш взгляд, носит внутренний, теоретико-методологический характер, и связана она, прежде всего, с неясностью вопроса: что же в настоящий момент стоит понимать под взаимодействием в его внутреннем сущностном смысле, не сводимом к его редукции по типу внешнего формального описания? Что может выступить единицей анализа взаимодействия, и вообще, возможен ли на современном этапе развития психологической науки такой анализ? Насколько применимы мысли, изложенные Л. С. Выготским в работе «Мышление и речь» в отношении анализа психики «по единицам», к анализу межсубъектного взаимодействия? [Выготский 1982].

Теоретико-методологические проблемы понимания сущности взаимодействия

Применение экопсихологического подхода к анализу проблемы взаимодействия наталкивается на ряд вопросов теоретико-методологического плана, без обсуждения которых его дальнейшее развитие будет затруднено. Перечислим некоторые из них:

1. Насколько оправдано употребление термина «взаимодействие» в отношении односторонних воздействий коммуникативного и интерактивного порядка? Ведь первая часть указанного термина указывает на обоюдность. Традиционный взгляд на обозначенный аспект легко «соскользнет» на уже давно «проложенную дорожку», утверждая, что смысл вопроса будет утрачен, как только будет получена ответная реакция. Однако тогда как можно называть взаимодействие взаимодействием до того момента, пока эта ответная реакция еще не получена, а возможно, и не будет получена в дальнейшем? Другими словами, между актом воздействия и моментом получения ответной реакции существует «зазор», который дает лишь возможность для взаимодействия, но отнюдь последнего не предполагает. Более того, проблема не снимается даже тогда, когда ответная реакция будет осуществлена, поскольку дискретность не дает возможность назвать обратный отклик даже воздействием.

2. Другая проблема связана со второй частью слова «взаимодействие» – «действие». Насколько оправдано слово «взаимодействие» в отношении целого класса ситуаций нецеленаправленного воздействия на субъекта или объект? Ведь согласно классике отечественной психологии А. Н. Леонтьеву, цель действия всегда осознанна [Леонтьев 1984]. В таком случае целый блок взаимодействий объект-объектного порядка, на который указывал один из авторов данной статьи, должен бы быть из круга взаимодействий изъят, поскольку, на первый взгляд, не содержит необходимый атрибутивный момент это взаимодействие конструирующий [Панов 2015]. Представляется, что на данный вопрос найти ответ всё-таки легче, чем на тот, который поставлен в отношении термина «взаимодействие» в предыдущем абзаце. Дело в том, что А. Н. Леонтьев в своей классической работе указывал на то, что цель действия всегда осознана, а вот процесс целеполагания носит несколько иной характер, не всегда соотносимый с его осознанностью.

Обращаясь к точке зрения А. Н. Леонтьева на соотносимость цели действия и осознанности ее субъектом, следует обратить внимание на возможность достаточно «жесткого» ответа, предполагающего заявления почти радикального толка: а) понятие «взаимодействие» может быть выведено за рамки объяснительной схемы деятельностной парадигмы в варианте А. Н. Леонтьева; б) в рамках деятельностного подхода должен быть найден иной путь, по-новому раскрывающий

богатство объяснительного потенциала теории А.Н.Леонтьева, а не сводящий его только к тому варианту, который мы представили выше; в) термину «взаимодействие» должен быть придан статус, не сводящий его к интерпретации, вытекающей из семантики частей слова его составляющих. Еще один вариант ответа на вопрос может дать концепция А. Адлера, в рамках которой цель всё же может быть неосознанной [Адлер 1993], а это означает, что отмеченный нами блок взаимодействий объект-объектного характера всё же получает право на свое существование.

3. Следующий вопрос касается этических моментов в обозначении названий некоторых типов экопсихологических взаимодействий: насколько корректно применять обозначения «объект-объектное», «объект-субъектное» и «субъект-объектное» в отношении «живой ткани» человеческих взаимоотношений, если заведомо одна или обе стороны обозначаются как объект? Данный вопрос имеет достаточно длительную историю своего существования, основной аргумент которой можно свести к следующему утверждению: поскольку субъект является одушевленным существом, постольку ему нельзя приписывать статус неодушевленного объекта.

Тут обнаруживается большое поле для исследования не столько проблемы субъекта и субъектности, свое согласованное понимание которой освещено в целом спектре публикаций сторонников экопсихологического подхода [Селезнева 2015; Панов 2015; Капцов, Широков 2018], сколько так называемой бессубъектности, различные варианты которой можно обнаружить в работах и у З. Фрейда (личное бессознательное), и у К. Юнга («коллективное бессознательное» и «персона»), и у Э. Фромма (стремление не столько «Быть», сколько «Иметь» и «Казаться»). Конечно же, отсутствие субъектности, еще не делает субъекта объектом и, конечно же, мы предвидим возражения со стороны некоторых авторов, которые справедливо могут указать на недопустимость обозначения пассивной позиции субъекта, как объектной. Действительно пассивная позиция всё же является позицией, основания у которой могут быть совершенно различными: а) хитрость, используемая для того, чтобы не тратить лишних усилий; б) желание, чтобы другая сторона проявила активность; в) выжидание более выгодной ситуации, когда можно будет действовать самому и т.д. и т.п. Во всех этих случаях мы имеем дело с замаскированной активностью

выжидательного типа (так называемой квазиобъектностью), которую лишь с натяжкой можно назвать пассивностью. Однако за неимением более удачных терминов в данном случае мы следуем закрепившейся в языке традиции называть «объектным» то, что не имеет явно выраженных признаков активности ментального и/или поведенческого плана в их внешнем проявлении.

4. Еще один момент, который, на наш взгляд, до недавних пор ускользал от пытливого взгляда исследователей, в отношении термина «взаимодействие». Суть его состоит в понимании того, в рамках какой парадигмы до сих пор оно рассматривается: классической или неклассической? Данный вопрос, из всего круга вопросов, заданных выше, представляется нам одним из самых важных, поскольку может кардинальным образом поменять ракурсы их рассмотрения.

Два взгляда на взаимодействие в рамках экопсихологического подхода

Согласно классической картине мира при взгляде на взаимодействие, размышляя над тем, что же оно собой представляет, исследователь заведомо ставит себя в позиции наблюдателя, находясь за пределами ситуации самого взаимодействия. В данном случае речь идет:

а) как об ученом-теоретике, спокойно сидящим за книгами и пытающимся с помощью логических рассуждений, проанализировать, что собой представляет сущность взаимодействия («холодная» ситуация);

б) так и об исследователе-экспериментаторе, «конструирующем» эксперимент, и «замеряющем взаимосвязь» между зависимыми и независимыми переменными (теплая ситуация). В том, и в другом случае, несмотря на разную степень включенности исследователя во взаимодействие, они являются наблюдателями, как бы располагая саму «живую ткань» взаимодействия на экране перед глазами.

Важно учесть тот факт, что на исследователя действуют строгие нормы классической парадигмы: как можно беспристрастнее зафиксировать происходящее, убрав всякий субъективный момент со своей стороны. Чем больше исследователь исключает себя из ситуации наблюдаемого взаимодействия, тем больше считается, что он приближается к «истине», а значит, более объективно смотрит на мир.

Попробуем продемонстрировать это с помощью иллюстрации.

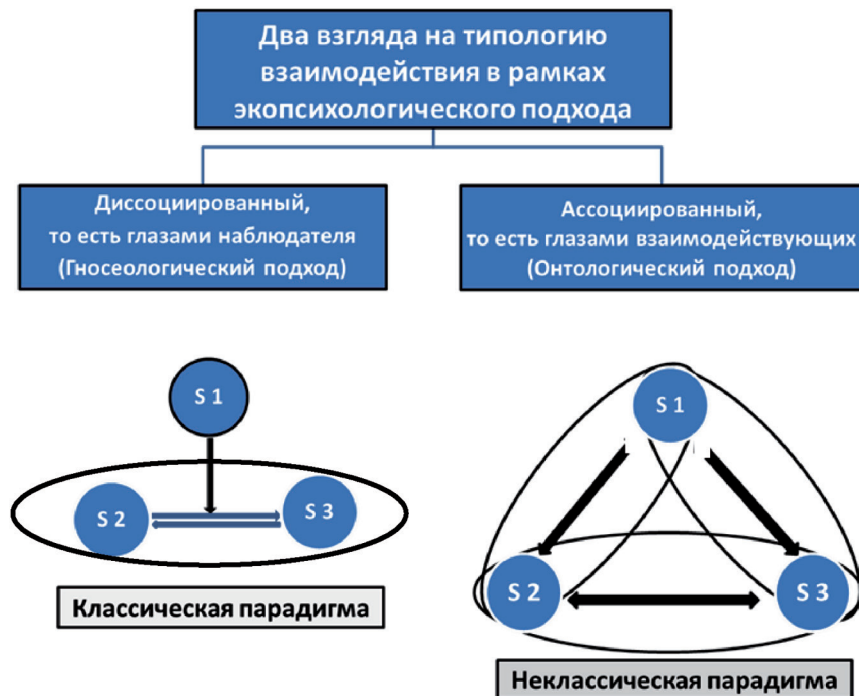


Рис. 1. Диссоциированный и ассоциированный взгляды на ситуацию взаимодействия

На рисунке слева исследователь (S 1) наблюдает за ситуацией взаимодействия субъектов (S2 и S3). Эллипс, объединяющий субъектов (S2 и S3) в одну группу, призван, с одной стороны, акцентировать внимание именно на взаимодействие в целом, а с другой – убрать ассоциативный ряд, который может возникнуть у адептов бихевиорального подхода, в рамках которого обозначение «S1» может быть воспринято в роли своеобразной переменной.

Воспользовавшись платоновской метафорой экрана и терминологией нейролингвистического программирования, такой взгляд назовем диссоциированным.

Однако совсем иначе такая ситуация выглядит со стороны самих участников этого взаимодействия, которые не столько размышляют над тем, в чем теоретическая значимость понятия «взаимодействие», сколько являются активными участниками этого взаимодействия

(правая сторона рис. 1), находясь в самой ее сердцевине («горячая» ситуация взаимодействия).

На рисунке 1 стрелки «S1–S2» и «S1–S3» в отличие от стрелок между «S2–S3» представлены как однонаправленные, поскольку в концептуальном плане наблюдатель как бы «примеривает» к S2 и к S3 разные ролевые позиции: то объекта, то субъекта, тем самым не только меняя типы взаимодействия, но и как бы воздействуя на S2 и на S3. В то же время эллипсы, попеременно очерчивающие диады «S1–S2», «S1–S3», «S2–S3», а также очерченная ими конфигурация триады «S1–S2–S3», показывают меру включения каждого типа субъектов в само взаимодействие и разные варианты становления групповой субъектности. Такой взгляд назовем ассоциированным.

Специально отметим, что представляемая выше в ассоциированном варианте позиция наблюдателя, возможно, не совсем соответствует неклассической парадигме. В рамках неклассической парадигмы акцент ставится на относительности получаемого результата, потому что он оказывается зависимым от способа исследования (инструмента, аппаратуры), используемого наблюдателем в качестве средства. Это означает, что наблюдатель оказывает влияние не на каждого из субъектов взаимодействия (см. эллипс на рисунке 1), а на способ мышления, посредством которого он представляет взаимодействие между этими субъектами. То есть, по сути, это именно то, что мы делаем в этом тексте, показывая «абсолютный» взгляд на взаимодействие, соответствующий классической парадигме, и альтернативно «относительный» взгляд, соответствующий неклассической парадигме, согласно которой результат наблюдения всегда относителен, так как обусловлен способом (инструментом) его получения.

По нашему мнению, попеременный переход исследователя с диссоциированной позиции на ассоциированную и обратно в своих теоретических рассуждениях создает ту основную трудность, результатом которой является весь тот далеко не полный круг вопросов, обсуждаемых в рамках данной статьи. Однако особо подчеркнем, что каждую из отмеченных позиций следует рассматривать как развитие взглядов на экопсихологические типы взаимодействия в континууме от диссоциированного взгляда на интеракцию до ее интерпретации в рамках ассоциированного варианта.

В качестве предмета своего анализа возьмем один из элементов управленческой деятельности – взаимодействие в системе «руководитель – подчиненный». Его выбор далеко не случаен и был в определенной мере представлен в наших публикациях [Панов, Капцов 2012; Калинин, Калинина 2019; Калинин 2020]. Следует понимать, что обозначение персоналий на разных концах диады системы «руководитель – подчиненный» является достаточно условным.

В разных сферах человеческого общежития оно может принимать различные очертания: «родитель – ребенок», «учитель – ученик», «преподаватель – студент» «научный руководитель – магистрант» [Колесникова 2018], научный руководитель – аспирант» [Соловьева 2008], «нотариус – клиент» [Лидская, Мдивани, Носкова 2009], на что неоднократно обращалось внимание в рамках экопсихологического подхода. Другими словами, предметом экопсихологического анализа в явном виде еще не выступала иерархическая составляющая взаимодействия между субъектами, хотя в латентном варианте она присутствовала постоянно.

Диссоциированный взгляд, т. е. взгляд с позиций наблюдателя за взаимодействием, в направлении распространения экопсихологического подхода на интерактивный компонент управленческой деятельности позволяет получить весьма полезную информацию для понимания сущностных моментов управленческого взаимодействия.

Изобразим это схематично на рисунке 2. На этом рисунке мы представили различные варианты комбинаций экопсихологических типов взаимодействия. Каждый из них обозначен цифрами от 1 до 5. Буквы «О» и «S», располагающиеся снизу обозначения «Руководитель» и справа от обозначения «Подчиненный», расшифровываются как объект (O) и Субъект (S) соответственно.

На пересечении перпендикуляров, разделяющих указанные буквы, внутри затемненного квадрата располагаются обозначения экопсихологических типов взаимодействия. Их расшифровку можно прочесть под названием рисунка 2. Площадь внутри изображенных квадратов разбита на четыре сектора. В рамках каждого варианта размер каждого сектора отражает различные профили экопсихологических типов взаимодействия внутри диады «руководитель – подчиненный» (под каждым синим квадратом размещена формула соотношения площадей секторов).

**Диссоциированный взгляд (с позиций наблюдателя)
на типологизацию взаимодействия
(гносеологический подход, классическая парадигма)**

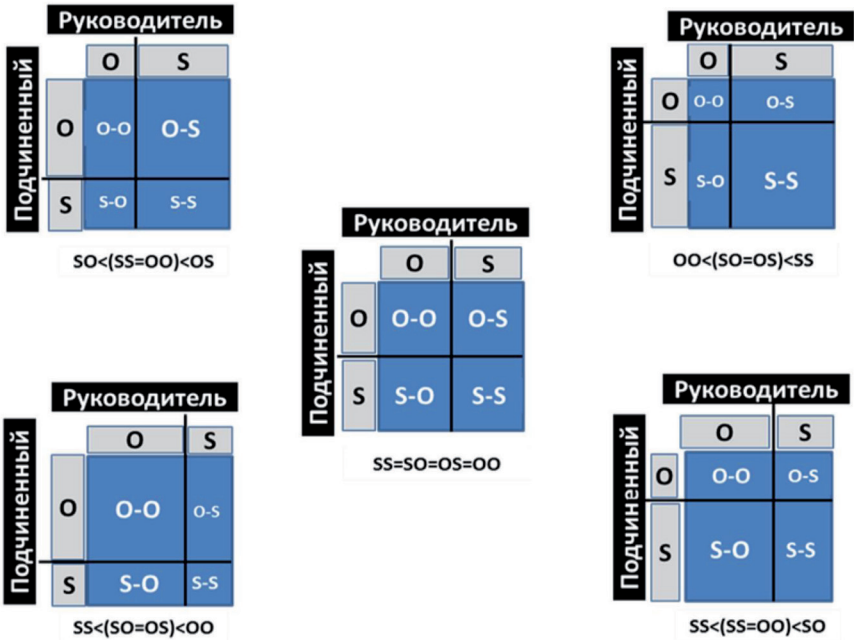


Рис. 2. Варианты представленности различных типов экпсихологического взаимодействия (ЭКПТВ) в системе «руководитель – подчиненный», где: «O–O» – объект-объектный ЭКПТВ; «S–O» – субъект-объектный ЭКПТВ; «O–S» – объект-субъектный ЭКПТВ; «S–S» – субъект-субъектный ЭКПТВ

Так, в рамках варианта № 1 формулу $SS < (SO=OS) < OO$ следует читать следующим образом: субъект-субъектное (S–S) взаимодействие в профиле интеракций данной диады уступает другим типам взаимодействия, в которых субъект-объектная (S–O) и объект-субъектная (O–S) составляющие, находясь в равной мере представленности, уступают, в свою очередь, взаимодействию объект-объектного типа (OO). По аналогичной схеме расшифровываются формулы:

№ 2: « $SO < (SS=OO) < OS$ »;

№ 3: « $SS=SO=OS=OO$ »;

№ 4: « $OO < (SO=OS) < SS$ »;

№ 5: « $SS < (SS=OO) < SO$ ».

Но вариант № 3 является не вполне жизненным, поскольку вряд ли можно найти диаду, в которой в равной доле представлены все типы взаимодействия. Если же принять во внимание, что это иерархическое взаимодействие, то представить такой профиль в реальной жизни очень сложно. Варианты № 1, № 2, № 4 и № 5. Выглядят как своеобразные отклонения от абстрактного варианта № 3.

Интерес представляет и сравнение вариантов так называемых контрастных профилей: вариант № 1 и вариант № 4, а также варианта № 2 и варианта № 5. Если присмотреться внимательно, то можно обнаружить, как меняется долевая представленность секторов «S–S» в первом варианте, через вариант № 3 к варианту № 4 в сторону увеличения. Это наталкивает на мысль о возможности динамики развития взаимодействия в конкретно взятой диаде. Мы не будем здесь обсуждать различные возможные траектории указанной динамики, а также изменения качества взаимоотношений их сопровождающих, поскольку это ведет к появлению новых теоретико-методологических вопросов, каждый из которых заслуживает отдельного разговора. Однако уже в таком достаточно сжатом виде становится понятной эвристическая ценность диссоциированного взгляда на экопсихологические типы взаимодействия в рамках системы управленческих интеракций.

Заключение

Использование экопсихологического подхода к анализу взаимодействия позволяет ставить и решать ряд проблем теоретико-методологического характера. Можно выделить два мнения на базовые экопсихологические типы взаимодействия: диссоциированный и ассоциированный, которые используются как комплиментарные по отношению друг к другу. Экопсихологический подход к субъект-средовым взаимодействиям, особенно в вариантах его индивидуального и группового субъектогенеза экопсихологических типов, обладает достаточным ресурсным потенциалом теоретико-методологического характера для объяснения управленческих интеракций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1993. [Adler, A. (1993). *Praktika i teoriya individual'noi psikhologii*. (Practice and theory of individual psychology). Moscow. (In Russ.)].

- Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2.: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. [Vygotski, L. S. (1982). Myshlenie i rech' (Thinking and speaking). In V.V.Davydova (ed). Sobr soch: v 6 t. T. 2. Collected Works, 2. Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)].
- Калинин И. В. Стиль подчинения в контексте экопсихологических типов // Экопсихологические исследования-6. Экология детства и психология устойчивого развития / отв. ред. В.И. Панов. Курск: Университетская книга, 2020. С. 509–513. [Kalinin, I. V. (1982) Stil' podchineniya v kontekste e'kopsixologicheskix tipov vzaimodejstviya (Submission style in the context of ecopsychological types). In V.I.Panov (ed). Ecopsychological research-6. Ecology of childhood and psychology of sustainable development: collection of scientific article (pp. 509–513). Kursk: Universitetskaya kniga. (In Russ.)].
- Калинин И. В., Калинина Н. В. К вопросу о развитии исследований «стиля подчинения» в отечественной психологии XXI века // Психология управления персоналом и социальное предпринимательство в условиях изменения технологического уклада / под общ. ред. Л. Н. Захаровой, М. В. Прохоровой. Н.-Новгород, ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2019. С. 627–633. [Kalinin, I. V., Kalinina, N. V. (2019) On the development of studies of the “style of submission” in Russian psychology of the XXI century. In. L. N. Zaxarovoj, M. V. Proxorova (eds). Psychology of personnel management and social entrepreneurship in the context of a changing technological order (pp. 627–633). Nizhny: Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. (In Russ.)].
- Капцов А. В., Широков А. Р. Особенности валидации методик определения экопсихологических типов взаимодействия // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология. 2018. № 2 (24). С. 118–126. [Kaptsov, A. V., Shirokov, A. R. (2018). Features of validation of methods for determining ecopsychological types of interaction. Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series, 2 (24), 118–126. (In Russ.)].
- Колесникова Е. И. Типы экопсихологического взаимодействия руководителя с магистрантом // Вестник Калужского университета, Серия «Психологические науки. Педагогические науки». 2018. № 1. Т. 1. С. 42–54. [Kolesnikova, E. I. (2018). Types of ecopsychological interaction between a supervisor and a master's student. Kaluga University Bulletin, Series Psychological Sciences. Pedagogical Sciences, 1, 42–54. Vol. 1. (In Russ.)].
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2 / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1984. С. От и ДО [Leont'ev, A. N. (1984). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' (Activity. Consciousness. Personality). In V. V. Davydova, V. P. Zinchenko, A. A. Leontyev, A. V. Petrovsky. (eds). Selected psychological works, 2. Vol. 2. Moscow (In Russ.)].

- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1984. [Lomov, B. F. (1984). Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii (Methodological and theoretical problems of psychology). In Yu. M. Zabrodin, E. V. Shorokhova (eds.). Moscow: Nauka. (In Russ.).]
- Лидская Э. В., Мдивани М. О., Носкова О. Г. Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) // Материалы Пятой Российской конференции по экологической психологии / под ред. В. И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009. С. 255–276. [Lidskaya, E. V., Mdivani, M. O., Noskova, O. G. (2009). Metod interv'y u v e'kopsixologicheskom issledovanii professij, na primere truda notariusov (Interview method in eco-psychological research of professions (on the example of the work of notaries). In V. I. Panova (ed). 5th Russian Conference on Environmental Psychology (pp. 255–276). Moscow: Psixologicheskij institut RAO. (In Russ.).]
- Панов В. И. Субъектность в контексте экопсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3 (45). С. 10–18. [Panov, V. I. (2015) Sub»ektnost' v kontekste ekopsikhologicheskogo podkhoda k razvitiuu psikhiki (Subjectivity in the context of the ecopsychological approach to the development of the psyche). *Education and selfdevelopment*, 3, 10–18. (In Russ.).]
- Панов В. И., Карцов А. В. Взаимосвязь межличностных отношений и экопсихологических типов взаимодействия // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. № 2 (5), Т. 14. С. 1219–1227. [Panov, V. I., Kartsov, A. V. (2012). The relationship between interpersonal relationships and ecopsychological types of interaction. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2 (5), 1219–1227. Vol. 14. (In Russ.).]
- Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Педагогика и психология. 2015. № 2. С. 47–53. [Selezneva, M. V. (2015). Comparative analysis of the concepts of «subject» and «subjectivity» in foreign psychology. *RUDN Bulletin. Pedagogy and Psychology series*, 2, 47–53. (In Russ.).]
- Соловьева Н. В. Научное взаимодействие как особая форма общения руководителя и аспиранта // Мир психологии. 2008. № 1. С. 71–77. [Solov'eva, N. V. (2008). Scientific interaction as a special form of communication between a supervisor and a graduate student). *World of psychology*, 1, 71–177. (In Russ.).]

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_233

В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская

Тылец В. Г., доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры фонетики и грамматики французского языка
Московского государственного лингвистического университета
tyletsvalery@yandex.ru

Краснянская Т. М., доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии
Московского гуманитарного университета
ktm8@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

Проблему исследования составило изучение представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза. Основными методами выступили тематическое эссе, тестирование, субъективное шкалирование. Респондентами явились 200 студентов лингвистического вуза. По итогам работы установлены ведущие предметные представления, построены математические модели их связи с адаптивностью и прогнозируемой профессиональной успешностью.

Ключевые слова: психологическая безопасность; образовательная среда; представления; студенты; лингвистический вуз.

V. G. Tylets, T. M. Krasnianskaya

Tylets V. G., Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor
Professor of the Department of Phonetics and Grammar of the French Language
Moscow State linguistic University,
tyletsvalery@yandex.ru

Krasnianskaya T. M., Doctor of Psychology (Dr. habil), Professor
Professor of the Department of General, Social Psychology
and the History of Psychology
Moscow University for the Humanities
ktm8@yandex.ru

STUDENTS' REPRESENTATIONS ABOUT THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE LINGUISTIC UNIVERSITY

This work is devoted to the study of students' ideas of the psychological safety of the educational environment in a linguistic university. The main methods were



thematic essays, testing, and subjective scaling. The respondents were 200 students of the linguistic university. Based on the results of the work, the leading subject representations were established, mathematical models of their relationship with adaptability and predicted professional success were constructed.

Key words: psychological security; educational environment; representations; students; linguistic university.

Введение

В современных реалиях воспроизводства и расширения природных, техногенных, антропогенных угроз социальному и персональному благополучию, повышения стрессонасыщенности окружающего пространства, безопасность выступает одним из наиболее востребованных условий построения жизнедеятельности человека. Стремясь сохранить лучшее из достигнутого, обеспечив плацдарм для последующих достижений, он стремится к большему удобству, предсказуемости, защищенности своего окружения, т. е. к безопасности. Вместе с тем, наряду с энергозатратностью, однообразием и стагнацией, приближение к идеалу удобств, защищенности, предсказуемости ослабляет защитные силы человека, его адаптивность и конкурентоспособность, формирует ригидность и зависимость от внешних условий, что противоречит ожидаемой безопасности. Образованная данной коллизией фундаментальная проблема безопасности делает актуальным понимание ее сущности и нюансов обеспечения в различных сферах жизнедеятельности человека.

Образовательная среда, наряду с профессиональной, в настоящее время выступает наиболее разработанной площадкой научного рассмотрения психологических аспектов безопасности. Это связано с возрастной уязвимостью к угрозам субъектов обучения [Волохова, Кошенова, Шабанов 2020], а также возросшей уязвимостью самой образовательной среды, обусловленной несколькими десятилетиями изменений, теперь под влиянием цифровизации [Яруллина 2020]. Безопасность в сфере образования изучается, как минимум, в двух, в определенной мере связанных, направлениях: как условие ее организации, наиболее благоприятное для решения образовательных задач, и как одно из планируемых психических новообразований субъектов образования. В исследовательских работах по первому направлению достаточно разносторонне раскрыты факторы, предпосылки и средства создания

безопасной среды, обозначены составные части, параметры и критерии ее обеспечения в вузовской системе, в целом, и в специализированных вузах, в частности. Существенную их часть составили работы, посвященные психологическим аспектам безопасности образовательной среды вуза [Краснянская, Тылец 2015; Осиянова, Кононова 2019; Павлов, Какадий 2020; Тылец, Краснянская 2016]. Констатируемая нами по итогам содержательного анализа публикаций интенсивность изысканий по обозначенной проблематике подтверждает практическую востребованность образовательной системой разработки концепции психологической безопасности ее функционирования. Второе направление исследований, исходя из целесообразности формирования личностных проекций безопасности у субъектов вузовского этапа профессиональной подготовки, обращается к рассмотрению их содержательных и функциональных особенностей, в частности, на материале ролевых моделей безопасности [Тылец, Краснянская, Ляхов 2020] и представлений о безопасности [Коропец 2020; Пелюшенко 2018]. Значительный интерес психологов к субъектным представлениям о безопасности объясняется их констатирующей и прогностической ценностью. Развитие данной области исследований характеризуется переходом от общего ракурса рассмотрения представлений о безопасности, выявляющего базовые их характеристики, к частному, учитывающему специфику представлений о безопасности, обусловленную, в частности, профессиональной направленностью субъектов образовательной среды. Особый интерес в этой связи вызывают представления о безопасности у субъектов, будущая профессиональная деятельность которых несет особые риски безопасности, вызванные, например, экстремальностью [Костоусов, Иванов 2017].

Особые риски безопасности, возникающие у субъектов приобретения иноязычного опыта [Кисляков, Сорокоумова, Егорова 2020], определили постановку проблемы нашего исследования: какими особенностями обладают представления о безопасности у студентов лингвистического вуза?

Материалы и методы исследования

Исследование было проведено на базе Московского государственного лингвистического университета в течение 2019–2021 учебных годов. Выборка образована 200 студентами в возрасте от 18 до 21

года, выразившими добровольное согласие участвовать в исследовании.

Целью исследования, представленного в данной работе, было изучение представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза.

Мы предполагали неоднородность представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза, связанную с их текущей адаптивностью (как констатация определенного состояния психологической безопасности образовательной среды) и оценкой успешности будущей для них профессиональной деятельности (как субъектный прогноз сохранения позитивного эффекта этой безопасности на перспективу).

Проверка исследовательской гипотезы потребовала решения следующих задач: 1) установить основные элементы представлений о психологической безопасности образовательной среды студентов лингвистического вуза; 2) выявить особенности распределения оценок студентами значимости выделенных элементов психологической безопасности образовательной среды для ее обеспечения в лингвистическом вузе; 3) изучить связь оценок студентами значимости элементов психологической безопасности образовательной среды для ее обеспечения в лингвистическом вузе с их текущей адаптивностью и прогнозируемой успешностью будущей профессиональной деятельности. Использовался пакет исследовательских методов, включающий эссе на заданную тему, тестирование и методику субъективного шкалирования. Вспомогательный материал был получен с помощью уточняющей беседы. На этапе обработки эмпирического материала использовался метод экспертной оценки и методы математической статистики.

Метод подготовки эссе на заданную тему обеспечил сбор качественного и количественного материала по представлениям студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза. Респондентам было предложено написать эссе на тему «Психологическая безопасность образовательной среды лингвистического вуза». Задание предлагалось выполнить в течение одного академического часа.

Тестирование использовалось для установления уровня текущей адаптированности студентов с помощью Многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) в разработке

А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина. В исследовании анализировалась шкала личностного адаптивного потенциала.

Методика субъективного шкалирования решала две задачи, предполагающие выявление:

1) субъективной значимости элементов психологической безопасности образовательной среды, выделенных в представлениях студентов, для ее обеспечения в лингвистическом вузе;

2) уровня предполагаемой студентами успешности своей будущей профессиональной деятельности. В ходе выполнения задания респондентам было предложено использовать 10-балльную шкалу, по которой 0 соответствует минимуму, а 10 – максимум измеряемой величины.

Тестирование и субъективное шкалирование предшествовали заданию по написанию эссе.

Обработка результатов написания тематического эссе проводилась по методу экспертной оценки. В качестве экспертов выступили три профессиональных психолога со стажем деятельности по специальности от 10 лет, имеющих опыт проведения контент-анализа. Экспертам предлагалось изучить выполненные студентами эссе и выделить содержащиеся в них элементы субъектных представлений о психологической безопасности образовательной среды студентов лингвистического вуза. Основная аналитическая работа велась экспертами автономно, итоговым явился результат совместного согласования ими обработанного материала.

Уточняющая беседа привлекалась для уточнения содержания ведущих элементов представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза.

Математическая статистика способствовала количественному анализу эмпирических данных. В исследовании задействованы методы первичной (нахождение средних по выборке, процентного распределения данных) и вторичной (регрессионный анализ) математической статистики. Привлекались возможности компьютерного пакета программ «STATISTICA 12.0».

Результаты исследования и их анализ

Этап сбора эмпирического материала завершился получением 200 наборов полных данных по всем запланированным исследовательским методам. Отсева материалов респондентов не произошло,

что позволило провести содержательный анализ проблемы на массиве результатов, полученных по всей выборке.

Экспертный анализ эссе на заданную тему выявил следующие элементы представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза: психологическая безопасность студента (100%, здесь и далее – частота элемента по выборке), психологическая безопасность преподавателя (99,0%), психологическая безопасность коммуникативного взаимодействия в вузе (97,0%), культура лингвистической безопасности в вузе (91,5%), психологический микроклимат в вузе (89,5%), защищенность территории вуза (82,0%), эффективность обучающих средств (76,5%).

Выделение элемента «психологическая безопасность студента» в структуре представлений студентов основывалось на его прямом указании в собранных эссе, а также присутствии в них высказываний о необходимости защищенности, стабильности, здоровья, свободы самовыражения студентов, их уверенности в себе и т.д. в связи с психологической безопасностью образовательной среды лингвистического вуза. Выделение данного элемента мы рассматриваем вполне предсказуемым при выполнении соответствующего задания, так как студенты являются необходимыми субъектами образовательной среды лингвистического вуза, во многом определяющими ее состояние.

Столь же предсказуемым видится выделение в заданном контексте элемента «психологическая безопасность преподавателя». В эссе студентов он представлен прямым указанием, а также указанием на их защищенность, удовлетворенность, спокойствие, уверенность в себе, завтрашнем дне и т.п.

Выделение по материалам эссе элемента «психологическая безопасность коммуникативного взаимодействия в вузе», наряду с его прямым указанием в подготовленных текстах, базировалось на присутствии в них высказываний о том, что психологическая безопасность образовательной среды лингвистического вуза характеризуется свободным и разносторонним общением студентов между собой, с преподавателями, с администрацией, с представителями общественности.

Элемент «культура лингвистической безопасности в вузе», наряду с прямым упоминанием данного словосочетания в текстах, представлен указанием на реализацию субъектами вуза адекватного использования средств родного и изучаемых иностранных языков.

Отметим, что весьма значительный удельный вес элементов «психологическая безопасность коммуникативного взаимодействия в вузе» и «культура лингвистической безопасности в вузе» в массиве субъектных представлений о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза может отражать специфику респондентов как лиц, находящихся в образовательной среде лингвистического вуза.

Элемент «психологический микроклимат в вузе» был выделен в структуре рассматриваемых представлений на основе его прямого указания в текстах студенческих эссе, а также при наличии в них указаний на бесконфликтность студенческого коллектива, присутствие в нем радости, открытости, оптимизма и т. п.

Если обозначенные ранее элементы представлений достаточно очевидно могут быть обозначены составляющими психологической безопасности образовательной среды, то оставшиеся два элемента рассматриваются нами, скорее, как ее организационные условия.

Элемент «защищенность территории вуза» выделялся при непосредственном наличии словосочетания в текстах эссе, а также при присутствии в них высказываний о наличии охраны в вузе, пропускного режима, ограждающей среды, контроле территории, сигнализации и т. п. Присутствие данного элемента в представлениях о психологической безопасности образовательной среды указывает на понимание респондентами невозможности психологической безопасности без условий создания физической защищенности соответствующего объекта.

Элемент «эффективность обучающих средств», наряду со случаями прямого указания, выделялся в эссе в случаях указания студентами на результативность, успешность или качество обучения, лекций, семинарских занятий, учебного процесса и т. п. Выделение его в структуре представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза, вероятно, обусловлено категорией респондентов как субъектов, основной деятельностью которых является профессиональное обучение. Значимость для текущего и перспективного благополучия студентов эффективности обучающих средств делает данный элемент немаловажным в структуре их представлений о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза.

Выделенные элементы представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды были подвергнуты оценке респондентами применительно к ее обеспечению в лингвистическом вузе по методу субъективного шкалирования по 10-балльной шкале. По итогам процедуры были получены средние оценки и построена убывающая ранговая последовательность (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение средних оценок значимости элементов психологической безопасности образовательной среды для ее обеспечения в лингвистическом вузе

Ранг	Элементы представлений	Средняя оценка*
1	психологическая безопасность студента	9,568
2	психологическая безопасность преподавателя	9,335
3	психологическая безопасность коммуникативного взаимодействия в вузе	8,672
4	защищенность территории вуза	8,529
5	психологический микроклимат в вузе	7,984
6	культура лингвистической безопасности в вузе	7,433
7	эффективность обучающих средств	6,386

*Примечание: оценка проводилась по 10-балльной шкале

В полученной ранговой последовательности обращает на себя внимание перемещение на более высокий уровень, по сравнению с частотой называния, организационного условия «защищенность территории вуза» среди выделенных элементов психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза. Возможно, это связано со сформированными на социальном уровне соответствующими предметными стереотипами, увязывающими психологическую безопасность с физической безопасностью.

Обследование респондентов по уровню их адаптивности и предполагаемой успешности будущей профессиональной деятельности показало присутствие в выборке студентов с высокими, средними и высокими значениями этих показателей, что делает ее репрезентативной для решения поставленных нами исследовательских задач (см. табл. 2).

Таблица 2

**Распределение студентов по уровням* развития адаптивности
и предполагаемой успешности будущей профессиональной
деятельности**

Показатель	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	n	%	n	%	n	%
Адаптивность	61	30,5	84	42,0	55	27,5
Предполагаемая успешность профессиональной деятельности	72	36,0	80	40,0	48	24,0

**Примечание:* адаптивность по методике МЛЮ-АМ: высокий уровень – 5–10 баллов; средний уровень – 3–4 балла; низкий уровень – 1–2 балла. Предполагаемая успешность будущей профессиональной деятельности: высокий уровень – 7–10 баллов; средний уровень – 4–6 баллов; низкий уровень – 0–3 балла.

Следующий этап исследования был посвящен изучению связи оценок студентами значимости выявленных элементов для психологической безопасности образовательной среды с их текущей адаптивностью и прогнозируемой успешностью будущей профессиональной деятельности. Задача определения относительной значимости оценок элементов представлений в обеспечении психологической безопасности образовательной среды для уровня текущей адаптивности/прогнозируемой успешности будущей профессиональной деятельности студентов лингвистического вуза решалась с использованием возможностей многомерного регрессионного анализа методом построения регрессионной модели адаптивности/прогнозируемой успешности будущей профессиональной деятельности на структуре значимых элементов представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза. При этом коэффициенты регрессии при одноуровневых или нормированных значениях переменных являются индикаторами валидности каждой из подсистем по отношению к уровню адаптивности/прогнозируемой успешности будущей профессиональной деятельности студентов.

Результатом предпринятых процедур явились математические модели в виде уравнений регрессии, которые обладают определенной

прогностической значимостью. Достоверность прогноза определяется уровнем надежности и валидности моделей на основе использования ряда общепринятых процедур.

Регрессионные модели зависимости уровня текущей адаптивности студентов/прогнозируемой ими успешности будущей профессиональной деятельности от оценок значимости элементов психологической безопасности образовательной среды для ее обеспечения в лингвистическом вузе имеют следующий вид:

$$A = 0,214 * X_1 + 0,197 * X_2 + 0,154 * X_3 + 0,102 * X_4 + 0,116 * X_5 + 0,138 * X_6 + 0,078 * X_7;$$

$$Y = 0,198 * X_1 + 0,189 * X_2 + 0,177 * X_3 + 0,076 * X_4 + 0,087 * X_5 + 0,134 * X_6 + 0,139 * X_7, \text{ где:}$$

A – уровень адаптивности;

Y – уровень прогнозируемой успешности будущей профессиональной деятельности;

X₁ – оценка психологической безопасности студента;

X₂ – оценка психологической безопасности преподавателя;

X₃ – оценка психологической безопасности коммуникативного взаимодействия в вузе;

X₄ – оценка защищенности территории вуза;

X₅ – оценка психологического микроклимата в вузе;

X₆ – оценка культуры лингвистической безопасности в вузе;

X₇ – оценка эффективности обучающих средств.

Исходя из полученных результатов, вклады в адаптивность студентов значимости для них элементов психологической безопасности лингвистического вуза распределились по убыванию следующим образом: психологическая безопасность студента; психологическая безопасность преподавателя; психологическая безопасность коммуникативного взаимодействия в вузе; культура лингвистической безопасности в вузе; психологический микроклимат в вузе; защищенность территории вуза; эффективность обучающих средств. Соответственно, чем выше в представлениях студента уровень психологической безопасности у себя и у преподавателя, качество коммуникации в лингвистическом вузе, тем выше у него может быть уровень адаптивности.

В связи с прогнозируемой студентами успешностью будущей для них профессиональной деятельности элементы психологической безопасности лингвистического вуза распределились по убыванию

значимости следующим образом: психологическая безопасность студента; психологическая безопасность преподавателя; психологическая безопасность коммуникативного взаимодействия в вузе; эффективность обучающих средств; культура лингвистической безопасности в вузе; психологический микроклимат в вузе; защищенность территории вуза. Можно предполагать, что большую успешность своей будущей профессиональной деятельности студенты могут прогнозировать, если переживают большую безопасность коммуникативного взаимодействия в вузе, культуру лингвистической безопасности и эффективность обучающих средств.

В целом, уровень текущей адаптивности студентов и их уверенности в успешности будущей профессиональной деятельности можно повысить за счет создания условий для более высокой оценки студентами рассмотренных элементов психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено изучению представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза. По итогам эмпирического исследования, все поставленные задачи были решены, что позволило подтвердить выдвинутую гипотезу.

В ходе исследования было установлено, что представления студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза представлены следующими элементами: психологическая безопасность студента, психологическая безопасность преподавателя, психологическая безопасность коммуникативного взаимодействия в вузе, культура лингвистической безопасности в вузе, психологический микроклимат в вузе, защищенность территории вуза, эффективность обучающих средств. Была подтверждена неоднородность оценок студентами элементов психологической безопасности образовательной среды применительно к ее обеспечению в лингвистическом вузе. Кроме того, показано, что оценка студентами элементов психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза связана с уровнем их текущей адаптивности и прогнозируемой успешностью будущей профессиональной деятельности. Данная связь представлена математическими моделями в виде уравнений регрессии.

Новизна работы заключается в содержательном изучении субъектных представлений о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза, а также установлении их связи с текущей адаптивностью и прогнозируемой профессиональной успешностью студентов. Выявленные закономерности, вероятно, могут получить практическое использование для повышения текущей адаптивности и уверенности студентов лингвистического вуза в будущей профессиональной успешности.

Работа может быть продолжена на материале использования других исследовательских методов выявления субъектных представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды лингвистического вуза (например, с применением опросниковых методов или методов экспериментальной психосемантики). Кроме того, перспективной представляется детализация связей изученных представлений с другими личностными характеристиками респондентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Волохова В. И., Кошенова М. И., Шабанов Д. М. Исследование динамики психологического времени в эпоху юности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 4 (48). С. 75–90. [Volokhova, V. I., Koshenova, M. I., Shabanov, D. M. (2020). Study of the dynamics of psychological time in the era of youth. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 4 (48), 79–90. (In Russ.)].
- Кисляков П. А., Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 199–218. [Kislyakov, P. A., Sorokoumova, S. N., Egorova, P. A. (2020). Psycholinguistic security of the student's personality and its provision in the process of studying at the university. *Yazyk i kul'tura*, 49, 199–218. (In Russ.)].
- Коронец О. А. Представления студентов о психологической безопасности профессиональной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. Т. 8. С. 15. [Koropets, O. A. (2020). Students' representations about the psychological safety of professional activity. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 8 (6), 15. Vol. 8. (In Russ.)].
- Костюсов А. Г., Иванов М. С. Психологические факторы сформированности представлений о безопасности у курсантов военного вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2. С. 141–150. [Kostousov, A. G., Ivanov, M. S. (2017). Psychological factors of the formation

- of representations about security among cadets of a military university. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2, 141–150. (In Russ.).
- Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Создание безопасной образовательной среды в вузе средствами мини-олимпиады // Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2015. № 2–3 (86–87). С. 124–129. [Krasnyanskaya, T. M., Tylets, V. G. (2015). Creating a safe educational environment at the university by means of a mini-olympiad. *Vestnik Vitsebskaga dzyarzhaŭnaga universitehta*, 2–3 (86–87), 124–129. (In Russ.)].
- Осиянова О. М., Кононова М. С. Театральная технология в образовательном процессе высшей школы: лингводидактический аспект // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 4 (222). С. 25–32. [Osyanova, O. M., Kononova, M. S. (2019). Theater technology in the educational process of higher education: linguodidactic aspect. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4 (222), 25–32. (In Russ.)].
- Павлов В. Н., Какадий И. И. Угрозы безопасности образовательного учреждения // Бюллетень науки и практики. 2020. № 6. Т. 6. С. 305–311. [Pavlov, V. N., Kakadii, I. I. (2020). Threats to the security of an educational institution. *Byulleten' nauki i praktiki*, 6 (6), 305–311. (In Russ.)].
- Пелюшенко В. А. Представление о безопасности как основа успешного решения задач жизнедеятельности человека // Социально-психологические проблемы современной семьи. Армавир: Логос, 2018. С. 24–27. [Pelyushenko, V. A. (2018). Predstavlenie o bezopasnosti kak osnova uspeshnogo resheniya zadach zhiznedejatel'nosti cheloveka (The concept of security as the basis for the successful solution of human life tasks). *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i* (pp. 24–27). Armavir: Logos. (In Russ.)].
- Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Система психологической безопасности высшего учебного заведения: подходы и концептуализация // Педагогика и просвещение. 2016. № 1. С. 50–59. doi.org/10.7256/2306-434X.2016.1.17762 [Tylets, V. G., Krasnyanskaya, T. M. (2016). Sistema psihologicheskoy bezopasnosti vysshego uchebnogo zavedeniya: podhody i konceptualizaciya (The system of psychological security of higher education institutions: approaches and conceptualization). *Pedagogika i prosveshchenie*, 1, 50–59. (In Russ.)].
- Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Ляхов А. В. Репертуарные характеристики ролевых моделей безопасности студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 129–135. doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-3-129-135 [Tylets, V. G., Krasnyanskaya, T. M., Lyakhov, A. V. (2020). Repertory characteristics of role models of security of university students. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 26 (3), 129–135. (In Russ.)].

Яруллина Л. Р. Цифровое обучение в высшей школе: психологические риски и эффекты // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 6. С. 30. [Yarullina, L. R. (2020). Digital learning in higher education: psychological risks and effects. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 8 (6), 30. (In Russ.)].

УДК 159.9

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_247

Е. Ю. Шогорева

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета
shel2005@inbox.ru

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье изложены результаты эмпирического исследования выявления особенностей и предпосылок осознания профессиональной деятельности средством самореализации. Испытуемыми были офицеры разных специальностей и воинских званий. Были выявлены и описаны содержательные характеристики различий в самореализации в профессиональной деятельности у офицеров и выделены мотивационно-ценностные ориентации, их обуславливающие.

Ключевые слова: самореализация; профессиональная деятельность; мотивационно-ценностные ориентации.

E. Yu. Shogoreva

PhD (Psychology), Assoc. Prof.
Assoc. Prof. at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University
shell 2005@inbox.ru

MOTIVATIONAL AND VALUE ORIENTATIONS AS PREREQUISITES FOR SELF-REALIZATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The article presents the results of an empirical study of identifying the features and prerequisites for the awareness of professional activity as a means of self-realization. The subjects were officers of various specialties and military ranks. The content characteristics of differences in self-realization in the professional activity of officers were identified and described, and the motivational and value orientations that determine them were identified.

Key words: self-realization; professional activity; motivational and value orientations.



Введение

Современное формирование Вооруженных Сил РФ, усовершенствование условий военно-профессионального образования офицерского корпуса порождают необходимость рассмотрения проблемы самореализации военных кадров как одной из ключевых в настоящее время. Качественное и подробное изучение этой сферы имеет важное значение для практической организации функционирования и решения определенных задач органами военного управления.

Существующие представления о психологических механизмах профессиональной активности военнослужащих, их актуальном состоянии, не позволяют эффективно выстраивать психологическую и воспитательную работу в целях максимальной реализации кадрового потенциала Вооруженных Сил РФ. На данный момент отсутствует системное представление о психологических факторах самореализации военнослужащих в профессиональной деятельности. Процесс самореализации предполагает самоопределение военнослужащих, выработку ими субъектной позиции, определение целей и смыслов служебной активности, ориентиров в сложной системе взаимодействий, составляющих профессиональную, служебную, деятельность. Это требует и рассмотрение специалиста в его жизненно-бытийном проявлении, вследствие этого важным направлением разработок являются и понимание природы и способов самореализации, и анализирование субъективных предпосылок, детерминировавших принятие своей судьбой, линией своей жизни профессию военного.

Самореализация как самоосуществление в профессиональной деятельности

При рассмотрении существующих на сегодняшний день теоретических представлений и подходов к вопросу жизненной самовоплощенности человека обнаруживаются различные точки зрения и в представлениях о «самореализации», и в недифференцированности ее и «самоактуализации» [Анцупов и др. 2018; Деркач 2016; Кудинов 2014] и др. Если следовать теоретической позиции о психологических системах [Герасимов 2013; Ключко, Галажинский 1999] и др., имеющей ключевой постулат: человек представляет собой неравновесную, трансцендентную, суверенную и диссипативную систему, то и все его

свойства вытекают из свойств системы, олицетворяющей собой особую группу «живых» систем. Их принципиальное отличие заключается в обладании сознания, а субъект является носителем субъектности и человеком свободным, то самореализация и самоактуализация не могут быть приравнены друг к другу. Самореализация по своему содержанию представляет процесс, в котором человек осуществляет не спонтанное возникновение новообразований, а саморазвивается, самотворится или самостановится, что выступает произвольным процессом, трансценденцией, свободным переходом из уже сформировавшегося за пределы себя нынешнего, это и трансформация собственной потенциальности в фактическую человеческую сущность и реальность [Герасимов 2013; Ключко, Галажинский 1999]. Поэтому процесс самореализации существует как право человека самостоятельно моделировать, строить свою жизнь, «перестраивать» себя актуального, как субъектное претворение собственной уникальности, осуществляющимся в пространстве со-бытийности. Следуя этому, деятельность человека в профессии предполагает свободу в выборе способов и результатов своего становления, избирать своим предначертанием профессиональную специальность, самореализовываться в ней или отказываться от нее.

В этом теоретическом контексте самореализация военнослужащих приобретает особый характер как претворение человеком себя в военно-профессиональной деятельности, процесс самоосуществления, самотворения, реализация определенных способов достижения существенного, желательного, когда субъект избирает военную карьеру средством и результатом самореализации. Возможность удовлетворения офицером основных значимых потребностей будет порождать принятие профессиональной деятельности способом самореализации [Ключко, Галажинский 1999; Герасимов 2013; Шогорева 2014]. Такое признание может детерминироваться и аспектами системы отношения субъекта к миру, и возникшими у него моральными и этическими нормами, ценностными убеждениями и жизненными идеалами; или соответствием или несоответствием его индивидуальных качеств, наклонностей, пригодности, увлеченности характерности военно-профессиональной деятельности. Одновременно самореализация – это ощущение военным профессионалом себя значительным, самооценным, успешным человеком, эффективно действующим, приносящим пользу, превосходящим и т. п.

Гипотеза исследования. Учитывая, что тождественность или рассогласованность индивидуальных качеств, наклонностей индивида характеру военно-профессиональной деятельности, достижение удовлетворения в труде актуальных потребностей субъекта или недоступность удовлетворенности создают условия осознания военно-профессиональной деятельности средством и результатом собственной реализации, есть вероятность предположить, что могут возникать отличия по самореализации в военно-профессиональной деятельности, и такие различия могут быть детерминированы разными мотивационно-ценностными ориентирами офицеров.

Методы и организация исследования

Методы исследования. Характеристики самореализации офицеров определяли с помощью разработанного и апробированного нами опросника, специально созданного для оценки проявления степени самореализации в военно-профессиональной деятельности в период военно-профессионального обучения и на нынешнем жизненном этапе осуществления военно-профессиональной деятельности [Шогорева 2017]. Методика «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи и П. Мартина) применялась для определения у офицерского состава мотивационных установок, реализованная в АРМ ВП. [Автоматизированное рабочее место военного психолога ... 2014]. Систему ценностных ориентаций офицеров определяли методом прямого ранжирования ценностей по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Выборка. В исследовании приняли участие кадровые офицеры, имеющие разные воинские звания и должности, в количестве 108 человек: 63 младших офицера (58 %) и 45 старших офицеров (42 %), в возрасте 26–45 лет ($M = 33,8$; $SD = 1,85$), сроком службы 8–23 года ($M = 18,04$; $SD = 3,16$). (см. табл.1).

Таблица 1

Среднеарифметические показатели возраста, срока службы младших и старших офицеров в выборке

Количество	%	Возраст	Срок службы	
младшие офицеры	63	58,33%	28,1±1,74	11,3±2,87
старшие офицеры	45	41,67%	39,5±1,95	20,7±3,46
выборка	108	100%	33,8±1,85	18,04±3,16

Для подтверждения достоверности выявленных в ходе исследования закономерностей материалы результатов измерений подвергались обработке и систематизации с применением методов математической статистики, для проверки гипотез о связи между анализируемыми переменными был применен коэффициент ассоциации для дихотомических данных.

Результаты исследования и их анализ

Результаты тестирования осознания офицерами военно-профессиональной деятельности как способа самореализации с помощью опросника показали, что имеется разная выраженность показателей по его шкалам у испытуемых. Показатели распределения средних значений у младших и старших офицеров по проявлению самореализованности в профессии представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения распределений показателей самореализации офицеров в профессиональной деятельности

		Текущая самореализация военнослужащих	Ретроспективная самореализация	Общая самореализация
младшие офицеры	Среднее	22,8	8,4	31,2
	Ст. откл.	2,775	4,615	6,907
старшие офицеры	Среднее	20,1	6	26,1
	Ст. откл.	5,238	4,497	8,543
Всего	Среднее	19,357	6,357	25,714
	Ст. откл.	6,148	4,209	9,281

Среднеарифметическая величина для всей выборки по самореализации составила $M = 25,714$, а среднеквадратичное отклонение – $SD = 9,281$. Среднеарифметическая величина для всей выборки по текущей самореализации составила $M = 19,357$, а среднеквадратичное отклонение – $SD = 6,148$. Среднеарифметическая величина для всей выборки по самореализации составила $M = 6,357$, а среднеквадратичное отклонение – $SD = 4,209$ (см. табл.).

Сравнительные результаты изучения осознания военно-профессиональной деятельности офицерами способом самореализации представлены на диаграмме (см. рис.1).

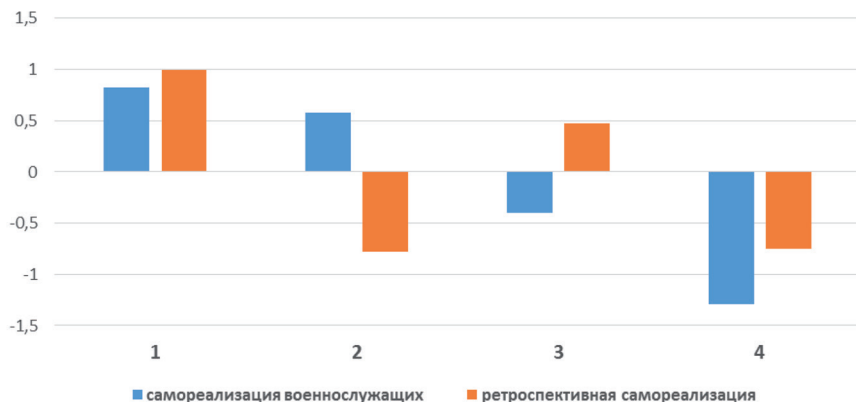


Рис. 1. Показатели текущего и ретроспективного осознания офицерами способом самореализации военной службы

По характеру осознания профессиональной деятельности способом самореализации в действительности среди военнослужащих существуют:

а) группа офицеров, имеющих высокие показатели измерения текущей самореализации и по ретроспективной самореализации – выявлено у 51 % из выборки (55 человек);

б) группа офицеров с высокими показателями по текущей самореализации и низкими значениями по ретроспективной самореализации – выявлено у 13 % выборки (14 человек);

в) группа офицеров, с преобладанием низких значений по текущей самореализации и высоких показателей ретроспективной самореализации – выявлено у 14 % испытуемых (15 офицеров);

г) группа офицеров, обладающих низкими показателями текущей ретроспективной самореализации, – выявлено 22 % выборки (24 офицера) (данные представлены на рис. 2, с. 256).

Полученные данные демонстрируют существование отличий в осознании офицерами военной профессии посредством самореализации и дают основания сгруппировать испытуемых по представленности такого осознания в текущем жизненном периоде в две

группы. Первая группа объединяет офицеров, самореализующихся в военно-профессиональной деятельности, что обнаружено у 64 % нашей выборки; вторая группа, состоящая из 36 % военнослужащих, не осознающих военно-профессиональную деятельность своим способом самореализации.



Рис. 2. Соотношение выраженности осознания офицерами профессиональной деятельности способом самореализации (в %)

Офицеры, вошедшие в первую группу, имеют убежденность, что военная профессия отвечает их призванию и предоставляет перспективу раскрывать в ней личный потенциал. Офицеры этой группы отмечают совпадение собственных способностей со спецификой военной деятельности, переживание положительного ощущения от работы. Они считают себя самодостаточными, успешными, значимыми и удачливыми в профессии. Офицеры этой группы склонны рассматривать свою профессиональную карьеру военного благополучной, убеждены в перспективе достижения успеха в военно-профессиональной деятельности в перспективе, и готовы развиваться в профессиональной деятельности и в дальнейшем.

Для военнослужащих второй группы характерна убежденность, что военная деятельность не способ их самореализации и образ

жизни, а собственные интересы расположены за пределами профессии. Испытуемые выявленной группы отмечают несовпадение своего образа военно-профессионального труда с собственным потенциалом, устремлениями, талантами, и отсутствием способности раскрыть собственные возможности в выбранной профессиональной области. Военная карьера не признается ими успешной, они демонстрируют отсутствие удовольствия от профессиональной деятельности и отсутствие продвижения по службе. Другие области жизнедеятельности видятся им средствами самореализации, что выражается наличием помыслов и желанием офицеров переменить вид трудовой деятельности.

Дальнейший анализ полученных данных был направлен на определение того, как влияет или связан с мотивационными установками и ценностными ориентациями (в рамках гипотезы нас больше интересовали терминальные ценности) и осознание профессиональной деятельности способом самореализации офицеров. Средние значения показателей по измерению мотивационно-ценностных ориентаций представлены в таблице 3 (см. табл. 3, с. 259).

Мы предполагали, что с самореализованностью, когда профессия военного осознается военнослужащими-профессионалами как способ собственного жизненного воплощения, могут быть связаны мотивационно-ценностные ориентации группы активности, продуктивности, развития, интереса к работе, удовольствия от обеспеченности, уверенность в себе. Что и нашло подтверждение в дальнейшем исследовании.

В мотивационно-ценностных профилях военнослужащих с высоким уровнем профессиональной самореализации, в отличие от мотивационно-ценностных профилей военнослужащих с низким уровнем профессиональной самореализации, оказались преобладающими следующие мотивационно-ценностные ориентации: фактор «Физическое и психическое здоровье» – (81%); «Самосовершенствование» (развитие) – (76%); «Интересная и полезная работа» (условия труда) – (76%); «Признание» (уверенность в себе) – (76%); «Материальное вознаграждение» (материально обеспеченная жизнь) – (71%); «Продуктивная жизнь» (достижение, стимуляция, разнообразие и т.п.) – (67%).

В результате корреляционного анализа установлено существование связи с ценностью «здоровье» и самореализованностью офицеров, коэффициент ассоциации равен 0,46 и статистически достоверен при $p < 0.05$. Это позволяет говорить, что важность наличия психического и физического здоровья и социального благосостояния

способствует предпочтению и осознанию выраженности самореализации в профессии военного.

Статистический анализ установил связь ценности «развитие» и высокими показателями по самореализации офицеров, коэффициент ассоциации 0,42 и статистически достоверен при $p < 0.05$. Выбор данной ценностной ориентации военнослужащими с высоким уровнем самореализации обусловлен тем, что для данной категории характерна потребность в качественных изменениях их физических, духовных и умственных характеристиках. И чаще всего источником развития у военнослужащих являются особенности профессиональной деятельности, окружающие их люди и возможности профессионального (карьерного) роста по службе.

Установлено наличие связи с ценностью «интересная работа» и самореализованностью офицеров, коэффициент ассоциации 0,38, уровень значимости $p < 0.05$.

Установлена значимая связь ценностной ориентации «уверенность в себе» и самореализованностью офицеров, коэффициент ассоциации 0,41 и статистически значим при уровне значимости $p < 0.05$. Это позволяет говорить о том, что осознание профессиональной деятельности собственной самореализованностью обусловлено преобладанием в ценностной системе отношение к миру и себе, самодостаточности, веры в себя, в свои силы, правоту своих действий, активности, правильности принятых решений.

Результаты корреляционного анализа показали наличие связи ценностной направленности «материально-обеспеченная жизнь» и самореализованность офицеров, коэффициент ассоциации 0,32 и уровень достоверности $p < 0.05$.

Согласно полученным результатам, ценностная установка «продуктивная жизнь» связана с самореализованностью офицеров, коэффициент ассоциации равен 0,35 и статистически значим при уровне достоверности $p < 0.05$. Что говорит об обусловленности профессиональной деятельности наличием у субъекта задающей жизненной направленности на максимально полное использование своих потенциальных возможностей, преимуществ, собственных ресурсов и сил, средств и способностей.

Результаты проведенного исследования по изучению мотивационно-ценностных установок военнослужащих, имеющих низкий уровень профессиональной самореализации, показали, что

большинство (68%) считают значимой мотивационно-ценностную ориентацию «свобода», а также: «социальные контакты и взаимоотношения» (58%) и «креативность, творчество» (53%).

В результате корреляционного анализа установлено наличие связи с ценностью «Свобода» и низкой самореализованностью офицеров военной деятельности, коэффициент ассоциации равен 0,28 и статистически достоверен при $p < 0.05$. Ввиду того, что эта ценность подразумевает жизненную установку субъекта независимости в делах, поступках; ориентацию на самостоятельность, стремление избегать ограничений, норм, предписаний, что может привести к возникновению расхождения внутренней направленности личности с существующими условиями, спецификой военной профессии и воинской обязанности.

Установлена положительная корреляция между мотивационно-ценностной потребности в социальных контактах и в константности стабильных взаимоотношений и низкими показателями самореализованности офицеров, коэффициент ассоциации равен 0,32, уровень значимости $p < 0.05$. Это позволяет констатировать, что отсутствие самореализации в профессиональной деятельности обусловлено преобладанием заинтересованности в стабильности социальных контактов, то ввиду специфических особенностей военной службы, где предполагается и частая смена места пребывания, и много общения, взаимодействия и т.п., отсутствие константности во взаимоотношениях, в которых заинтересованы представители этой группы, не создаются условия для ощущения удовлетворенности от профессиональной деятельности. У офицеров с преобладанием низкой самореализации в военной деятельности установлено наличие связи с ценностным отношением «креативность, творчество», коэффициент ассоциации по данной особенности оказался равным 0,35 и при $p < 0.05$. Это свидетельствует о том, что отсутствие самореализации в профессиональной деятельности обусловлено преобладанием ориентации на креативность и творчество, что не всегда сопряжено со спецификой и содержанием военной профессии.

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о наличии отличий в характере осознания офицерами военно-профессиональной деятельности способом самореализации и позволяют объединить военнослужащих

в две группы по степени такого осознания в текущем жизненном периоде. Первая группа состоит из офицеров с выраженной самореализацией в военной профессии, во вторую группу вошли офицеры, демонстрирующие низкий уровень самореализации в военной деятельности.

Выяснилось, что преобладающей среди офицеров представлена самореализация в военно-профессиональной деятельности с высокими значениями. Исследуемые военнослужащие, признают личное положение в профессии успешным, плодотворным, эффективным; военную деятельность оценивают способом и результатом своего становления, самореализации.

Изучение мотивационно-ценностных профилей офицеров, относящихся к описанным особенностям самореализации в профессиональной деятельности, показали различия в отношении ориентации на условия труда, стимуляцию и структурированность отношений, стремления к достижению и признанию, а также ориентацию на интересную и полезную работу. При этом как более важные рассматриваются условия труда и структурированность отношений.

Что касается различий в мотивационно-ценностных профилях, то для военнослужащих первой группы в большей степени характерны ориентация на власть и материальное вознаграждение, а также некоторое повышение показателей стремления к самосовершенствованию. Для офицеров второй группы более важными являются мотивационно-ценностные установки на стабильность взаимоотношений и социальные контакты, кроме того, наблюдается относительное повышение значимости креативности, творческого начала в деятельности. Выявленные различия в целом подтверждают сделанные ранее выводы об особенностях выделенных типов самореализации в профессиональной деятельности у офицеров.

Выводы

Выявлено существование различий мотивационно-ценностных ориентаций в группах офицеров с разной самореализацией в собственной военно-трудовой деятельности. Офицеры с высокими показателями по самореализации в военно-служебной деятельности, имеют в мотивационно-ценностном профиле ориентацию на активность, продуктивность, развитие, интерес к работе, удовольствие от обеспеченности, уверенность в себе, а у офицеров, не признающих

Таблица 3

**Показатели мотивационно-ценностных ориентаций
у младших и старших офицеров**

		Материальное вознаграждение	Условия труда	Структурирован- ность	Социальные контакты	Стабильность взаимоотношений	Признание	Достижение	Власть	Стимуляция, разнообразие	Креативность	Самосовершен- ствование.	Интересная и полезная работ.
Младшие офицеры	Среднее	4,8	5	6,6	6	5	5,2	5,6	5,8	5,2	4,4	5	3,8
	Ст.откл.	2,48	3,807	1,516	0,707	1,581	2,28	1,516	0,836	0,447	1,816	1,224	1,788
Старшие офицеры	Среднее	5,6	7,1	6	5,9	5,8	4,7	4,2	4,8	5,7	4,6	4,4	4,8
	Ст. откл.	1,955	1,286	1,49	2,024	1,988	2,584	1,398	2,043	1,159	1,577	2,503	2,149
Всего	Среднее	5,3214	6,3929	5,8929	6,2143	6,1786	4,5714	4,3929	5,3214	5,3929	4,5714	4,6786	4,4286
	Стоткл.	2,178	2,249	1,64	1,618	2,091	1,989	1,314	1,611	1,87	1,874	1,906	1,814

военную профессию способом самореализации, доминируют противоположные мотивационно-ценностные установки, с ориентацией на независимость, стабильность социальных отношений и творчество. В целом, результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутое предположение о детерминированности осознания офицерами военно-профессиональной деятельности способом самореализации мотивационно-ценностными ориентирами, а сведения об исходных субъективных предпосылках самореализации позволит пересмотреть и организацию военно-профессионального отбора, и военно-профессионального обучения, более эффективно прогнозировать поведение и особенности профессиональной деятельности офицеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Автоматизированное рабочее место военного психолога 83т379 / Руководство по эксплуатации. М. : НПО «ДИП», 2014. [Avtomatizirovannoe rabochee mesto voennogo psixologa 83t379. (2014). (Automated workplace of a military psychologist). Rukovodstvo po e`kspluatacii. Moscow: NPO «DIP». (In Russ.)].
- Анцупов А.Я. [и др.]. Стратегия и практика достижения высшей квалификации субъектом инновационного труда / под общ. ред. С.И.Пахомова, В.Л.Кубышко. 3-е изд., доп. и перераб. М. : Буки-Веди, 2018. [Ancupov, A. Ya. et al. (2018). Strategiya i praktika dostizheniya vy'sshej kvalifikacii sub`ektom innovacionnogo truda (Strategy and practice of achieving the highest qualification by the subject of innovative labor). In. S. I. Paxomova, V. L. Kuby`shko. 3rd. Moscow: Buki-Vedi. (In Russ.)].
- Герасимов В. П. Синергетическая антропология: иное видение человека как природного феномена // Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник материалов V Сибирского психологического форума (3–5 октября 2013). Томск : Издательский Дом Томского государственного университета. 2013. С. 62–65. [Gerasimov, V.P. (2013). Sinergeticheskaya antropologiya: inoe videnie cheloveka kak prirodnogo fenomena. Antropologicheskaya psixologiya v XXI veke: problemy` i perspektivy` (Synergetic anthropology: a different vision of man as a natural phenomenon). Tomsk: Izdatel'skij Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 62–65. (In Russ.)].
- Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. 2016. № 2 (58). С. 7–12. [Derkach, A.A. (2016). Professional'naya sub`ektnost` kak psixologo-akmeologicheskij fenomen (Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon). Akmeologiya, 2 (58), 7–12. (In Russ.)].

- Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. [Klochko, V. E., Galazhinskij, E. V. (1999). Samorealizaciya lichnosti: sistemny'j vzglyad / pod red. G. V. Zalevskogo (Self-realization of the individual: a systematic view). Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. (In Russ.)].
- Кудинов С. И. Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. 2014. № 41 (83). С. 114–121. [Kudinov, S. I. (2014). Polisistemnaya koncepciya samorealizacii lichnosti (Polysystem concept of personal self-realization). *Dizajn i Teknologii. Nauchny'j zhurnal*, 41 (83), 114–121. (In Russ.)].
- Шогорева Е. Ю. Системный подход к исследованию феномена самореализации человека // Вестник Российского университета дружбы народов. Психология и педагогика. 2014. № 1. С.28–33. [Shogoreva, E. Yu. (2014). Sistemny'j podxod k issledovaniyu fenomena samorealizacii cheloveka (ПЕРЕВОД). *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby` narodov. Psixologiya i pedagogika*, 1, 28–33. (In Russ.)].
- Шогорева Е. Ю. Опросник диагностики самореализации офицеров в системной парадигме // Военный академический журнал. 2017. № 4 (16). С. 167–174. [Shogoreva, E. Yu. (2017). Oprosnik diagnostiki samorealizacii oficerov v sistem-noj paradigm (Questionnaire for the diagnosis of self-realization of officers in the system paradigm). *Voenny'j akademicheskij zhurnal*, 4 (16), 167–174. (In Russ.)].

УДК 343.14

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_261

Н. А. Алахунов

Соискатель Института философии и политико-правовых исследований НАН
Киргизской Республики, г. Бишкек
nizahun68@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУТА ПРОЦЕССУАЛЬНОГО СОГЛАШЕНИЯ О ПРИЗНАНИИ ВИНЫ В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ КИРГИЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В данной статье анализируются теоретические подходы и научные позиции по вопросам заключения процессуального соглашения о признании вины в досудебном производстве уголовных дел. Для устранения пробелов в законодательстве в вопросах момента заключения соглашения, учета интересов противоположной стороны состязания, условиях соглашения, времени рассмотрения ходатайства о заключении соглашения автором вносятся предложения по внесению изменений и дополнений в уголовно-процессуальное законодательство Киргизской Республики.

Ключевые слова: модель уголовного судопроизводства; процессуальные соглашения; заключение процессуального соглашения о признании вины; подозреваемый; обвиняемый; потерпевший; следственный судья; прокурор; следователь; утверждение процессуального соглашения; сделка о признании вины; примирительная; согласительная процедура; условия соглашения.

N. A. Alakhunov

Applicant for the Institute of Philosophy and Political and Legal Research
of the National Academy of Sciences of the Kirgiz Republic, Bishkek
nizahun68@mail.ru

SOME PROBLEMS OF INSTITUTE OF THE PROCEDURAL AGREEMENT ON THE GUILTY PLEA IN THE CRIMINAL PROCEDURE OF THE KIRGIZ REPUBLIC

This article analyzes theoretical approaches and scientific positions on the conclusion of a procedural agreement on the admission of guilt in pre-trial proceedings of

criminal cases. To eliminate gaps in the legislation in matters of the moment of conclusion of the agreement, taking into account the interests of the opposite party to the competition, the terms of the agreement, the time of consideration of the petition for the conclusion of the agreement, the author makes proposals for amendments and additions to the criminal procedure legislation of Kyrgyzstan.

Key words: the model of criminal proceedings; procedural agreements; the conclusion of a procedural agreement on the recognition of guilt; the suspect; the accused; the victim; the investigating judge; the Prosecutor; the investigator; the approval of the procedural agreement; the plea bargain; the exemplary; conciliation; the terms of the agreement.

Введение

За последнее время в Киргизской Республике сделаны серьезные шаги в сфере судебно-правовой реформы. Одним из таких достижений явилось принятие нового Уголовно-процессуального кодекса, который вступил в силу с 1 января 2019 года. Ключевым вопросом в деле совершенствования, модернизации уголовно-процессуального законодательства стало изменение модели уголовного судопроизводства. Как известно, в мире существует три модели (типа, формы) уголовного процесса: розыскной (инквизиционный), состязательный и смешанный. Следует согласиться с авторами, которые утверждают, что в чистом виде нигде не функционирует ни одна модель уголовного процесса [Смирнов 2000, с. 34]. Поэтому подавляющее большинство стран придерживаются смешанной модели уголовного судопроизводства, в которой досудебные стадии характеризуются розыскными элементами, а судебные построены на состязательных началах.

Поскольку одним из основных задач проводимой судебно-правовой реформы в Кыргызстане является создание подлинного состязательного процесса, то при достижении такой цели можно считать себя демократическим и правовым государством. Киргизская Республика не исключение, поэтому изначально перед разработчиками проекта нового УПК КР была поставлена цель – создание правовых предпосылок для внедрения состязательных начал в досудебное производство. Еще в «Стратегии устойчивого развития Киргизской Республики на период 2013–2017 годы» говорится о модернизации, оптимизации досудебного производства по уголовным делам, при этом необходимо повышение оперативности посредством внедрения примирительных согласительных процедур для подозреваемых, обвиняемых, вступающих в сотрудничество с органами уголовного преследования

в процессе осуществления производства по уголовному делу. Кроме того, рекомендуется ввести нормы, создающие условия для использования медиационных, примирительных инструментов.

Основная часть

В этом контексте следует отметить, что новое уголовно-процессуальное законодательство было разработано с учетом приведения в соответствие с нормами Конституции Киргизской Республики, общепризнанным нормам и принципам международного права и соблюдение прав, свобод и законных интересов лиц, вовлеченных в производство по уголовному делу.

К числу нововведений УПК КР можно отнести такой институт, как «Процессуальные соглашения». Так, раздел 16 нового УПК КР посвящен именно процессуальным соглашениям. УПК КР предусматривает три вида процессуальных соглашений: 1. Процессуальное соглашение о признании вины; 2. Процессуальное соглашение о сотрудничестве; 3. Процессуальное соглашение о примирении сторон.

В данной статье наше внимание акцентируется на заключении процессуального соглашения о признании вины.

Историческое развитие отечественного уголовного судопроизводства показывает, что ранее ни советское, ни постсоветское уголовное судопроизводство не знало такого института.

В странах англосаксонской правовой системы данный институт известен как «Сделка о признании вины» [Стойко, Семухина 2000, с. 117]. Впервые «сделка о признании вины» появилась в американском правосудии 150 лет назад. Исследователи уголовного судопроизводства США отмечают, что американская доктрина данный институт заимствовала у гражданского процесса, где стороны имеют возможность заключить мировое соглашение, таким способом разрешается возникший конфликт [там же, с. 118].

Особенность американского судопроизводства заключается в том, что признанию вины придается важное значение, даже называют «лучшим доказательством» среди других источников доказательств.

При заключении сделки о признании вины, по логике американского правосудия соблюдаются интересы всех сторон. К примеру, сторона обвинения будет удовлетворена доказанностью вины и раскрытием преступления, обвиняемый доволен смягчением наказания,

а суд экономит время и бюджетные финансовые средства [Стойко, Семухина 2000, с. 119].

Таким образом, подавляющее большинство ученых-процессуалистов считают «сделку о признании вины» в американском варианте классической моделью [Басков и др. 2005, с. 232; Шпак 2005, с. 327; Першаков 2000, с. 178; Дробинин 2011, с. 18; Тисен 2017, с. 122].

Принимая во внимание зарубежный опыт разрешения конфликтов в области правосудия, уголовное судопроизводство Кыргызстана внедрило, как было сказано выше, процессуальное соглашение о признании вины. Так, согласно ст. ст. 487, 489 нового УПК КР, процессуальное соглашение заключается как в досудебном, так и в судебном разбирательстве. Как правило сторонами данного соглашения выступают подозреваемый, обвиняемый и прокурор (в США сделка о признании вины заключается между атторнеем и обвиняемым). Соглашение о признании вины допускается заключать по уголовным делам о менее тяжких и тяжких преступлениях (ч.1 ст. 487 УПК КР). Однако настораживает то, что соглашение о признании вины заключается и с подозреваемым. В соответствии с ч. 1 ст. 44 УПК КР, «Подозреваемым является лицо:

- 1) задержанное по подозрению в совершении преступления и/или проступка в порядке, предусмотренном настоящим Кодексом;
- 2) в отношении которого вынесено уведомление о подозрении в совершении преступления либо проступка».

Основания задержания четко указаны в положениях УПК КР (ст. 98 УПК КР), а уведомление о подозрении в совершении преступления либо проступка (ст. 233 УПК КР) проводится «При наличии достаточных доказательств, дающих основания для подозрения лица в совершении преступления и/или проступка...». Как видно из содержания данной статьи, речь не идет о вине, а лишь о подозрении, т.е. об обстоятельствах причастности лица к совершенному преступлению. В такой ситуации, когда еще не предъявлено обвинение, не определен предмет и предел обвинения, как можно заключать соглашение о признании вины с лицом, причастным к совершенному преступлению. Поэтому целесообразно было бы заключать соглашение о признании вины, с момента вынесения обвинительного акта.

Согласно ч. 1 ст. 247 УПК КР «Следователь после ознакомления с материалами уголовного дела участников процесса и разрешения их ходатайств составляет обвинительный акт, в котором указываются:

- 1) время и место составления обвинительного акта;
- 2) должность, фамилия и инициалы лица, составившего обвинительный акт;
- 3) фамилия, имя и отчество, дата и место рождения подозреваемого;
- 4) место и время совершения преступления, его способы, мотивы, цели, последствия и другие обстоятельства, имеющие значение для данного уголовного дела;
- 5) данные о потерпевшем, характере и размере ущерба, причиненного ему преступлением;
- 6) обстоятельства, смягчающие и отягчающие ответственность подозреваемого;
- 7) перечень доказательств, подтверждающих обстоятельства, служащие основанием для обвинения лица, и краткое изложение их содержания;
- 8) конкретные пункт, часть и статья уголовного закона, по которым квалифицируется инкриминируемое деяние.

Как видно из содержания данной статьи, в итоговом процессуальном акте законодатель предусмотрел определение предмета и предела обвинения, окончательные инкриминируемые статьи УК, подтверждающие доказательств и т.д. Более того, ч. 1 ст. 46 УПК КР гласит, что: «1. Обвиняемым по уголовным делам и /или делам о проступках признается лицо, в отношении которого утверждён в установленном настоящим Кодексом порядке обвинительный акт», т.е. подозреваемый с момента вынесения обвинительного акта становится обвиняемым. Как нам кажется, именно с момента вынесения обвинительного акта, уже с обвиняемым можно будет прокурору заключать «процессуальное соглашение о признании вины». Логически неверно заключать соглашение с подозреваемым, так как к этому моменту устанавливается лишь причастность к совершенному преступлению, а о признании вины и речи не может быть.

Заключение

Проанализировав положения, регламентирующие процессуальное соглашение о признании вины, мы приходим к выводу, что здесь не учтены интересы потерпевшего. В американской доктрине атторней перед заключением сделки о признании вины консультируется с потерпевшим для выяснения его позиции [Стойко, Семухина

2000, с. 115]. В необходимых случаях разъясняет суть данной сделки. Исходя из этого, мы считаем, что в случае заключения процессуального соглашения о признании вины прокурором и обвиняемым, вопреки возражениям потерпевшего, то следовало бы предоставить потерпевшему право обжалования указанного заключения, следственному судье, который в порядке судебного контроля мог бы отказать в утверждении процессуального соглашения в связи с несогласием потерпевшего. Более того, законодатель допускает заключение процессуального соглашения о признании вины и по тяжким преступлениям. Большинство потерпевших требуют у суда назначение строго наказания. Поэтому ч. 4 ст. 487 следует дополнить пунктом третьим и изложить в следующей редакции: «Соглашение о признании вины не может быть заключено:

1) с лицами, совершившими запрещенное уголовным законом деяние в состоянии невменяемости или заболевшими после совершения преступления психическим расстройством;

2) в отношении совокупности преступлений, если хотя бы одно из них не соответствует требованиям, предусмотренным настоящей статьей;

3) при наличии возражения потерпевшего на заключение процессуального соглашения о признании вины.

Однако, если следственный судья, несмотря на несогласие потерпевшего утвердить своим постановлением процессуальное соглашение о признании вины, мы считаем целесообразным в УПК КР предусмотреть процедуру обжалования заключенного процессуального соглашения о признании вины в апелляционном порядке в вышестоящий суд.

В противном случае мы столкнемся с явным нарушением конституционного положения о праве потерпевшего на обеспечение доступа к правосудию и судебной защиты (ст. 40 Конституции КР).

Так или иначе, прокурор, заключая с подозреваемым, обвиняемым процессуальное соглашение идет на уступки. При этом прокурор должен вместе со всеми условиями разъяснить суть будущего наказания. Согласно ст. 80 УК КР «1. При заключении лицом соглашения о признании вины суд назначает наказание, не связанное с лишением свободы, в пределах минимального размера наказания, предусмотренного санкцией конкретной статьи (части статьи) Особенной части настоящего Кодекса. В случае отсутствия в санкции статьи наказаний, не связанных

с лишением свободы, наказание в виде лишения свободы назначается на одну категорию ниже, чем предусмотрено санкцией конкретной статьи (части статьи) Особенной части настоящего Кодекса». Следовательно, заключенное процессуальное соглашение не влияет на объем предъявленного обвинения, а лишь смягчает назначаемое судом наказание.

Не менее важное значение имеют сроки рассмотрения ходатайства прокурором, так как Глава 58 УПК КР об этом умалчивает. По всей вероятности прокурор, рассматривающий ходатайство подозреваемого, обвиняемого о заключении процессуального соглашения о признании вины будет руководствоваться общими положениями Раздела 5 УПК КР, где ч. 2 ст. 126 УПК КР гласит: «Ходатайство подлежит рассмотрению и разрешению непосредственно после его заявления. В случаях, когда немедленное принятие решения по ходатайству невозможно, оно должно быть разрешено не позднее трех суток со дня заявления».

Таким образом, в рамках данной статьи мы попытались проанализировать положения уголовно-процессуального законодательства, касающиеся регламентации такого важного процессуального института, как процессуальное соглашение о признании вины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Смирнов А. В. Модели уголовного процесса. СПб. : Наука, 2000. [Smirnov, A. V. (2000). *Modeli ugovalnogo processa. (Models of the criminal procedure)*. SPb: Nauka. (In Russ.)].
- Стойко Н. Г., Семухина О. Б. Уголовный процесс США: учебное пособие. Красноярск, 2000. [Stoyko, N. G., Semukhina, O. B. (2000). *Ugolovnyj process SShA: uchebnoe posobie. (US Criminal Procedure: A Study Guide)*. Krasnoyarsk. (In Russ.)].
- Басков В. И. [и др.] Уголовный процесс: учебник для юридических вузов и факультетов. М. : Зерцало, 2005. [Baskov, V. I. et al. (2005). *Ugolovnyj process: uchebnik dlya yuridicheskikh vuzov i fakul'tetov. (Criminal Procedure: A Textbook for Law Schools and Faculties)*. Moscow: Zercalo. (In Russ.)].
- Шпак В. В. Ускоренное производство в уголовном процессе Республики Беларусь // Пятьдесят лет кафедре уголовного процесса УрГЮА (СЮИ). Ч. 1. Екатеринбург, 2005. С. 327–328. [Shpak, V. V. (2005). *Uskorennoe proizvodstvo v ugovolnom processe Respubliki Belarus'. Pyat'desyat let kafedre ugovalnogo processa UrGYuA (SYuI). (Accelerated production in the criminal process of the Republic of Belarus). Fifty years of the Department of Criminal Procedure of the USSUA (SUI), 1, 327–328. (In Russ.)]*.

- Першаков М. Г. Правовое значение и сущность признания обвиняемым своей вины // Современные проблемы уголовно-процессуального доказывания: сб. ст. Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2000. С. 178. [Pershakov, M. G. 2000. *Pravovoe znachenie i sushchnost' priznaniya obvinyaemym svoej viny. Sovremennye problemy ugolovno-processual'nogo dokazyvaniya*: Sb. st. Volgograd: Izd-vo VolGU. (Legal significance and essence of the accused's admission of guilt). *Modern problems of criminal procedural proof* (p. 178). Volgograd: Izdatel'stvo Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta (In Russ.)].
- Дробинин Д. В. Некоторые проблемы уголовного судопроизводства при заключении обвиняемым досудебного соглашения о сотрудничестве // Уголовное судопроизводство. 2011. № 3. С. 29. [Drobinin, D. V. 2011. *Nekotorye problemy ugolovnogogo sudoproizvodstva pri zaklyuchenii obvinyaemym dosudebnogo soglasheniya o sotrudnichestve*. (Перевод на англ. Яз.). *Ugolovnoe sudoproizvodstvo*, 3, 29. (In Russ.)].
- Тисен О. Н. Теоретические и практические проблемы института досудебного соглашения о сотрудничестве в российском уголовном судопроизводстве: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2017. [Tisen, O. N. (2017). *Teoreticheskie i prakticheskie problemy instituta dosudebnogo soglasheniya o sotrudnichestve v rossijskom ugolovnom sudoproizvodstve* (Theoretical and practical problems of the institution of a pre-trial cooperation agreement in russia): abstract of PhD in Law. (In Russ.)].

УДК 347.122

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_269

И. И. Василишин

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
vasilishin@linguanet.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТАХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Автор статьи включается в дискуссию, касающуюся сущностной характеристики объектов правоотношений в сфере инновационной деятельности, ее соотношения с характеристикой объектов (предметов) деятельности, дополненной проблемами недостаточной разработанности законодательства об инновационной деятельности, дальнейшего изучения объектов рассматриваемых отношений, нормативного закрепления положений о них в законодательстве Российской Федерации¹.

Ключевые слова: результаты интеллектуальной деятельности; интеллектуальные права; исключительные права; объекты инновационных правоотношений; объекты инновационной деятельности.

I. I. Vasilishin

PhD (Law), Associate Professor
Head of the Civil Law Department
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University,
vasilishin@linguanet.ru

ON THE ISSUE OF THE OBJECTS OF INNOVATION ACTIVITY

The author of the article is included in the discussion concerning the essential characteristics of the objects of legal relations in the field of innovation, its relationship with the characteristics of objects (objects) of activity, supplemented by the problems of insufficient development of legislation on innovative activity, further study of the objects of the relations under consideration, normative consolidation of provisions on them in the legislation of the Russian Federation².

Key words: results of intellectual activity; intellectual rights; exclusive rights; objects of innovative legal relations; objects of innovative activity.

¹ Статья подготовлена с использованием СПС КонсультантПлюс.

² The article was prepared using the ConsultantPlus.

Введение

В настоящее время мало кто сомневается в том, что ключевым фактором модернизации экономики любой страны является инновационное развитие, основанное, прежде всего, на использовании результатов интеллектуальной деятельности.

При значительном внимании со стороны научного сообщества нашей страны, активной работе законодателей как федерального, так и субъектового уровня базового закона об инновационной деятельности по-прежнему нет, системность в этой части законодательства отсутствует. Определенным подспорьем для правоприменителей стало принятие в 2011 году изменений в закон о науке и государственной научно-технической политике (в результате чего были определены понятия «инновации», «инновационная деятельность» и ряд других). Однако закон не универсален (предметом регулирования данного закона являются отношения между различными субъектами по вопросам научной и (или) научно-технической деятельности), он не дает ответы на очень многие вопросы, в том числе об объектах инновационной деятельности.

Научная дискуссия об объектах «инновационной деятельности» и положения современного законодательства о них

При кажущемся устоявшимся подходе к определению объекта правоотношения, недостатка в разнообразии мнений в настоящее время по-прежнему нет: по мнению одних, – это предметы материального мира; другие считают ими любые блага; по мнению третьих, – материальные и нематериальные блага, действия людей; четвертые считают ими, собственно, фактические общественные отношения и т.д. [Чеговадзе 2004]. Существуют целые теории, исследующие природу, например, объектов гражданских правоотношений: сторонники «вещной» теории определяют их как реальные предметы материального мира, продукты духовного творчества в объективированной форме [Халфина 1974]; сторонники «поведенческой» теории утверждают, что право не может воздействовать на предметы внешнего по отношению к человеку окружающего мира, оно воздействует только на человеческую деятельность [Егоров 1996].

Теоретические исследования понятий, в составе которых присутствует слово «объект», велись и продолжают вестись представителями

самых разных отраслей науки, в том числе юристами, споря о соотношении понятий «объект права», «объект правоотношений», «объект (предмет) деятельности».

Например, в философском понимании, объект есть то, что противостоит субъекту, внешний, независимый от нас предмет, на который направлена предметно-практическая и познавательная деятельность субъекта [Чернов 1966].

В то же время видный отечественный ученый-цивилист Я. М. Магазинер отмечал, что «поскольку правоотношение как общественная связь не может существовать между человеком и вещью, то объектами могут быть только действия в отношении вещи» [Магазинер 1928]. Аналогично мнение О. С. Иоффе, который полагал, что «объектом правоотношения выступают человеческое поведение, деятельность или действия людей. В свою очередь, предметом правоотношения выступают конкретные вещи» [Иоффе 1949]. Кроме того, цивилисты также считают необходимым четко отличать объекты гражданских правоотношений от объектов гражданского оборота.

Мы разделяем точку зрения ученых, которые считают, что объектом правоотношений является деятельность (поведение) субъектов правоотношения. Факт того, что в научной и учебной литературе объектом правоотношения чаще признается всё же предмет деятельности субъектов правоотношения, ряд экспертов объясняют это «силой традиций, сложившихся под влиянием законодательных аксиом» [Ем и др. 2011]. Это наглядно видно как на примере гражданского законодательства (в наибольшей степени представленного в общем массиве норм, применительно к инновациям и инновационной деятельности), так и других источников права.

В соответствии со ст. 128 Гражданского кодекса РФ (далее – ГК РФ), объекты гражданских прав представлены четырьмя группами: 1) имущество; 2) результаты работ и оказание услуг; 3) охраняемые результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации (именуемые условным понятием «интеллектуальная собственность») – нематериальные объекты товарного характера; 4) личные неимущественные блага – нематериальные объекты нетоварного характера. Следует отметить, что есть ученые, которые, в целях недопущения путаницы, не соглашаются с выделением в отдельную группу продуктов интеллектуальной творческой деятельности, так как они уже охвачены другими группами: например,

произведение является нематериальным благом, в то время как его материальное воплощение – вещь [Тархов 1997].

К указанным в п. «в» ст. 128 ГК РФ охраняемым результатам интеллектуальной деятельности и средствам индивидуализации, в соответствии со ст. 1225 ГК РФ, отнесены результаты, группируемые учеными в следующие категории объектов интеллектуальных прав (для полноты исследования отметим, что количество объектов интеллектуальных прав и их исчерпывающий перечень в ГК РФ противоречит положениям Конвенции о создании Всемирной организации интеллектуальной собственности ВОИС от 14 июля 1967 года (ст. 2), согласно которому перечень объектов интеллектуальной собственности является открытым), имеющих различный правовой режим: результаты деятельности, охраняемые авторским правом; результаты деятельности, охраняемые смежным правом; результаты деятельности, охраняемые патентным правом; результаты деятельности, направленные на индивидуализацию субъектов гражданского оборота, а также их продукции, выполняемых ими работ и оказываемых ими услуг; нетипичные результаты интеллектуальной деятельности, (селекционные достижения, топологии интегральных микросхем, ноу-хау) [Новикова 2006].

Характеристика объектов правоотношений в инновационной сфере не находится в отрыве от существующих обсуждений объектов правоотношений вообще и, применительно к инновационной сфере, следует обратить внимание на следующие обстоятельства:

– во-первых, взгляды на них в полной мере идентичны многообразию различных подходов к пониманию сущности объекта правоотношения в целом. Кроме того, указанное многообразие дополнительно увеличивается с учетом существующих различий в подходах к пониманию «инновационной деятельности» в широком и узком смыслах, в результате чего получается существенная палитра мнений (преимущественно инновационная деятельность определяется в широком смысле, включая создание результата интеллектуальной деятельности и его воплощение в новые виды товаров; реже инновационная деятельность определяется как деятельность, направленная на использование и коммерциализацию результатов уже состоявшихся научных исследований и разработок. Понимание инновационной деятельности преимущественно в широком смысле с 26 июля 2011 года подкреплено законодательно, в связи с внесением изменений в Закон о науке и государственной научно-технической политике и нормативным

закреплением ее определения (она включает организационную, финансовую, научную, технологическую и коммерческую деятельность);

– во-вторых, исследователями часто не проводятся различия между «объектами инновационных отношений» и «объектами инновационной деятельности», что с учетом изложенного ранее, не вполне обоснованно: объект правоотношения – деятельность участвующих в нем субъектов, а предмет – то или иное благо, по поводу которых стороны вступают в отношения; правоотношение является отражением деятельности, одним из элементов которой выступает предмет;

– в-третьих, при наличии предложений со стороны научного сообщества, законодателем до сих пор не определены те из результатов интеллектуальной деятельности, указанных в ст. 1225 ГК РФ, которые имеют отношение к инновационной сфере, что является существенным пробелом.

Для наглядности разнообразия мнений ученых на объекты инновационных отношений, инновационной деятельности, их состав, рассмотрим некоторые из них.

Как отмечает М. В. Волюнкина, в числе *объектов инновационных отношений* могут быть: исключительные права, информация, технологические секреты (ноу-хау), готовая продукция как результат реализованного в производство новшества [Волюнкина 2006], т. е. смысл инновационного процесса состоит в создании новшества как интеллектуального продукта и введение его в имущественный оборот,

Во взаимосвязи с действующим законодательством, рассуждая уже не об объектах инновационных отношений, а более точно – об *объектах инновационной деятельности*, И. С. Мухамедшин, анализируя содержание п. 4 ст. 129 ГК РФ, отмечает две группы объектов, у каждой из которых на соответствующем этапе инновационной деятельности имеется свой механизм введения их в оборот:

1) права на интеллектуальную собственность (в первую очередь исключительные права);

2) материальные носители, в которых воплощены результаты интеллектуальной деятельности и являющиеся объектом оборота на товарном рынке [Мухамедшин 2012].

О. И. Худокормова, отмечая отсутствие в законодательстве определения исследуемых объектов, считает, что понятие «чаще всего трактуется в неразрывной связи с понятием интеллектуальной собственности» [Худокормова 2010]. Исследователь права в том, что не все

результаты интеллектуальной деятельности, перечисленные в ст. 1225 ГК РФ, можно рассматривать в качестве объектов инновационной деятельности, научных результатов и разработок, и предлагает исключить из перечня объектов инновационной деятельности объекты авторского и смежных прав, товарные знаки и знаки обслуживания, наименования мест происхождения товаров и коммерческие обозначения.

С указанным автором соглашается по сути Р. Б. Михайлов, отмечая, что к результатам инновационной деятельности принято относить объекты, представленные в виде изобретения, полезной модели, промышленного образца и ноу-хау [Михайлов 2016].

Таким образом, дискуссия продолжается и должна быть предметом новых теоретико-правовых исследований. При этом еще одним весомым аргументом в пользу этого является современное состояние нормативной правовой базы (в части исследуемых проблем).

Вопрос о перечне объектов инновационной деятельности и его нормативном закреплении уже не раз становился предметом внимания нашего законодателя. На примере рассмотренных далее нормативных правовых актов и одного нереализованного проекта федерального закона, мы также можем наблюдать их определенное содержательное противоречие.

Просматривается определенное поступательное движение на уровне принятия международных правовых актов, а также законов субъектов Российской Федерации, и наоборот – отсутствие такового в части правового регулирования на федеральном уровне. Далее рассмотрены два модельных закона Содружества Независимых Государств (СНГ), но необходимо отметить, что модельные законы (как следует из п. 1.3 Положения о разработке модельных законодательных актов и рекомендаций Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ от 14 апреля 2005 года) принимаются только с «целью сближения правового регулирования конкретных видов (групп) общественных отношений в государствах Содружества», они носят исключительно рекомендательный характер для законотворческих органов соответствующих государств и не могут заменить принимаемых этими органами законов.

В ст. 4 модельного Закона об инновационной деятельности, принятого 16 ноября 2006 года на пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ, определен перечень

объектов инновационной деятельности, который был сформирован до принятия современных положений российского законодательства об интеллектуальной собственности, а также других изменений как гражданского законодательства, так и взглядов на содержательную характеристику инноваций и инновационной деятельности. Возможно, это одни из причин, из-за которых положения Закона в отдельных случаях сформулированы далеко не лучшим образом, несистемно и неточно (например, в первой группе объектов объединены результаты интеллектуальной деятельности и ноу-хау, являющиеся одним из таких результатов; вместо термина «инновация» применяется понятие новации (новшества), одним из объектов является «полезная информация»).

В соответствии с находившимся на рассмотрении парламента в 2012 году проектом Федерального закона № 17601-6, направленным на государственную поддержку инновационной деятельности в Российской Федерации, к объектам инновационной деятельности предлагалось отнести: результаты интеллектуальной творческой деятельности; инновационные проекты и программы; технологии, оборудование, процессы и продукты. Однако после непродолжительного обсуждения законопроект принят не был.

В 2014 году Постановлением № 41-23 Межпарламентской Ассамблеей государств – участников СНГ был принят модельный Инновационный кодекс для государств – участников СНГ, в котором (ст. 27) к объектам инновационной деятельности отнесены: объекты исключительных прав, используемые для создания инновационного продукта; иная охраняемая информация, необходимая для создания инновационного продукта; материальные и нематериальные объекты, в которых выражено новшество (экспериментальные (лабораторные), опытные образцы продукции), инновационный продукт, инновация.

Наконец, активно занимаются нормотворчеством субъекты РФ: большинством регионов приняты соответствующие законы об инновационной деятельности. Однако ученые, исследовавшие региональное законодательство в Российской Федерации, отмечают «отсутствие единства не только при их разработке, но и при определении их названия и употребляемых понятий». Примером может послужить Закон 2010 года об инновационной деятельности в Республике Татарстан: состав объектов, перечисленных в ст. 5, в значительной степени

идентичен тому, который закреплён в рассмотренном выше Модельном законе об инновационной деятельности государств – участников СНГ 2006 года, однако парламентарии Татарстана по какой-то причине объекты инновационной деятельности рассматривают в совокупности с объектами инвестиционной деятельности.

Заключение

К объектам инновационной деятельности относятся, прежде всего, результаты творческой деятельности, охраняемые патентным правом (изобретения, полезные модели, промышленные образцы), а также нетипичные результаты интеллектуальной деятельности (селекционные достижения, топологии интегральных микросхем, ноу-хау). Однако данные положения в законодательстве надлежащим образом не закреплёны, более широкий перечень объектов не однородно по составу сформулирован на международном уровне и в законодательстве субъектов Российской Федерации при отсутствии федерального регулирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Волынкина М. В. Правовой инновационный опыт регионов // Журнал российского права. 2006. № 5 С. 53–60. [Volynkina, M. V. (2006). Legal innovation experience of the regions. Journal of Russian Law, 5, 53–60. (In Russ.)].
- Грибанов Д. В. Проблемы правового регулирования инновационной деятельности в национальном и международном законодательстве // Бизнес, Менеджмент и Право. 2016. № 1–2. С. 29–36. [Gribanov, D. V. (2016). Problems of legal regulation of innovation activity in national and international legislation. Business, Management and Law, 1–25, 29–36. (In Russ.)].
- Ем В. С. [и др.] Российское гражданское право. М. : Статут, 2011. [Em, V. S. et al. (2011). Rossijskoe grazhdanskoe pravo (Russian Civil Law). Moscow: Statut. (In Russ.)].
- Егоров Н. Д. [и др.] Гражданское право. СПб. : Теис, 1996. [Egorov N. D. et al. (1996). Grazhdanskoe pravo (Civil Law). St. Petersburg.: Teis. (In Russ.)].
- Иоффе О. С. Правоотношение по советскому гражданскому праву: дис. ... канд. наук. Л., 1949. [Ioffe, O. S. (1949). Pravootnoshenie po sovetскому grazhdanskomu pravu (Legal relations under Soviet civil law): thesis of PhD in Philology. Moscow. (In Russ.)].
- Мухамедшин И. С. [и др.] Право и бизнес. М. : Юрист, 2012. [Muxamedshin, I. S. et al. (2012). Pravo i biznes (Law and Business). M.: Yurist. (In Russ.)].

- Михайлов Р. Б. О способах использования результатов интеллектуальной деятельности в инновационной сфере // Российский юридический журнал. 2016. № 4. С. 162–169. [Mikhailov, R. B. (2016). On the ways of using the results of intellectual activity in the innovation sphere. Russian Legal Journal, 4, 162–169. (In Russ.)].
- Новикова Н. А. [и др.] Право интеллектуальной собственности. М. : Статут, 2017. [Novikova, N. A. et al. (2017). Pravo intellektual'noj sobstvennosti. (Intellectual property law). Moscow: Statut. (In Russ.)].
- Тархов В. А. Гражданское право. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1997. [Tarkhov, V. A. (1997). Grazhdanskoe pravo (Civil Law). Cheboksary: Chuvash book Publishing House. (In Russ.)].
- Халфина Р. О. Общее учение о правоотношении. М. : Юридическая литература, 1974. [Khalfina, R. O. (1974). Obshhee uchenie o pravootnoshenii (General theory of legal relations). Moscow: Yuridicheskaya literatura. (In Russ.)].
- Худокормова О. И. Объекты инновационной деятельности // Предпринимательское право. 2010. № 2. С. 39–41. [Khudokormova, O. I. (2010). Objects of innovative activity. Entrepreneurial law, 2, 39–41. (In Russ.)].
- Чеговадзе Л. А. Структура и состояние гражданского правоотношения. М. : Статут, 2004. [Chegovadze, L. A. (2004). Struktura i sostoyanie grazhdanskogo pravootnosheniya (Structure and state of civil legal relations). Moscow: Statut. (In Russ.)].
- Чернов В. И. Анализ философских понятий. М. : Наука, 1966. [Chernov, V. I. (1966) Analiz filosofskix ponyatij (Analysis of philosophical concepts). Moscow: Nauka. (In Russ.)].

А. И. Глушков

доктор юридических наук, профессор
заведующий кафедрой права
Институт социально-гуманитарного образования
Московского педагогического государственного университета
profglushkov@mail.ru

СПОСОБ СОВЕРШЕНИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕЗАКОННОГО УСЫНОВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются положения действующего законодательства, касающиеся содержания и признаков одного из ключевых элементов криминалистической характеристики преступления способа совершения незаконного усыновления. Изложены проблемы, возникающие при уголовно-правовой квалификации и доказывании по уголовным делам о преступлениях указанной категории. Определены и обоснованы основные направления использования сведений о способе совершения незаконного усыновления при расследовании преступлений данного вида.

Ключевые слова: преступление; криминалистическая характеристика; незаконное усыновление; способ совершения преступления; расследование преступления; уголовно-правовая квалификация; предупреждение преступлений.

A. I. Glushkov

Doctor of Law (Dr. habil), Prof.
Head of the Department of Law Institute of Social and Humanitarian Education
Moscow State Pedagogical University
profglushkov@mail.ru

THE METHOD OF COMMITTING A CRIME AS AN IMPORTANT ELEMENT OF THE CRIMINALISTIC CHARACTERISTICS OF ILLEGAL ADOPTION

The article deals with the provisions of the current legislation concerning the content and signs of one of the key elements of the criminalistic characteristics of the crime of the method of committing illegal adoption. The problems arising in the criminal law qualification and proof in criminal cases of crimes of this category are outlined. The main directions of using information on the method of committing illegal adoption in the investigation of crimes of this type have been identified and substantiated.

Key words: crime; criminalistic characteristics; illegal adoption; method of committing a crime; investigation of a crime; criminal legal qualification; proof; prevention of crimes.

Введение

Достижение положительного результата при расследовании уголовного дела о любом преступлении, в том числе о незаконном усыновлении, во многом зависит от того, насколько следователь (дознаватель) правильно определит направление расследования и целесообразность использования при этом тех или иных криминалистических средств и методов. Чтобы полно и всесторонне исследовать криминалистическую сущность имевшего место общественно опасного деяния следователю (дознавателю) необходимо иметь максимально полную информацию о нем и присущих ему квалифицирующих признаках, т.е. об обстоятельствах, которые составляют суть такой категории, как криминалистическая характеристика.

Исследованием сущности и содержания криминалистической характеристики (как в целом, так и по конкретным видам преступлений) занимались многие ученые, однако до настоящего времени своего однозначного разрешения не получили значительное число вопросов, носящих как теоретический, так и практический характер. Это касается, например, структуры криминалистической характеристики и ее содержания относительно конкретных видов общественно опасных деяний, а также взаимосвязи с обстоятельствами, образующими предмет доказывания по уголовному делу.

Указанные проблемы, обусловленные, в том числе неоднозначным толкованием концепции криминалистической характеристики преступления, для многих ученых-правоведов послужили основанием производства соответствующих исследований и разработки в науке криминалистике универсальной модели уголовно наказуемого деяния. В этой связи представляется целесообразным уточнить, что следует рассматривать в качестве указанного понятия вообще и криминалистической характеристики такого преступления, как незаконное усыновление, в частности.

Характеристика способа совершения незаконного усыновления как обязательного элемента криминалистической характеристики преступления

Одни авторы указали, что криминалистическая характеристика «представляет собой совокупность типичных данных о преступлениях

определенного вида и связанных с ними обстоятельствах, имеющих значение для уголовного расследования» [Селиванов 1982].

По мнению других ученых, «криминалистическая характеристика – это совокупность взаимосвязанных сведений о механизме и способах совершенного преступления и его последствиях, личности потерпевшего и преступников, месте и условиях содеянного и иных структурных элементах, способствующих определению направления, криминалистических средств, приемов и методов раскрытия, расследования и предупреждения отдельных видов преступлений» [Куклин 1983].

В этой связи заслуживает внимания точка зрения, заключающаяся в том, что криминалистическую характеристику преступлений следует рассматривать в качестве совокупности (комплекса) только криминалистически значимой информации, но не уголовно-правовой, не криминологической или какой-либо иной [Овчаренко 2006; Ермолович 2001].

На наш взгляд, наиболее полный и обоснованный перечень элементов криминалистической характеристики сформулирован Р. С. Белкиным, который включил в ее структуру типичные следственные ситуации; способ совершения преступления; способ сокрытия преступления; типичные материальные следы преступления и вероятные места их нахождения; характеристику личности преступника и обстановку преступления [Криминалистика 2000].

Учитывая изложенное, можно констатировать, что криминалистическая характеристика незаконного усыновления, равно как и любого другого общественно опасного деяния, представляет собой совокупность таких отличительных черт (признаков) данного преступления, которые содержат информацию об обстановке уголовно наказуемого деяния; о способах его подготовки, исполнения и сокрытия; о личности правонарушителя и пострадавшего; а также об иных элементах противоправной деятельности, имеющих значение для выявления, раскрытия и предупреждения незаконного усыновления.

Из числа указанных элементов криминалистической характеристики представляется целесообразным рассмотреть и охарактеризовать способы подготовки, исполнения и сокрытия незаконного усыновления. Как показали результаты изучения судебно-следственной практики, на избрание правонарушителями конкретных способов совершения преступлений указанной категории существенное, если не

решающее, влияние оказывают обстановка, сложившаяся к моменту совершения общественно опасного деяния, а также эмоционально-волевые и социально-психологические свойства преступников.

Согласно положениям действующего уголовного законодательства (ст. 154 УК РФ) состав преступления незаконное усыновление усматривается только в том случае, если с помощью собранных доказательств установлено наличие следующих признаков: неоднократность противоправных действий или их совершение из корыстных побуждений. Под неоднократностью принято понимать совершение два и более раза действий, получивших одинаковую юридическую квалификацию.

Вместе с тем следует отметить, что по рассматриваемому виду преступлений фактически неоднократность может быть усмотрена и при производстве не совпадающих по своему содержанию актов поведения. Подобное проявляется, например, в следующем: противоправные действия, связанные с оформлением документации по усыновлению, сочетаются с противоправными действиями, заключающимися в передаче ребёнка под опеку или на воспитание усыновителю. Признак неоднократности также будет иметь место в тех ситуациях, когда в целях незаконного усыновления выполнено одновременное оформление документов в отношении двух или более детей. Кроме того, признак неоднократности можно наблюдать в тех случаях, когда правонарушитель систематически использует один и тот же способ совершения преступления. Такая стабильность в выполнении противоправных действий может быть использована следователем (дознавателем) для выявления закономерностей образования сведений, имеющих доказательственное значение по уголовному делу; сбора доказательств, а также для установления и изобличения виновного лица.

В силу изложенных обстоятельств, при избрании и применении тактики производства определенных следственных действий, а также при разработке общей методики расследования незаконного усыновления в качестве одной из задач, подлежащих разрешению должностным лицом, осуществляющим производство по уголовному делу, обязательно необходимо рассматривать установление и исследование такого признака, как неоднократность противоправных действий.

Как показали результаты обобщения судебно-следственной практики, в процессе подготовки преступления, связанного с незаконным

усыновлением, часто преступники заранее планируют и разрабатывают различные способы его сокрытия. В этой связи для успешной реализации своих противоправных целей они нередко объединяются в преступные сообщества: группы лиц по предварительному сговору, организованные группы и преступные организации.

По результатам опроса сотрудников правоохранительных органов, к числу наиболее распространенных способов сокрытия фактов незаконного усыновления относятся следующие: безотлагательное изменение места жительства переезд преступника с усыновленным ребенком в другой населенный пункт, субъект Российской Федерации или за пределы страны; уничтожение всех письменных документов, содержащих информацию о заключении сделки купли-продажи ребенка; подача лицами, продавшего своего ребенка, заведомо ложных заявлений о его пропаже (похищении или гибели).

Следует отметить, что усыновление ребенка покупателями само по себе выступает в качестве распространенного способа сокрытия другого общественно опасного деяния – торговли несовершеннолетним. При этом исполнение указанных незаконных действий неизбежно сопряжено с совершением ряда других преступлений: подкупом должностных лиц, подлогом, подделкой документов.

Установление способа совершения незаконного усыновления позволит следователю (дознавателю) не только определить его обязательные квалифицирующие признаки, но и отличить от внешне похожих общественно опасных деяний (в частности, от торговли несовершеннолетними), а также исследовать вероятность причастности к совершению незаконного усыновления лиц, обладающих признаками специального субъекта преступления (например, должностного лица).

В качестве примера одного из распространенных способов незаконного усыновления целесообразно представить следующую ситуацию. К беременной женщине, испытывающей серьезные материальные затруднения, обращаются с предложением обеспечить ей выезд за границу в конкретное обусловленное место и предоставить комфортабельные условия для принятия родов. При этом выдвигается категорическое условие: роженица должна будет официально заявить об отказе от малыша и дать согласие на его усыновление другими лицами. В случае достижения обоюдного согласия этот план приводится в исполнение; причем все заявления женщины по поводу ребенка нотариально

удостоверяются. Последняя при этом еще получает денежное вознаграждение [Абрамова 2009].

Лица, состоящие в преступной организованной группе, полученных таким образом детей состоятельным передают бездетным супругам и существенно на этом наживаются. Поскольку подобная практика реализуется продолжительное время, можно однозначно утверждать, что здесь имеет место незаконное усыновление, совершенное с корыстным умыслом и неоднократно.

Особенность изложенного способа совершения преступления состоит еще и в том, что с его помощью преступники получают возможность не только обойти предусмотренные российским законодательством правила усыновления, но одновременно разрешить и иные немаловажные задачи правового характера, в частности, одновременно предоставить ребенку гражданство того государства, где он родился.

В свете рассматриваемых проблем необходимо отметить, что в ряде регионов страны получила распространение практика оставшихся без родителей детей направлять в семьи иностранцев на отдых либо якобы для прохождения лечения. В результате таких поездок большинство сирот остаются за рубежом и в дальнейшем усыновляются гражданами этих государств. Иностранные агентства, специализирующиеся на организации подобных противоправных услуг, не таясь от полиции, определили стоимость в размере от 15 до 80 тыс. долл. США за каждого усыновленного российского ребенка. В сложившихся условиях достаточно оснований полагать, что часть вырученных от криминального бизнеса денежных средств уходит российским чиновникам в качестве оплаты их участия в подобных сделках.

В целях осуществления незаконного усыновления должностные лица идут на прямое нарушение положений Федерального закона от 16 апреля 2001 года № 44-ФЗ «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей». Это выражается, например, в том, что в персональных анкетах не фиксируется информация об этническом происхождении ребенка, о степени его физического и умственного развития, о наличии у него родственников.

Кроме того, как показали проведенные проверки соблюдения порядка ведения документации в отношении детей, оставшихся без попечения родителей, выявлены многочисленные случаи, когда в их личных делах отсутствовали документы, свидетельствующие об отказе родственников ребенка принять его в свою семью; а также

сведения о конкретных действиях, предпринятыми органами опеки, федеральными и региональными операторами по устройству ребенка на воспитание в семьи российских граждан.

Как свидетельствует судебно-следственная практика, изложенные нарушения нельзя рассматривать в качестве случайного стечения обстоятельств или как результат небрежного или невнимательного отношения должностных лиц к исполнению своих функциональных обязанностей. Представляется, что подобным образом подготавливаются условия для осуществления незаконного усыновления.

Наглядным примером этому служит уголовное дело, рассмотренное Ленинским районным судом г. Владивостока в отношении работника городской администрации и воспитателя социального отделения городской детской больницы. В ходе судебного разбирательства было установлено, что обвиняемые умышленно в целях незаконного удочерения Даши Н., 2004 года рождения, гражданами США внесли в официальные документы заведомо ложные сведения о том, что четыре раза девочку безуспешно предлагали для удочерения российским семьям; а родственники Даши Н. также отказались брать ее к себе на воспитание.

Учитывая изложенные обстоятельства, можно заключить, что под способом совершения незаконного усыновления целесообразно понимать обусловленную как объективными, так и субъективными факторами систему действий субъекта преступления по подготовке, совершению и сокрытию названного общественно опасного деяния.

Заключение

Имеющиеся по уголовному делу сведения о способе совершения преступления возможно достаточно разнопланово использовать в процессе раскрытия и расследования незаконного усыновления. По данному поводу представляются обоснованными и интересными суждения, сформулированные рядом авторов. В частности, сведения о признаках преступления предложено использовать по следующим направлениям: 1) версия о способе совершения преступления облегчит поиск других следов, характерных для данного вида противоправных действий; 2) повторяемость способов совершения преступлений позволит сформировать методику расследования данного уголовно наказуемого деяния; 3) изучение и обобщение конкретных положительных примеров судебно-следственной практики в части обнаружения и документирования

признаков приготовления к совершению преступлений, позволит разработать рекомендации по применению мер, направленных на пресечение начавшейся противоправной деятельности, а также выявить обстоятельства, способствовавшие совершению общественно опасного деяния [Колесниченко, Коновалова 1985].

С учетом изложенного представляется целесообразным отметить основные направления использования сведений о способе совершения незаконного усыновления при раскрытии и расследовании преступлений данного вида, в том числе посредством решения вопросов уголовно-правовой квалификации и осуществления доказывания:

1. Информация о способах сокрытия указанного общественно опасного деяния послужит основанием для разработки конкретных рекомендаций по выявлению и фиксации признаков непосредственно самих противоправных действий, а также по установлению источников доказательственной информации, что впоследствии позволит получить и процессуально задокументировать сведения в качестве доказательств.

В свете рассматриваемых проблем необходимо отметить, что незаконное усыновление, уголовная ответственность за которое регламентируется положениями ст. 154 УК РФ, нередко является следствием ранее совершенных и порой вообще оставшихся безнаказанными схожих действий, за которые предусмотрена административная ответственность.

Здесь имеются в виду деяния, подпадающие под признаки правонарушения, предусмотренного ст. 5.37 КоАП РФ и сопряженного с привлечением к ответственности за незаконные действия по усыновлению (удочерению) ребенка, передаче его под опеку (попечительство) или в приемную семью при отсутствии корыстных побуждений и признака неоднократности.

В силу изложенных обстоятельств, следователь (дознатель), обладая соответствующей информацией, как самостоятельно, так и при содействии сотрудников органа дознания, могут и обязаны предпринять меры, направленные на пресечение данного преступления еще до того, как виновные смогут полностью реализовать свой преступный замысел.

2. Повторяемость способов совершения незаконного усыновления может послужить основанием для разработки методики по взаимодействию дознателя (следователя) и сотрудников иных служб

органа дознания (например, оперативных служб и подразделений по делам несовершеннолетних), а также самой организации такого взаимодействия при раскрытии и расследовании фактов незаконного усыновления.

3. Исследование способов совершения рассматриваемого общественно опасного деяния не предмет их повторяемости позволит полученную информацию использовать в превентивных целях, а именно: установлению и устранению обстоятельств, которые способствовали реализации незаконного усыновления.

Имеющиеся сведения о способах сокрытия преступлений делает возможным разработать методические рекомендации по проведению определенных наиболее эффективных следственных действий, направленных на сбор и проверку доказательств установления всех обстоятельств, подлежащих доказыванию по уголовному делу (ст. 73 УПК РФ), а также необходимых для правильного (законного и обоснованного) разрешения уголовного дела.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Абрамова С. Р. Раскрытие и расследование преступной торговли несовершеннолетними. Монография. М., 2009. С. 29–30. [Abramova, S. R. (2009). *Raskry'tie i rassledovanie prestupnoj trgovli nesovershennoletnimi*. Monografiya (Disclosure and investigation of criminal trafficking in minors. Monograph) (pp. 29–30). Moscow. (In Russ.)].
- Криминалистика: учебник / под ред. Р. С. Белкина. М. : НОРМА-ИНФРА-М, 2000. С. 62–66. [Kriminalistika (2000) (Criminalistics: textbook). In R. S. Belkin (pp. 62–66). Moscow: NORM-INFRA-M. (In Russ.)].
- Ермолович В. Ф. Криминалистическая характеристика преступлений. Минск: Амалфея, 2001. [Ermolovich, V. F. (2001). *Kriminalisticheskaya karakteristika prestuplenij* (Criminalistic Characteristics of crimes). Minsk: Amalfeya. (In Russ.)].
- Колесниченко А. Н., Коновалова В. Е. Криминалистическая характеристика преступлений: учебное пособие. Харьков: Харьковский юридический институт, 1985. С. 23–26. [Kolesnichenko, A. N., Konovalova, V. E. (1985). *Kriminalisticheskaja harakteristika prestuplenij: uchebnoe posobie*. (Criminalistic Characteristics of crimes. Study guide) (pp. 23–26). Har'kov: Har'kovskij juridicheskij institut. (In Russ.)].
- Куклин В. И. Методика расследования отдельных видов преступлений. Иваново: Ивановский государственный университет, 1983. [Kuklin, V. I. (1983). *Metodika rassledovaniya otdel'ny'x vidov prestuplenij* (Methods of

investigation of certain types of crimes). Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet. (In Russ.)].

Овчаренко Е. И. Доказывание по уголовным делам о хулиганстве (досудебное производство). М. : Юрлитинформ, 2006. [Ovcharenko, E. I. (2006). *Dokazyvanie po ugovolny'm delam o xuliganstve (dosudebnoe proizvodstvo)* (Proving in criminal cases of hooliganism (pre-trial proceedings). Moscow: Yurlitinform. (In Russ.)].

Селиванов Н. А. Советская криминалистика: система понятий. М. : Юридическая литература, 1982. [Selivanov, N. A. (1982). *Sovetskaya kriminalistika: sistema ponyatij* (Sovetskaya criminalistika: sistema ponyatij). Moscow: Juridicheskaja literatura. (In Russ.)].

УДК 347.73

DOI 10.52070/2500-3488_2021_3_840_288

Т. П. Хребтова

кандидат юридических наук

доцент кафедры общетеоретических правовых дисциплин

Института международного права и правосудия

Московского государственного лингвистического университета

доцент кафедры «Правовое и таможенное регулирование на транспорте»

факультета логистики и общетранспортных проблем

Московского автомобильно-дорожного государственного технического

университета (МАДИ)

ankaleva@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ФИНАНСОВОГО АУДИТА

В статье исследуется содержание понятия государственного финансового аудита в России с точки зрения независимой системы государственного и муниципального управления, основные характеристики государственного аудита, особенности реализации в деятельности Счетной палаты России, а также соотношение понятий «государственный финансовый контроль» и «государственный аудит».

Ключевые слова: государственный аудит; финансовый контроль; государственное управление финансами; основные характеристики; понятия «аудит» и «контроль»; деятельность Счетной палаты; соотношение понятий.

T. P. Khrebtova

PhD in Law

Assistant Professor for the Chair of General Theoretical Legal Disciplines

Institute of International Law and Justice

Moscow State Linguistic University

Associate Professor of the Department of Legal and Customs Regulation in Transport

Faculty of Logistics and General Transport Problems

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

ankaleva@mail.ru

ESSENCE AND CONTENT OF STATE FINANCIAL AUDIT

The article examines the content of the concept “state financial audit” in Russia from the point of view of an independent system of state and municipal management, the main characteristics of state audit, implementation features in the activities of the Accounts Chamber of Russia, as well as the relationship between the concepts “state financial control” and “state audit”.

Key words: State audit; financial control; public finance management; main characteristics; the concepts of «audit» and «control»; the activities of the Accounts Chamber; relationship of concepts.

Введение

В современной юридической литературе и правовом регулировании понятий «государственный финансовый контроль» и «государственный аудит» рассматриваются как весьма пограничные. В связи с этим ученые финансисты единодушны в необходимости определения роли и места государственного аудита в системе государственного финансового контроля. В данной статье предпринята попытка рассмотреть соотношение этих важных видов государственного управления финансами.

Основные характеристики государственного аудита

Понятия «аудит» и «контроль» имеют – существенное этимологическое различие, аудит (*audit*) в переводе с латинского языка – слушает, контроль (*contrerôle*) в переводе с французского языка – список, ведущийся в двух экземплярах, а в переводе с латинского языка *contra* – против и *rotulus* – свиток.

Таким образом, контроль направлен на установление правильности дела, т.е. соответствия фактического исполнения субъектом управления задачи, поставленной объектом управления, а аудит не просто на предоставление информации, а на оценку объекта аудита (организации, систем, процессов и т.д.) [Мельник, Пантелеев, Звездин 2004, с. 12].

Специалистами понятие «государственный аудит» трактуется как с позиции отдельного от ГФК процесса, так и как его составная часть.

К примеру, С. В. Степашин понятие «государственный контроль» применяет только в отношении органов внутреннего ГФК (Министерство финансов РФ, Федеральное казначейство РФ), «государственный аудит» рассматривает как принятое в международном аудиторском сообществе название для системы внешнего независимого контроля, который осуществляется специальным конституционным органом от имени общества. Объектом этого внешнего контроля является деятельность государства, связанная с управлением национальными ресурсами [Степашин 2008].

Государственный аудит и государственный контроль являются составляющими современной системы управления общественными ресурсами. Понятие «государственный аудит» охватывает всю систему внешнего, независимого публичного контроля деятельности государственных органов, а понятие «государственный контроль» связано с осуществлением внутреннего самоконтроля государства (прежде всего органов исполнительной власти) [Степашин 2008. с. 56].

В книге «Власть – Демократия – Контроль» авторы определяют государственный аудит как отдельный вид государственного контроля за публичными средствами, отличающийся от государственного финансового контроля по своему месту в системе разделения властей, объекту, субъекту, целям, формам, т. е. в данной трактовке государственный аудит является частью ГФК, а не отдельным процессом [Степашин и др. 2005, с. 5].

Другие авторы рассматривают государственный аудит как часть ГФК: аудиторская, как и иная контрольная деятельность специально созданных органов государства по осуществлению независимого контроля состояния публичных ресурсов, включая общественные финансы и имущество, а также управленческих решений, направленных на улучшение государственного и иного публичного управления ими [Двуреченских, Чегринцев 2010, с. 126].

Сравнительный анализ государственного аудита и ГФК по основным позициям отражает ключевое различие между данными процессами, заключающееся приоритетно в различном целеполагании и конечных потребителях (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ государственного аудита и ГФК

Критерии	Государственный финансовый контроль	Государственный аудит
Цель	Обеспечение соблюдения бюджетного законодательства РФ и иных нормативных правовых актов, регулирующих бюджетные правоотношения	Предоставление заинтересованным лицам независимой объективной картины социальных явлений преимущественно экономического характера

Объект	Деятельность государственного сектора по правильному, целевому, экономичному и эффективному использованию государственных финансовых и иных материальных и нематериальных ресурсов, принадлежащих государству [Погосян 2005]	Объект государственного финансового контроля и экспертиза результатов исполнения бюджетов и деятельности органов власти, как исполнительных, так и законодательных (в части проектов правовых актов), оценка рисков и разработка предложений по социально-экономическому развитию страны (региона)
Конечный потребитель	Законодательные, исполнительные органы власти	Законодательные, исполнительные органы власти и гражданское общество
Методы	Проверка, ревизия и обследование	Проверка, обследование, мониторинг, экспертиза и аудит эффективности, аудит закупок, финансовый аудит, информационный аудит

С одной стороны, можно отметить, что объект, конечный потребитель и методы ГФК и государственного аудита частично пересекаются (совпадают), однако, с другой – в рамках государственного аудита и ГФК один и тот же объект рассматривается под различными ракурсами, определяемыми характерным для соответствующего процесса целеполаганием. В результате конечная информация ГФК и государственного аудита существенно отличается.

В вопросе конечного потребителя результатов государственного аудита примечательным является Постановление КС РФ о Счетной палате. В своем запросе в Конституционный Суд РФ группа членов Совета Федерации утверждает, что часть первая статьи 136 Закона о федеральном бюджете на 2003 год, приостанавливая действие частей второй, третьей и четвертой статьи 14 Закона о СП РФ, препятствует реализации Федеральным Собранием конституционного права осуществлять контроль исполнения федерального бюджета, чем ограничивает право граждан участвовать в управлении делами государства и получать информацию по вопросам, непосредственно затрагивающим их права и свободы, а потому не соответствует Конституции РФ.

Таким образом, в этой жалобе подчеркивается, что конечным получателем информации о результатах управления делами государства является любой гражданин РФ, гражданское общество, что закреплено в Конституции РФ, а именно: носителем суверенитета и единственным источником власти в РФ является ее многонациональный народ (ст. 3). Осуществление власти народа реализуется непосредственно через референдумы и свободные выборы, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления.

Таким образом, именно гражданское общество как субъект, выбравший субъекта управления (на федеральном, региональных и местном уровнях) для реализации своих прав имеет конституционное право на получение достоверной информации о результатах их деятельности. В данном контексте следует обратить внимание на то, что в Конституции РФ (ст. 101) предусмотрены полномочия СП РФ на осуществление контроля исполнения бюджета, а не государственного аудита. Данный вопрос подробно рассмотрен во второй главе настоящего исследования.

Государственный аудит сочетает в себе элементы не только финансового и правового контроля, но и социального контроля, квинт-эссенция которых позволяет достичь синергетического эффекта в социально-экономическом развитии общества.

Социальный контроль представляет собой механизм поддержания социального порядка, основанный на проверке фактически достигнутых результатов деятельности с ожидаемыми нормативными или запланированными путем применения властных полномочий и санкций, и в зависимости от формы его осуществления подразделяется на институциональный и не институциональный [Степашин 2008, с. 56].

По мнению С. В. Степашина, институциональный социальный контроль реализуется посредством государственных и общественных организаций, а не институциональный социальный контроль является особым видом саморегулирования, присущего различным общественным системам, контроль за поведением людей со стороны массового сознания [там же].

Институциональный социальный контроль имеет общие задачи с государственным аудитом, который осуществляет анализ эффективности не только экономического, но и социального развития государства. Именно в рамках государственного аудита осуществляется

оценка эффективности принимаемых управленческих решений в разных областях жизнедеятельности гражданина посредством различных инструментов.

Принимая во внимания необходимость развития России как демократического государства, учитывающего личные свободы граждан с развитым государственным аппаратом, С. В. Степашин, В. А. Двуреченских, Е. А. Чегринцев и Ю. А. Чернавин в своей книги «Власть – Демократия – Контроль» отмечали необходимость перехода именно к государственному аудиту, конечным потребителем услуг которого являются не только законодательные органы, но и непосредственно гражданское общество [Степашин 2005, с. 5].

В нормативных правовых актах РФ понятие «аудит» связано, в основном, с предпринимательской деятельностью. Так, по регулированию деятельности аудиторских организаций и порядку проведения аудита принято ряд Федеральных законов: «Об аудиторской деятельности» (далее – Закон об аудиторской деятельности); «О Центральном банке Российской Федерации (Банке России)»; «Об инвестиционных фондах»; «О банках и банковской деятельности» (далее – Закон о банках и банковской деятельности).

В Законе об аудиторской деятельности понятие аудит рассматривается как независимая проверка бухгалтерской (финансовой) отчетности аудируемого лица в целях выражения мнения о достоверности такой отчетности. В Законе о ЦБ РФ, Законе о банках и банковской деятельности и Законе об инвестиционных фондах понятие аудит используется, но не приводится.

Понятие «государственный аудит» находится в правовом вакууме в связи с отсутствием официального толкования данного понятия. Введение данного термина в правовое поле обусловлено взаимосвязью деятельности контрольно-счетных органов с публичным управлением, публичными ресурсами и соответственно «публичным аудитом» или «государственным аудитом».

Как отмечалось ранее в исследовании в Лимской декларации, которая является первоисточником для развития действующей системы ГФК в РФ, используются именно понятие «публичный (государственный) аудит», а не государственного финансового контроля. В официальном переводе Лимской декларации понятие *публичного (государственного) аудита* было заменено на понятие «государственный финансовый контроль».

Заключение

В результате проведенного исследования места и роли государственного аудита в системе управления государственными финансами – государственном финансовом контроле, автор пришел к следующим выводам.

Понятия «аудит» («слушает») и «контроль» («список, ведущийся в двух экземплярах») имеют существенные этимологические различия, таким образом, некорректно определять аудит как вид контроля или использовать данные понятия как синонимы, как предполагается законодателем в Законе о СП РФ.

Процессы по ГФК и государственному аудиту приоритетно отличает целеполагание и конечный потребитель. ГФК направлен на установление соответствия фактического исполнения субъектом управления задачи, поставленной объектом управления, а государственный аудит не просто на предоставление информации, а оценку деятельности объекта аудита.

Право граждан участвовать в управлении делами государства и получать информацию по вопросам, непосредственно затрагивающим их права и свободы, а значит и получать достоверную информацию об оценке эффективности управления государственными ресурсами, определено в Конституции РФ. Таким образом, конечным потребителем информации по результатам государственного аудита является гражданское сообщество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Двуреченских В. А., Чегринцев Е. А. Новеллы правового статуса Контрольно-счетной палаты Москвы // Вопросы государственного и муниципального управления. 2010. № 3. С. 125–139. [Dvurechenskikh, V. A., Chegrinets, E. A. (2010). Novelty of the legal status of the Control and Accounting Chamber of Moscow (Questions of state and municipal administration). Issues of state and municipal management, 3, 125–139. (In Russ.)].
- Мельник М. В., Пантелеев А. С., Звездин А. Л. Ревизия и контроль: учебное пособие. М. : ФБК–ПРЕСС, 2004. [Melnik, M. V., Panteleev, A. S., Zvezdin A. L. (2004). Revision and control: textbook). Moscow: FBK–PRESS. Moscow. (In Russ.)].
- Погосян Н. Д. Счетная палата Российской Федерации (конституционно-правовой статус): дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1998. [Pogosyan, N. D. (1998).

Schetnaya palata Rossijskoj Federacii (konstitucionno-pravovoj status) (Accounts Chamber of the Russian Federation (constitutional and legal status): Senior Doctorate in Law. Moscow. (In Russ.)).

Степашин С. В. [и др.] Власть – Демократия – Контроль. М. : Финансовый контроль, 2005. [Stepashin, S. V. et al (2005). Vlast' – Demokratiya – Kontrol'. (Power – Democracy – Control). Moscow: Finansovyj kontrol' (In Russ.)].

Степашин С. В. К министру едет ревизор // Российская Газета. 2008. № 654. [Stepashin, S. V. (2008). K ministru edet revizor (An auditor goes to the minister). Rossiyskaya Gazeta, 654. Moscow. (In Russ.)].

Степашин С. В. Государственный аудит и экономика будущего. М. : Наука, 2008. [Stepashin, S.V. (2008). Gosudarstvennyj audit i ekonomika budushchego. (Government audit and the economy of the future). Moscow: Nauka. (In Russ.)].

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 3 (840)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Teaching Issue 3 (840)
--	--

Ответственные за выпуск 3 (840):
кандидат педагогических наук профессор *Г. М. Фролова*
кандидат педагогических наук доцент *Н. С. Харламова*
доктор психологических наук доцент *Т. И. Пашукова*
кандидат юридических наук доцент *Т. П. Хребтова*

Редактор *Е. М. Евдокимова*
Верстка: *Г. П. Лопатина*
Дизайн обложки: *А. Г. Проскуряков*

ФГБОУ ВО МГЛУ
Подписано в печать 23.09.21
Усл. печ. л. 18,5. Формат 60х90/16
Заказ № 84/21

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 отраслям науки и / или группам специальностей научных работников:

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание обязательна