



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

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

3

Выпуск (848)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2023





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

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

3

Issue (848)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2023



1930



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 3 (848)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 3(848)

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

Editor-in-chief

N. F. KORIAKOVTSOVA

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

EDITORIAL BOARD

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

К проблеме общения человека с искусственным интеллектом АЛЕЙНИКОВА Д. В.	9
Онлайн-курс как современный инструмент иноязычного образования БЕЛОГУРОВА М. Ю.	16
Специфика второго иностранного языка как учебной дисциплины в лингвистическом вузе ГОРИНА В. А.	22
Лингвостилистические особенности англоязычного тифлокомментария ГРИНКЕВИЧ Е. А.	30
Опыт методического взаимодействия преподавателей первого и второго иностранных языков, нацеленного на формирование лингвокультурологической компетенции у обучающихся ДЕМИНА Д. А., ФУРСОВА Д. А.	37
Форма и содержание учебно-методического обеспечения подготовки аспирантов на примере дисциплины «Иностранный язык» МОРОЗОВА М. А., МЕЛЬНИКОВ М. В.	45
Пособие по практике перевода для редкого языка: типология упражнений НИКУЛИЧЕВА Д. Б., ЛИПАЧЕВА А. А., СКАЧКОВА А. А.	52
Обучение чтению при помощи геймификации в начальной школе РЕШЕТОВ Д. А.	60
Технология обучения межкультурному взаимодействию в команде студентов-регионоведов РЫБЛОВА А. Н., НЯМДОРЖ Х.	66
Анимализмы в формировании имиджа политика (на материале немецкоязычного и англоязычного публицистического дискурсов) СЕВЕРИНА Е. А., ПАВЛОВА К. В.	71
Модель терминологической культуры педагога СУРМЕНКО М. С.	79
Использование сквозных технологий при обучении иностранному языку в сотрудничестве СУХИНА Н. Н.	86
Понятие «речевая ошибка» в отечественной и зарубежной методике преподавания иностраных языков УСАЧЕВА В. М.	93

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Сетевой подход к исследованию структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык: специфика и возможности применения БАРМИН А. В., ВЕЛИЧКОВСКИЙ Б. Б.	99
Индивидуально-психологические особенности личности женщин-руководителей БУСЛАЕВА Е. Л.	106
Воспитательный потенциал вуза в подготовке будущих психологов ЛЕБЕДЕВА Н. В., ДОНИНА О. И.	114
Воздействие сцен экранного насилия на эмоциональную сферу старшеклассников с разной гендерной идентичностью ПАШУКОВА Т. И.	121

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Некоторые проблемы защиты прав и законных интересов сторон договора уступки требования ВАСИЛИШИН И. И., ЕВСТРАТОВ Т. Д.	129
Отдельные проблемы системы категоризации преступлений в Уголовном кодексе РФ ЛОБОВ С. Д.	134

PEDAGOGICAL STUDIES

Revisiting the Problem of Human – AI Communication ALEYNIKOVA D. V.	9
Online Course as a Modern Tool of Foreign Language Education BELOGUROVA M. YU.....	16
The Specifics of the Second Foreign Language as an Academic Discipline in a Linguistic University GORINA V. A.	22
Linguistic and Stylistic Features of an English Audiodescriptive Commentary GRINKEVICH E. A.	30
Developing Student Intercultural Competence Through Methodological Collaboration Between Foreign Language Tutors DEMINA D. A., FURSOVA D. A.	37
Educational Modes and Content for Training of Postgraduate Students (as a Case Study on the Subject “Foreign Language”) MOROZOVA M. A., MELNIKOV M. V.	45
Making a Translation Textbook for a Rare Language: Typology of Exercises NIKOULITCHEVA D. B., LIPACHEVA A. A., SKACHKOVA A. A.	52
Teaching Reading Through Gamification in Primary School RESHETOV D. A.	60
Technology of Training Intercultural Interaction in a Team of Regional Studies Students RYBLOVA A. N., NYAMDORJ KH.....	66
Animalisms in Forming the Image of Politician (based on German and English journalistic discourse) SEVERINA E. A., PAVLOVA K. V.	71
Model of Terminological Culture of a Teacher SURMENKO M. S.	79
Applying End-to-End Technologies in Teaching a Foreign Language in Cooperation SUKHINA N. N.	86
The Notion of Speech Error in Russian and Foreign Language Pedagogy USACHEVA V. M.	93

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Network-Based Approach to the Structure of Semantic Memory of Foreign Language Learners:
Specifics and Possibilities

BARMIN A. V., VELICHKOVSKY B. B. 99

Individual psychological characteristics of personality of female managers

BUSLAEVA E. L. 106

Educational Potential of the University in the Training of Future Psychologists

LEBEDEVA N. V., DONINA O. I. 114

Impact of Exposure to Screen Scenes on the Emotional Sphere of High School Students
with Different Gender Identities

PASHUKOVA T. I. 121

LEGAL STUDIES

Some Problems of Protecting the Rights and Legitimate Interests of the Parties to the Assignment
Contract Claims

VASILISHIN I. I., EVSTRATOV T. D. 129

Particular Problems of the System for Categorising Crimes in the Criminal Code
of the Russian Federation

LOBOV S. D. 134

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_9



К проблеме общения человека с искусственным интеллектом

Д. В. Алейникова

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

Аннотация. Современный уровень развития искусственного интеллекта вносит существенные изменения в аспекты общения, в частности, в его субъектный состав. Трансформации такого порядка требуют создания теоретической основы коммуникации «человек – искусственный интеллект». Подобные существенные изменения как теоретического, так и практического порядка должны быть отражены в образовательном контексте.

Ключевые слова: коммуникация человек – машина, коммуникация человек – искусственный интеллект, педагогическое взаимодействие, социально-гуманитарные науки

Для цитирования: Алейникова Д. В. К проблеме общения человека с искусственным интеллектом // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 9–15. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_9

Original article

Revisiting the Problem Of Human – AI Communication

Darya V. Aleynikova

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

Abstract. Artificial intelligence is currently advancing at a rate that brings significant changes to communication, particularly its subject matter. The transformation of this order requires the creation of a theoretical basis for human-artificial intelligence communication. Such significant shifts in both theory and practice ought to be mirrored in the educational setting.

Keywords: human-machine communication (HMC), human-artificial intelligence communication, pedagogical interaction, social sciences and humanities

For citation: Aleynikova, D.V. (2023). Revisiting the problem of Human – AI communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 9–15. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_9

ВВЕДЕНИЕ

Различные аспекты изучения искусственного интеллекта оказываются в поле зрения ученых с момента появления первых умных технологий. Развитие сильного искусственного интеллекта связывают с его способностью полностью имитировать когнитивные способности человека, в том числе общение. До недавнего времени коммуникация рассматривалась как вид интеллектуальной деятельности, осуществляемой только человеком. Тем не менее быстрые темпы развития интеллектуальных технологий позволяют говорить о появлении новых партнеров по коммуникации – *цифровых собеседников*, которые стали непосредственной частью нашей жизни. Сегодня такие технологии могут отвечать на вопросы и общаться с нами на понятном нам языке. Более того, письменные ответы, оформленные при помощи этих инструментов, не всегда можно отличить от ответов, подготовленных человеком.

Подобные вспомогательные интеллектуальные технологии могут выполнять широкий спектр функций. Как правило, большинство виртуальных помощников заменяют человека на этапе сбора первичной информации. При этом также обращают на себя внимание ассистенты, наделенные более сложным функционалом, который в большей степени может заменить специалиста при выполнении трудовой функции. Показательным в данном отношении оказывается использование приложений для получения психологической помощи (Cogniant, Woebot, BioBase, Youper, Replika, Tess, MoodMission). Например, в основе приложения MoodMission лежит когнитивно-поведенческая терапия. Приложение позволяет решить проблему, с которой сталкиваются психологи – невозможность анализировать состояние клиента на регулярной основе. Программа собирает данные о состоянии пациента в терапии несколько раз в день. На основе полученных данных алгоритмы формируют рекомендации, позволяющие справиться с тревожным состоянием, улучшить настроение и снизить общее беспокойство.

Подобные примеры характерны для разных предметных областей и подчеркивают возрастающую необходимость выделения искусственного интеллекта в качестве отдельного субъекта коммуникации и в этой связи подробного рассмотрения нового аспекта коммуникации человек – искусственный интеллект. Качественные изменения в субъектном составе коммуникации вызывают целый ряд вопросов. Какое место в этой цепочке будет занимать искусственный интеллект? Каким образом необходимо готовить человека к такой коммуникации, чтобы она была наиболее эффективной?

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – ПОЛНОЦЕННЫЙ УЧАСТНИК КОММУНИКАЦИИ?

Традиционно под коммуникацией понимают процесс обмена информацией между людьми [Андреева, 2009; Dance, 1970], который последовательно развивается на трех уровнях: техническом (точность передаваемых данных); семантическом (передача «смыслов»); эффективности (отражение получаемой информации в сознании адресата) [Shannon, 1948]. Таким образом, субъектами такой коммуникации оказываются люди, в то время как технологии традиционно рассматривались в качестве вспомогательного инструмента [Gunkel, 2012]. Сегодня в контур общения вторгается *цифровой собеседник*, и становится очевидным, что устоявшиеся положения отечественной и зарубежной науки не учитывают его появления при рассмотрении аспектов коммуникации, субъектный состав которой определялся сущностной характеристикой человек – человек.

Определяя место искусственного интеллекта в современной коммуникации, прежде всего уточним, что под *цифровым собеседником* мы понимаем технологии, способные принимать форму *искусственного* субъекта разговора. К таким цифровым собеседникам можно отнести: помощников, созданных на основе искусственного интеллекта, программное обеспечение, в основе которого лежат умные алгоритмы, коммуникацию, вынесенную в дополненную реальность (VR / AR).

В рассматриваемом контексте перспективным направлением представляется междисциплинарная область исследований – Human machine communication (коммуникация «человек – машина»). Она сочетает в себе подходы социальных, гуманитарных и инженерных наук, а также объединяет другие научные области, связанные с развитием технологий (взаимодействие человека и робота (HRI), взаимодействие человека и компьютера (HCI) и др.) [Etzrodt et al., 2022; Spence, 2019]. Серьезные изменения в этой сфере обусловлены технологическим развитием, при котором коммуникация *посредством* технологий дополняется и трансформируется в коммуникацию с технологиями [Guzman, Lewis, 2020].

Под коммуникацией «человек–искусственный интеллект» понимают процесс обмена информацией между человеком и искусственным интеллектом и связанные с ним смыслообразование, отношения и социальное поведение, встроенные в разные слои социального контекста на микро-, мезо- и макроуровнях. Отмечается, что к факторам, оказывающим влияние на коммуникацию

человек – искусственный интеллект, относятся следующие: присутствие дополнительных коммуникантов, профессиональный контекст, регулирующие структуры, публичный дискурс [Etzrodt et al., 2022].

Приведенное определение коммуникации «человек – искусственный интеллект», скорее, соотносится с пониманием социальной коммуникации / общения в отечественной традиции, где последнее рассматривается в качестве трехкомпонентного процесса, состоящего из коммуникации (обмена информацией), интеракции (обмена действиями) и социальной перцепции (восприятия и понимания партнера) [Андреева, 2009].

Следующим важным обстоятельством, которое заслуживает особого внимания, становится диалоговая парадигма современного общения, где сам диалог может проходить в пределах одного сознания и представлять собой в первую очередь внутреннюю рефлексию [Бахтин, 1979; Библер, 1991; Сорокин, 1992; Тарасов, 2000].

Вышеизложенная аргументация ставит вопросы о том, как следует определять коммуникацию «человек – искусственный интеллект» и как она соотносится с общением в его трехчастном понимании. В онтологических исследованиях коммуникации по-прежнему дискуссионным остается положение относительно черты, за которой «машина» превращается из инструмента / среды в коммуниканта. Высказывается мнение, что поиск такого единого основания должен включать единство *технологических* (степень автоматизации), *психологических* (восприятие новых участников коммуникации человеком) и *социологических* характеристик (определение ситуации и контекста) [Etzrodt et al., 2022].

Для определения места искусственного интеллекта в коммуникации, принимая во внимание технологические, психологические и социологические характеристики, важным представляется рассмотреть функции искусственного интеллекта в контексте коммуникации.

Искусственный интеллект может рассматриваться как:

- полноправный собеседник – участник диалога (SIRI, боты в социальных сетях и др.);
- создатель речевых, музыкальных, художественных, технических образцов;
- участник / ассистент, принимающий на себя функции по сортировке, подбору, агрегации информации в профессиональном поле;
- дополненная реальность, внутри которой происходит взаимодействие «человек – человек» / «человек – искусственный интеллект».

Несмотря на целый спектр рассматриваемых функций, которые, на первый взгляд, оказываются различными как по форме, так и по способам их исполнения, общим для всех становится переход искусственного интеллекта из плоскости посредника, осуществляющего вспомогательную деятельность по организации общения, в статус коммуниканта [Guzman, Lewis, 2020].

Еще одна позиция, представляющая интерес, соотносится с *психологическим* компонентом и связана с восприятием искусственного интеллекта человеком. При общении «человек – машина» восприятие умных технологий человеком и вопросы взаимодействия «человек – машина» в значительной степени зависят от того, как человек интерпретирует природу коммуникативной технологии [Sundar, 2008].

Данные, полученные исследователями, подтвердили, что искусственный интеллект воспринимается в качестве партнера по коммуникации, отличного от человека, но при этом партнера социального [Edwards и др., 2016]. Коммуникация человек – машина перестает рассматриваться только как взаимодействие, а переходит в категорию «установление смыслов» [Guzman, 2017].

Опираясь на представленную выше аргументацию, мы полагаем, что на данном этапе развития искусственного интеллекта речь не может идти о рассмотрении его как *полноценного* партнера по социальной коммуникации. Тем не менее нельзя не отметить, что современные умные технологии адаптируются к пользователю и представленному контексту. Взаимодействие с программами, в основе которых лежит искусственный интеллект, является динамическим, а не статическим. Некоторые технологии искусственного интеллекта также реагируют на отдельных пользователей, получая информацию о своем партнере по общению и соответствующим образом корректируя взаимодействие с ними [Guzman, Lewis, 2020]. Таким образом, искусственный интеллект в современной коммуникации больше не должен рассматриваться как коммуникативная технология (инструмент общения), а скорее, как субъект коммуникации. При таком положении дел не вызывает сомнения необходимость качественной подготовки человека к общению с искусственным интеллектом и, как следствие, актуализации содержания обучения на всех уровнях образования [Алейникова, 2022].

Далее рассмотрим педагогические контексты коммуникации «человек – искусственный интеллект» на примере обучения школьников эффективному взаимодействию с искусственным интеллектом (начальный этап).

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

В рамках проекта «Научные субботы», реализуемого в Московском государственном лингвистическом университете для обучающихся 7–11 классов, нами разработан мастер-класс, посвященный особенностям освоения взаимодействия «человек – искусственный интеллект». Обучающий модуль включает в себя три блока заданий:

- Блок 1 – «искусственный интеллект вокруг нас»: задания, направленные на формирование представления о возможностях и областях применения ИИ;

В ходе интерактивной лекции школьникам важно решить ряд задач, осмыслить и обсудить полученные результаты, в частности:

- определить происхождение произведения (музыкальная композиция, текст, картина): создано человеком / ИИ;

- сравнить образцы работы искусственного интеллекта и человека в сфере искусства, литературы, музыки;

- подумать, можно ли отличить результаты деятельности человека от продуктов, созданных искусственным интеллектом; и в случае положительного заключения ответить на вопросы: «Что отличает произведения, созданные человеком, от произведений, созданных искусственным интеллектом?», «С какой целью искусственный интеллект применяется в данных областях?», «Каковы возможные последствия применения искусственного интеллекта в этих областях?».

Заметим, что при выполнении заданий Блока 1 у обучающихся, как правило, *возникают* трудности, связанные с отнесением представленных для анализа «образцов» к результатам деятельности человека / искусственного интеллекта. При этом в тех случаях, когда школьники успешно справляются с поставленной задачей, их выбор оказывается, скорее, «угадыванием», а не решением, основанным на знаниях / актуальной информации. Такое положение дел обуславливает необходимость введения следующего блока заданий.

- Блок 2 – «исследование проблемных вопросов коммуникации человек–искусственный интеллект»: задания, связанные с осознанием трудностей, с которыми может столкнуться человек при общении с умными алгоритмами.

Школьникам предлагается выполнить следующие задания:

- установить, удалось ли искусственному интеллекту справиться с поставленной ему задачей;

- оценить качество решений, предложенных алгоритмами искусственного интеллекта;
- определить роль человека в деятельности искусственного интеллекта.

С использованием сократовского метода наводящих вопросов в ходе активного обсуждения поставленных вопросов приходим к выводу: современные алгоритмы искусственного интеллекта могут предложить относительно удачные решения, однако это оказывается возможным только при непосредственном участии человека, формирующего актуальный запрос. Алгоритмы «реагируют» на вопросы человека, которые придают этому запросу задачный вид. По этой причине «качество» вопросов и их последовательность приобретают существенную роль, что и определяет содержание следующего блока, который представлен коммуникативной игрой, направленной на формирование этого умения.

- Блок 3 – «подготовка к непосредственному взаимодействию с искусственным интеллектом»: задания, направленные на развитие мышления, связанные с поиском рациональных решений, а также на формирование умения правильно задавать вопрос при работе с интеллектуальными системами.

Ведущий мастер-класса предлагает необычный сценарий – загадку, которую участники должны разрешить, задавая по возможности «качественные» вопросы ведущему. При этом, у ведущего есть только три варианта ответа: *да / нет / не важно*.

В первом туре все заданные вопросы фиксируются. После успешного завершения поиска правильного ответа ведущий просит проанализировать заданные вопросы: определить, какие из них повлияли на поиск правильного решения, какие были действительно эффективными с точки зрения сужения поля возможных правильных решений. Затем участникам игры предлагается создать самый короткий маршрут из вопросов, обеспечивающих достижение цели. Такая рефлексивная инверсия позволяет обучающимся анализировать ситуацию в динамике и сконцентрироваться на поиске и отборе не только верного, но и целесообразного с точки зрения используемых средств решения. После проведения двух раундов игры с разными заданиями и анализа использованных вопросов (удачные / неудачные) обучающимся предлагается подумать о *критериях эффективности запроса*, представленного через цепочку вопросов.

Эффективными признаются:

- вопросы, в которых отсутствуют конъюнкции;
- вопросы, сужающие дальнейший поиск верного решения;
- вопросы, позволяющие исключить ряд неправильных вариантов;

- вопросы, предполагающие поиск альтернативного варианта;
- вопросы, позволяющие уточнить ключевые слова / недосказанности / скрытые смыслы.

В ходе мастер-класса по результатам проведенного обсуждения совместно с обучающимися был выработан алгоритм поиска верного решения в логике вопрос-ответ (рис. 1).

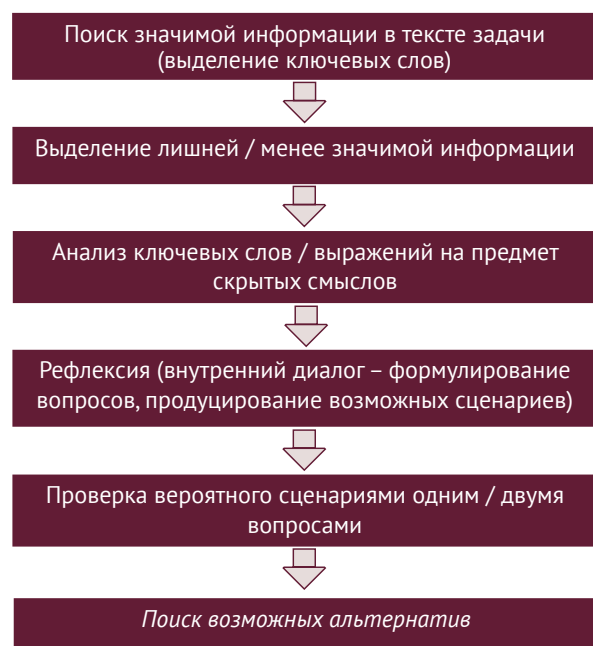


Рис. 1. Алгоритм поиска верного решения

После разработки алгоритма обучающиеся принимают участие в игре, используя предложенные критерии. Сначала обучающиеся задают

правильные вопросы, используя представленный алгоритм. Со временем выработанные критерии усваиваются, что позволяет сформировать умение правильно задавать вопрос.

Проведенный мастер-класс создает условия для выработки у учащихся старших классов первичного представления о технологиях искусственного интеллекта и о возможностях его применения в социально-гуманитарной сфере, определяет необходимость формирования умений взаимодействия с искусственным интеллектом независимо от выбранной предметной области.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение подчеркнем, что современный уровень развития интеллектуальных технологий трансформирует процессы коммуникации и приносит в нее новое «измерение», где как субъектный состав участников, так и способы их взаимодействия оказываются в значительной степени измененными. Такое положение дел требует разработки методологического основания речевого взаимодействия «человек – искусственный интеллект» и соответствующих ему технологических решений. Подобные изменения как теоретического, так и практического порядка, с нашей точки зрения, должны быть отражены в образовательном контенте. Реализация перспективных образовательных решений открывает новые возможности для становления специалиста нового поколения, его профессионально личностного развития.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009.
2. Dance F. E. X. The «concept» of communication // Journal of Communication. 1970. Vol. 20(2). P. 201–210. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1970.tb00877.x>
3. Shannon C. E. A Mathematical Theory of Communication // Reprinted with corrections from The Bell System Technical Journal. 1948. Vol. 27. P. 379–423, 623–656.
4. Gunkel D. J. Communication and Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges for the 21st Century // Communication +1. 2012. Vol. 1. Iss. 1. URL: <https://scholarworks.umass.edu/cpo/vol1/iss1/1> DOI: 10.7275/R5QJ7F7R
5. Etzrodt K. et al. Human-machine-communication: introduction to the special issue / K. Etzrodt, P. Gentzel, S. Utz, S. Engesser. Publizistik. 2022. Vol. 67. P. 439–448. URL: <https://doi.org/10.1007/s11616-022-00754-8>
6. Spence P. R. Searching for questions, original thoughts, or advancing theory: Human-machine communication / Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 90. P. 285–287. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.014>.
7. Guzman A. L., Lewis, S. C. Artificial intelligence and communication: A human-machine communication research agenda / New Media & Society. 2020. Vol. 22(1). P. 70–86. URL: <https://doi.org/10.1177/1461444819858691>.
8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров ; примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979.
9. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991.
10. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992.

11. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание – перспективы исследования // Языковое сознание: содержание и функционирование: XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М.: Институт языкознания РАН, 2000. С. 2–3.
12. Sundar S. S. The main model: a heuristic approach to understanding technology effects on credibility / M. J. Metzger, A. J. Flanagin (eds.) // *MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*. Cambridge, 2008. P. 73–100. URL: https://doi.org/10.1162/dmal.978026_2562324.073
13. Edwards A. et al. Robots in the classroom: differences in students' perceptions of credibility and learning between "teacher as robot" and "robot as teacher" / A. Edwards, C. Edwards, P. R. Spence, C. J. Harris // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 65. P. 627–634.
14. Guzman A. L. Making AI safe for humans: a conversation with Siri / R. W. Gehl, M. Bakardjieva (eds) // *Social bots and Their Friends: Digital Media and the Automation of Sociality*. New York, 2017. Routledge, P. 69–85.
15. Алейникова Д. В. К вопросу о практической подготовке современного специалиста к трудовой деятельности в условиях цифровой реальности (на примере предметной области «Юриспруденция») // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2022. Вып. 1 (842). С. 9–13. DOI 10.52070/2500-3488_2022_1_842_9

REFERENCES

1. Andreeva, G. M. (2009). *Social psychology: textbook for higher educational institutions = Social'naya psixologiya: uchebnyk dlya vy'sshix uchebny'x zavedenij*. Moscow: Aspect Press. (In Russ.)
2. Dance, F. E. X. (1970). The "concept" of communication. *Journal of Communication*, 20, 201–210.
3. Shannon, C. E. (1948). *A Mathematical Theory of Communication* Reprinted with corrections from *The Bell System Technical Journal*, 27, 379–423, 623–656.
4. Gunke, D. J. (2012). *Communication and Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges for the 21st Century*. communication +1, 1(1), <https://scholarworks.umass.edu/cpo/vol1/iss1/1> DOI: 10.7275/R5QJ7F7R DOI: 10.7275/R5QJ7F7R
5. Etzrodt, K. et al. (2022). Human-machine-communication: introduction to the special issue / K. Etzrodt, P. Gentzel, S. Utz, S. Engesser. *Publizistik*. 67. 439–448. <https://doi.org/10.1007/s11616-022-00754-8>
6. Spence, P. R. (2019). Searching for questions, original thoughts, or advancing theory: Human-machine communication. *Computers in Human Behavior*, 90, 285–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.014>.
7. Guzman, A. L., Lewis, S. C. (2020). Artificial intelligence and communication: A human-machine communication research agenda. *New Media & Society*, 22(1), 70–86. <https://doi.org/10.1177/1461444819858691>.
8. Bakhtin, M. M. (1979). *Aesthetics of verbal creativity = E'stetika slovesnogo tvorchestva*. M.: Iskusstvo. (In Russ.)
9. Bibler, V. S. (1991). *Mikhail Mixajlovich Bakhtin, ili Poe'tika kul'tury' = Mikhail Mikhailovich Bakhtin, or Poetics of Culture*. Moscow: Progress. (In Russ.)
10. Sorokin, P. A. (1992). *Human. Civilization. Society = Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
11. Tarasov, E. F. (2000). Language consciousness – research perspectives = Yazy'kovoje soznanie – perspektivy' issledovaniya. *Language Consciousness: Content and Functioning: XIII International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory*. (pp. 2–3). Moscow: Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
12. Sundar, S. S. (2008). The main model: a heuristic approach to understanding technology effects on credibility. *MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*. Cambridge, 2008. 73–100. https://doi.org/10.1162/dmal.978026_2562324.073
13. Edwards A. et al. (2016). Robots in the classroom: differences in students' perceptions of credibility and learning between "teacher as robot" and "robot as teacher." *Computers in Human Behavior*, 65. 627–634.
14. Guzman, A. L. (2017). Making AI safe for humans: a conversation with Siri. In: Gehl RW, Bakardjieva M (eds) *Socialbots and Their Friends: Digital Media and the Automation of Sociality* (pp. 69–82). New York: Routledge.
15. Aleynikova, D. V. (2022). Revisiting the Problem of Practical Preparation of a Modern Specialist for Professional Activity within Digitalization (with Reference to the Area of Law). *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 1(842), 9–13. 10.52070/2500-3488_2022_1_842_9 (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Алейникова Дарья Викторовна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права

Института международного права и правосудия

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Aleynikova Darya Viktorovna

PhD (Pedagogy)

Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law

Institute of International Law and Justice

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

12.03.2023

11.04.2023

15.05.2023

The article was submitted

approved after reviewing

accepted for publication

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_16



Онлайн-курс как современный инструмент иноязычного образования

М. Ю. Белогурова

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

Аннотация. В связи с активным развитием цифровых технологий и доступностью электронных средств обучения онлайн-курсы пользуются высокой популярностью. Эта тенденция нашла свое отражение в иноязычном образовании. В статье представлен обзор онлайн-курсов по иностранному языку на открытых российских и зарубежных образовательных платформах, а также на сайтах ведущих российских университетов, с целью оценить потенциал онлайн-курсов как инструмента обучения иностранным языкам и возможность их интеграции в образовательный процесс.

Ключевые слова: онлайн-курс, MOOC (массовый открытый онлайн-курс), дистанционное обучение, электронное обучение, цифровая образовательная платформа, высшее образование, иностранные языки

Для цитирования: Белогурова М. Ю. Онлайн-курс как современный инструмент иноязычного образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 16–21. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_16

Original article

Online Course as a Modern Tool of Foreign Language Education

Maria Yu. Belogurova

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

Abstract. Due to the active development of digital technologies and the availability of electronic learning tools, online courses are getting very popular. This trend is also reflected in foreign language education. The article gives an overview of online foreign language courses on open Russian and foreign educational platforms, as well as on the websites of leading Russian universities in order to assess the potential of online courses as a tool for teaching foreign languages and the possibility of their integration into the educational process.

Keywords: online course, MOOC (massive open online course), distance education, e-learning, digital educational platform, higher education, foreign languages

For citation: Belogurova, M. Y. (2023). Online course as a modern tool of foreign language education. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 16–21. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_16

ВВЕДЕНИЕ

Технический прогресс трансформирует систему образования. На смену традиционным технологиям и подходам приходят новые. Средства демонстрации и визуализации контента, дополненная и виртуальная реальности позволяют учащимся погрузиться в изучаемый предмет и делают материал более наглядным и доступным, а обучение более эффективным. Появление электронных словарей, сетевых энциклопедий, сервисов Web 2.0, таких как wiki, активность в социальных сетях, появление систем управления обучением (Learning management systems, LMS), массовых открытых онлайн-курсов (МООК, МООС), учебных мобильных приложений и многих других ресурсов и сервисов меняет представление людей об образовательном процессе.

РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Несмотря на активное развитие цифровых технологий и их внедрение в образовательный процесс, теоретическое обоснование и дидактические подходы к их использованию являются предметом разногласий ученых.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ст. 16) определяет электронное обучение как «организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников»¹.

В связи с активным развитием мобильных технологий (ноутбуков, планшетов, смартфонов) в научной литературе все чаще употребляется термин «мобильное обучение» [Авраменко, 2013]. Его ключевыми характеристиками являются не только интерактивность, но гибкость и своевременность.

Учащиеся могут получить доступ к материалу с любого мобильного устройства в любом месте и в любое удобное время. Именно эти характеристики делают возможным противопоставление мобильного обучения электронному. Подтверждением этому служит популярность образовательных приложений для смартфонов и планшетов, а также создание Международной ассоциации мобильного обучения (IAmLearn).

Основным инструментом электронного обучения в современном образовательном процессе на любом уровне является онлайн-курс. Несмотря на широкое использование онлайн-курсов, единое определение еще не сформулировано. Онлайн-курсы определяются как *инструмент обучения* [Пермяков, 2019], как *электронный УМК* [Бадарч, Токарева, Цветкова, 2014], как *узлы обучающей виртуальной среды* [Горожанов, 2016]. Н. В. Гречушкина определяет онлайн-курс как «организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, реализуемый на основе технических средств современных информационных (в том числе информационно-коммуникационных) технологий и представляющий собой логически и структурно завершенную учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля» [Гречушкина, 2018, с. 127].

Несмотря на разногласия в определениях, специалисты сходятся в том, что онлайн-курс является основной единицей электронного обучения.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК, МООС) буквально произвели революцию на рынке образовательных услуг. Принцип их функционирования заложен в названии, которое содержит три элемента: массовый, открытый и онлайн-курс. Курс реализуется в сети Интернет на образовательной платформе, онлайн-курсы являются массовыми, потому что число участников курса не ограничено, и открытыми, т.е. доступными для всех желающих, а также дающими открытый доступ ко всем материалам.

МООК используются на разных уровнях образования от школьного до вузовского, для повышения квалификации, а также удовлетворения личных познавательных потребностей пользователя практически в любой области от высшей математики до дизайна интерьеров. Образовательные онлайн-платформы представляют своего рода виртуальную академическую среду, а МООК стали доступным инструментом реализации концепций непрерывного образования на протяжении всей жизни и виртуальной академической мобильности [Петрова, Кузьмин, 2015].

¹URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

MOOK основаны на принципе микрообучения и имеют схожую структуру. Материал курса разделен на темы, на изучение которых отводится фиксированный срок, часто календарная неделя. Обычно новый материал вводится в виде небольших видео (лекция педагога, реальная коммуникативная ситуация, анимированный ролик и др.). После просмотра лекции обучающемуся предлагается изучить дополнительный материал (презентации, небольшие тексты, аудио, глоссарии, материалы по грамматике и внешние ресурсы, ссылки на которые предлагает организатор и др.), а затем выполнить ряд заданий с моментальной автоматической проверкой освоения пройденного материала. После изучения предложенной темы обучающийся выполняет тест и / или выполняет практическое задание, которое проверяет и оценивает тьютор. Некоторые курсы содержат задания, которые предполагают взаимодействие участников курса между собой.

Во время прохождения курса обучающийся имеет полный доступ к уже изученным темам. В зависимости от сложности продолжительность курсов от нескольких недель до нескольких месяцев со средней нагрузкой пять–десять часов в неделю.

Как правило, MOOK имеют фиксированную дату начала и завершения. Запись на курсы доступна всем желающим, но иногда в описании курса указаны необходимые базовые знания для успешного освоения материала. Большинство курсов являются бесплатными. Оплачивается только сертификация по завершении курса, если слушатель хочет получить документальное подтверждение успешного освоения программы. Курс завершается итоговым тестированием в онлайн-формате. В случае выдачи сертификата могут быть применены другие формы контроля и оценки, например, устный экзамен в формате видеоконференции или онлайн-тестирование под контролем тьютора. В этом случае обязательным условием является идентификация личности.

Для изучения возможности интеграции онлайн-курсов по иностранному языку в образовательный процесс вуза нами были проанализированы российские и зарубежные массовые открытые онлайн-курсы, а также некоторые закрытые (платные) курсы ведущих российских вузов.

Одной из крупнейших зарубежных платформ является edX¹. На сегодняшний день edX представляет более 3600 курсов разной тематики, разработанных в 160 крупнейших мировых университетах. На платформе представлены курсы для изучения арабского, английского, итальянского, испанского, японского, китайского языков различной

направленности: язык бытового и делового общения, иностранный язык для академических целей, технологии написания эссе, курсы по подготовке к международным экзаменам. Курсы для изучения немецкого языка на платформе отсутствуют, однако есть курсы по другим дисциплинам, представленные на немецком языке.

Глобальная образовательная платформа Coursera² была основана в 2012 году Daphne Koller и Andrew Ng. Сегодня на платформе представлено 275 университетов и крупных компаний, таких как Google, Meta, IBM и др. По данным, указанным на официальном сайте, обучение на платформе прошли более 110 млн пользователей. На платформе были представлены курсы российских вузов, но 4 марта 2022 года Coursera сообщила о приостановке сотрудничества с российскими партнерами и контентом. На сегодняшний день Coursera предлагает более 150 курсов для изучения иностранного языка, запись на которые доступна и гражданам РФ.

Отдельного внимания заслуживает немецкая платформа vhs-Lernportal³, которая предлагает широкий спектр онлайн-курсов по немецкому языку: интеграционные курсы уровней A1 – B1, немецкий язык для профессиональных целей (A2 – B1) по шкале «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR)». Структура курсов отличается от традиционной структуры MOOK и требует детального рассмотрения, которое выходит за рамки данного обзора.

Стоит отметить, что MOOK различной тематики, представленные на международных платформах, имеют дополнительный потенциал для зарубежных слушателей, желающих усовершенствовать свои знания иностранного языка. Лекции читают преподаватели – носители языка, что позволяет обучающимся параллельно с освоением тематического материала улучшить знание иностранного языка, на котором представлен курс.

Одним из лидеров российского рынка образовательных онлайн-услуг является «Открытое образование»⁴. Платформа была создана ассоциацией «Национальная платформа открытого образования», которая в свою очередь учреждена ведущими университетами страны. К концу 2022 года платформа предлагала 1025 курсов по разным направлениям подготовки. Принцип построения онлайн-курсов «Открытого образования» схож с зарубежными платформами, но отечественный проект имеет ряд преимуществ для российской аудитории. На платформе представлены курсы

²URL: <https://www.coursera.org/>

³URL: <https://www.vhs-lernportal.de/>

⁴URL: <https://openedu.ru/>

¹URL: <https://www.edx.org/>

по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах. «Открытое образование» предлагает достаточно широкие возможности для сотрудничества с вузами. Доступны соглашения между университетами для включения отдельных курсов в учебные планы с доступом к успеваемости пользователей и участием в контрольных мероприятиях. Некоторые российские вузы уже сегодня принимают прохождение курсов как часть освоения образовательной программы. Поиск курса доступен по шифру направления подготовки. Этот способ подтверждает, что основная целевая аудитория «Открытого образования» – студенты российских вузов. Участниками проекта являются 56 крупнейших вузов РФ, которые представляют онлайн-курсы на русском и английском языках. На платформе представлены курсы для изучения иностранных языков (английского, немецкого, испанского, китайского и др.) для разных целей.

Онлайн-курсы имеют типовую структуру. В качестве примера рассмотрим онлайн-курс МФТИ «Немецкий язык для начинающих A1.1». Дата старта открытая, слушатели могут начать обучение в любой момент. Курс рассчитан на 14 недель. Каждую неделю доступны короткие видеолекции, продолжительностью от 5 до 15 минут, подробный конспект лекции, презентация и тест. В видеолекциях преподаватель объясняет тему по-русски, после выполнения заданий участникам предлагается лексико-грамматический тест в качестве средства контроля.

Еще одна платформа, которую стоит упомянуть, – «Лекториум»¹. Ее особенность заключается в том, что «Лекториум» объединяет образовательную платформу для создания, запуска и размещения онлайн-курсов, а также digital-издательство. «Лекториум» поддерживает образовательные инициативы вузов, школ, музеев и компаний. На 2022 год платформа имеет более 100 партнеров, среди которых Министерство образования и науки РФ и ведущие вузы. На платформе зарегистрированы 415 000 слушателей. Целевая аудитория «Лекториума»: школьники, абитуриенты, студенты, специалисты, преподаватели. Иностранные языки на платформе представлены слабо. Доступны так называемые «грамматические конструкторы» по древнегреческому, латинскому и французскому языкам с открытой датой начала курса. Грамматические конструкторы имеют типовую структуру MOOC, но развивают только грамматические навыки, основываясь на грамматико-переводном методе. Онлайн-курсы, развивающих все виды речевой деятельности или конкретные коммуникативные умения, на данной платформе не представлены.

¹URL: <https://lektorium.com/>

Также одной из популярных платформ является образовательная платформа и маркетплейс онлайн-курсов «Stepik»². На сайте более 1000 курсов от онлайн-школ, вузов и экспертов. В 2022 году на курсах разной направленности обучалось более 100 000 человек. На этом ресурсе представлен широкий спектр как авторских курсов по иностранным языкам (английскому, испанскому, французскому, итальянскому, польскому, чешскому, корейскому, китайскому, японскому, арабскому, латинскому), так и курсов, аффилированных с образовательными организациями. Курсы на платформе Stepik своей структурой несколько отличаются от конкурентов. Помимо традиционных видеолекций организаторы некоторых курсов также интегрируют аудиофайлы и различные интерактивные задания. Обучение продуктивной письменной речи происходит не только в форме открытых заданий, но также при взаимодействии с другими участниками курса посредством комментариев.

Как было упомянуто выше, основными партнерами образовательных платформ являются вузы. В связи с этим мы не могли оставить без внимания официальные сайты крупнейших российских университетов и их цифровые проекты.

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова представляет сетевую образовательную площадку для различных направлений непрерывного дистанционного образования «Университет без границ»³. Курсы читают ведущие преподаватели МГУ. На сайте доступны открытые курсы для школьников, студентов, магистров, аспирантов, а также курсы повышения квалификации. Некоторые из них имеют ограниченный доступ, или запись доступна только по кодовому слову. На образовательной площадке представлены разнообразные курсы: курсы иностранного языка для начинающих; курсы иностранного языка в профессиональной сфере; курсы языка делового общения; курсы иностранного языка для школьников разных классов и для студентов отдельных направлений подготовки.

Российский университет дружбы народов⁴ в рамках дополнительного профессионального образования в дистанционном формате предлагает три курса: «Теория перевода» на русском языке (открытый), «Межкультурный диалог Москва – Малага» (закрытый), «Межкультурный диалог Москва – Йорк» (открытый). Также представлено несколько закрытых курсов по иностранному языку в смешанном формате (очная форма обучения с применением дистанционных технологий).

²URL: <https://stepik.org/>

³URL: <https://distant.msu.ru/>

⁴URL: <https://www.dpo.rudn.ru/>

Курсы предполагают аудиторные занятия, занятия с преподавателем по скайпу или с использованием видео на канале кафедры в YouTube.

Центр языковой и методической подготовки ВШЭ¹ предлагает три курса по английскому языку: «Иностранный язык (английский) в публичном выступлении в стиле TED», «Английский для юристов», «Практический курс по подготовке учителей немецкого языка к сдаче Единого государственного экзамена». Некоторые программы реализуются в смешанном формате. На платформе online.hse.ru курсы доступны для студентов вузов – партнеров НИУ ВШЭ. Индивидуальные слушатели могут изучить выбранный курс на платформах Открытое образование и Coursera по ссылке.

В ЭИОС Нижегородского государственного лингвистического университета² представлены курсы по 17 иностранным языкам (основным европейским, китайскому, корейскому, японскому, турецкому и арабскому языкам) для различного круга пользователей, от школьников до взрослых. Курсы начинаются по расписанию или по мере набора группы.

Лаборатория фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования Московского государственного лингвистического университета³ предлагает закрытые онлайн-курсы по английскому, немецкому, французскому, испанскому, персидскому, латинскому и киргизскому языкам, по русскому языку как иностранному, а также дистанционные курсы письменного перевода с иностранного языка (английского, немецкого, французского и испанского) на русский. Курсы созданы, по утверждению разработчиков, на основе сознательно-сопоставительного и аудиолингвального методов обучения и реализуются в онлайн-формате на OBC Moodle [Gorozhanov, Kosichenko, Guseynova, 2018].

Программа предусматривает консультации с тьютором в режиме ВКС: одну установочную консультацию перед началом работы с курсом, а также консультации после каждой пройденной темы. В соответствии с принципами личностно-ориентированного подхода и обучением по индивидуальной образовательной траектории слушателям предлагается гибкий график работы над материалом. На сайте доступны инструкции по работе с курсами, программы курсов; для курсов продвинутого уровня прилагаются примеры текстов для оценки уровня сложности материала. Преимуществом является также, что на сайте пользователи могут ознакомиться с демоверсиями некоторых

курсов и выбрать именно тот курс, который им подходит.

Курсы имеют типовую структуру, которая отличается от структуры классического MOOK. Материал вводится в текстовой форме, иногда он озвучен автором, видеолекции и дополнительные презентации не предусмотрены. Теоретический материал вводится в разделе «Заметьте!» на русском языке с использованием иноязычных терминов. Курсы озвучены несколькими преподавателями и содержат объемные фонетические блоки. Текущий контроль осуществляется при помощи заданий с немедленной автоматической проверкой, автоматизированной проверкой по ключам, а также проверкой тьютором в ручном режиме. Итоговый контроль (экзамен) проводится в режиме видеоконференции двумя преподавателями, один из которых может быть тьютором обучающегося.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Популярность онлайн-курсов как основной единицы электронного обучения на рынке образовательных услуг обусловлена современным этапом развития общества. Российские вузы реализуют открытые (бесплатные) онлайн-курсы преимущественно на сторонних образовательных платформах, а закрытые (платные) на собственных образовательных ресурсах.

Большинство MOOK по иностранному языку направлены на изучение иностранного языка с нуля, материал вводится дедуктивно, в видеолекциях преобладает родной язык, новая лексика вводится не в контексте, а списком с переводом на русский язык, обучение строится преимущественно на грамматико-переводном методе. Отсутствие единой методической базы для разработки онлайн-курсов по иностранному языку как эффективного инструмента обучения затрудняет работу по созданию качественного контента.

Несмотря на то, что онлайн-курсы обладают большим потенциалом использования различных способов визуализации и демонстрации контента, авторы курсов часто недооценивают это преимущество и пренебрегают использованием современных технологий, которые часто недоступны при проведении традиционного занятия в аудитории. Это может быть связано с недостаточно высоким развитием цифровой компетенции преподавателей и отсутствием среди разработчиков курса технического специалиста (программиста), который мог бы помочь авторам курсов эффективно воплотить в жизнь программу курса.

¹URL: <https://www.hse.ru/>

²URL: <https://lunn.ru/>

³URL: <https://linguanet.ru/>

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Авраменко А. П. Методика применения мобильных технологий в преподавании иностранных языков: этапы развития и современные тенденции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Вып. 6 (149). С. 36–42.
2. Пермяков О. Е. Электронное обучение: дидактическое проектирование курсов // Образовательная политика. 2019. Вып. 4 (80). С. 91–103.
3. Бадарч Д., Токарева Н. Г., Цветкова М. С. MOOC: реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. 2014. Вып. 10. С. 135–146.
4. Горожанов А. И. LMS Moodle как инструмент разработки курсов иностранных языков – узлов обучающей виртуальной среды // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 17 (756). С. 55–64.
5. Гречушкина Н. В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. Вып. 6. С. 125–134.
6. Петрова Л. Е., Кузьмин К. В. Виртуальная академическая мобильность студентов посредством MOOCs: методические решения преподавателя вуза // Педагогическое образование в России. 2015. Вып. 12. С. 177–182.
7. Gorozhanov A. I., Kosichenko E. F., Guseynova I. A. Teaching Written Translation Online: Theoretical Model, Software Development, Interim Results // Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDAH-2018), Volgograd: EDP Sciences. 2018. С. 01062.

REFERENCES

1. Avramenko, A. P. (2013). Metodika primeneniya amobil'nykh tekhnologii v prepodavanii inostrannykh yazykov: ehrapy razvitiya i sovremennye tendentsii = Methodology of application of mobile technologies in teaching foreign languages: stages of development and modern trends. Belgorod State University Scientific bulletin. Humanities, 6 (149), 36–42. (In Russ.)
2. Permyakov, O. E. (2019). Didactic design of e-learning courses. Educational policy, 4(80), 91–103. (In Russ.)
3. Badarch, D., Tokareva, N. G., Tsvetkova, M. S. (2014). MOOC: reconstruction of higher education. Higher education in Russia, 10, 135–146. (In Russ.)
4. Gorozhanov, A. I. (2016). LMS Moodle as a tool for developing foreign language courses – virtual learning environment nodes. Vestnik of Moscow State Linguistic University, 17(756), 55–64. (In Russ.)
5. Grechushkina, N. V. (2018). Online course: definition and classification. Higher education in Russia, 6, 125–134. (In Russ.)
6. Petrova, L. E., Kuzmin, K. V. (2015) Virtual academic mobility of students by means of MOOCs: higher school methods of teaching. Pedagogical education in Russia, 12, 177–182. (In Russ.)
7. Gorozhanov, A. I., Kosichenko, E. F., Guseynova, I. A. (2018). Teaching Written Translation Online: Theoretical Model, Software Development, Interim Results. Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDAH-2018), 01062.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Белогурова Мария Юрьевна

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Maria Yur'evna Belogurova

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

Статья поступила в редакцию	12.01.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	11.02.2023	approved after reviewing
принята к публикации	15.05.2023	accepted for publication

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_22



Специфика второго иностранного языка как учебной дисциплины в лингвистическом вузе

В. А. Горина

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
gorina-va@yandex.ru*

Аннотация. В статье анализируется обучение второму иностранному языку в лингвистическом вузе и обращается внимание на специфические характеристики данного курса. С точки зрения автора, основная специфика овладения вторым иностранным языком, в сравнении с первым иностранным, связана с изменяющимся характером межъязыкового взаимодействия, в ходе которого участвуют не две, а три языковые системы. В этих условиях основная задача методики преподавания второго иностранного языка состоит в выявлении и учете особенностей, вытекающих из закономерностей взаимодействия трех лингвокультур, участвующих в коммуникации.

Ключевые слова: второй иностранный язык, межъязыковое взаимодействие, влияние первого иностранного языка, активизация языковых явлений, модель языкового сознания, взаимодействие лингвокультур

Для цитирования: Горина В. А. Специфика второго иностранного языка как учебной дисциплины в лингвистическом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 22–29. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_22

Original Article

The Specifics of the Second Foreign Language as an Academic Discipline in a Linguistic University

Valentina A. Gorina

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
gorina-va@yandex.ru*

Abstract. The article focuses on teaching a second foreign language in a linguistic university and draws attention to the specific characteristics of this course. From the author's point of view, the main specificity of mastering a second foreign language, in comparison with the first foreign language, is associated with the changing nature of interlanguage interaction, during which not two, but three language systems participate. In these conditions, the main task of the methodology of teaching a second foreign language is to identify and take into account the specific features arising from the patterns of interaction of the three linguistic cultures involved in communication.

Keywords: second foreign language, interlanguage interaction, influence of the first foreign language, linguistic phenomena activation, model of linguistic consciousness, interaction of linguistic cultures

For citation: Gorina, V. A. (2023) The specifics of the second foreign language as an academic discipline in a linguistic university. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 22–29. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_22

ВВЕДЕНИЕ

Учебная дисциплина, ориентированная на практическое овладение вторым иностранным языком, является обязательным компонентом обучения в лингвистическом вузе и реализуется в соответствии с Рабочими программами, разработанными на основе требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» [Рабочая программа дисциплины Б1.О.02.10... 2021; Рабочая программа дисциплины Б1.В.01.02... 2022].

Наименование учебной дисциплины «Второй иностранный язык» связывается, как правило, с тем, в какой очередности данный язык изучается после родного, т. е. в какой последовательности он поступает в языковую «матрицу» обучающегося. В последние годы, однако, деление языков на «первый» и «второй» в сфере вузовского лингвистического образования является в определенной степени условным, поскольку нередко студенты, поступающие в университет с высоким уровнем владения одним иностранным языком (например, английским), приступают к изучению «с нуля» другого иностранного языка. В рамках такого переформатирования новый язык студентов рассматривается в качестве первого иностранного, а вторым иностранным становится английский язык.

Вместе с тем в традиционной теории и практике обучения иностранным языкам обычно принято исходить из того, что первым иностранным языком для студента является тот язык, который входит в языковую «корзину» *первым после его родного языка*. Последующие изучаемые языки при этом обозначаются как второй, третий и т. д. Исходя из этого, методическое обоснование учебного процесса по усвоению второго иностранного языка называют, как правило, методикой преподавания второго иностранного языка.

Настоящее исследование основывается на этой общепринятой традиции и рассматривает проблемы, связанные с преподаванием второго иностранного языка, сквозь призму его изучения на базе родного и уже усвоенного первого иностранного.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Основателем раздела методики, которая занимается проблематикой второго иностранного языка, является Б. А. Лapidус, посвятивший свою научную

деятельность разработке теоретических и практических проблем преподавания второго иностранного языка в вузе. В своих работах Б. А. Лapidус выдвигал идею о том, что при изучении второго иностранного языка наличие третьего компонента в языковой матрице обучающегося существенно изменяет картину межязыкового взаимодействия, в результате которого процесс усвоения второго иностранного языка претерпевает существенные трансформации в сравнении с процессом усвоения первого иностранного [Лapidус, 1980].

Ситуация, возникающая в ходе столкновения трех языковых систем, характеризуется целым рядом особенностей, которые оказывают влияние как на сам процесс овладения данной учебной дисциплиной, так и на его результаты.

В нашем исследовании основным объектом анализа является установление тех параметров процесса овладения вторым иностранным языком и тех его характеристик, которые в условиях преподавания этой учебной дисциплины могут рассматриваться как *специфические относительно параметров обучения первому иностранному языку*.

Как известно, общая трудоемкость всего курса обучения второму иностранному языку в лингвистическом вузе по данному направлению (Лингвистика, уровень бакалавриата) насчитывает 1800 часов, или 50 зачетных единиц, что значительно меньше в сравнении с соответствующим количеством учебного времени, отводимого программой на усвоение первого иностранного языка, общая трудоемкость которого составляет 2808 часов (78 зачетных единиц). Разница выглядит тем более существенной, что первый иностранный язык предварительно изучается в течение целого ряда лет в средней школе, в то время как обучение второму иностранному языку в вузе начинается, как правило, с «нуля».

Вместе с этим на завершающем этапе требования вузовской Программы к уровню сформированности коммуникативной компетенции в первом и во втором иностранном языках максимально сближаются: обучение как первому, так и второму иностранному языку, завершается государственной аттестацией в формате выпускной квалификационной работы (ВКР). Выполнение выпускного исследования и его презентация осуществляются на том иностранном языке (первом или втором), который выбирает сам студент в зависимости от своих научных интересов и предпочтений. Это свидетельствует о достижении сопоставимого уровня овладения первым и вторым иностранными языками как в практическом, так и теоретическом плане.

Представляется, что в условиях ограниченного времени и высоких финальных требований достижение целей, поставленных в курсе второго иностранного языка при его изучении в лингвистическом вузе, может быть успешно реализовано лишь при использовании специально разработанной методики, отличающейся по ряду параметров от методики преподавания данного языка как первого иностранного.

Вслед за Б. А. Лapidусом, мы полагаем, что особенности, возникающие в процессе овладения вторым иностранным языком, обуславливают необходимость построения *самостоятельной* методики, специфика которой вытекает из факта *взаимодействия трех языковых систем*. Проникновение третьего компонента в языковую матрицу обучающегося по-новому конструирует языковое пространство и существенно изменяет характер взаимодействия языков в парадигме триязычия.

Это означает, что основная задача методики обучения второму иностранному языку связана с необходимостью установления факторов, которые, возникая в процессе межъязыкового взаимодействия, оказывают существенное влияние – как позитивное, так и негативное – на процесс усвоения данного языка.

Среди комплекса лингводидактических проблем, связанных с определением характера взаимодействия трех языковых систем, особую важность приобретает вопрос о том, какой из контактирующих языков – родной или первый иностранный – оказывает наибольшее влияние на процесс овладения вторым иностранным языком, т. е. какой из этих языков является источником межъязыкового переноса.

Если при овладении первым иностранным языком источником межъязыкового переноса является *a priori* родной язык обучающихся, то при усвоении второго иностранного языка, когда взаимодействуют не две, а три языковые системы, ответ на этот вопрос не всегда является однозначным. Противоречивость мнений при установлении языка-источника переноса в условиях обучения второму иностранному языку привела к необходимости решать данную проблему экспериментально [Горина, 1976]. Результаты, полученные в ходе проведения экспериментального исследования, направленного на установление языка-источника переноса, позволяют сделать следующие выводы:

1. В условиях обучения второму иностранному языку *преобладающее влияние оказывает первый иностранный язык*, который по сравнению с родным языком может рассматриваться в качестве основного источника межъязыкового переноса.

2. В реальных условиях обучения второму иностранному языку взаимодействие трех языков нередко носит *вероятностный* характер. Это означает, что в речи студентов на втором иностранном языке могут встречаться построения, сделанные в результате влияния как первого иностранного языка, так и родного.

Очевидно, что вероятностный характер взаимодействия языков в процессе становления речи на втором иностранном языке, зависимость этого взаимодействия от целого ряда факторов, таких как непрочность некоторых речевых навыков в первом иностранном языке, индивидуальные особенности студентов, степень сложности языкового материала – все это затрудняет прогнозирование устойчивого проявления влияния языка-источника переноса и вынесение методических рекомендаций.

Однако, исходя из того факта, что в процессе овладения вторым иностранным языком источником межъязыкового переноса является *главным образом первый иностранный язык*, мы считаем необходимым строить методику преподавания второго иностранного языка, ориентируясь в основном на преобладающее влияние первого иностранного языка, т. е. *иначе*, чем это делается в курсе данного языка, изучаемого в качестве первого иностранного. Такой подход дает основание рассматривать методику преподавания второго иностранного языка в качестве самостоятельного раздела лингводидактики.

Изменение источника межъязыкового переноса накладывает отпечаток на различные аспекты образовательного процесса и его методического обеспечения. В этих условиях представляется возможным сформулировать некоторые методические рекомендации, которые могут быть использованы при построении курса второго иностранного языка как учебной дисциплины и прежде всего ее лингвистического компонента в сравнении с первым иностранным языком.

Так, презентация и последующая активизация нового языкового материала должны осуществляться с учетом доминирующего влияния (*как положительного, так и отрицательного*) *первого иностранного языка*. Такой подход, базирующийся на результатах лингвистического сопоставления трех контактирующих языковых систем, позволяет избежать целого ряда трудностей, связанных с интерференцией при овладении несовпадающими явлениями, или же использовать эффект положительного переноса при их совпадении.

2. При отборе и подготовке языкового материала для использования в учебном процессе следует конкретизировать некоторые уже

существующие критерии. В частности, один из методических критериев, а именно – *критерий легкости* – должен быть уточнен с точки зрения того, какие явления следует считать более легкими.

В рассматриваемых условиях более легкими для усвоения представляются те лексико-грамматические явления второго иностранного языка, которые *совпадают с первым иностранным языком*. Они требуют минимальной активизации, и для их усвоения часто бывает достаточно ссылки на сходство с первым иностранным языком. Напротив, те явления, которые не имеют совпадающих коррелятов в первом иностранном языке, расцениваются как более сложные, требующие для своего усвоения использования большего объема тренировочных упражнений.

3. По-иному, чем в курсе первого иностранного языка, должны рассматриваться вопросы, связанные с *выбором способов активизации* лексико-грамматических явлений. Результаты межъязыкового сопоставления позволяют выделить три основные категории языкового материала, которые должны активизироваться иначе, чем их соответствия в первом иностранном языке.

Первую группу образуют те явления второго иностранного языка, которые *не совпадают с первым иностранным языком* при совпадении с коррелирующими явлениями родного языка.

Вследствие преобладающего отрицательно-го влияния первого иностранного языка явления данной группы представляют собой значительную трудность для усвоения и должны отрабатываться в *специальных упражнениях*.

Однако в методике обучения первому иностранному языку целенаправленная отработка явлений этой категории в силу их совпадения с родным языком, как правило, не предусматривается. Преподавателю, имеющему опыт преподавания данного языка лишь как первого иностранного, перечень таких явлений во втором иностранном языке приходится устанавливать эмпирически, путем накопления практического опыта, что не является самым эффективным способом.

Вторую группу составляют те лексико-грамматические единицы, которые не имеют аналогии ни в родном, ни в первом иностранном языке.

Необходимость отработки явлений этой группы не является для преподавателя чем-то принципиально новым или неожиданным, поскольку они подвергаются целенаправленной активизации и в процессе усвоения данного языка как первого иностранного. Однако следует учитывать тот факт, что интерферирующее влияние первого иностранного языка в данном случае является преобладающим, поэтому отработку этих явлений следует

организовывать, прежде всего принимая во внимание такое влияние.

Третья группа включает в себя явления второго иностранного языка, *совпадающие с первым иностранным языком, но не имеющие аналогии в родном языке*.

Сопоставительный анализ, проведенный на материале первого и второго иностранных языков, свидетельствует о большом количестве лексико-грамматических явлений второго иностранного языка, сходных со своими коррелятами в первом иностранном. Явления, принадлежащие к данной группе, обычно не требуют целенаправленной активизации в силу положительного переноса из первого иностранного языка. Нередко их корректное усвоение происходит в результате использования лишь одной «магической» ссылки: «как в английском», однако полностью исключать их активизацию нельзя. Совпадая по значению и употреблению, такие явления часто отличаются своей особой формой, требующей обязательной отработки в соответствии с нормативными правилами произношения и орфографии, принятыми во втором иностранном языке.

В этих обстоятельствах следует говорить о том, что активизация явлений данной группы может осуществляться *побочно, т. е. одновременно с усвоением других явлений*. Такие способы активизации в ходе изучения второго иностранного языка рассматриваются как специфичные.

К числу специфичных способов активизации, т. е. тех, которые реализуются с опорой на первый иностранный язык, могут быть отнесены и такие задания, как учебный перевод с первого иностранного языка, реферирование на втором иностранном языке письменных или устных текстов, предъявляемых на первом иностранном языке и т. д.

4. Поскольку процесс усвоения лексико-грамматических явлений, совпадающих в обоих иностранных языках, является менее трудоемким и затратным с точки зрения предпринимаемых усилий, то рациональная организация их изучения может приводить к существенной *экономии учебного времени*. Вследствие этого появляется возможность *расширения объема языкового материала*, подлежащего активному усвоению, т. е. продуктивному использованию в речевой деятельности на втором иностранном языке.

Закономерности межъязыкового взаимодействия, возникающие в ходе языкового контакта в условиях триязычия, проявляются не только на лингвистическом уровне изучаемого языка. Они находят свое отражение и на других его уровнях – *когнитивном, культурологическом, социолингвистическом, психолингвистическом* – и оказывают

значимое влияние на процесс овладения вторым иностранным языком.

В этой связи возникает необходимость рассмотрения группы факторов, связанных с одним из разделов когнитивной лингвистики, в частности, с концепцией *вторичной языковой личности*. С позиций когнитивной лингвистики идея познания человека и социума через познание языка лежит в основе понятия «языковая личность». Язык тесно связан с сознанием человека, его мышлением, его духовной и практической деятельностью. При этом каждый язык категоризирует мир по-своему, порождая уникальную языковую личность человека и создавая неповторимость языкового сознания нации.

В ходе изучения иностранного языка (как первого, так и последующих) взаимодействуют не только разные языковые системы, но и разные модели языкового сознания, разные системы мировидения, разные «картины мира», свойственные носителям контактирующих языков. Это означает, что с усвоением каждого последующего языка конструируется соответствующая *модель языковой личности*, отличная от предшествующей. И если при овладении первым иностранным языком такое взаимодействие затрагивает два языка и, соответственно, две картины мира, то в условиях изучения второго иностранного языка сопряжению, взаимодействию подвергаются уже не две, а три лингвистические системы, охватывающее как уровень языкового, так и уровень когнитивного сознания.

Результатом такого взаимодействия становится последовательное формирование *новой модели языкового сознания*, создание новой картины мира, отличной от сформированных ранее. При этом важно иметь в виду, что в ходе овладения вторым иностранным языком вторичная языковая личность формируется под влиянием языковых личностей, образованных на основе и родного языка, и первого иностранного.

Последовательное подключение языкового сознания обучающихся к иной системе мировидения, свойственной носителям изучаемой лингвокультуры, и своеобразие этой системы должны находить свое практическое отражение в методике преподавания второго иностранного языка.

Результатом становления новой картины мира и конструирования на ее основе вторичной языковой личности является возникновение и новой *системы знаний о культуре* страны изучаемого языка. Создание иной лингвокультуры, отличной от лингвокультуры родного и первого иностранного языка, лежит в основе формирования межкультурной компетенции студентов, их готовности к межкультурному иноязычному общению на втором иностранном языке.

Столкновение с иными нормами и формами поведения может приводить к коммуникативным неудачам. В практической ситуации общения участники межкультурного взаимодействия зачастую используют языковые и поведенческие системы, характерные для уже знакомой культуры – родной или иной другой. Преодолеть возникающие межкультурные барьеры, понять чужую культуру, увидеть сходства, различия или конфликт культур, осознать специфику своей собственной культуры можно лишь в результате *сопоставления* уже известной культуры с иным способом мировидения.

Возможность сравнивать определенные явления культуры носителей различных языков реализуется, как правило, путем использования принципов *межкультурной компаративистики*. Известны многочисленные исследования, направленные на сопоставление корреспондирующих сегментов культуры носителей двух языков, тогда как попытки осуществления межкультурного сопоставительного анализа на уровне трех языков до сих пор являются достаточно редкими.

В то же время несомненной является важность их сопоставления в контексте методики преподавания второго иностранного языка. Мы полагаем, что последующие лингводидактические исследования могут быть посвящены контрастивному анализу цивилизационных фактов *трех лингвокультур*.

Помимо лингвистического и культурологического аспектов, важным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции является ее *социолингвистическая* составляющая. Владение социолингвистической компетенцией предполагает способность пользоваться всем комплексом знаний, связанных с социальной характеристикой речевого контакта, который предполагает как умение корректно выбрать регистр высказывания в зависимости от общественного и культурного статуса собеседника, так и владение определенными нормами поведения (общественными и этическими), характерными для культурного социума носителей данного языка.

В ходе овладения вторым иностранным языком участник коммуникации должен научиться применять на практике как основные правила социального поведения, так и языковые средства их выражения, принятые в данном обществе. С этой точки зрения, развитие социолингвистической компетенции студентов и обоснованный отбор языковых средств, необходимых для ее обеспечения, является одной из значимых задач методики обучения второму иностранному языку.

Ряд других факторов, оказывающих влияние на формирование специфики овладения вторым

иностранным языком, лежит в плоскости *психолингвистики и психологии*.

В частности, в процессе усвоения второго иностранного языка происходит определенная трансформация психолингвистических характеристик индивида, связанных с функционированием механизма порождения речевого высказывания (способность к вероятностному программированию высказывания собеседника, способность к осуществлению обратной связи, способность к самоконтролю и т. д.).

В ходе овладения вторым иностранным языком многие уже имеющиеся характеристики индивида, связанные с деятельностью этого психологического механизма по мере приобретения им опыта в иноязычной деятельности, имеют тенденцию к совершенствованию и способствуют тем самым более эффективному формированию коммуникативной компетенции в изучаемом языке.

Свое дальнейшее развитие в условиях изучения второго иностранного языка получает и такой психологический фактор как *готовность студентов строить свое речевое высказывание на иностранном языке*. Как известно, при изучении первого иностранного языка эта готовность формируется с большими усилиями, поскольку приходится впервые преодолевать психологический барьер, связанный с опасением не понять собеседника, сделать ошибку или неправильно сформулировать свой ответ и т. п. В процессе же усвоения второго иностранного языка, благодаря уже сложившемуся опыту в иноязычной речевой деятельности на первом иностранном языке, эти психологические препятствия в значительной степени сглаживаются или полностью исчезают.

С позиций психологических закономерностей, характеризующих процесс обучения второму иностранному языку, следует также отметить и такой фактор, как повышение общего уровня сформированности *специальных учебных умений*, т. е. *умений «учить» иностранный язык*, что при усвоении данной учебной дисциплины, безусловно, играет свою положительную роль.

Немаловажное значение в условиях овладения вторым иностранным языком приобретает и такой психологический фактор, как мотивация. Психологическая мотивация студентов часто изменяется в связи с осознанием того, что усвоение еще одного иностранного языка расширяет возможности их будущей профессиональной деятельности, ведет к их большей востребованности на рынке труда и к успешности карьерного роста.

Таким образом, можно констатировать, что в ходе изучения второго иностранного языка происходит не столько возникновение новых, сколько

развитие и дальнейшее совершенствование уже имеющихся психолингвистических характеристик индивида, оказывающих *позитивное* влияние на процесс овладения новым видом деятельности. Методика обучения второму иностранному языку должна опираться на эти психологические и психолингвистические преимущества, проявляющиеся в виде более высокого уровня функционирования механизмов восприятия и порождения речевого высказывания, более осознанного подхода к овладению языком в профессиональных целях, повышения готовности учащихся пользоваться учебными умениями и полагаться на уже приобретенный опыт взаимодействия с иностранным языком.

ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Представляется, что результаты выполненного исследования дают основания для формулирования следующих основных выводов:

1. Процесс овладения вторым иностранным языком, в сравнении с языком, изучаемым в качестве первого иностранного, обладает определенной спецификой, которая связана прежде всего с тем фактом, что в ходе его усвоения взаимодействуют не две, а три языковые системы.

2. В основе межъязыкового взаимодействия в условиях контакта трех лингвосистем лежит психолингвистический механизм переноса, который по-иному форматирует межъязыковое пространство и видоизменяет источник переноса.

3. В процессе овладения вторым иностранным языком главным источником межъязыкового переноса (как положительного, так и отрицательного) является преимущественно первый иностранный язык.

4. Вместе с тем в ходе иноязычной коммуникации на втором иностранном языке может проявляться и влияние родного языка студентов, т. е. взаимодействие трех лингвистических систем носит вероятностный характер при доминирующем влиянии первого иностранного.

5. Необходимым условием построения рациональной методики обучения второму иностранному языку является учет результатов межъязыкового взаимодействия, основанный на предварительном сопоставлении трех контактирующих лингвосистем, проводимом в методических целях.

6. Степень и характер совпадения или несовпадения явлений второго иностранного языка с их коррелятами в первом иностранном дает основание для использования дифференцированного подхода при выборе способов активизации лексико-грамматического материала:

целенаправленная, адресная активизация для несовпадающих явлений или побочная, не прямая активизация для усвоения явлений совпадающих. Способы активизации, которые в ходе изучения второго иностранного языка реализуются с учетом и опорой на первый иностранный язык, квалифицируются как специфичные для данных условий.

7. Специфика усвоения второго иностранного языка, происходящая из закономерностей взаимодействия трех языковых систем, проявляется не только на лингвистическом уровне. Она находит свое отражение и на других уровнях формируемой межкультурной коммуникативной компетенции, в частности, на когнитивном, культурологическом, социолингвистическом и психолингвистическом уровнях.

8. Успешное овладение межкультурной коммуникативной компетенцией предполагает формирование новой языковой личности. При усвоении второго иностранного языка формирующаяся модель языковой личности подвергается воздействию моделей, характерных для носителей родного и первого иностранного языка, при доминирующем влиянии той системы мировидения, которая свойственна носителям первого иностранного.

9. Изучение любого иностранного языка должно осуществляться в тесном единстве с изучением культуры народов, говорящих на этом языке. В условиях овладения вторым иностранным языком установление явлений и концептов, по-разному соотносящихся в контактирующих лингвокультурах, предполагает проведение трехстороннего контрастивного анализа, реализация которого является одной из задач лингводидактических исследований в этой области.

10. Многочисленные совпадения, проявляющиеся на лингвистическом, культурологическом,

социологическом уровнях контактирующих иностранных языков, и их использование в ходе изучения второго иностранного языка делают учебный процесс более компактным и экономичным. Такой подход позволяет предусмотреть увеличение общего объема учебного материала и приблизить его к объему материала, изучаемого в курсе первого иностранного языка.

11. В процессе изучения второго иностранного языка позитивное влияние оказывает действие ряда психологических факторов (осознанная мотивация, расширение лингвистического опыта, возрастающее умение учить иностранный язык и т. д.). Эти факторы создают благоприятные возможности для эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках триязычия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Методика преподавания второго иностранного языка, являясь самостоятельным разделом лингводидактики, призвана формулировать и учитывать на практике весь комплекс разноплановых проблем и факторов, специфичных для обучения данной дисциплине в контексте триязычия. Представляется, что в условиях формирования межкультурной коммуникативной компетенции во втором иностранном языке организация учебного процесса должна осуществляться на основе обязательного учета закономерностей межъязыкового и межкультурного взаимодействия трех лингвосистем, участвующих в коммуникации, что позволит обеспечить достижение результатов, предусмотренных Программой данного курса в лингвистическом вузе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рабочая Программа дисциплины Б1.О.02.10 «Практический курс второго иностранного языка». М., 2021.
2. Рабочая Программа дисциплины Б1.В.01.02 «Практикум по культуре речевого общения (второй иностранный язык)». М., 2022.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М. : Высшая школа, 1980. 173 с.
4. Горина В.А. Основные проблемы методики обучения грамматике 2-го иностранного языка (французский язык при первом иностранном английском): дис. канд. филол. наук. М., 1976.

REFERENCES

1. Rabotchaya programa distsiplini B1.O.02.10 «Prakticheskiy kurs 2-go inostranogo yazika» = Working Programme of Discipline B1.O.02.10 «Practical Course of Second Foreign Language». Moscow, 2021. (In Russ).
2. Rabotchaya programa distsiplini B1.B.01.02 «Praktikum po kulture retchevogo obscheniya (vtoroi inostraniy yazik)» = Working Programme of Discipline B1.B.01.02 «Practice on the culture of speech communication (second foreign language)». Moscow, 2021. (In Russ).
3. Lapidus, B. A. (1980). Obuchenie vtoromu inostrannomu yazyku kak special'nosti = Teaching a second foreign language as a specialty. Moscow: Vischaya shkola. (In Russ.).

4. Gorina, V. A. (1976). Osnovniye problemi metodiki obucheniya grammatike 2-go inostranogo yazika (frantsuzski yazik pri pervom inostranom angliyskom) = Main problems in teaching 2nd foreign language grammar (French having English as the first foreign language): PhD in Philology. Moscow. (In Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Горина Валентина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры второго иностранного языка

Института иностранных языков им. М. Тореца

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gorina Valentina Aleksandrovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Second Language

of the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

19.12.2022
15.01.2023
15.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_30



Лингвостилистические особенности англоязычного тифлокомментария

Е. А. Гринкевич

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

Аннотация. В статье рассматриваются языковые параметры англоязычного аудиодескриптивного текста на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях. Опираясь на англоязычные стандарты аудиодескрипции, автор проводит анализ трех англоязычных аудиодескриптивных комментариев аудиовизуальных произведений и объектов разной направленности. В результате анализа раскрывается взаимодействие языковых элементов на разных уровнях и его влияние на доступность аудиовизуальных работ для незрячих и слабовидящих людей.

Ключевые слова: тифлокомментирование, объективность, экфрасис, языковая компрессия

Для цитирования: Гринкевич Е. А. Лингвостилистические особенности англоязычного тифлокомментария // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 30–36. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_30

Original article

Linguistic and Stylistic Features of an English Audiodescriptive Commentary

Ekaterina A. Grinkevich

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

Abstract. The article examines the English audiodescriptive text from the point of view of its linguistic parameters on the lexical, grammatical and syntactic levels. Relying on the English-language audiodescription standards, the author analyzes three English audiodescriptive commentaries of audiovisual objects of different types. The analysis shows how the interaction of linguistic elements at different levels affects the accessibility of audiovisual works for the blind and visually impaired people.

Keywords: audio description, objectivity, ekphrasis, language compression

For citation: Grinkevich, E. A. (2023). Linguistic and stylistic features of an English audiodescriptive commentary. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 30–36. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_30

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе, где доля визуальной информации в образовательной и развлекательной сферах растет, люди с нарушениями зрения могут легко оказаться за рамками социального и культурного контекстов. Согласно С. Н. Ваньшину, «с наступлением слепоты человек теряет 70–90 % информации от окружающего мира» [Ваньшин, 2011], а «потеря зрения становится ощутимым информационным барьером для лиц с нарушением зрения при посещении ими музеев и выставочных залов, театров и кинозалов, спортивных и других культурно-массовых мероприятий, не позволяет в полной мере воспринять красоту произведений искусства, архитектуры, литературы, того, что является культурным и историческим наследием» [там же].

Аудиодескрипция, в России получившая название «тифлокомментирование», имеет своей целью социализацию незрячих и слабовидящих людей. Борьба людей с особенностями зрения за свои права, их желание в полной мере понять и оценить фильмы, спектакли, стать зрителями культурно-массовых и спортивных мероприятий заставили правительства ведущих государств закрепить аудиодескрипцию как активно развивающуюся и внедряемую социальную услугу на законодательном уровне. Так, например, в США, в соответствии с вступившим в 2015 году Актом (The Twenty-First Century Communication and Video Accessibility Act of 2010), четыре лидирующие в стране телекомпании, а также пять самых популярных кабельных каналов должны сопровождать свои передачи аудиодескрипцией не менее четырех часов в неделю. Среди европейских стран лидирующие позиции занимает Великобритания: каждый седьмой кинотеатр оснащен системой с возможностью предоставления автоматизированного аудиодескриптивного комментирования, а национальные вещательные компании выпускают не менее 20 % процентов программ с аудиодескрипцией. Германия соблюдает такие же нормативы. Трансляция программ с аудиодескрипцией доступна также во Франции и Испании. Россия пока не достигла мировых показателей, хотя с принятием в 2017 году Федерального закона № 34-ФЗ «О внесении изменений в ст. 8 и 9 Федерального закона “О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации”», национальные фильмы, получающие господдержку на производство или прокат, подлежат обязательному субтитрованию и тифлокомментированию.

Несмотря на закрепленный законодательством многих стран статус аудиодескрипции, она лишь относительно недавно стала объектом научного

интереса. Исследования аудиодескрипции ведутся с точки зрения семиотики, дискурсивного анализа, нарратологии, теории киноискусства, теории перевода и других дисциплин, что позволяет говорить о междисциплинарном характере исследований. Недостатком многих научных работ, однако, является их акцент на аудиодескрипции фильмов и, реже, театральных постановок, в то время как аудиодескрипция статичных видов искусства остается практически не затрагиваемой темой, не говоря уже о таких аудиовизуальных формах, как показы мод, спортивные мероприятия или развлекательные телепередачи.

Целью данной статьи является обзор англоязычных указаний по составлению аудескриптивного комментария с акцентом на рекомендациях по использованию языка для дальнейшего анализа нескольких англоязычных аудиодескриптивных комментариев разной направленности для выявления их ключевых лингвистических характеристик.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИОДЕСКРИПЦИИ

Одним из этапов внедрения аудиодескрипции является разработка стандартов и требований к составлению комментария. В англоязычной среде наиболее полноценно подобные рекомендации представлены Коалицией аудиодескрипторов (Standards for Audio Description and Code of Professional Conduct for Describers), Американским советом слепых (Organizing Principles, Audio Description Standards) в США; Управлением по делам радио, телевидения и предприятий связи (Ofcom) (Ofcom's Guidelines on the Provision of Television Access Services) в Великобритании; Европейским союзом в рамках проекта ADLAB¹ 2011–2014 годов (Pictures painted in words: ADLAB Audio Description guidelines). Из всех этих документов только в рекомендациях Коалиции аудиодескрипторов, помимо правил общего характера, отдельно даются указания, касающиеся составления комментария для различных видов аудиовизуальных произведений, а именно живых выступлений, танца, оперы, фильмов и объектов искусства. Все три версии стандартов отмечают, что язык комментария должен соответствовать жанру и содержанию аудиовизуального произведения или объекта.

Основополагающим принципом аудиодескрипции является требование описывать только

¹ADLAB – Audio Description: Lifelong Access for the Blind (Аудиодескрипция: доступ для слепых на всю жизнь). Перевод наш. – Е. Г.

то, что видит аудиодескриптор, не давая при этом оценку происходящему и не интерпретируя его. С учетом временных рамок (аудиодескриптивный комментарий должен быть помещен в паузы между эпизодами) язык аудиодескриптора должен быть нейтральным, лаконичным и недвусмысленным.

Рассмотрим подробнее, какие техники предлагаются в упомянутых выше стандартах для достижения этой цели.

В Национальных стандартах по аудиодескрипции США большое значение уделяется выбору лексических единиц. Поскольку целью аудиодескрипции является создание наиболее точного образа происходящего, используемые существительные, прилагательные и глаголы должны иметь конкретизирующее, а не общее значение. Это становится особенно актуальным при описании действий героев в фильмах, спектаклях, а также при описании произведений таких видов искусства, как скульптура, архитектура, изобразительное искусство, танец. Для аудиодескриптивных комментариев видов искусства характерно и использование еще одного лексического слоя – терминологии. На лексическом уровне исключается использование жаргонизмов, коллоквиализмов и сленга. С грамматической точки зрения, на первый план выходит употребление форм настоящего времени глаголов (Present Simple, Present Continuous, Present Perfect) и причастий (Participle I). Синтаксически лаконичность выражается в структуре предложений: преобладают простые (не сложносочиненные и не сложноподчиненные) предложения и эллиптические конструкции. Среди сложноподчиненных предложений распространены предложения с союзами *as* и *while*, цель которых – продемонстрировать связь между двумя действиями, одновременность их совершения.

Руководство по аудиодескрипции от Управления по делам радио, телевидения и предприятий связи Великобритании содержит рекомендации более общего характера, но такой же направленности. В целом подчеркивается необходимость использования как можно более разнообразных языковых элементов на всех уровнях построения текста. Несмотря на объективность как одно из главных свойств аудиодескриптивного комментария, в Руководстве, тем не менее, допускается использование таких определений, как *pretty* или *handsome*, если это имеет значение для сюжетной линии. В то же время рекомендуется стремиться к балансу между количеством описываемых деталей и риском перегрузить аудиторию информацией.

Европейским исследователям в рамках проекта Audio Description: Lifelong Access for the Blind удалось выявить дополнительные параметры

текста аудиодескриптивного комментария, которые влекут за собой и новые требования к его выполнению. Прежде всего, предлагается учитывать жанр, эпоху в аудиовизуальном произведении и время создания аудиовизуального произведения или объекта. Например, когда речь идет о фильме в жанре научной фантастики, аудиодескриптору может потребоваться прибегнуть к жаргонизмам. Помимо этого, когда речь идет о фильмах и спектаклях, индивидуальный стиль режиссера также играет важную роль. Рекомендуется использовать стилистические приемы с целью более точной передачи визуального характера произведения или объекта.

На уровне грамматики подчеркивается необходимость использования местоимений третьего лица, поскольку они отражают повествование от так называемого всезнающего рассказчика. Синтаксис – это ключевой элемент, помогающий эффективно и доступно доносить информацию. Героев, а также время и место действия рекомендуется описывать от общего к частному, от дальнего к ближнему и в направлении слева направо соответственно.

Манипулируя порядком слов, аудиодескриптор привлекает внимание незрячего или слабовидящего человека к важной информации или вводит новую информацию. Таким образом, наиболее актуальным становится не прямой порядок слов, при котором на первом месте может стоять обстоятельство времени или места, а также обстоятельство образа действия, выраженное неличным придаточным предложением.

Проанализируем несколько аудиодескриптивных комментариев разной направленности с точки зрения соответствия их описанным выше требованиям.

В качестве первого образца для анализа рассмотрим отрывок из аудиодескриптивного комментария к фильму «Гарри Поттер и тайная комната», размещенного на веб-сайте www.yourlocalcinema.com¹:

The sun slowly sinks below the horizon. In the sprawling suburbs the streets grow dark and the lights go on in the rows of houses. A light shines from an upstairs window. In the bedroom, a dark-haired boy wearing round glasses is looking at an unusual photo album. He turns a page. The people in the photographs are moving; they smile at him. He turns to a snowy owl in a padlocked cage. <...>²

¹Компания YourLocalCinema занимается вопросами обеспечения инклюзивной киноиндустрии, предоставляя услуги по субтитрованию и аудиодескрипции фильмов в Великобритании.

²Здесь и далее скобки <...> указывают на диалоги между героями.

Harry pulls a face. <...>
In the kitchen, his aunt Petunia is decorating a meringue gâteau. Uncle Vernon is tying his son's bow tie. <...>
Dudley scowls at Harry knocking into him as he passes. <...>
The three of them stare ominously at Harry. <...>
Harry goes upstairs. As the guests arrive, he finds a small whizzing creature with floppy ears and a long pointed nose jumping on his bed. The creature is wearing a filthy rag. <...>
Downstairs. <...>
Harry's bedroom. <...>
Dobby grabs a lamp and hits himself. <...>
Uncle Vernon hears the noise upstairs. <...>
Dobby's in the wardrobe. <...>
Vernon leaves. Harry opens the wardrobe. <...>
Dobby has a bundle of letters. <...>. Harry chases him downstairs, Dobby stops at the kitchen door. On the table stands a huge meringue gâteau decorated with green and mauve whipped cream and red cherries. Dobby clicks his fingers. The gâteau rises into the air. <...>. He clicks his fingers again; the gâteau floats out of the kitchen. Horrified, Harry follows it into the sitting room. <...>. The creamy dessert hovers over Mrs Mason, Dobby clicks his fingers, the gâteau falls on her head. Mrs Mason is covered in cake and cream. <...>. Dobby clicks his fingers and disappears. Vernon fixes bars outside Harry's window. <...>. Night. Asleep in bed, Harry suddenly wakes. Looking puzzled, he reaches out for his glasses and puts them on. Getting out of bed he goes across to the window and stares through the bars at the dark night sky. A faint light appears far away above the rooftops, gradually getting nearer. To Harry's surprise, the light becomes two headlights. A blue Ford Anglia with a white roof flies down over the neighbouring gardens and hovers outside Harry's window. The lights disturb the snowy owl. Harry stares at the three red-head boys in the car. <...>. Dressing quickly, Harry packs his trunk. Ron fixes a hook to the bars on the window. <...>. The bars and window frame are wrenched away. The Dursleys wake. The car boot flies open and Harry pushes his luggage out into it. Vernon unlocks the padlocks on Harry's door. Harry passes Hedwig's cage to Ron. Harry dives through the window, but Vernon grabs his foot. The car zooms away. Vernon falls headfirst out of the window. Vernon lands flat on his back in the bush. He scrambles to his feet and stares angrily at the car as it disappears into the night sky. From the back seat Ron smiles at his friend. <...>. The suburbs are left far behind. As day breaks, the car reaches open countryside. It swoops down over green fields and trees towards a ramshackle house inside a lake. The car touches down on a narrow sandy track and bumps along it past an outhouse. Two pale pink pigs look up curiously from their sty. Harry's eyes are wide with amazement. The three brothers unlock the door and creep stealthily into the house. Harry looks

around the kitchen with delight. A pan scrubber cleans a frying pan, which holds itself under a running tap. Ron grabs a bun. Harry admires the face of the Weasley children's location clock as the hands move from "lost" to "home". Next to an armchair a pair of needles hangs in mid-air knitting a multicoloured garment.

В процессе аудиодескрипции фильмов одним из решающих факторов для выбора адекватных языковых средств являются временные рамки. Таким образом, во время паузы между сценами у аудиодескриптора в большинстве случаев нет возможности использовать сложноподчиненные структуры с придаточными разных видов или инфинитивные обороты со сложным подлежащим или дополнением. На примере данного отрывка бросается в глаза синтаксическая монотонность текста: большинство предложений простые с одной основой. Однако, присутствуют и несколько сложноподчиненных предложений с придаточными времени, вводимыми союзом *as*, которые подчеркивают параллельность событий (*Dudley scowls at Harry knocking into him as he passes; As the guests arrive, he finds...; As day breaks, the car reaches...; Harry admires the face of the Weasley children's location clock as the hands move...*). Эффекту монотонности способствует также употребление форм настоящего простого и настоящего продолженного времен. Информативность текста достигается и за счет включения причастных оборотов с обстоятельственным значением, многие из которых являются препозитивными: *knocking into him, looking puzzled, getting out of bed, gradually getting nearer, dressing quickly, knitting a multicoloured garment*. Оправдано в этом отрывке и использование инверсии в предложении *On the table stands a huge meringue gâteau* <...>.

Поскольку в данном эпизоде фильма момент с падением пирога самый напряженный, аудиодескриптор передает это напряжение, меняя тему-рематический состав предложения, так что важная информация оказывается в конце предложения. Инверсия также используется для идентификации места при переходе от одной сцены к другой: *In the sprawling suburbs the streets grow...; In the kitchen, his aunt Petunia is decorating...; Next to an armchair a pair of needles hangs...* Отметим также эллиптические предложения, указывающие либо на место, либо на время событий: *Downstairs...; Harry's bedroom...; Night*.

Минимальность формы при максимальной информативности присутствует в модели [прилагательное / причастие + существительное], которая позволяет аудиодескриптору лаконично представлять героев, предметы и обстановку вокруг него. Например, такие словосочетания, как *the sprawling suburbs, a dark-haired boy, a small whizzing creature, the dark night sky, a narrow sandy track, a multicoloured*

garment наиболее полным образом характеризуют происходящее. Еще одной распространенной моделью является следующая: [глагол + наречие образа действия / наречие образа действия + глагол], например, в словосочетаниях *slowly sinks, stare ominously, suddenly wakes, stares angrily, look up curiously, creep stealthily*.

На лексическом уровне текст характеризуется наличием глаголов и существительных с конкретизирующим значением. Таким образом, при описании аудиодескриптор прибегал к гипонимам, а не к гиперонимам. В качестве примеров приведем глаголы *stare, scowl* вместо глагола *look*, *grab* вместо *take*, *gateau* вместо *cake*. Ряд глаголов составляют семантическое поле со значением «движение»: *jump, float, hover, zoom away, fall headfirst, land flat, scramble, swoop down, creep*. Их присутствие в описании позволяет незрячему или слабовидящему зрителю прочувствовать динамичный характер описываемой сцены. Интересно, что не избегает аудиодескриптор и описания цветов. Среди прилагательных, обозначающих цвета, встречаются и достаточно специфические языковые единицы, такие как *mauve*.

Рассмотрим далее отрывок из аудиодескриптивного комментария к показу мод, размещенного на веб-сайте www.visionaustralia.org¹:

The show opens with 14 outfits from Hansen and Gretel's Autumn / Winter 2020 collection - they'll bring pastel pinks with neutral shades, and contrasting tailored and flowing pieces. Shoes by St Agni, Jewellery by Vermeer and bags by The Daily Edited. A tall slim model with honey brown straight hair wears a soft jersey short babydoll dress in white, overlaid with a pattern of small delicate rose clusters. It's teamed with a soft close-fitting but unstructured jacket of baby pink with the same floral pattern – a recurring theme in the Hansen and Gretel collection.. A white cotton sleeveless body suit with underwiring at the bust contrasts with the olive skin of the model. It's paired with beige linen trousers cropped mid-calf and gathered at the waist with a belt of the same fabric. A neatly tailored suit in tiny brown check. The jacket is fastened with two tortoiseshell buttons worn with nothing beneath, blending with the olive-skin of the model's décolletage. Peg-leg straight trousers reach the ankles. The model's bobbed brown hair peeks out beneath a floppy brimmed hat made from matching fabric. Next, a blonde model dressed in skirt and jumper set, both in the same softly draping wide-ribbed knit in a powder pink. The top falls in a wide V at the front tucked into the waistband of the skirt, enabling the

fabric to bag out slightly. The opaque skirt falls to just above the ankles with a slightly shorter underskirt. Here's a chocolate brown chiffon mini dress recalling the collection's dainty floral pattern. Horizontal ruching hugs the model's body with a gently pleated hem. Slightly puffed short sleeves with the model's arms showing through the sheer fabric. The 6th look consists of matching trousers and shirt in 70s-style floral sloppy fabric. The colour palette of camel beige and mid-brown blends with the model's brown skin and dark hair. The short sleeves are rolled up and the blouse unbuttoned at the neck. The front of the shirt only is tucked into the waistband of the wide-legged trousers.

При работе с аудиодескриптивным комментарием для показа мод аудиодескриптор также помещен во временные рамки, поскольку описание должно прозвучать, пока модель находится на подиуме. В связи с этим отметим, что описание каждого образа составляет в среднем 2–4 предложения. Важным является факт использования языковых элементов, указывающих на очередность появления образов на подиуме (*next; here's a.; the 6th look...*). Синтаксически текст оформлен простыми предложениями с прямым порядком слов. Детали представлены в виде постпозитивных причастных оборотов: *overlaid with a pattern, cropped mid-calf and gathered...*, *blending with the olive-skin...*, *tucked into the waistband...* Эллиптические элементы в предложениях *A neatly tailored suit in tiny brown check u Slightly puffed short sleeves with the model's arms showing through the sheer fabric* задают динамику для незрячих и слабовидящих зрителей.

Описание является детальным, что достигается за счет наличия уточняющих лексических единиц, которые указывают на следующие атрибуты показа мод: внешность моделей (*tall, slim, bobbed hair, straight hair, mid-calf, waist, ankles, neck*), предметы и элементы одежды (*babydoll dress, jacket, body suit, trousers, belt, suit, hat, skirt, jumper set, waistband, underskirt, sleeves, hem, blouse*), узоры и цветовая гамма (*pastel pinks, neutral shades, honey brown, baby pink, olive, tiny brown check, powder pink, opaque, chocolate brown, sheer, camel beige, mid-brown, a pattern of small delicate rose clusters, floral pattern*), материал (*jersey, cotton, linen, knit, chiffon*). Еще одна категория лексических единиц – это термины из сферы моделирования одежды. К ним можно отнести такие слова и словосочетания, как *underwiring, cropped, gathered at the waist, floppy brimmed hat, wide-ribbed, ruching, pleated, puffed sleeves, peg-leg*. При помощи олицетворения в предложении *Horizontal ruching hugs the model's body...* аудиодескриптору удалось придать особую стилистическую окраску и разнообразить текст.

¹Vision Australia является крупнейшим в Австралии поставщиком услуг для незрячих и слабовидящих людей.

Перейдем к аудиодескрипции объектов искусства и проанализируем комментарий картины Винсента ван Гога «Ирисы» (рис. 1), выполненный американским аудиодескриптором Джоэлом Снайдером.

1889. Oil on canvas. 28 inches high by 36 5/8 inches wide. In this painting, dozens of irises rise up in waves of color, like green and blue flames fanned by a wind that blows them, now flattens them, toward the left. Carried along on thick brushstrokes, it seems as though a wave of motion flows from lower right to upper left, sweeping the shapes of leaves, stems, petals, and blossoms into a wide river of color. It is as if we are plunged into an eye-level crowd of purple, blue, and violet irises. Wherever we look, we are dazzled by a profusion of color. Painted with thick, bold strokes of paint, slender green leaves wind sinuously upward from coarse orange soil. Their colors shift from blue bordered by green to a soft aquamarine outlined in heavy blue—this mass of plant forms sway like underwater vegetation in bold oils heavily plastered on canvas. From the heart of each plant, spindly stalks reach even higher than the spears of their leaves before bursting into extravagant blue-purple petals, curling about the yellow and white of the inner flower. On the left, a solitary white iris, its blossom larger than the rest, commands the swirl of purple and green from its outpost. Behind it, where irises no longer rule the field, a throng of marigolds offers saucers of golden fire to the sun, while on the right, a patch of bright green meadow hosts occasional yellow and white wildflowers and forms a glistening backdrop for the myriad blue heads tossing in the foreground.



Рис. 1

В отличие от двух предыдущих комментариев, описание картины выглядит наиболее связным, поскольку аудиодескриптору не нужно ориентироваться на паузы, как в фильмах, шоу или театральных постановках. Стоит отметить, что даже зрячему человеку требуется время, чтобы оценить

произведение искусства. Тифлокомментирование двухмерных объектов является непростой задачей. С одной стороны, реально описать такие составляющие картины, как цвета, текстуру, перспективу, технику, с другой – «искусство субъективно и его ценность находится за пределами того, что можно увидеть» [Neves, 2008, с. 44].

Несмотря на объективность как главный принцип аудиодескрипции, на примере комментария картины «Ирисы» видно, что аудиодескриптор его не соблюдает. Отметим, что формальная схема соблюдена: американское руководство по аудиодескрипции рекомендует сначала указать тип объекта, затем используемые материалы (*oil on canvas*), затем стиль и размер (*28 inches high by 36 5/8 inches wide*). Важным элементом являются обстоятельства места, которые сориентируют незрячего или слабовидящего посетителя относительно нахождения элементов картины на полотне (*in this painting, on the left, behind it*). Разбивая таким образом тематическую структуру, аудиодескриптор переносит акцент на ирисы и бархатцы, изображенные на дальнем плане. Нельзя не подчеркнуть высокохудожественный, практически поэтический, стиль данного комментария. Основными средствами его создания являются метафоры (*dozens of irises rise up in waves of color; a wide river of color; a <...> crowd of purple, blue, and violet irises; a solitary white iris <...> commands the swirl of purple and green; irises no longer rule the field; a throng of marigolds offers saucers of golden fire to the sun; a patch of bright green meadow hosts occasional yellow and white wildflowers; the myriad blue heads*) и сравнения (*like green and blue flames fanned by a wind that blows them, as if we are plunged into an eye-level crowd <...>*), за счет которых большинство предложений характеризуются сложносочиненной и сложноподчиненной структурой. Емкость тексту придают причастные обороты (*carried along on thick brushstrokes; sweeping the shapes of leaves; painted with thick, bold strokes of paint; heavily plastered on canvas*) и абсолютные номинативные конструкции (*its blossom larger than the rest*). Обращает на себя внимание и использование местоимения 1-го лица мн. ч. *we*.

Такой комбинированный подход к аудиодескрипции объектов искусства может быть назван «звуковой живописью» [Neves, 2008, с. 45], что также согласуется с понятием экфрасиса – «литературной фигуры, которая обеспечивает графическое и часто драматическое описание картины, рельефа или другого произведения искусства, которое может включать в себя элементы, которые можно считать объективными»¹ [Pujol, Orero, 2007, с. 49].

¹ Перевод наш. – Е. Г.

Суммируя проведенные анализы различных аудиодескриптивных комментариев, отметим, что, несмотря на тенденцию данного вида текста к языковой компрессии, на грамматическом, лексическом и синтаксическом уровнях они характеризуются обширным набором средств, взаимодействие которых направлено на обеспечение доступности аудиовизуальных произведений и объектов для восприятия незрячими и слабовидящими людьми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Англоязычный аудиодескриптивный комментарий представляет собой комплексный текст, задачей которого является сделать доступной визуальную информацию, передаваемую фильмами, театральными постановками, телевизионными передачами, спортивными событиями и предметами искусства.

Аудиодескриптор должен наиболее эффективно воспользоваться описанными лингвостилистическими параметрами, чтобы создать для незрячего или слабовидящего человека запоминающийся образ.

Анализ нескольких аудиодескриптивных комментариев показал, что применяемые в реальности приемы тифлокомментирования не всегда согласуются с принятыми стандартами. Например, в отличие от описания фильма, комментарий произведения искусства отличается большей субъективностью и образностью.

Независимо от того, какое аудиовизуальное произведение или объект необходимо комментировать, аудиодескриптору необходимо понимать, как различные языковые элементы функционируют в создаваемом им комментарии. Умение работать в условиях многоязычия становится одним из важных компонентов профессиональной компетентности аудиодескриптора.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ваньшин С. Н., Ваньшина О. П. Тифлокомментирование, или словесное описание для слепых: инструктивно-методическое пособие / Департамент социальной защиты населения г. Москвы ; Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала Всероссийского общества слепых «Реакомп» ; Издат-полиграф. тифлоинформационный комплекс «Логосвос». М. : Логосвос, 2011.
2. Neves J. Sound painting: audio description in another light. Conference Catalogue of the 8th International Conference & Exhibition on Language Transfer in the Audiovisual Media – Languages & the Media. 2008. P. 43–45.
3. Pujol J., Orero P. Audio description Percursors: Ekphrasis and narrators // Translation Watch Quarterly. 2007. Vol. 3(2). P. 49–60.

REFERENCES

1. Van'shin, S. N., Van'shin, O. P. (2011). Tiflokommentirovanie, ili Slovesnoe opisanie dlya slepykh = Audiodescription, or Verbal description for the blind. Moscow: Logovos. (In Russ.)
2. Neves, J. (2008). Sound painting: audio description in another light. Conference Catalogue of the 8th International Conference & Exhibition on Language Transfer in the Audiovisual Media – Languages & the Media, 43–45.
3. Pujol, J., Orero, P. (2007). Audio description Percursors: Ekphrasis and narrators. Translation Watch Quarterly, 3(2), 49–60.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гринкевич Екатерина Александровна

старший преподаватель кафедры второго иностранного языка Института иностранных языков им. Мориса Тореза Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Grinkevich Ekaterina Alexandrovna

Senior Lecturer at the Department of Second Foreign Language, The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

27.12.2022
25.01.2023
15.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_37



Опыт методического взаимодействия преподавателей первого и второго иностранных языков, нацеленного на формирование лингвокультурологической компетенции у обучающихся

Д. А. Демина¹, Д. А. Фурсова²

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

¹dasha_k@mail.ru

²da_fursova@mail.ru

Аннотация. Авторы предлагают внедрение в учебный процесс преподавания первого и второго иностранных языков модели методического взаимодействия преподавателей первого и второго иностранных языков, которая ориентирована на формирование лингвокультурологической компетенции и основывается на общности преподаваемых дисциплин, целей и задач, тематического планирования и подхода к работе с языковым материалом, а также на тесном взаимодействии преподавателей. В статье описан опыт подобного сотрудничества.

Ключевые слова: лингводидактика, лингвокультурологическая компетенция, языковая толерантность, инклюзивный язык

Для цитирования: Демина Д. А., Фурсова Д. А. Опыт методического взаимодействия преподавателей первого и второго иностранных языков, нацеленного на формирование лингвокультурологической компетенции у обучающихся // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 37–44. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_37

Original article

Developing Student Intercultural Competence Through Methodological Collaboration Between Foreign Language Tutors

Darya A. Demina¹, Darya A. Fursova²

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

¹dasha_k@mail.ru

²da_fursova@mail.ru

Abstract. The authors suggest introducing a shared approach into the foreign languages teaching process. The proposed approach is aimed at the development of intercultural competence and is based on common goals and objectives, thematic planning of taught disciplines, as well as a shared language-teaching approach. Such collaboration is possible due to close partnership between foreign language tutors. The article describes the experience of this collaboration.

Keywords: linguodidactics, linguoculturological competence, linguistic tolerance, inclusive language

For citation: Demina, D. A., Fursova, D. A. (2023). Developing student intercultural competence through methodological collaboration between foreign language tutors. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 37–44. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_37

ВВЕДЕНИЕ

Формирование *лингвокультурологической компетенции* является важной частью подготовки студентов магистратуры по профилю подготовки «Межъязыковая и межкультурная коммуникация: теория и практика». В отечественной лингводидактической школе *лингвокультурологическая компетенция* рассмотрена достаточно широко в работах Н. Ф. Алефиренко, Н. Д. Арутюновой, В. В. Воробьева, Л. А. Городецкой, Е. А. Дортман, Ю. С. Степанова и др. В. В. Воробьев понимает под лингвокультурой отражение культуры в языке – иными словами, языковую картину мира [Воробьев, 2006]. Н. Ф. Алефиренко под лингвокультурологической компетенцией понимает умение распознавать и адекватно интерпретировать культурную коннотацию [Алефиренко, 2013].

Не останавливаясь подробно на аспектных различиях в дефинициях лингвокультурологической компетенции, мы будем опираться на определение, данное В. Н. Телия, рассматривающей *лингвокультурологическую компетенцию* как способность воспринимать и верно интерпретировать в категориях культурного кода факты действительности и языковые знаки [Телия, 1993].

В данной работе предлагается лингводидактическая модель взаимодействия преподавателей первого и второго ИЯ, которая учитывает специфику обучения нескольким иностранным языкам одновременно, как это происходит в Московском государственном лингвистическом университете. Предлагаемая лингводидактическая модель основана на сравнительном анализе нескольких лингвокультур и формировании лингвокультурологической компетенции в рамках двуязычия или многоязычия. На занятиях по первому и второму ИЯ предлагается модель совместной работы студентов, организованной преподавателями, на примере содержательных компонентов изучаемых тем. Такая работа проводится на занятиях как по первому, так и по второму ИЯ в рамках совместно выбранной преподавателями темы, затем обучающиеся могут самостоятельно проводить сопоставительный анализ лингвистического и лингвокультурологического материала в рамках изучаемой темы, а также последующих учебных тем и в процессе последующей профессиональной деятельности.

Такой подход позволяет углубить и расширить знания об изучаемых явлениях, предметах и понятиях, узнать иную точку зрения, выработать собственное отношение к процессам, происходящим в изучаемых и родной лингвокультурах.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Под *методическим взаимодействием* мы понимаем осуществление образовательной деятельности по коллегиально выработанной модели, основывающейся на общности преподаваемых дисциплин, целей и задач, тематического планирования и подхода к работе с языковым материалом. При этом предполагается, что информационное образовательное пространство, формируемое таким образом, будет взаимообогащаться за счет использования информационных ресурсов на обоих иностранных языках.

Методический опыт, описываемый в данной статье, был получен в результате совместной работы преподавателей в рамках курса «Практикум по межкультурной коммуникации» на первом (немецкий) и втором (английский) иностранных языках.

В качестве *общей* была выбрана емкая и актуальная тема «Инклюзивный язык», в рамках которой были выделены следующие подтемы:

- идиомы, вышедшие из употребления как нарушающие принцип инклюзивности в языке;
- культурные стереотипы, мешающие социуму стать инклюзивным, и их репрезентация в языке;
- государственная политика в области инклюзивного языка¹.

При работе с лексикой мы делали акцент на понимании лексических единиц не как отдельных слов, а как различных конвенционально закрепленных лексико-грамматических конструкций – такой подход разделяют как отечественные, так и зарубежные методисты [Кобленц, 1935; Lewis, 1993; Воробьев, 2006]. При рассмотрении темы «Инклюзивный язык» идиоматичность и конвенциональность используемых выражений становится особенно важной, поскольку все остальные, потенциально возможные с лингвистической точки зрения, варианты являются табуированными с точки зрения языковой инклюзии.

РАБОТА С ИДИОМАМИ НА ДВУХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ

Выбор идиом как иллюстративного материала детерминирован следующими критериями и принципами:

- целостность: существование идиомы в языке в качестве неделимой лексической единицы [Lewis, 1993];
- аутентичность: введение большого количества идиом, устойчивых выражений и фразеологизмов не только расширяет представление

¹Описание работы с данным материалом не вошло в статью.

обучающихся о языке, но придает их речи на иностранном языке большую аутентичность [Lewis, 1993];

– допустимость: использование идиомы в границах спектра допустимости [там же]. Знание идиом подразумевает верное употребление данной лексической единицы в допустимом контексте (то есть использование идиомы в соответствии со спектром допустимости), и лишь в этом случае является показателем высокого уровня владения иностранным языком;

– национальная специфичность: при отборе содержания учебного материала рекомендуется ориентироваться не столько на его частотность, сколько на материал, «выполняющий роль национально-специфического индикатора» [Халеева, 1990];

– репрезентативность: идиома содержит репрезентацию языкового менталитета [Радбиль, 2013], специфики языковой картины мира;

– социокультурная обусловленность: современные социокультурные и политические процессы, связанные с идеей инклюзивности, находят отражение и в языке: в частности, некоторые идиомы подвергаются культурному «остракизму», действию культуры отмены. Следовательно, для того, чтобы усвоить допустимые контексты употребления таких идиом, необходимо понять и суть изменений, происходящих в обществе.

В английском языке в рамках подтемы «Идиомы, нарушающие принцип инклюзивности языка» в качестве примера приведем следующие идиомы:

Wearing the pants in the family / relationship (досл. 'носить штаны', т. е. «быть главным» / «доминировать в отношениях»); *selling ice to eskimos* (досл. 'продавать лед эскимосам'; ср. *продать снег чукче зимой*); *always a bridesmaid, never a bride* (досл. 'вечная подружка невесты и никогда невеста'; 'быть все время в шаге от успеха'; 'быть все время на вторых ролях'); *pleased as Punch* (досл. 'доволен как Панч'¹, 'доволен, как слон'); *to call a spade a spade* (досл. 'называть лопату лопатой' / 'называть пики пиками'²; 'называть вещи своими именами'); *master bedroom*³ – *хозяйская спальня*; *takes the cake* – *особо отли-*

читься; *piece of cake*⁴ (досл. 'кусочек пирога'; 'проще простого'; 'легче легкого'); *low man on the totem pole*⁵ (досл. 'человек, расположенный ниже всех на тотемном столбе' «наименее значимый в группе»; «человек наименьшего ранга»); *tumbo-jumbo* – *бессмысленное бормотание, туманные речи; колдовство* и др.

Представленные идиомы нарушают принцип инклюзии в языке по разным основаниям: гендерная дискриминация (*wearing the pants in the family / relationship*; *always a bridesmaid, never a bride*), этническая или расовая дискриминация (*selling ice to eskimos*; *cakewalk / takes the cake / piece of cake*; *master bedroom, to call a spade a spade*), религиозная дискриминация (*tumbo-jumbo*; *low man on the totem pole*), пропаганда агрессии по отношению к другим (*pleased as a Punch*).

В немецком языке в качестве примеров мы выбрали следующие идиомы, выделяющие людей по половому, национальному и подобным признакам: *das schöne / schwache Geschlecht* (прекрасный / слабый пол), *polnische Wirtschaft* (досл. 'польская экономика': стереотип, описывающий польскую экономику как неэффективную и неорганизованную); *sich auf Französisch verabschieden* (досл. 'прощаться по-французски', ср. с рус. прощаться / уходить по-английски); *angeben wie zehn nackte Neger* (досл. 'хвастаться как десять голых негров', т. е. сильно хвастаться); *fluchen wie ein Türke* (досл. 'ругаться как турок', ср. с рус. ругаться как сапожник); *scharf wie tausend Russen* (досл. 'острый (крутой) как тысяча русских', т. е. очень крутой, потрясающий); *voll wie hundert (tausend) Russen* (досл. 'полный как сотня (тысяча) русских', т. е. сильно пьяный); *wie die Hottentotten hausen* (досл. 'жить как готтентоты (народ в Африке)', т. е. жить очень бедно, в стесненных обстоятельствах); *Milchmädchenrechnung* (досл. 'счет молочницы', т. е. опрометчивый расчет, необоснованные надежды).

⁴Данная идиома, так же как *cakewalk*, связана с периодом легализованного рабства в южных штатах США. Во время праздников хозяева плантаций устраивали для рабов конкурс танца, победителю полагался кусок пирога. Танец *cakewalk* был издевательской пародией на хозяев, которые не понимали этого (из архива Библиотеки Конгресса США Comedy Cake Walk – YouTube). Простота победы в конкурсе зафиксирована в идиоме *a piece of cake*. Данная идиома нарушает инклюзивность, поскольку консервирует в языке неприязнь между различными группами населения по классовому и расовому признакам.

⁵В данном случае наблюдается сразу несколько причин для маргинализации идиомы. Во-первых, проводятся параллели с предметами религиозного культа народов Западного побережья Северной Америки. Кроме того, в идиоме заложено неверное понимание иерархии – внизу на тотемном столбе располагалось наиболее значимое изображение, поскольку оно было на уровне глаз. Также сама идея репрезентации жесткой иерархии для некоторых является недостаточно инклюзивной.

¹В некоторых случаях понять причину маргинализации идиомы можно только, узнав этимологию. Панч – персонаж кукольного театра в Англии, который радуется, доставив проблемы другому. Панч – то, что в современной английской лингвокультуре описывается словом *абьюзер*).

²В данном случае маргинализация идиомы основывается не на значении, а на определенном историческом периоде, в котором слово *spade* употреблялось как уничижительное по отношению к выходцам из Африки. В 60-х годах XX века в Америке активно действовала банда, состоящая в основном из афроамериканцев, *Black Spades* (Черные пики)

³Слово *master* рекомендовано к исключению из языка, поскольку вызывает стойкие ассоциации с периодом рабовладения в США. Инклюзивным вариантом при этом считается *primary bedroom*.

Некоторые из идиом существуют в языке в течение настолько длительного временного периода, что их изначальное значение уже утеряно (*cakewalk / takes the cake / piece of cake*). Немецкий пример: *Hipp Hipp Hurra!* Предположительно «Hipp» восходит к латинскому сокращению *H.E.P. – Microsolyma Est Perdita – Иерусалим разрушен*. Данный возглас длительное время использовался как антисемитский, затем данное значение было утеряно. Этимологии подобного рода тесно связаны с лингвокультурологическими знаниями, расширяет кругозор студентов об истории и культуре страны изучаемого языка. Идиома становится своего рода концентратом лингвистических и экстралингвистических фактов – лингвокультуремой. Согласно В. В. Воробьеву, лингвокультурема – это «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания» [Воробьев, 2006, с. 44–45]. Процесс маргинализации идиом становится частью лингвокультуры. Таким образом, для развития лингвокультурологической компетенции необходима постоянная работа с публикациями, разъясняющими причину, по которой следует избегать такого рода идиом и устойчивых выражений в рамках культуры изучаемого

ИЯ; важно отслеживание внесенных изменений в тексты книг, названий брендов, продуктов и т. д.

Следует также отметить, что с лингводидактической точки зрения работа с маргинализированными идиомами является своего рода парадоксом, поскольку обучающимся необходимо осуществить следующие операции: выучить идиому и уяснить контексты ее использования (лингвистическая компетенция), а затем запомнить, что использование данной идиомы табуировано, и следует искать конвенционально допустимые эквиваленты (лингвокультурологическая компетенция). На наш взгляд, крайне важно разделять эти два этапа. Примеры поэтапной работы с идиомами отражены в таблицах 1 и 2.

На первом этапе – знакомство с идиомой – студентам предлагается расширить представление о табуированной идиоме: найти эквиваленты на всех изучаемых языках и на родном языке, узнать больше об этимологии идиомы; проанализировать разницу между идиомами (выявить и описать различные способы репрезентации одной и той же идеи в разных лингвокультурах); сформулировать причины, по которым идиома стала табуированной.

Таблица 1

ЗНАКОМСТВО С ИДИОМАМИ

Идиома на ИЯ 1 + контекст использования	Идиома на ИЯ 2 + контекст использования	Эквивалент на родном языке	Комментарий обучающихся
wie ein Heide / Landsknecht / Bierkutscher (язычник / наемник / пивовоз) fluchen / schimpfen	swear like a sailor (матрос)	ругаться как сапожник / извозчик	во всех языках в качестве отрицательного «эталона», с которым сравнивается интенсивность употребления обсценной лексики, выбрана та или иная профессия, репрезентация стереотипа о профессии в языке дискриминирует представителей профессии; можно предположить, что в разных странах представители разных профессий представляли собой некий «агрессивный класс» / можно говорить о социокультурной специфике профессии
das kommt mir spanisch vor	It's all Greek to me	как китайская грамота	в качестве «эталона» непонятности во всех языках выбран другой язык, очевидно, являющийся максимально чужеродным с точки зрения лингвокультуры: для немецкого языка – испанский, для английского – греческий, для русского – китайский. Английская идиома является заимствованием из латыни, что объясняет выбор лингвокультуры для сравнения. Выбор испанского в качестве чужеродной лингвокультуры для немецкого мотивирован лингвокультурным конфликтом между испанцем Карлом V и его подданными. Выбор китайской грамоты для русского языка также имеет исторические корни и восходит ко временам Ивана IV.
(zu Hause, daheim) die Hosen anhaben	wearing the pants in the family	мужик / командир в юбке	В немецком и английском языках репрезентация доминирования происходит через предмет мужской одежды (букв. «женщина в брюках» – сильная женщина; из чего можно предположить, что мужчина в юбке будет расцениваться как слабая личность). В русском языке, напротив, юбка остается как маркер гендера, однако сила личности репрезентируется через «смену пола» (мужик в юбке)

ПОИСК ДОПУСТИМЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ ДЛЯ ТАБУИРОВАННЫХ ИДИОМ

Контекст использования табуированной идиомы ИЯ 1 + замена	Контекст использования табуированной идиомы ИЯ 2 + замена	Контекст использования эквивалентной табуированной идиомы на РЯ
Ist es im Vorstand des Kreisverbandes der Arbeiterwohlfahrt niemandem spanisch vorgekommen, wenn Aufträge öfters zufällig an diejenigen Bewerber gegangen sind, die vorher Geld gespendet hatten? [Fränkischer Tag, 09.10.2021] Вариант замены: seltsam vorkommen.	It's all Greek, or they speak too quickly, or they all talk at once until the volume becomes nearly oppressive. [The Guardian, 23.05.2004] Вариант замены: It's all unintelligible to me.	Но всему этому надо научиться, ведь пожилые люди никогда не сидели за компьютером, и информационные технологии для них – китайская грамота. [Информационное общество, 2014]
Am Damenlauf beteiligten sich viele Vertreterinnen des schönen Geschlechts, und es gelang Fräulein Rosa Sigrist, den ersten Preis zu erringen. Berliner Tageblatt (Morgen-Ausgabe), 04.03.1909 Вариант замены: Frauen.	People may have forgotten what a big deal it was when women started to "wear the pants in the family" along with the men. [The New Yorker, 13.01.2002] Вариант замены: dominate in the family	Правда, Надежда Филаретовна казалась ему не такой: она была прямая, решительная, твердая в слове, недаром же деловой мир величал ее «мужик в юбке».

В таблице 1 представлен один из способов работы с идиомами. Особенно важной является последняя графа, в которую студентам предлагалось вносить свои размышления о различиях между идиомами. Несмотря на то, что таблица – лаконичный формат представления информации, для ее заполнения студентам необходимо провести серьезную и достаточно объемную исследовательскую работу. Подобный шаблон может быть использован для первичного знакомства с идиомами, а также как самостоятельная работа по разделу. Форма работы с шаблоном возможна как групповая, так и индивидуальная.

Таблица 2 отражает второй этап работы с идиомами как часть формирования лингвокультурологической компетенции. Обучающимся предлагается найти конвенционально разрешенный способ выразить мысль. Формируется устойчивый лингвокультурный образец – альтернатива табуированной идиоме. Работа происходит со всеми иностранными языками, а также с родным языком. Поскольку лексическая единица существует не изолированно, а в контексте, важно предлагать обучающимся подобрать подходящие контексты употребления. Оптимальным способом поиска контекстов является работа с корпусом и (или) составление собственного небольшого корпуса при работе с текстами. Данная работа также возможна в индивидуальной и групповой форме, однако групповая, на наш взгляд, является предпочтительной.

Представленный выше пример работы с идиомами, табуированными в инклюзивном языке, является своего рода алгоритмом формирования лингвокультурологической компетенции. Сформированность лингвокультурологической компетенции предполагает, что обучающийся не только понимает значение идиомы, но и способен найти ей эквивалентную замену, не нарушив существующих в данной лингвокультуре ценностных установок.

Работу можно расширить, предложив обучающимся провести дебаты и обсудить, какие идиомы должны быть табуированы и исключены из языка, а какие не должны быть; и должны ли быть исключены из лингвокультуры сами идеи.

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА С НАГЛЯДНЫМ МАТЕРИАЛОМ

К основным принципам дидактики относится принцип наглядности, и работа с аутентичными аудио- и видеоматериалами является сегодня неотъемлемой частью занятий по иностранному языку. Однако часто такая работа носит формальный или неэффективный характер. При работе с аудио- и видеоматериалами особое внимание мы уделили формированию у обучающихся умения вычленения лексических единиц из речи, воспринимаемой на слух. При этом в ходе совместного проекта по формированию лингвокультурологической

компетенции обучающимся предлагалось выявлять лексические единицы с учетом разных контекстов их использования.

Работа на практикуме по межкультурной коммуникации (английский и немецкий язык) строится на материале видеозаписей нескольких социальных экспериментов. Подобный выбор был сделан ввиду соответствия ряду критериев: наличие интересной и дискуссионной информации, наличие полезных лексических единиц, наличие информации, расширяющей лингвокультурологическую компетенцию. Рассмотрим приемы работы с аутентичным видеоматериалом на примере двух записей – на немецком и на английском языках.

Видео на английском языке. *Don't Put People in Boxes*¹ – запись социального эксперимента, демонстрирующего, каким образом стереотипы осложняют реализацию идеи инклюзивного общества на практике. Работа с видеозаписью была организована как групповая, однако каждый студент отвечал за свою часть работы. Необходимо было записать лексические единицы по теме, использованные в видео, а также подобрать лексические единицы для описания происходящего, включая действия, эмоциональное состояние и реакции участников эксперимента.

При кажущейся простоте последнего задания (небольшая длительность видеозаписи, отсутствие чрезмерной информационной насыщенности ролика) студентам необходимо было учитывать лингвокультурологическую компоненту: участники эксперимента – представители разных этнических и религиозных групп, обладающих различными антропометрическими характеристиками. Обучающиеся допустили много ошибок не лингвистического, а именно лингвокультурологического характера, в том числе в сфере инклюзивного языка: например, *overweight* вместо *body-positive*, *old* вместо *aged*, *housewife* вместо *homemaker* и т. д. Между тем эти студенты легко находили ошибки подобного рода в речи, как устной, так и письменной. Этот факт является демонстрацией того, что наличие теоретических знаний и умения выявить нарушение инклюзии в языке не является достаточным свидетельством сформированности лингвокультурологической компетентности: необходимо также развивать продуктивные навыки и уметь избегать подобных ошибок в собственной речи.

На занятии по немецкому языку использовался ролик «Wie reagieren Deutsche, wenn sie diskriminiert werden» («Как реагируют немцы, когда они подвергаются дискриминации»²).

В ролике идет речь о том, как с дискриминацией сталкиваются граждане Германии с нетипичной для немцев внешностью, а затем приводится ряд ситуаций, когда с подобной дискриминацией сталкиваются немцы «с типичной, привычной внешностью»: их расспрашивают, откуда они родом, почему у них такие странные имена, не пускают в клуб из-за внешности или по причине того, что немцы много пьют. Позже всем участникам эксперимента разъясняют замысел и выслушивают их мнение, эмоции. Участники, обескураженные происходящим, горячо выражают свои эмоции и признают роль подобных экспериментов, которые помогают лучше понять ощущения людей, подвергающихся подобной дискриминации в повседневной жизни.

С первой частью задания обучающиеся успешно справились и отметили лексические единицы и выражения, относящиеся к теме: *Diskriminierung* wird Alltag (дискриминация становится обычным явлением), *Deutsche unerwünscht* (немцам вход воспрещен), *die sogenannten Biodeutsche* (так называемые биологические немцы – данное понятие, как весьма спорное, потребовало отдельных подробных разъяснений), *Personen mit Migrationshintergrund werden ausgegrenzt* (людей мигрантского происхождения подвергают изоляции), *man kann nichts zu seiner Herkunft* (происхождение невозможно изменить), *Kartoffel* (картошка – обидное или шуточное прозвище для немцев).

Однако при описании содержания эксперимента и во время дискуссии по материалам видеосюжета студенты сами совершили ошибки и использовали «нетолерантную» лексику: *farbig* (цветной), *dunkelhäutig* (темнокожий), *Rasse* (имея в виду принадлежность человека к определенной группе, что недопустимо в современном немецком языке), *Afrikaner* (африканец – о немецком чернокожем гражданине). Мы намеренно не исправляли обучающихся во время дискуссии, просто фиксировали неуместный выбор лексики. Уже после дискуссии преподаватель озвучил допущенные обучающимися ошибки, объяснил, в чем кроется ошибка, затем были подобраны варианты замены, например: *in afrikanischer Herkunft* (африканского происхождения), *schwarz* (черный – как противоположность белому, такое определение считается допустимым, в отличие от слов «цветной», «темнокожий», «желтый»).

Продолжением работы с маргинализированными или табуированными идиомами в первом и втором иностранном языках может стать задание исследовательского характера. Например, можно предложить обучающимся найти информацию о том, известно ли англичанам о табуированных идиомах в немецком, и наоборот: знают

¹URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zRwt25M5nGw>

²URL: <https://www.youtube.com/watch?v=H0EofKLOYyo>

ли немцы о таких идиомах в английском языке. Для специалиста в области межкультурной коммуникации данное знание может стать частью профессиональной эрудиции и внести свой вклад в формирование лингвокультурологической компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленный в данной статье опыт методического взаимодействия преподавателей первого и второго ИЯ на примере выбранной нами темы *Инклюзивный язык* наглядно демонстрирует обучающимся лингвокультурные различия между странами изучаемых языков, а также и родной страной. Специалист в области межкультурной коммуникации должен понимать важность подобных различий, а кроме того, должен уметь прогнозировать и реконструировать причину нарушений межкультурной коммуникации, основанных на незнании данных различий участниками коммуникации. Важной частью нашей работы является обучение студентов алгоритму выявления и поиска информации, имеющей лингвокультурную значимость. При этом мы предостерегаем обучающихся от переноса правил и норм лингвокультуры изучаемого языка в родную лингвокультуру. Так, например, изучающие немецкий язык нередко переносят в родной язык правила «толерантного обращения» к аудитории, которые требуют внимания ко всем категориям

слушателей. И если раньше эти правила распространялись на слушателей женского и мужского пола, то сейчас в немецкой лингвокультуре необходимо также упомянуть слушателей «иного» пола. При общении с немецкоязычной аудиторией важно следовать этому правилу, однако оно неуместно в родной культуре.

В статье описан фрагмент совместной работы преподавателей первого и второго ИЯ, направленной на формирование лингвокультурологической компетенции у магистров, обучающихся по направлению «Межъязыковая и межкультурная коммуникация: теория и практика». Однако модель, которую мы предлагаем, может быть применена на всех уровнях обучения в преподавании различных языковых дисциплин. Знакомство обучающихся с многоаспектностью и сложностью любой лингвокультуры, демонстрация связей и способов взаимодействия разных лингвокультур между собой – важная задача преподавателей при работе по предлагаемой модели. Сформированная лингвокультурологическая компетенция позволит обучающимся видеть язык не как нечто изолированное, а как часть человеческой культуры и человеческого бытия, а работа в условиях многоязычия поможет увидеть и понять взаимосвязь различных культур, общие и отличные черты, научиться предвидеть и избегать возможные конфликтные ситуации, понимать источник разногласий и причину нарушения коммуникации, а также решать подобные конфликты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология: учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2006.
2. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. 3-е изд. М.: Флинта : Наука, 2013.
3. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: От мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: докл. рос. делегации. М., 1993.
4. Кобленц Н. С., Строганский И. О преподавании иностранного языка по синтетическому методу: метод. зап.-ска : Инструкция по практической разработке стандартов. М.: МАИ, 1935.
5. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications. 1994. Vol. 1. Number 2.
6. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01000069654?page=25&rotate=0&theme=white>
7. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. М. : Флинта : Наука, 2013.

REFERENCES

1. Vorob'ev, V. V. (2006). Lingvokul'turologiya: Uchebnoe posobie = Linguacultural studies: Study Guide. Moscow: People's Friendship University of Russia (RUDN) (In Russ.)
2. Alefirenko, N. F. (2013). Lingvokul'turologiya: cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka: Uchebnoe posobie = Linguacultural studies: valuable and semantic space of the language. Moscow: Flinta (In Russ.)
3. Teliya, V. N. (1993). Kul'turno-nacional'nye konnotacii frazeologizmov: Ot miro videniya k miroponimaniyu // Slavyanskoe yazykoznanie: dokl. ros. delegacii = National cultural connotations of idioms: from watching the world to understanding the world // Slavic linguistics: Russian delegation's report. (In Russ.)

4. Koblenc, N. S. (1935) O prepodavanii inostrannogo yazyka po sinteticheskomu metodu: Metod.zapiska; Instrukciya po prakticheskoy razrabotke standartov = On the syntactic method of teaching foreign languages. Moscow. (In Russ.)
5. Lewis, M. (1993). The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. // Language Teaching Publications.
6. Haleeva, I. I. (1990) Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov) = The foundations of training in foreign language listening comprehension: abstract of Senior Doctorate in Pedagogics. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01000069654?page=25&rotate=0&theme=white> (In Russ.)
7. Radbil', T. B. (2013). Osnovi izucheniya yazykovogo mentaliteta = The foundations of language mentality theory. Text book. Moscow: Flinta (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Демина Дарья Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

Фурсова Дарья Аветисовна

кандидат культурологии
старший преподаватель кафедры второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Demina Darya Arkad'evna

PhD (Pedagogy)
Head of the Department of the Second Foreign Language
of the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Fursova Darya Avetisovna

PhD (Culturology)
Senior Lecturer at the Department of the Second Foreign Language
of the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	18.02.2023	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	15.03.2023	
	15.05.2023	

Научная статья

УДК 378.048.2

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_45



Форма и содержание учебно-методического обеспечения подготовки аспирантов на примере дисциплины «Иностранный язык»

М. А. Морозова¹, М. В. Мельников²

¹Ульяновский институт гражданской авиации им. Главного маршала авиации Б. П. Бугаева, Ульяновск, Россия
mmrozova@yandex.ru

²Ульяновский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, Ульяновск, Россия
mensh777@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы выбора форм и содержания учебно-методического обеспечения подготовки аспирантов в неязыковых вузах на примере дисциплины «Иностранный язык». Авторы делают вывод о необходимости использования актуальных специализированных материалов и обновляемого учебно-методического обеспечения через электронные ресурсы вузов.

Ключевые слова: форма и содержание, аспиранты, учебно-методическое обеспечение, неязыковой вуз, иностранный язык, специализированные тексты, электронные ресурсы

Для цитирования: Морозова М. А., Мельников М. В. Форма и содержание учебно-методического обеспечения подготовки аспирантов на примере дисциплины «Иностранный язык» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 45–51. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_45

Original article

Educational Modes and Content for Training of Postgraduate Students (as a Case Study on the Subject “Foreign Language”)

Marina A. Morozova¹, Maxim V. Melnikov²

¹Ulyanovsk Civil Aviation Institute, Ulyanovsk, Russia
mmrozova@yandex.ru

²Ulyanovsk State Agrarian University, Ulyanovsk, Russia
mensh777@mail.ru

Abstract. The article deals with the relevant problems of selecting an educational mode and content for the training of postgraduate students of non-linguistic universities as a case study on the subject “Foreign language”. The authors conclude that it is necessary to use relevant specialized materials and apply educational and methodological support which can be updated through electronic learning resources of universities.

Keywords: educational mode and content, post graduate student, educational and methodological support, nonlinguistic university, foreign language, specialized texts, electronic learning resources

For citation: Morozova, M. A., Melnikov, M. V. (2022). Educational modes and content for training of postgraduate students (as a case study on the subject “Foreign language”). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 45–51. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_45

ВВЕДЕНИЕ

Наличие высококвалифицированных специалистов, которые способны генерировать новые идеи, разрабатывать инновационные научные подходы, создавать новейшие технологии, является необходимым условием интенсивного социально-экономического развития и обеспечения конкурентоспособности страны в глобальном масштабе.

Количество диссертаций, которые были успешно защищены в последние годы, достигло критического минимума. Данное обстоятельство требует существенных изменений процесса подготовки аспирантов. Совершенствование подготовки аспирантов ведется по разным направлениям (изменение формата работы и состава государственной аттестационной комиссии, пересмотр учебных планов). Кроме того, процесс совершенствования подготовки аспирантов затрагивает повышение эффективности формирования универсальных компетенций. Эти компетенции востребованы как в академической среде, так и в профессиональной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС) определяет совокупность общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций, которыми должен обладать специалист высшей квалификации. В соответствии с этим стандартом должно формироваться содержание учебно-методического обеспечения, формы обучения должны коррелироваться с запланированными результатами освоения программы аспирантуры.

Подготовка кадров высшей квалификации в системе организации обучения в рамках данного исследования рассматривается как целостный комплекс взаимосвязанных элементов, структурированных по уровням формирования компетенций: универсальных, не зависящих от конкретного направления подготовки; общепрофессиональных, определяемых направлением подготовки, и профессиональных компетенций, определяемых направленностью (профилем) программы аспирантуры в рамках направления подготовки. Внутренняя связь компонентов этой системы осуществляется за счет корреляции форм и содержания обучения на каждом уровне соответственно целям и задачам подготовки.

В настоящее время подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в России подвергается критике исследователями и общественностью. Основным аргументом в критических высказываниях является тот факт, что очень низкий процент выпускников аспирантуры успешно защищают диссертацию и получают степень

кандидата наук. Согласно данным, представленным Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в кратком статистическом сборнике за 2022 год, только 1,5 тыс. аспирантов защитили диссертации в 2021 году из 14326 выпускников, что составляет около 10 % выпускников при том, что в 2019 году в аспирантуру поступили 24,9 тыс. человек [Гохберг и др., 2022].

Использование иностранного языка в рамках универсальных компетенций является существенной проблемой для определенного количества аспирантов неязыковых вузов, так как языковая подготовка выпускников часто не соответствует уровню, необходимому для дальнейшего обучения. Иногда эта проблема решается за счет упрощения содержания рабочих программ аспирантуры, что в конечном итоге приводит к несоответствию результатов обучения требованиям ФГОС. Аспиранты изучают иностранный язык, но испытывают затруднения при использовании его в рамках универсальных компетенций. Они не всегда способны эффективно осуществлять коммуникацию на иностранном языке (в устной или письменной форме), не все владеют навыком представления результатов исследований в форме доклада или статьи на иностранном языке на удовлетворительном уровне. Таким образом, необходимо пересмотреть подходы к формированию содержания и использования традиционных форм в образовательном процессе.

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ

Анализ статистических данных о динамике количества обучающихся аспирантов и защищенных диссертаций в России показал актуальность рассмотрения проблемы повышения эффективности программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Проблемой повышения эффективности подготовки аспирантов и увеличения количества защищенных диссертаций занималось много исследователей. Особенно актуальной эта проблема стала из-за кризиса аспирантуры, который был вызван реформой 2012–2013 гг. По Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года аспирантура стала третьей ступенью высшего образования.

Основное внимание исследователей сосредоточено на «проблемных зонах» аспирантуры, которые были выявлены после реформы, таких как: низкая квалификация государственной аттестационной

комиссии по тем или иным научным специальностям, что явилось следствием несоответствия количества направлений подготовки и научных специальностей в аспирантуре; возможность получения выпускником квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» вместо ученой степени, демотивировала многих аспирантов защищать диссертации; несоответствие содержания образовательных программ аспирантуры и программы кандидатских экзаменов (содержание дисциплин аспирантуры не всегда позволяет сформировать необходимые компетенции для подготовки и защиты диссертации); несогласованность и непроработанность процедур итоговой аттестации по программе аспирантуры и представления научного доклада по диссертации [Караваева и др., 2018].

Ряд исследователей обращает внимание на необходимость преобразований кадрового потенциала в сфере науки и образования, которые можно осуществить, если «...разрабатывать эффективные мероприятия по стимулированию научного руководства аспирантами» [Бычкова, Тимошенко, 2018, с. 101]. Некоторые исследователи подчеркивают низкий уровень подготовки поступающих в аспирантуру, недостаточную эффективность научного руководства, слабую финансовую поддержку аспирантов [Терентьев, Бекова, Малошонок, 2018]. Ряд исследователей критикуют наличие объемного образовательного компонента в программе подготовки аспирантов и предлагают «...переносить часть нагрузки из блока образовательных дисциплин и модулей в блок научных исследований и практик...» [Бедный, Чупрунов, 2019, с. 16]. Однако в настоящее время происходят изменения в сфере организации подготовки аспирантов.

В публикациях по проблемам российской аспирантуры много внимания уделяется вопросам организации обучения и структуре образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров. К сожалению, в публикациях не уделяется должного внимания содержанию программ по конкретным дисциплинам и вопросам форм обучения, в частности электронного. Кроме того, можно отметить, что в России результативность подготовки кадров высшей квалификации обсуждается в большинстве случаев на основе экспертных мнений, а не на данных исследований и аналитики.

Таким образом, анализ документов и научной литературы по проблеме подготовки кадров высшей квалификации позволил сформулировать цели и задачи исследования, результаты которого представлены в данной статье. Целью исследования является разработка предложений по улучшению содержания программы подготовки аспирантов по дисциплине «Иностранный язык»

и рекомендаций по использованию электронных форм обучения.

Для формулировки обоснованных рекомендаций необходимо: проанализировать требования к программам подготовки аспирантов по дисциплине «Иностранный язык»; провести сравнительный анализ рабочих программ различных вузов, учебных пособий, которые используются в образовательном процессе; определить наличие специализированных электронных ресурсов вузов для аспирантов (по источникам, представленным вузами в открытом доступе).

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОГРАММАМ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ АСПИРАНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Дисциплина «Иностранный язык» является частью образовательного компонента программы подготовки аспирантов, целью которой является развитие навыка коммуникации на иностранном языке в профессиональной и академической сферах в рамках универсальных компетенций (УК-3, УК-4). Данные компетенции позволяют принимать активное участие в работе международных исследовательских коллективов для решения производственных, научных и научно-образовательных задач, осуществлять научную и профессиональную деятельность, использовать актуальные методы и технологии в процессе коммуникации на иностранном языке.

В соответствии с требованиями ФГОС, целями и задачами подготовки аспирантов, программа по иностранному языку в неязыковых вузах должна содержать тематический материал, охватывающий научную деятельность в рамках направлений подготовки. Кроме того, в содержании программы обучения должен быть представлен актуальный материал по проблематике научных исследований. В процессе обучения в аспирантуре обучающийся должен развивать навык корректного использования грамматических структур, которые характерны для научного стиля, и расширять свой лексический запас.

Таким образом, программа подготовки кадров высшей квалификации по иностранному языку в неязыковых вузах должна обеспечить: поддержание и развитие иноязычной языковой компетенции в сфере научной и профессиональной деятельности. Более того, аспиранты должны иметь возможность реализации своих знаний и навыков в процессе поиска, отбора и использования материала на иностранном языке для представления результатов собственного исследования.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ РАБОЧИХ ПРОГРАММ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В соответствии с требованиями ФГОС были выбраны следующие параметры сравнительного анализа программ подготовки в аспирантуре: содержание актуального материала; наличие требований по начальному уровню владения иностранным языком; уровень сложности лексико-грамматического материала, представленного в программе; наличие в программе требований к развитию видов речевой деятельности, коррелирующих с формируемыми универсальными компетенциями (письменный перевод, академическое письмо на английском языке); включение монолога на русском языке (передача содержания аутентичного текста) в процедуру экзамена; наличие актуальных ссылок на ресурсы с релевантной научной информацией, актуальность источников списка основной литературы.

Анализ программ подготовки аспирантов для различных специальностей в ряде вузов показал отсутствие унифицированного подхода к формированию содержания рабочих программ. В рамках исследования были проанализированы программы различных по профилю вузов¹. Программы вузов рассчитаны на разное количество часов (от 108 до 216 общей трудоемкости дисциплины, причем диапазон объема контактной работы составляет 44–108), процедура проведения промежуточной аттестации варьируется, используемые учебники и учебные пособия не всегда содержат актуальный материал для формирования универсальных компетенций (в трех из общего количества проанализированных программ).

Уровни от B1 до C1 соответствуют «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком» в рабочих программах МГУ, МГЛУ и рассматриваются как начальные для обучения в аспирантуре. Однако уровень владения иностранным языком не определен для выпускников аспирантуры ни в одной из рассмотренных рабочих программ дисциплины. Планируемые результаты обучения в соответствии с ФГОС позволяют сделать вывод о том, что этот уровень должен соответствовать B2. Данный уровень позволяет продуцировать

тексты на иностранном языке и осуществлять результативную коммуникацию в профессиональной и научной сферах.

Рассмотренные программы не содержат в списке рекомендуемой литературы источники по узкоспециальной тематике, соответствующей направленности подготовки. Кроме того, в программах пяти вузов отводится избыточное количество часов на повторение простых грамматических конструкций и фонетических правил. В половине программ акцентируется внимание на развитии такого вспомогательного вида речевой деятельности, как письменный перевод, и основного продуктивного вида – письмо. Эти виды речевой деятельности (письменный перевод специальной литературы, академическое письмо на иностранном языке) необходимы для формирования универсальных компетенций (УК-3, УК-4 в соответствии с ФГОС). В планируемые результаты обучения некоторых программ включены дополнительно УК-1, УК-5 и УК-6 (в двух программах из восьми).

Более того, в программах нет единых требований к форме и содержанию промежуточной аттестации по дисциплине «Иностранный язык». В проанализированных программах содержатся разные требования к объему текстов для самостоятельного чтения по специальности, которые должны быть прочитаны и переведены перед экзаменом (от 15 тыс. до 600 тыс. знаков). В пяти программах есть требование письменного перевода научного текста по специальности на язык обучения (15 000 тыс. знаков). В трех программах предполагается устная коммуникация на русском языке (передача содержания прочитанного текста) во время проведения экзамена, а в две программы не включен письменный перевод специальных текстов.

Вопросы, которые предлагаются для собеседования на экзамене, охватывают слишком общую тематику в рамках научной деятельности.

Только в пяти программах содержатся актуальные ссылки на информационные ресурсы с релевантной научной информацией. Данные ресурсы представлены библиотечными базами данных. В настоящее время в Интернете можно получить доступ к большому количеству образовательных ресурсов, представленных образовательными и научно-исследовательскими организациями, где можно посмотреть лекции по разным специальностям и поучаствовать в вебинарах (самая доступная платформа Юрайт).

В программах нет указаний на возможность использования специализированных курсов для аспирантов по дисциплине. В силу закрытости информации о содержании электронной образовательной среды вуза невозможно установить

¹Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Московский государственный лингвистический университет, Ульяновский институт гражданской авиации им. Главного маршала авиации Б. П. Бугаева, Ульяновский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, Московский педагогический государственный университет, Уральский государственный педагогический университет, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И. П. Павлова, Уральский государственный педагогический университет

наличие интерактивных обучающих курсов для аспирантов и частотность их использования.

Учебники и учебные пособия, внесенные в список основной литературы, в шести из восьми программ не отвечают требованию актуальности для гуманитарных специальностей (не старше 5 лет). Задания, представленные в учебниках и учебных пособиях, часто представляют собой стандартный набор грамматических, лексических и лексико-грамматических упражнений, ответы на вопросы, перевод с иностранного языка на язык обучения и наоборот. В некоторых учебных пособиях есть упражнения, направленные на развитие навыка письменного перевода. В основном в учебной литературе присутствуют справочные материалы.

Развитие навыка письменного перевода и академического письма на английском языке, очевидно, является одной из основных задач дисциплины «Иностранный язык» в программе подготовки кадров высшей квалификации. Однако не всё учебно-методическое обеспечение соответствует этой задаче.

Вышеперечисленные недостатки обусловлены: необходимостью приносить в жертву уровень подготовки аспирантов ради увеличения количества обучающихся и выпускников аспирантуры; несоответствующим уровнем иноязычной компетенции аспирантов, который не позволяет им принимать участие в реальном научном и профессиональном взаимодействии во время обучения (участие в международных конференциях, вебинарах и образовательных курсах); недостаточным количеством часов (в среднем от 44 до 76 контактной работы) для формирования универсальных компетенций в соответствии с ФГОС.

Становится очевидным, что для повышения эффективности обучения по программе аспирантуры необходимо пересмотреть подходы к формированию содержания обучения и требования к использованию электронных форм.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ПЕРЕСМОТРУ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В АСПИРАНТУРЕ

Повышение эффективности подготовки кадров высшей квалификации возможно за счет ликвидации обозначенных выше недостатков. Прежде всего необходимо включить в содержание обучения аутентичный материал по основным направлениям научного исследования и актуальный тематический материал, соответствующий научным специальностям в аспирантуре. Специальные аутентичные

тексты позволят овладеть специализированной научной лексикой, а актуальный материал по направлениям подготовки и научным специальностям, который соответствует интересам аспирантов, существенно повысит мотивацию обучения и обеспечит получение актуальных знаний.

Учебники и учебные пособия должны регулярно обновляться и содержать разработанную систему ознакомительно-тренировочных, ознакомительно-поисковых, тренировочно-поисковых упражнений на аутентичном материале для каждого направления подготовки. Такой тип упражнений развивает аналитические навыки и позволяет избавиться от традиционных, ставших рутинными, упражнений. Кроме того, необходимо подбирать для аспирантов специальные тексты большого объема, которые отражают текущее положение в науке и сфере профессиональной деятельности.

Электронные специализированные ресурсы в образовательной среде вуза позволяют: обеспечить доступ аспирантов к зарубежным электронным ресурсам; размещать тексты необходимого объема и направленности. Более того, интернет-ресурсы позволяют просматривать и обсуждать актуальные лекции, вебинары и образовательные курсы по тематике направлений подготовки. Использование в образовательном процессе обновляемых электронных специализированных курсов для аспирантов дает возможность: выстраивать обучение по индивидуальным траекториям; сохранять актуальность учебно-методического обеспечения; осуществлять образовательную деятельность в более комфортной для современных молодых людей виртуальной среде. Кроме того, такие ресурсы позволяют предоставлять обучающимся актуальную информацию о международных научных конференциях и вебинарах, в которых можно участвовать или присутствовать в качестве слушателя.

Использование смешанного обучения при развитой информационной инфраструктуре вуза существенно повышает эффективность образовательного процесса. Увеличение количества часов для синхронного и асинхронного обучения в электронном пространстве вуза позволит увеличить общий объем часов, которые отводятся для освоения дисциплины.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ требований к программам подготовки кадров высшей квалификации по дисциплине «Иностранный язык», изложенных во ФГОС, позволил сформулировать основные критерии для выявления

релевантности рабочих программ образовательных учреждений. Сравнительный анализ рабочих программ вузов, различных по профилю и рекомендованных в этих программах учебников и учебных пособий позволил сделать вывод о наличии проблемных зон в учебно-методическом обеспечении образовательного процесса.

Прежде всего необходимо отметить отсутствие универсальности в содержании программ и требований к результатам обучения, что влечет за собой размытость концепции формирования содержания и выбора форм обучения для профессорско-преподавательского состава вузов. Основными компонентами концепции формирования учебно-методического обеспечения, очевидно, должны стать: необходимый объем аутентичного материала по основам научного исследования, направлениям подготовки и научным специальностям аспирантуры; обновляемая учебная литература с разработанной системой ознакомительно-тренировочных, ознакомительно-поисковых, тренировочно-поисковых упражнений на актуальном аутентичном

материале, которые направлены, кроме всего прочего, на развитие навыка письменного перевода и академического письма на английском языке; использование смешанного обучения, которое может реализоваться через специализированные электронные курсы для аспирантов.

В настоящий момент в вузах уже сформировалась практика использования синхронного и асинхронного взаимодействия с обучающимися за счет использования электронной образовательной среды вуза. Проблема может заключаться в разработке специализированных электронных курсов для аспирантов неязыковых специальностей и внедрении в образовательный процесс электронного обучения в рациональных пропорциях к традиционному обучению.

Перспективным направлением дальнейших исследований является теоретическое обоснование разработки специализированного интерактивного курса по дисциплине «Иностранный язык», внедрение курса в образовательный процесс и анализ его эффективности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гохберг Л.М. [и др.] Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, Л. Б. Кузьмичева, О. К. Озерова, Т. А. Сутырина, Е. В. Шкалева, Н. Б. Шугаль: монография. М.: НИУ ВШЭ, 2022. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/749756927.pdf> (дата обращения 11.10.2022).
2. Караваяева Е. В. [и др.] Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения / Е. В. Караваяева В. В. Маландин, И. А. Мосичева, И. Г. Телешова // Высшее образование в России. 2018. № 11. С. 22–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspirantura-kak-uroven-vysshego-obrazovaniya-sostoyanie-problemy-vozmozhnye-resheniya> (дата обращения 10.10.2022).
3. Бычкова С. М., Тимошенко С. А. Анализ гармонизации профессиональных стандартов в системе подготовки кадров высшей квалификации // Учет. Анализ. Аудит. 2018. № 2. С. 90–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-garmonizatsii-professionalnyh-standartov-v-sisteme-podgotovki-kadrov-vysshey-kvalifikatsii> (дата обращения 21.10.2022).
4. Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошонок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 5 (117). С. 54–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-rossiyskoj-aspirantury-istochniki-problem-i-vozmozhnosti-ih-preodoleniya> (дата обращения 25.10.2022).
5. Бедный Б. И., Чупрунов Е. В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. № 3. С. 9–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-rossiyskaya-aspirantura-aktualnye-napravleniya-razvitiya> (дата обращения 21.10.2022).

REFERENCES

1. Gohberg, L.M. et al. (2022) *Obrazovanie v cifrah: 2022: kratkij statisticheskij sbornik* = Education in numbers: 2022: a brief statistical collection "Higher School of Economics" / L. M. Gokhberg, L.B. Kuz'micheva, O.K. Ozerova, T.A. Sutyryna, E.V. Shkaleva, N.B. Shugal'. Moscow: NRU HSE. (In Russ.)
2. Karavaeva, E. V. et al. (2018) *Aspirantura kak uroven' vysshego obrazovaniya: sostoyanie, problemy, vozmozhnye resheniya* / E.V. Karavaeva V.V. Malandin, I.A. Mosicheva, I.G. Teleshova = Karavaeva E.V. [and others]. Postgraduate studies as a level of higher education: state, problems, possible solutions. Higher education in Russia, 11, 22–34. <https://cyberleninka.ru/article/n/aspirantura-kak-uroven-vysshego-obrazovaniya-sostoyanie-problemy-3-vozmozhnye-resheniya> (In Russ.)
3. Bychkova, S. M., Timoshenko, S. A. (2018) *Analiz garmonizatsii professional'nyh standartov v sisteme podgotovki kadrov vysshej kvalifikatsii* = Analysis of the harmonization of professional standards in the system of training

- highly qualified personnel. Accounting. Analysis. Audit, 2, 90–103. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-garmonizatsii-professionalnyhstandartov-v-sisteme-podgotovki-kadrov-vysshey-kvalifikatsii> (In Russ.)
5. Terent'ev, E. A., Bekova, S. K., Maloshonok, N. G. (2018) Krizis rossijskoj aspirantury: istochniki problem i vozmozhnosti ih preodoleniya / // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. = The Crisis of Russian Postgraduate Studies: Sources of Problems and Possibilities of Overcoming Them. University management: practice and analysis, 5(117), 54–66. <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-rossiyskoy-aspirantury-istochniki-problem-i-vozmozhnosti-ih-preodoleniya> (In Russ.)
5. Bednyj, B. I., CHuprunov, E. V. (2019) Sovremennaya rossijskaya aspirantura: aktual'nye napravleniya razvitiya = Modern Russian postgraduate studies: current trends in development. Higher education in Russia, 3, 9–20. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-rossiyskaya-aspirantura-aktualnye-napravleniya-razvitiya>. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Морозова Марина Александровна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков
Ульяновского института гражданской авиации им. Главного маршала авиации Б. П. Бугаева

Мельников Максим Владимирович

кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков
Ульяновского государственного аграрного университета им. П. А. Столыпина

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Morozova Marina Aleksandrovna

PhD (Pedagogy)
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Ulyanovsk Civil Aviation Institute named after Air Chief Marshal B. P. Bugaev

Melnikov Maksim Vladimirovich

PhD (Pedagogy)
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Ulyanovsk state agrarian university named after P.A. Stolypin

Статья поступила в редакцию	13.03.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	17.03.2023	approved after reviewing
принята к публикации	15.05.2023	accepted for publication

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_52



Пособие по практике перевода для редкого языка: типология упражнений

Д. Б. Никуличева¹, А. А. Липачева², А. А. Скачкова³

^{1,2,3}Московский государственный лингвистический университет,

¹Институт языкознания РАН, Москва, Россия, nikoulitcheva@yandex.ru

²lalexli@bk.ru

³skachkova.anastasya@yandex.ru

Аннотация. Авторы рассматривают создание современного учебника по датско-русскому переводу, который мог бы послужить методическим материалом для подготовки переводчиков в вузах России. В статье обосновывается структурная организация уроков и предлагается обзор использованных типов упражнений, с указанием методической направленности каждого типа на развитие определенных переводческих навыков.

Ключевые слова: преподавание, перевод, учебное пособие, редкий язык, датский язык

Для цитирования: Никуличева Д. Б., Липачева А. А., Скачкова А. А. Пособие по практике перевода для редкого языка: типология упражнений // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 52–59. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_52

Original article

Making a Translation Textbook for a Rare Language: Typology of Exercises

Dina B. Nikoulitcheva¹, Aleksandra A. Lipacheva², Anastasia A. Skachkova³

^{1,2,3}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹Institute of Linguistics of Russian Academy of Sciences

¹nikoulitcheva@yandex.ru

²lalexli@bk.ru

³skachkova.anastasya@yandex.ru

Abstract. This article summarizes the work, conducted by the team of authors from MSLU, namely prof. Dina Nikoulitcheva and young teachers Anastasia Skachkova and Aleksandra Lipacheva on designing a modern textbook on Danish translation, which could serve as teaching materials for the training of translators in Russian universities. The article substantiates the structural organization of lessons and offers an overview of the types of exercises used, indicating the methodological focus of each type on the development of certain translation skills and abilities.

Keywords: teaching, translation, translation textbook, rare language, Danish

For citation: Nikoulitcheva, D. B., Lipacheva, A. A., Skachkova, A. A. (2023). Making a translation textbook for a rare language: typology of exercises // Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 52–59. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_52

ВВЕДЕНИЕ

Пособие по общему двустороннему переводу предназначено для развития навыков устного перевода с листа, абзацно-фразового и последовательного перевода, а также навыков письменного перевода информационных текстов с датского языка на русский и с русского на датский язык. Создание учебника по общему переводу для редкого языка имеет свою специфику. Речь, с одной стороны, идет о непродолжительном сроке предшествующего изучения данного языка учащимися. Это диктует необходимость организации пособия по принципу тематического расширения словарного запаса, а не по принципу усложнения типов переводческих трансформаций, как это рекомендуется в программах по практике перевода для больших языков.

С другой стороны, речь идет об ограниченной целевой аудитории, которой может быть адресовано подобное пособие. Единственный используемый сейчас в вузах России учебник по практике общего датского перевода – это «Курс общего перевода» Г. К. Орловой и А. А. Диевой [Орлова, Диева, 2009]. Его тематическая структура сохраняет свою актуальность и по сей день. Задача предлагаемого ниже «Курса общего двустороннего перевода» состоит в том, чтобы, не дублируя учебник Орловой–Диевой, с одной стороны, обеспечить легкий тематический переход от одного учебного пособия к другому, а с другой – ввести в курс общего перевода ряд новых актуальных тем и более широкий спектр специальных упражнений, нацеленных на тренинг переводческих навыков.

При составлении учебника были проанализированы программы переводческих дисциплин для второго языка (датского): «Письменный перевод информационных текстов (второй иностранный язык – датский)» [Рабочая программа дисциплины Б1.В.ДВ.7.1, 2021], «Устный последовательный перевод информационных текстов (второй иностранный язык – датский)» [Рабочая программа дисциплины Б1.В.ДВ.9.1, 2021], «Практический курс перевода (второй иностранный язык – датский)» [Рабочая программа дисциплины Б1.В.ОД.12, 2021], а также профессиональный стандарт «Специалист в области перевода»¹. Среди целей и задач программ можно выделить формирование следующих умений и компетенций:

– расширенного лексико-фразеологического запаса и фоновых знаний по тематике

выполняемых переводов; системного комплекса знаний, позволяющего учитывать социолингвистические и социокультурные факторы при выработке стратегии перевода;

– творческого применения принципов функционально-коммуникативного подхода к переводческой деятельности;

– работы с техническими средствами, используемыми при письменном переводе на РЯ и при подготовке к устному переводу [Рабочая программа дисциплины Б1.В.ОД.12, 2021, с. 5].

Все эти задачи авторы постарались отразить в упражнениях уроков. С учетом требований «Профстандарта» в пособии также представлены задания на предпереводческий анализ текста перевода (практически все тексты пособия снабжены переводческим комментарием для анализа), информационно-справочный поиск (уроки 11, 15).

МОДУЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ПОСОБИЯ

Пособие имеет модульный характер, что удобно для гибкой организации учебного процесса. Это означает, что прохождение уроков в последовательности, заданной оглавлением, не является обязательным требованием. Например, в зависимости от конкретной группы или направления подготовки преподаватель может начать курс практики перевода на 3-м курсе с блока «История и культура» как продолжение текстов лингвострановедческой тематики, изучавшихся в лекционно-семинарском курсе МГЛУ «История и культура Дании». При этом методическое требование наращивания лексического материала и усложнение заданий по отработке соответствующих переводческих навыков и умений соблюдается в организации каждого отдельного урока и каждого тематического блока.

Предпочтение модульному характеру было отдано в первую очередь потому, что в таком формате преподаватель сможет эффективно подстраивать пособие под уровень конкретной группы и конкретного вуза.

СТАНДАРТНАЯ СТРУКТУРА УРОКА

Стандартная *структура урока* выглядит следующим образом: глоссарий с активной лексикой к основному тексту, основной текст – его, как правило, требуется перевести устно – переводческие комментарии к тексту (на базе основного текста урока отрабатываются навыки предпереводческого анализа текста определенной тематики и жанра; понимание текста может проверяться устным или письменным

¹Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода» Рег. н. 1418. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 марта 2021, № 134н. URL: <https://docs.cntd.ru/document/603354689?marker=7DMOKB> (дата обращения 24.03.2023)

реферированием), далее идут упражнения на отработку лексики и грамматических конструкций из основного текста; в середине урока предлагается поработать с еще одним текстом по теме урока. Текст может предлагаться на письменный и устный (с листа или последовательный) перевод, к нему также предлагаются переводческие комментарии; далее следуют упражнения на отработку лексики, переводческие упражнения. Все уроки заканчиваются упражнениями на отработку различных переводческих навыков: письменный или устный перевод предложений, и наконец, устный последовательный перевод предлагаемых аудио- или видеоматериалов по теме данного урока.

Глоссарии с активной лексикой сопровождают каждый урок в пособии. Цель глоссариев состоит во введении лексических единиц по теме, расширении и систематизации лексического материала. Часто дается сочетаемость слов, приводятся примеры употреблений из датского корпуса (KorpusDK). Помимо тематической лексики в словарях присутствует и важная нетематическая лексика. «Глоссарии помогают свести возможные неточности в переводе к минимуму. Это крайне важно, так как цена ошибки переводчика может быть весьма высокой — например, затруднения в работе специалистов, следующие неверно переведенной инструкции, и подпорченная репутация самого переводчика. Глоссарии часто составляются для новой темы или сферы знаний, так как с самого начала работы над ней необходимо запастись проверенными эквивалентами» [Елоян, Муратова, 2017, с. 83]. На основе дополнительных текстов каждого из уроков студенты также отрабатывают переводческий навык самостоятельного расширения тематического глоссария.

ПОДБОР ТЕКСТОВ ДЛЯ ПОСОБИЯ

Курс построен на оригинальных текстах, заимствованных из датско- и русскоязычных источников, материалов прессы и Интернета, политической литературы, видеоматериалов из официальных источников, учебников. К каждому уроку прилагаются ссылки на оригинальные видеоматериалы по теме урока для устного последовательного перевода. Материалы в сети нередко удаляются, как и меняются адреса веб-страниц. Поэтому использовались, в первую очередь, два ресурса, материалы которых с наименьшей долей вероятности могут пропасть из общего доступа. Во-первых, это электронный ресурс для переводчиков «Speech repository»¹.

¹«Speech repository». URL: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/> (дата обращения: 19.11.22).

Данный ресурс разработан Генеральным директором по устному переводу (DG SCIC) Европейской комиссии для студентов-переводчиков и преподавателей перевода. Ресурс представляет собой банк видеозаписей на разных языках, в том числе – датском и русском. Все материалы рассчитаны специально для использования в обучении синхронному и последовательному переводу. Во-вторых, это электронный ресурс www.verdensmaalene.dk с серией образовательных подкастов, видео с сайта www.dr.dk и видеохостинга Youtube.

В конце каждого текста приводится ссылка на электронный ресурс (сайт газеты, музея, города и др.), откуда был взят предлагаемый для ознакомления текст. Под оригинальными текстами авторы подразумевают «аутентичные, т.е. заимствованные из подлинных источников, созданных носителями языка» [Горюнова, 2011].

Главным критерием при подборе текста стала его полезность для практических занятий как в тематическом, так и в переводческом плане. Так, текст может считаться полезным, если на его примере отрабатывается решение сразу нескольких переводческих проблем, если он информативен, хорошо структурирован и целостен, а также если он соответствует уровню студентов. И. С. Алексеева применительно и к устному, и к письменному переводу настаивает на использовании именно целостных текстов при обучении студентов. Она делит типы текстов на устные (например, интервью, информационное сообщение, официальная речь, переговоры и др.) и письменные (научно-технические и газетно-журнальные тексты, инструкция, учебник и др.) [Алексеева, 2000]. Такого рода деление мы старались соблюсти в рамках пособия: интервью и информационные сообщения давались для устного перевода с листа, а более грамматически и стилистически «нагруженные» газетно-журнальные эссе – для письменного перевода.

ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ПОСОБИЕ

Предлагаемая номенклатура упражнений является результатом предварительной аналитической работы. Авторами были проанализированы 44 учебных пособия по европейским языкам, созданные в нашей стране в интервале с 2000 по 2018 годы, и на их основе составлен перечень упражнений, позволяющих развивать разнообразный спектр переводческих навыков. Учитывая, что специалисту с редким языком часто приходится работать переводчиком-референтом, в пособие также были включены

предлагаемые авторами некоторых учебников по переводу упражнения на аннотирование и реферирование [Головина, 2015; Князева, Хоменко, 2015; Елагина, 2017].

Среди основных типов упражнений, использованных в пособии, выделяются следующие:

1. Упражнения на устный перевод с листа, последовательный, абзацно-фразовый перевод; упражнения на письменный перевод текстов с датского и на датский язык.

2. Упражнения на закрепление тематической лексики в режиме двустороннего перевода слов и словосочетаний.

3. Упражнения на расширение тематического словарного запаса переводчика и составление глоссариев.

4. Упражнения на письменное и устное реферирование текста.

5. Упражнение на устный последовательный перевод аудиотекстов (новостных сообщений, речей, докладов, интервью).

6. Упражнения «Ролевая игра» (перевод в зале суда и на конференции).

7. Группа лексико-грамматических упражнений, посвященных проблемам деривации, активизации фразеологии и идиоматики, направленных на совершенствование языковых компетенций переводчика.

8. Набор специальных упражнений по активизации переводческой памяти и стрессоустойчивости:

- тренинг на запоминание и перевод последовательности цифр, имен, названий;
- отработка приемов перевода заголовков;
- упражнение «снежный ком», направленное на запоминание и устный перевод больших объемов текста.

Пособие также снабжено шестью *Приложениями*.

- Приложение 1 приводит ключи к упражнениям для самопроверки;
- Приложение 2 содержит таблицу практической транскрипции имен и названий с датского языка на русский;
- Приложение 3 предлагает банк тренировочных упражнений по общему переводу;
- Приложение 4 включает параллельные тексты для тренировки русско-датского и датско-русского перевода с листа;
- Приложение 5 содержит вспомогательные материалы к ролевой игре «Конференция по климату»;
- Приложение 6 предлагает ссылки на дополнительные аудио- и видеоматериалы к пособию.

Рассмотрим упражнения пособия подробнее.

УПРАЖНЕНИЯ ПО АКТИВИЗАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Особое внимание стоит уделить упражнениям по активизации переводческой памяти и стрессоустойчивости и так называемым «разогревающим» упражнениям. И. С. Алексеева, анализирувшая подобные упражнения, называет их упражнениями на мнемотехнику. «Их цель – развитие объема памяти, освоение вспомогательных приемов запоминания» [Алексеева, 2000, с. 14]. В большинстве своем эти упражнения носят внеконтекстуальный характер, что практикует «элемент неожиданности» при устном переводе. С точки зрения рассматриваемой нами пары языков (датский-русский) наиболее полезны: перевод последовательности цифр, имен и названий; отработка перевода заголовков, упражнение «снежный ком» на запоминание и перевод больших объемов текста.

Данные упражнения рекомендуется проводить в начале каждого занятия по переводу. Кроме наращивания темпа, здесь также тренируется способность быстрого переключения с языка на язык. Кроме того, в этих упражнениях студенты знакомятся с прецедентными для датского языка именами и названиями.

В рамках упражнения на **повторение** представлены **ряды чисел**, имен и названий (как правило, по три в ряд), которые можно проговаривать студентам и которые они должны без записи воспроизвести за преподавателем. И. С. Алексеева рекомендует начинать именно с трех элементов, так как это базовая сложность, с которой студенты могут справиться на любом уровне. Это задание можно впоследствии усложнять: добавляя четвертый и пятый элемент, усложняя числа, вводя дополнительные задания и чередуя языки.

Перевод заголовков. Такой тип переводческих упражнений рекомендуется некоторыми авторами [Осетрова, 2007]. Понятно, что в режиме письменного перевода заголовок переводится в последнюю очередь. Цель предлагаемого устного упражнения – отработка принципов перевода заголовков как таковых: перевод должен быть таким же выразительным, как и оригинал, он не должен быть длинным, приветствуется сохранение игры слов, идиоматики, отсылок и аллюзий (если они присутствуют в оригинале).

Упражнение «снежный ком» призвано тренировать у студента кратковременную и долговременную память. Преподаватель берет длинное распространенное предложение и дробит его на смысловые части. Упражнение начинается

с оставшегося после дробления простого нераспространенного предложения – его переводит / воспроизводит в оригинале первый студент. И затем для каждого последующего студента длина предложения увеличивается. Таким образом, последний студент должен будет перевести / воспроизвести в оригинале распространенное предложение полностью. Смысл упражнения в том, чтобы последний студент произнес или перевел предложение уже целиком, выслушав отдельные его части несколько раз. Вариация данного упражнения – работа не с одним распространенным предложением, а с небольшим абзацем из пяти-семи предложений. Фрагменты следует подбирать таким образом, чтобы предложения внутри них были связаны одной темой, не требовали пояснений и дополняли друг друга.

Непосредственно переводческие упражнения.

Здесь мы можем выделить различные вариации упражнений на письменный и устный перевод.

Упражнения на перевод текста с листа.

Основной текст урока представляет собой объемный материал, который нужно разбирать в классе вместе со студентами, обращаясь к глоссарию и к переводческим комментариям. Поэтому оптимальным вариантом здесь видится устный перевод с листа. В отношении самого определения этого вида перевода специалисты не едины во мнении. Так, А. Ф. Ширяев отмечает, что перевод с листа находится между устным переводом устной речи и устным переводом письменных материалов [Ширяев, 1979]. Р. К. Миньяр-Белоручев определяет перевод с листа как устный перевод письменного текста в процессе его восприятия без предварительного чтения [Миньяр-Белоручев, 1999]. Перевод с листа может осуществляться в двух режимах: с предварительным прочтением на языке оригинала определенного фрагмента текста или же всего текста, а также перевод без предварительного прочтения.

Упражнение на перевод видеофрагмента. Последнее упражнение каждого урока представлено устным переводом видеофрагмента, доступного по ссылке. Видеофрагмент представляет собой интервью, отрывок из фильма, новостной сюжет (и т. д.), непосредственно связанный с темой урока. В рамках данного упражнения студенты тренируют аудирование и понимание живой речи на слух (что в случае датского языка из-за особенностей фонетики очень важно). Здесь рекомендуется тренировать навык последовательного перевода под запись, так как фрагмент живой речи наиболее приближен к ситуации «реального» перевода.

Упражнение на перевод словосочетаний. В рамках данного упражнения студентам предлагается

устно или письменно перевести словосочетания с активной лексикой из текста урока. Часто словосочетания представлены в виде чередования языков (одно на русском, следующее – на датском, потом – снова на русском и т. д.). Такой тип задания обычно предлагается для устного перевода, так как при таком чередовании можно тренировать быстрое переключение с языка на язык и стрессоустойчивость, что является важнейшим качеством для профессионального переводчика. Стоит отметить мнение И. С. Алексеевой в отношении навыка переключения с языка на язык: она предлагает начать с отработки навыка без переключения, т. е. работать только с родным или только с иностранным языком, чтобы студенты могли сконцентрироваться на запоминании [Алексеева, 2000].

Упражнения на отработку околопереводческих навыков. В рамках данного блока упражнений можно выделить упражнения на передачу имен собственных, упражнения на перифраз, на поиск информации о феномене / личности, на поиск сочетаемости и работу с корпусом, а также на словообразование.

Упражнение на передачу имен собственных.

Проблема передачи имен собственных в рамках языковой пары «датский-русский» является особенно важной, так как из-за несовпадения фонетического состава двух языков, при передаче имен и названий в основном используется способ транслитерации с «вкраплениями» транскрипции. Данный вопрос также затрагивается в переводческих комментариях ко многим текстам уроков данного блока. Авторы учебника призывают руководствоваться «Правилами практической транскрипции имен и названий» Д. И. Ермоловича, который предлагает целостный системный подход при работе с именами собственными.

Авторы пособия несколько модифицировали датские таблицы Д. И. Ермоловича [Ермолович, 2006], уточнив передачу отдельных сочетаний букв и сняв некоторые противоречия. Таблица представлена в Приложении 2 к пособию.

Упражнение на поиск сочетаемости и работу с корпусом. В рамках данного упражнения студентам предлагается обратиться к корпусу датского языка (ресурс KorpusDK) с целью поиска подходящей сочетаемости, а также примеров идиоматического употребления данного слова. Данное упражнение призвано научить работать студентов с корпусом датского языка, находить в обилии вариантов подходящие, помочь студентам запомнить наиболее частотную сочетаемость с рассматриваемым словом, а также расширить словарный запас.

Упражнение на словообразование. В уроках также представлены различные виды упражнений на

словообразование: образование композитов с заданным фрагментом (*vikinge-; skjold-; sø-; hoved-*); образование одной части речи из другой (например, сущ. из гл.: *at besætte – besættelse*; и наоборот: *interesse – at interessere sig*); поиск всевозможных префиксов (в основном, к глаголам): *at mærke – at bemærke; at sætte – at udsætte; at bringe – at tilbringe* и др. Цель упражнения – закрепить словообразовательные модели, представленные в текстах и уметь строить слова по аналогии (в случае с композитами), усвоить основные префиксы и суффиксы (в случае образования одной части речи из другой).

Лексические упражнения

Упражнение на соединение двух частей (в виде таблицы). Данное упражнение представлено несколькими вариантами заданий: соединение словосочетания и перевода, соединение термина и определения (на датском языке), соединение двух частей одного словосочетания исходя из управления / сочетаемости. Его цель состоит в активизации визуальной и логической составляющей в процессе повторения, запоминания и автоматизации нового лексического материала. Это позволяет студентам варьировать стратегии запоминания на основе «своих наиболее сильных способностей (для кого-то это прекрасная *память*, способность к *визуализации*, для кого-то способность к *имитации* и *звуковому подражанию*, для кого-то умение *логически мыслить*, *обобщать* и *сопоставлять*)» [Никуличева, 2009, с. 132].

Упражнение на постановку предлогов. В рамках данного вида упражнений студентам предлагается вставить недостающий предлог вместо пропуска. Стандартным вариантом задания является постановка предлогов в словосочетания, предложения или небольшой текст. Кроме того, данный вид задания также представлен в виде таблицы

на соединение двух частей, а также в виде упражнения на поиск сочетаемости в корпусе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

«Курс общего двустороннего перевода» призван обеспечить введение в курс датско-русского перевода ряда актуальных тем и широкий спектр специальных упражнений, нацеленных на тренинг широкого спектра переводческих навыков.

Предлагаемый учебник может быть использован как самостоятельно, так и в связке с другими учебными материалами. При этом авторы статьи позиционируют созданные учебные материалы как учебное пособие, а не учебник. Роль преподавателя в обучении сложно переоценить, и во многом именно он, а не учебные материалы, формирует будущих профессионалов. Преподаватели привлекают те тексты и упражнения, с которыми они привыкли работать, и каждый преподаватель фактически формирует личную базу материалов. Таким образом, авторы предлагают вспомогательный структурированный материал с глоссариями и оригинальными текстами, которые станут подспорьем для любой программы. В конечном счете, «при обучении <...> мы рассматриваем формирование коммуникативной компетенции как главную цель педагогической и учебной деятельности. Коммуникативная компетенция многомерна и формируется на основе развития целого ряда субкомпетенций» [Мелёхина, 2009, с. 32]. В заявленном учебном пособии акцент делается на формировании субкомпетенции – знании культуры и истории страны изучаемого языка, а также соответствующей этим темам лексики. Авторы надеются, что материалы уроков «Курса общего двустороннего перевода» внесут существенный вклад в развитие профессиональных навыков переводчиков, работающих с датским языком.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Орлова Г. К., Диева А. А. Практический курс перевода второго иностранного языка: датский язык: учебное пособие. Ч. 1. М.: ВУ, 2009.
2. Рабочие программы дисциплин. 45.03.02 Лингвистика. Теория и методика преподавания иностранных языков и культур: Б1.В.ДВ.7.1. «Письменный перевод информационных текстов (второй иностранный язык – датский)». М.: МГЛУ, 2021.
3. Рабочие программы дисциплин. 45.03.02 Лингвистика. Теория и методика преподавания иностранных языков и культур: Б1.В.ДВ.9.1. «Устный последовательный перевод информационных текстов (второй иностранный язык – датский)». М.: МГЛУ, 2021.
4. Рабочие программы дисциплин. 45.03.02 Лингвистика. Теория и методика преподавания иностранных языков и культур: Б1.В.ОД.12. «Практический курс перевода (второй иностранный язык – датский)». М.: МГЛУ, 2021.

5. Елоян В. Ю., Муратова Э. Д. Глоссарий как инструмент повышения качества перевода // Молодой ученый. 2017. № 31. С. 83–85.
6. Горюнова Е. С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник Тульский государственный педагогический университет. 2011. № 2 (104). С. 60–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-tekstov-dlya-obucheniya-studentov-neyazykovyh-vuzov-inoazychnomu-professionalno-orientirovannomu-chteniyu/viewer> (дата обращения: 19.11.22)
7. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Институт иностранных языков, 2000.
8. Головина Е. В. Практика перевода специального текста. Практикум: учебное пособие. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015.
9. Князева О. В. Хоменко О. Е. Практический курс перевода: аннотирование и реферирование: учебное пособие. Северо-Кавказский федеральный университет, 2015.
10. Елагина Ю. С. Практикум по устному переводу: учебное пособие. Оренбург: ОГУ, 2017.
11. Осетрова Е. Е. Английский язык: учебное пособие по общественно-политическому переводу: функциональный и оперативный уровни. М.: Аст : Восток-Запад, 2007.
12. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод, деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М.: Воениздат, 1979.
13. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком / отв. ред. М. Я. Блох. М.: Готика, 1999.
14. Ермолович Д. И. Правила практической транскрипции имен и названий с 29 западных и восточных языков на русский и с русского языка на английский. М.: Аудитория, 2016.
15. Никуличева Д. Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: учебно-методическое пособие. М.: Флинта-Наука, 2009.
16. Мелёхина Е. А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей // Известия Государственного педагогического университета им. Герцена, 2009. № 109. С. 28–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tselepolaganiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-dlya-professionalnyh-tseley> (дата обращения: 19.11.22)

REFERENCES

1. Orlova, G. K., Dieva, A. A. (2009). Prakticheskij kurs perevoda vtorogo inostrannogo jazyka: datskij jazyk = Practical course of translation of a second foreign language: Danish. Textbook. Part 1. Moscow: Military University. (In Russ.)
2. B1.B.DV.7.1. (2021). Rabochaja Programma uchebnoj discipliny "Pis'menny perevod informatsionnykh tekstov (vtoroy inostranny jazyk – datskij)" = Training program of the discipline "Written translation of informational texts (second foreign language - Danish)". MSLU. (In Russ.)
3. B1.B.DV.9.1. (2021). Rabochaja Programma uchebnoj discipliny "Ustny posledovatel'nyj perevod informatsionnykh tekstov (vtoroy inostranny jazyk – datskij)" = Training program of the discipline "Oral consecutive interpreting of information texts (second foreign language – Danish. MSLU. (In Russ.)
4. B1.V.OD.12. (2021). Rabochaja Programma uchebnoj discipliny "Prakticheskij kurs perevoda (vtoroy inostranny jazyk – datskij)" = Training program of the discipline "Practical course of translation (second foreign language - Danish)". MSLU. (In Russ.)
5. Eloyan, V. Y., Muratova, E. D. (2017). Glossarij kak instrument povysheniya kachestva perevoda = Glossary as a tool for improving the quality of translation. No. 31. Molodoy Ucheny. 83 – 85. (In Russ.)
6. Goryunova, E. S. (2011). Kriterii otbora tekstov dlja obucheniya studentov neyazykovykh vuzov inoyazychnomu professional'no-orientirovannomu chteniju = Criteria for selecting texts for teaching foreign language professionally oriented reading to students of non-linguistic universities. Tomsk: Vestnik of Tomsk State Pedagogical University, 2 (104), 60–64 <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-tekstov-dlya-obucheniya-studentov-neyazykovyh-vuzov-inoazychnomu-professionalno-orientirovannomu-chteniyu/viewer> (In Russ.)
7. Golovina, E. V. (2015). Praktika perevoda special'nogo teksta. Partikum = The practice of translation and interpreting of special texts. Practical guide. Tectbook. Orenburg: Orenburg State University. (In Russ.)
8. Knjazeva, O. V. Khomenko, O. E. (2015). Prakticheskij kurs perevoda: annotirovaniye i referirovaniye = Practical course of translation and interpreting: annotation and abstracting: Textbook / Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal state autonomous educational institution of higher education "North Caucasus Federal University": SKFU. (In Russ.)
9. Elagina, Ju. S. (2017). Praktikum po ustnomu perevodu = Practical guide on interpreting: Tectbook / Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Orenburg State University: OGU. (In Russ.)
10. Alekseeva, I. S. (2000). Professional'noye obucheniye perevodchika. Uchebnoye posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlja perevodchikov i prepodavatelej = Professional training of a translator. Textbook on interpretation and translation for translators and teachers. St. Petersburg: Institute of Foreign Languages. (In Russ.)

11. Osetrova, E.E. (2007). Anglijskij jazyk. Uchebnoje posobie po obschestvenno-politicheskomu perevodu: funkcional'nij i operativnij urovni = the English language: Textbook on social and political translation and interpreting: functional and operative levels. Moscow: Ast.: Vostok-Zapad. (In Russ.)
12. Shiryaev, A.F. (1979). Sinkhronny perevod, dejatel'nost' sinkhronnogo perevodchika i metodika prepodavaniya sinkhronnogo perevoda = Simultaneous translation, activities of a simultaneous interpreter and methods of teaching simultaneous translation. Moscow: Voenizdat. (In Russ.)
13. Minyar-Beloruchev, R.K., Blokh, M. Y. (Ed.). (1999). Kak stat' perevodchikom = How to become a translator. Moscow: Gotika. (In Russ.)
14. Ermolovich, D. I. (2016). Pravila prakticheskoj transkripcii imjon i nazvanij s 29 zapadnykh i vostochnykh jazykov na russkij i s russkogo jazyka na anglijskij = Rules for the practical transcription of names and titles from 29 Western and Eastern languages into Russian and from Russian into English. Moscow: Auditoria. (In Russ.)
15. Nikoulitcheva, D.B. (2009). Kak najti svoj put' k inostrannym jazykam = How to find your way to foreign languages: Teaching guide. Moscow: Flinta-Nauka. (In Russ.)
16. Melekhina, E.A. (2009). Problema celepolaganiya v obuchenii inostrannym jazykam dlja professional'nykh celej = The problem of goal setting in teaching foreign languages for professional purposes. St. Petersburg: Izvestija of Herzen University. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tselepolaganiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-dlya-professionalnyh-tseley> (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Никуличева Дина Борисовна

доктор филологических наук, профессор
профессор кафедры скандинавских, нидерландского и финского языков переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета
главный научный сотрудник Института языкознания РАН

Липачева Александра Андреевна

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

Скачкова Анастасия Алексеевна

преподаватель кафедры скандинавских, нидерландского и финского языков переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nikoulitcheva Dina Borisovna

Doctor of Philology, Professor
Professor at the Department of Scandinavian, Dutch and Finnish language
faculty of Translation and Interpreting
Moscow State Linguistic University
Chief researcher of Institute of Linguistics of RAS

Lipacheva Aleksandra Andreevna

Instructor at the Department of English as a second foreign language
Faculty of Translation and Interpreting
Moscow State Linguistic University

Skachkova Anastasia Alekseevna

Instructor at the Department of Scandinavian, Dutch and Finnish language
Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	13.03.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	17.03.2023	approved after reviewing
принята к публикации	15.05.2023	accepted for publication

Научная статья

УДК 373

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_60



Обучение чтению при помощи геймификации в начальной школе

Д. А. Решетов

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

ООО «Фоксфорд», Москва, Россия

reshetovdma@gmail.com

Аннотация. Статья освещает роль геймификации при развитии умений чтения на уроках испанского языка как второго иностранного в начальной школе. В статье приводится ряд упражнений для приобретения навыков ознакомительного, поискового и изучающего чтения. Автор предлагает использовать один из элементов геймификации «повествование истории» как эффективный прием обучения чтению, позволяющий повысить заинтересованность обучающихся в данном виде деятельности.

Ключевые слова: геймификация, гейм-дизайн, чтение, начальная школа, второй иностранный язык

Для цитирования: Решетов Д. А. Обучение чтению при помощи геймификации в начальной школе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 60–65. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_60

Original article

Teaching Reading Through Gamification in Primary School

Dmitry A. Reshetov

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Foxford Center, Moscow, Russia

reshetovdma@gmail.com

Abstract. The article deals with the role of gamification in the lessons of Spanish as a second foreign language in primary school with the aim of developing reading skills. The article provides a number of exercises meant to develop skimming, scanning and detailed reading skills. The article suggests introducing storytelling as an effective method of promoting students' reading skills and motivating them to do more reading.

Keywords: gamification, game design, reading, primary school, second foreign language

For citation: Reshetov, D. A. (2023). Teaching reading through gamification in primary school. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 60–65. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_60

ВВЕДЕНИЕ

Чтение литературы – один из видов деятельности, который постоянно претерпевает изменения. С появлением телевидения многие люди отодвинули книгу, заменив ее просмотром телепередач, поскольку потребление телевизионных продуктов не требует больших усилий. Компетентные команды специалистов умеют грамотно выстроить кадр, подобрать необходимый материал, который не будет заставлять человека самостоятельно добывать знания, и человек таким образом становится объектом получения информации.

В XXI веке на смену телевидению в его привычном формате приходит Интернет, а вместе с ним появляется огромное количество других соблазнов, которые не позволяют человеку взяться за чтение книг. Речь идет именно о мобильных устройствах. Согласно данным DataReportal¹, среднестатистический житель земли проводит 3 часа 15 мин в день, используя мобильный телефон. В возрастной группе нашего исследования (младшие школьники 3–4-х классов) превалирует общение при помощи мобильных устройств с родителями и друзьями, а также использование игровых приложений.

В настоящей статье рассматривается обучение чтению младших школьников, основанное на применении геймификации, в рамках курса по испанскому языку как второму иностранному в системе дополнительного образования. Важно подчеркнуть отсутствие оценок как фактора внешней мотивации в системе дополнительного образования, а также готовность к обучения второму иностранному языку. Дети приходят на занятия, потому что им интересно, даже если это часто предполагает 7-е и 8-е уроки в школьной сетке расписания.

Нами была разработана игра в стиле детективного расследования, где каждый ребенок играл роль сыщика, которому было необходимо проследить хитросплетенную сюжетную линию. Тему игры обучающиеся выбрали в рамках заранее проведенного опроса, в котором приняли участие 150 детей (из них 75 % указали в анкетах именно этот жанр литературы и основанных на нем фильмов).

Основная цель игры – найти настоящего преступника и спасти ни в чем не повинных людей от тяжелой участи. Отметим, что для достижения поставленной цели обучающимся было необходимо обрабатывать большое количество информации в текстовом формате. В отличие от многих видеоигр условия нашей игры не давали обучающимся возможности пропустить текстовую ее часть, чтобы не потерять нить сюжета.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ В ХОДЕ ИГРЫ

Чтение – это умение реагировать на письменные графические знаки (буквы) и переводить их в слова, смыслы, значения². При разработке игры и при планировании заданий для совершенствования умений чтения мы опирались на умения и навыки, приобретенные на первом году обучения испанскому языку. Обучающиеся уже владели технической стороной чтения. По мнению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, владение техническими навыками чтения на начальном этапе предполагает, что обучающийся способен соотносить звук с буквой, а слово со значением, а также узнавать в незнакомом тексте известные слова [Гальскова, Гез, 2006]. Отметим, что правила чтения в испанском языке не представляют большой трудности по сравнению с другими европейскими языками. Наиболее значимым для нас было улучшение понимания обучающимися текста.

Разработанная нами игра была основана на трех видах чтения по классификации С. К. Фоломкиной: ознакомительном, поисковом и изучающем [Фоломкина, 2005]. Большинство сюжетных переходов в игре были написаны на испанском языке. Эти связующие фрагменты, которые предполагали применение умений ознакомительного чтения, отражали общую картину игры и служили определениями звеньями между разными миссиями. Если обучающийся не понимал некоторые элементы текста, это никак не сказывалось на его общем результате.

Каждая миссия, или серия заданий, в детективной истории начиналась с указания дня и времени для создания динамики действия. В детективных историях постоянно меняется местоположение героя, а также время, когда происходит то или иное действие. Как правило, отрывок не предполагает детального понимания сюжетной линии истории, поэтому мы формировали здесь умения ознакомительного чтения. Там, где было необходимо точно запомнить время, мы использовали другой, изучающий, вид чтения.

1. El viernes. Son las 9 en punto. – Пятница. 9 часов ровно.
2. El viernes. Son las 10 y media. – Пятница. 10 часов с половиной).
3. El viernes. Son las 11 y cuarto. – Пятница. 11 часов и четверть.

¹DataReportal <https://datareportal.com/> (дата обращения 08.01.23).

²URL: https://spiritual_culture.academic.ru/2428/%D0%A7%D1%82%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5 (дата обращения 08.01.23).

Таблица 1

1. El viernes. Son las 10:30. Tengo las descripciones de todos, pero una persona no está en esta habitación.	2. Aquí están Juan, Sebastián, Amelia, Ana.	3. ¡Claro! El organizador de la fiesta no está. Ramón no está aquí.
Пятница. Сейчас 10:30. У меня есть описания всех присутствующих, но кого-то нет в этой комнате.	Здесь Хуан, Себастьян, Амелия, Анна.	Точно! Не хватает организатора праздника Ramón пропал!
4. Rápido, ¿dónde puede estar?	5. No está en la sala de estar, tampoco en el corredor.	6. Ah, bueno, aquí está. Está sentado en la silla cerca del cuarto de baño.
Срочно, где он может быть?	В общем зале его нет, в коридоре тоже.	Ах вот он, он сел рядом с туалетной комнатой!
7. No se ve bien. Tiene la cara blanca.	8. Dios mío. Está muriendo. Chicos, llamad a la ambulancia y a la policía.	9. La continuación el siguiente capítulo.
Он плохо выглядит. Он какой-то бледный!	О господи, он при смерти! Срочно нужно звонить в скорую и полицию!	Продолжение следует.

В игре присутствует большой объем текста. У каждой миссии есть небольшая подводка. Для навигации мы использовали цифры, чтобы дети всегда видели последовательность высказываний. Мы учитывали тот факт, что дети могут утомиться и уровень их внимания снизится, поэтому при необходимости информация дублировалась в последующих заданиях. Общее понимание истории позволяло игроку продвигаться дальше по сюжетной линии в рамках путешествия героя. Дзожеф Кэмпбэлл определяет «путешествие героя» как переход из обыденного реального мира в мир сверхъестественный. Герой, в данном случае обучающийся, проходит 12 ступеней, где ему необходимо принять «вызов», отправиться в путь, преодолеть все стоящие перед ним препятствия и получить обещанную ему награду [Campbell, 2008]. В рамках ознакомительного чтения мы не делали дополнительных заданий на проверку понимания текста, чтобы не перегрузить обучающихся.

Второй тип чтения, о котором мы будем говорить в этой статье, – поисковое. Опора на это вид чтения предполагалась, если для нас было важно, чтобы обучающийся нашел определенную информацию в тексте: это могли быть фактические данные (время, место), какие-то выводы и умозаключения героев истории.

Обучающиеся на протяжении игры ведут свое небольшое досье, где фиксируют важную для них информацию. Для обозначения важной информации мы использовали одну и ту же картинку детектива.

Например, в приведенном ниже задании обучающемуся предлагается дополнить его досье по каждому приглашенному на вечер. Он услышал часть разговора неизвестных ему людей и все

детально записал. У него не было времени все проанализировать, он боялся упустить важную информацию. После данной подводки на испанском языке обучающемуся предлагается прочитать текст и ответить на вопросы.

Odio este restaurante «el caballo griego». Odio a Ramón, el organizador de la fiesta. Odio la comida aquí. No me gusta Emilia, Sebastián. Ellos no son alegres. No son inteligentes. Son muy vagos y malos. – Я ненавижу этот ресторан «Греческий конь». Ненавижу Рамона, организатора этого праздника. Ненавижу еду в этом ресторане. Мне не нравятся Эмилия и Себастьян. Они совсем не веселые и не очень умные. Все они лентяи и плохие люди.

Contesta a las preguntas / ответь на вопросы:

1. ¿Qué odia a esta persona? (Что ненавидит этот человек?) – Él odia (он ненавидит...)
2. ¿A quién odia esta persona? (Кого ненавидит этот человек?) – Él odia a... (он ненавидит...)
3. ¿Cómo son estas personas? (Какие они эти люди?) – El los son ... (они...)
4. ¿Qué opinas sobre Ramón, Emilia, Sebastián? (Что ты думаешь о Рамоне, Эмилии, Себастьяне?)

Предложенная информация в данном задании поможет обучающемуся выстроить определенные предположения, которые в дальнейшем ему помогут закончить игру.

Еще один пример поискового чтения можно проиллюстрировать следующим заданием: обучающийся детектив получил дневник своего друга, который пригласил его расследовать это дело. По его мнению,

в этом дневнике детектив может найти какие-то подсказки. Речь идет о поездке друга в Грецию и его воспоминаниях о дне, посвященном спорту.

El lunes nosotros vamos a jugar al baloncesto o al tenis. No sé qué deporte, pero me gusta la idea. Vamos yo, Miguel, mi madre, su hermana y su madre. Somos 5. – В понедельник мы играем в баскетбол или теннис. Я не знаю, какой это будет спорт, но мне нравится сама идея. Будем: я, Мигель, моя мама, ее сестра и его мама. Всего 5 человек.

Después vamos al parque. Mi madre monta a caballo. Su madre monta en bici. La hermana de Miguel salta a la comba. Miguel y yo vamos a correr. Nosotros corremos bien. Mi madre no corre muy bien. Su hermana no sabe montar a caballo. – После мы пойдем в парк. Моя мама будет кататься на лошади. Его мама будет кататься на велосипеде. Сестра Мигеля прыгает на скакалке. Мигель и я пойдем бегать. Мы очень хорошо бегаем. Моя мама не очень хорошо бежит. Ее сестра не умеет кататься на лошади.

¿Recuerdas que estamos en Grecia? Grecia es el país de los Juegos Olímpicos. Hay mucha competición aquí. – Ты помнишь, что мы в Греции? Греция – это страна Олимпийских игр. Здесь много соревнований.

Miguel y yo corremos. Solo nosotros dos. ¡El que gana recibe un regalo! – Мигель и я будем бегать. Только мы вдвоем. Тот, кто выигрывает, получит подарок.

Miguel gana la carrera. ¡Qué triste! Recibe una copa, instrumento, no sé qué es. – Мигель выигрывает гонку. Как грустно! Он получит чашу, инструмент, не знаю, что это.

Después nos explican que es un instrumento para medir. No puedes echar allí más de 100 gramos. – После нам объясняют, это измерительный инструмент. Ты не можешь налить больше 100 мл.

В этом задании есть вопросы общего характера, проверяющие понимание текста, а также два последних вопроса, необходимых для развития сюжетной линии. В некоторых случаях мы специально составляли задания таким образом, чтобы дети сразу получали недостающую информацию, тогда как в других вопросы были «замаскированы». Игра представляла собой постепенное раскрытие тайны, при этом для наиболее заинтересованных детей была возможность разоблачить преступника до выполнения всех заданий.

Preguntas (вопросы):

¿Dónde estamos Miguel y yo?
– Где я и Мигель находимся?)

¿Con quién viajamos?
– С кем путешествуем?)

¿Qué hacemos el lunes?
– Что мы делаем в понедельник?)

¿Qué hace mi madre?
– Чем занимается моя мама?)

¿Qué hace la hermana de Miguel?
– Чем занимается сестра Мигеля?)

¿Qué hace la madre de Miguel?
– Что делает мама Мигеля?)

¿Qué no sabe hacer la hermana de Miguel?
– Что не умеет делать сестра Мигеля?)

¿Qué hacemos Miguel y yo?
– Чем занимаемся мы с Мигелем?)

¿Quién gana?
– Кто выигрывает?)

¿Qué recibe?
– Что получил?)

Важно отметить, что все тексты являются частями одной большой истории. Необходимая информация повторяется в разных текстах в той мере, в которой это требуется, чтобы ребенок мог удержать в памяти полученные данные и зафиксировать их. Дети приходят на занятия раз в неделю, могут оставить дома свои записи. С некоторыми группами мы стали вести «досье» и оставлять его в классе для снижения стресса у обучающихся.

Третий тип чтения, изучающий, появляется ближе к концу повествования, когда дети уже осознали, что необходимо быть максимально внимательными при чтении нового фрагмента, потому что именно там может лежать ключ ко всей загадке.

В данном блоке заданий обучающийся приближается к завершению миссии, поэтому каждая деталь играет важную роль. Обучающемуся предлагается прочитать протокол с места происшествия (табл. 2).

После прочтения данного текста нужно ответить, правдивые или ложные следующие высказывания.

Таблица 2

La historia de Juan / История Хуана	La historia de Emilia / История Эмилии
Ramón es una persona muy buena.	Ramón es una persona ni buena ni mala.
Рамон – хороший человек.	Рамон – ни хороший, ни плохой человек.
Me gusta mucho.	No puedo decir que me gusta o no me gusta.
Он мне очень нравится.	Я не могу сказать, нравится он мне или нет.
Somos amigos desde hace 10 años.	De hecho, no sé por qué me invita a esta fiesta y porqué organizar una fiesta para nosotros.
Мы дружим уже 10 лет.	К тому же, я не знаю, почему он меня позвал на вечеринку и почему он вообще организует этот праздник для нас.
Jugamos al tenis- yo y Ramón.	¡Qué bien tener una fiesta así!
Я и Рамон играем в теннис.	Как здорово, что у нас такая вечеринка!

Emilia cree que Ramón es su amigo.
– Эмилия считает, что Рамон ее друг).

Emilia no sabe por qué Ramón invita a ella a la fiesta. – Эмилия не знает, почему Рамон пригласил ее на праздник.

Ramón y Jan no son amigos.
– Рамон и Хуан не друзья.

Ellos practican tenis.
– Они занимаются теннисом.

С самого первого занятия учащиеся погружаются в детективную историю, которая последовательно разворачивается из урока в урок. Постепенно они переходили от более простых видов работ к более сложным, требующим от них большего внимания. Нам важно было заинтересовать ребят в данной игре. Выполняя задания и постепенно погружаясь в мир детективной истории, некоторые ребята начинали чувствовать привязанность к герою, вложив много усилий в его развитие, они не хотели заканчивать игру, чтобы не потерять своего персонажа. В данной ситуации работает один из восьми мотивационных стимулов, описанных Октализи Ю Кай-Чоу [Chou, 2015].

Мы хотели, чтобы у обучающихся возникло желание узнать, что же произойдет в следующей главе этой истории. «Story telling», или «повествование истории», по мнению американского исследователя геймификации в образовании

Карла Каппа, является одним из основных компонентов геймификации наряду с системой уровней, кривой интереса, целями, обратной связью, а также некоторыми другими, что позволяет сделать многие задания более интересными и привлекательными [Карп, 2012].

Все задания были созданы исходя из уровня владения иностранным языком. В итоге детям удалось прочитать и понять довольно длинную и сложную историю на втором иностранном языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При обучении младших школьников осмысленному чтению на испанском языке важно принимать во внимание изменившиеся интересы и потребности современных детей, растущих в цифровом обществе, а также учитывать особенности самого курса обучения второму иностранному языку в системе дополнительного образования. Одна из основных задач предложенного игрового проекта – показать учащимся, что чтение может быть интересным и занимательным видом деятельности. Элементы геймификации, в частности, «повествование истории», где чтение не является самоцелью, а скорее – инструментом постижения игрового мира, позволяет ввести большое количество информации в текстовом формате, что может способствовать эффективности формирования и совершенствования умений разных видов чтения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гальскова Н. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
2. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005.

3. Campbell, J. The Hero with a thousand faces, New World Library; Third edition. 2008.
4. Chou, J. Actionable Gamification. Octalysis Media. 2015.
5. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for education. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc. 2012.

REFERENCES

1. Galskova, N.D., Gez, N.I. (2006). Teoria obucheniya inostrannim yazikam. Lingvodidaktika y metodika = The theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Academy. (In Russ)
2. Folomkina, S.K. (2005). Obuchenie chteniyu na inostrannom yazike v ne yazikovom vuze = Teaching reading in foreign language for special purposes. High school. (In Russ)
3. Campbell, J. (2008). The Hero with a thousand faces, New World Library; Third edition.
4. Chou, J. (2015). Actionable Gamification. Octalysis Media.
5. Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for education. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Решетов Дмитрий Александрович

соискатель кафедры лингводидактики
Московского государственного лингвистического университета
методист по испанскому языку в ООО «Фоксфорд»

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Reshetov Dmitry Alexandrovich

Post-graduate Student of the Department of Linguodidactics
Moscow State Linguistic University
Educational materials creator, Foxford Center

Статья поступила в редакцию	11.01.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	10.02.2023	approved after reviewing
принята к публикации	15.05.2023	accepted for publication

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_66



Технология обучения межкультурному взаимодействию в команде студентов-регионоведов

А. Н. Рыблова¹, Х. Нямдорж²

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

¹alla.r61@mail.ru

²khulan.viktoriya@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема теоретического обоснования технологического формирования умений позитивного и корректного вербального и невербального взаимодействия студентов – представителей разных культур. Смоделирована технология обучения межкультурному взаимодействию в команде студентов-регионоведов на испанском языке, предусматривающая интеграцию коллективной, кооперативной и коллаборативной моделей с учетом специфики политики и культуры стран изучаемого языка.

Ключевые слова: технология обучения в команде, межкультурное взаимодействие, студенты-регионоведы, иностранные языки

Для цитирования: Рыблова А. Н., Нямдорж Х. Технология обучения межкультурному взаимодействию в команде студентов-регионоведов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 66–70. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_66

Original article

Technology of Training Intercultural Interaction in a Team of Regional Studies Students

Alla N. Ryblova¹, Khulan Nyamdorj²

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

¹alla.r61@mail.ru

²khulan.viktoriya@mail.ru

Abstract. There is no theoretical substantiation for technological formation of skills for positive and correct verbal and non-verbal interaction of students representing different cultures at the university. Technology of training intercultural interaction in a team of regional studies students in Spanish has been modeled, providing for integration of collective, cooperative and collaborative models, taking into account specifics of policy and culture of the countries of the target language.

Keywords: training technology in a team, intercultural interaction, regional studies students, foreign languages

For citation: Ryblova, A.N., Nyamdorj, Kh. (2023). Technology of training intercultural interaction in a team of regional studies students. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 66–70. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_66

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствовать подготовку специалистов-регионоведов в университете за счет их обучения межкультурному взаимодействию на иностранных языках. Анализ ФГОС ВО и РПД Б1.0.19.01 «Иностранный язык» позволил нам выбрать универсальные компетенции специалиста-региоведа по направлению подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение, профилю «Международно-политический анализ регионов мира», а именно: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3); способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5); способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурной и профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности (ОПК-1).

Вышеперечисленные компетенции определили направление теоретического осмысления и отбора совокупности взаимосвязанных технологий, содействующих обучению иноязычному взаимодействию студентов – представителей разных культур в системе высшего образования. Таким образом, проблема, чрезвычайно актуальная, заключается в том, что отсутствует научное обоснование технологичного формирования умений взаимодействия в команде студентов – представителей разных культур в университете. *Целью* нашего исследования является научное обоснование и разработка технологии обучения позитивному и корректному вербальному и невербальному межкультурному взаимодействию в команде на испанском языке студентов-регионоведов на основе интеграции ряда взаимосвязанных моделей.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для решения проблемы и достижения цели исследования был проведен теоретико-методологический анализ работ российских и зарубежных ученых. Многие годы в отечественных и зарубежных работах анализируются идеи применения различных моделей обучения взаимодействию студентов (коллективного, кооперативного и коллаборативного обучения, командной работы / работы в команде и др.). Идеи коллективного обучения представлены в работах российских ученых [Дьяченко, 1983; Мкртчян, 1989; Рыблова, 2021 и др.]. Коллективным

видом они называют такое обучение, при котором каждый учит каждого.

Концепции *кооперативного* обучения раскрыты в работах зарубежных авторов [Johnson D., Johnson, R., 1989]. Кооперативное обучение предполагает работу студентов над решением общей задачи, обмен информацией и поддержку друг друга. Методология *коллаборативного* обучения описана в исследованиях зарубежных ученых [Bruffe, 1995; MacGregor, 1987; Smith, 1995] и в российской научной литературе [Асимова, 2016; Гаврилова, 2017; Павельева, 2010; Синицина, 2019 и др.]. Исследователи отмечают эффективность этой модели для совместной разработки образовательных конструктов в различных форматах, в том числе в рамках электронного обучения.

Модели обучения *работе в команде / командной работы* уделяется меньше внимания в научных исследованиях [Зинкевич-Евстигнеева, 2003; Плотникова, 2016; Рыскулова, 2019 и др.] по сравнению с тремя вышеуказанными видами. Командная работа предусматривает формирование умений работать в команде, соблюдать баланс интересов, эффективно взаимодействовать с членами команды и т. п. Однако отсутствуют лингводидактические научные исследования, предусматривающие интеграцию перечисленных выше технологий для обучения межкультурному взаимодействию в процессе иноязычной подготовки специалистов-регионоведов.

В связи с этим было выдвинуто предположение, что обучение межкультурному взаимодействию студентов-регионоведов на испанском языке в университете станет интенсивным и качественным, если:

- технологично формировать умения позитивного и корректного вербального и невербального взаимодействия в команде студентов – представителей разных культур на основе интегрированного применения коллективной, кооперативной и коллаборативной моделей обучения иностранным языкам;

- применять технологическое обеспечение, содействующее подготовке специалистов-регионоведов к профессиональной деятельности в команде единомышленников, эффективно функционирующей вне зависимости от того, представители каких культур ее составляют.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутого предположения был сформулирован ряд задач исследования, основными из которых являются: определение сущности и специфики иноязычного взаимодействия студентов – представителей разных культур в системе высшего образования; теоретическое обоснование идеи

интегрированного использования разнообразных моделей обучения иностранным языкам; проектирование и обоснование технологии обучения межкультурному взаимодействию в команде на испанском языке студентов-регионоведов; разработка информационно-методического инструментария, включающего рабочую программу и учебное пособие по дисциплине «Практикум межкультурного взаимодействия на испанском языке по теме “Азиатско-Тихоокеанский регион” (далее АТР)», критериев и средств диагностики готовности студентов-регионоведов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности и др.

Эффективное решение поставленных задач достигается благодаря использованию совокупности теоретических (анализ и синтез научной литературы по исследуемой проблеме в теории и методике обучения иностранным языкам; классификация; моделирование и др.) методов исследования. Среди эмпирических методов выбраны: включенное наблюдение; беседа; анкетирование; интервьюирование; тестирование и др.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках проведенного исследования *межкультурное взаимодействие на иностранных языках* было определено нами как вербальные контакты в сочетании с невербальными средствами профессионального общения, реализуемые с соблюдением этики и этикета, принятых в сфере зарубежного регионоведения стран изучаемых языков. Смоделированная технология обучения межкультурному взаимодействию в команде студентов-регионоведов на испанском языке предусматривает алгоритм действий, разделенный на три этапа.

На подготовительном этапе используется модель *коллективного проектирования* межкультурного взаимодействия, когда осуществляется совместное разделение большой группы обучающихся (12–15 человек) на несколько команд в количестве 3–5 студентов в каждой. Каждая команда выбирает руководителя, заместителя, сотрудника технической поддержки и др. После этого обучающиеся в каждой команде ставят разные профессионально значимые цели и выбирают различные тематические интерактивные задания. Вместе они прогнозируют разные профессиональные ситуации и назначают сроки выполнения командных заданий, чаще всего в рамках аудиторных занятий и во время самостоятельной работы в выбранных командах.

На основном этапе собственно межкультурного взаимодействия на испанском языке применяются модели *кооперативного* и *коллаборативного*

обучения испанскому языку, когда студентам-регионоведам предоставлены возможности переработки внутри каждой команды выбранного ими профессионально ориентированного иноязычного содержания в устной или письменной форме без прямого воздействия преподавателя. На заключительном этапе используется модель *коллективной диагностики*, когда после истечения срока командной работы происходит межкамандное обсуждение и взаимное оценивание полученных иноязычных результатов под наблюдением преподавателя.

Разделение на команды осуществляется на достаточно длительный период взаимодействия студентов, например, на один месяц или семестр. После этого каждый член команды принимает решение, остается ли он в своей команде или переходит в другую для дальнейшего обучения в следующем месяце или семестре. Причины смены состава команд студенты-регионоведы обсуждают без вмешательства преподавателя.

Научная новизна исследования видится нам в том, что с позиций межкультурного подхода предложено научное обоснование идеи обучения иноязычному взаимодействию в команде студентов – представителей разных культур посредством интегрированного применения коллективной, кооперативной и коллаборативной моделей в системе высшего образования. Смоделированная на основе технологического подхода к формированию межкультурной коммуникативной компетенции [Рыблова, 2021] технология обучения в команде должна обеспечивать подготовку специалистов-регионоведов к позитивному и корректному межкультурному взаимодействию на испанском языке с учетом специфики политики и культуры стран изучаемого языка. Разработанное технологическое обеспечение, включающее организационно-методические условия, информационно-методический и критериальный аппарат непрерывного со стороны команд мониторинга готовности каждого студента-региноведа к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности, снабжает преподавателя и обучающихся надежным и валидным инструментарием.

Эмпирические исследования эффективности разработанной технологии, качественный и количественный анализ и синтез полученных результатов будут проведены в Институте международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета среди студентов-регионоведов, обучающихся в бакалавриате. Будет также проверена воспроизводимость предлагаемой технологии на английском и французском языках и разработаны рекомендации преподавателям.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дьяченко В. К. Методические рекомендации по организации коллективных, групповых, парных и индивидуальных занятий в общеобразовательной школе. Гомель: ГОСПО, 1983.
2. Мкртчян М. А. Коллективный способ обучения: практический курс. Саяногорск: Мысль, 1989.
3. Рыблова А. Н. Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021.
4. Johnson D., Johnson R. Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
5. Bruffe K. Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning // Change: The Magazine of Higher Learning. 1995. Т. 27. № 1. С. 12–18.
6. MacGregor J. Intellectual development of students in learning community programs 1986–87. Washington Center for Improving Quality of Undergraduate Education: Occasional Paper Number 1, 1987.
7. Smith K. Cooperative vs. Collaborative Learning. Letter response to Bruffe article // Change: The Magazine of Higher Learning, 1995. Т. 27. № 3. С. 44–49.
8. Асимова Ш. С. Влияние коллаборативной среды на познавательную активность учащихся // European Research. 2016. № 5 (16). С. 87–88.
9. Гаврилова Т. В. Виды совместного обучения за рубежом и в России // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 42–45.
10. Павельева Н. В. Коллаборативное обучение как модель эффективной организации образовательного процесса // Образование. Карьера. Общество. 2010. № 3 (29). С. 30–37.
11. Синицина Г. П. Стратегия обучения в партнерстве: Коллаборативное обучение // Педагогические науки. 2019. № 2 (36). С. 78–82.
12. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Эффективная команда: шаги к созданию. СПб.: Речь, 2003.
13. Плотникова Н. Ф. Командный подход в обучении: учебно-методическое пособие. Казань: Изд-во Казанского университета, 2016.
14. Рыскулова М. Н. Группа, коллектив, команда // Современное педагогическое образование. 2019. № 10. С. 191–194.

REFERENCES

1. D'yachenko, V. K. (1983). Metodicheskiye rekomendatsii po organizatsii kollektivnykh, gruppovykh, parnykh i individual'nykh zanyatiy v obshcheobrazovatel'noy shkole = Guidelines for the organization of collective, group, pair and individual lessons in a general education school. Gomel: GOSPO. (In Russ.)
2. Mkrtychyan, M. A. (1989). Kollektivnyy sposob obucheniya: prakticheskiy kurs = Collective way of learning: a practical course. Sayanogorsk: Thought. (In Russ.)
3. Ryblova, A. N. (2021). Sovremennyye podkhody k formirovaniyu mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii = Modern approaches to the formation of intercultural communicative competence. Moscow: Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
4. Johnson, D., Johnson, R. (1989). Cooperation and Competition: Theory and Research // Edina, MN: Interaction Book Company.
5. Bruffe, K. (1995). Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning // Change: The Magazine of Higher Learning, 27 (1), 12–18.
6. MacGregor, J. (1987). Intellectual development of students in learning community programs 1986–87. Washington Center for Improving Quality of Undergraduate Education: Occasional Paper Number 1.
7. Smith, K. (1995). Cooperative vs. Collaborative Learning. Letter response to Bruffe article. Change: The Magazine of Higher Learning, 27(3), C. 44–49.
8. Asilova, Sh. S. (2016). Vliyaniye kollaborativnoy sredy na poznavatel'nyuyu aktivnost' uchashchikhsya = The influence of the collaborative environment on the cognitive activity of students. European Research, 5(16), 87–88. (In Russ.)
9. Gavrilova, T. V. (2017). Vide sovmeshnogo obucheniya za rubezhom i v Rossii = Types of joint education abroad and in Russia. Azimut of Scientific Research. Pedagogy and psychology, 6(4), 42–45. (In Russ.)
10. Pavel'yeva, N. V. (2010). Kollaborativnoye obucheniye, kak model' effektivnoy organizatsii obrazovatel'nogo protsessa = Collaborative learning as a model for the effective organization of the educational process. Education. Career. Society, 3(29), 30–37. (In Russ.)
11. Sinitsina, G. P. (2019). Strategiya obucheniya v partnerstve: Kollaborativnoye obucheniye = Partnership Learning Strategy: Collaborative Learning. Pedagogical Sciences, 2(36), 78–82. (In Russ.)
12. Zinkevich-Yevstigneyeva, T. D. (2003). Effektivnaya komanda: shagi k sozdaniyu = An effective team: steps to create. St. Petersburg: Speech. (In Russ.)

13. Plotnikova, N. F. (2016). Komandnyy podkhod v obuchenii: uchebno-metodicheskoye posobiye = Team approach in teaching: teaching aid. Kazan: Kazan University Press. (In Russ.)
14. Ryskulova, M. N. (2019). Gruppa, kollektiv, komanda = Group, team, team. Modern Pedagogical Education, 10, 191–194. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Рыблова Алла Николаевна

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

Нямдорж Хулан

аспирант кафедры лингводидактики
Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ryblova Alla Nicolaevna

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

Khulan Nyamdorj

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

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

01.04.2023
28.04.2023
15.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 81'42 : 372.881.111

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_71



Анимализмы в формировании имиджа политика (на материале немецкоязычного и англоязычного публицистического дискурсов)

Е. А. Северина¹, К. В. Павлова²

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

¹ratriniada@mail.ru

²ksevalmslu@yandex.ru

Аннотация. В статье дается определение понятия «анимализм», рассматриваются основные функции анимализмов при создании имиджа политиков и отмечается их значимость для раскрытия заложенного в языке культурного кода. Выдвинута гипотеза о ценности контрастивного подхода на уроках иностранного языка. На примере анализа и сопоставления анимализмов в англоязычной и немецкоязычной публицистике показано, как контрастивный подход на уроках иностранного языка способствует успешному формированию вторичной языковой личности, уменьшению интерференции и положительному переносу.

Ключевые слова: анимализм, имидж, политический дискурс, публицистический дискурс, вторичная языковая личность, культурный код, контрастивный подход

Для цитирования: Северина Е. А., Павлова К. В. Анимализмы в формировании имиджа политика (на материале немецкоязычного и англоязычного публицистического дискурсов) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 71–78. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_71

Original article

Animalisms in Forming the Image of Politician (based on German and English journalistic discourse)

Eraterina A. Severina¹, Ksenia V. Pavlova²

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

¹ratriniada@mail.ru

²ksevalmslu@yandex.ru

Abstract. Traditionally animalisms are widely used in press to influence the reader. The article defines the notion of “animalism”, looks at the main functions of animalisms and underlines their special role in revealing the cultural code hidden in the language. It is assumed that contrastive approach plays a significant role in foreign language classes. Analysis and comparison of animalisms in English and German journalistic discourse shows how contrastive approach helps to form a secondary language identity, diminishes interference and contributes to the positive transfer phenomenon.

Keywords: animalism, image, political discourse, public discourse, secondary language identity, cultural code, contrastive approach

For citation: Severina, E. A., Pavlova, K. V. (2023). Animalisms in forming the image of politician (based on German and English journalistic discourse). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 71–78. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_71

ВВЕДЕНИЕ

Политическое лидерство является в настоящее время актуальным вопросом различных исследований. В ситуации перманентно трансформирующейся современной политической системы большое значение уделяется тщательно проработанному профессиональному имиджу государственного деятеля.

Сегодня изучение понятия имиджа вызывает большой интерес в социальных, политических, психологических, лингвистических и др. научных кругах. Так, исследователи Е. В. Егорова-Гантман, К. В. Плешаков рассматривают имидж как «образ политического лидера, деятеля партии, который складывается в общественном мнении и сознании, оказывая воздействие на авторитет и влияние (рейтинг) его носителя» [Егорова-Гантман, Плешаков, 1999, с. 5].

Отличительной особенностью имиджа является его «изменчивость, гибкость, ситуативность» [Сычугова, Евласьев, 2018, с. 145], соответствие имиджа условиям и задач политической действительности. Имидж как последовательно формируемый образ политика или лидера движения призван оказывать эмоциональное и психологическое воздействие на адресата. Схожий комплекс впечатлений у различных адресатов от представленных в СМИ новостных материалов способствует тому, что имидж начинает существовать как «феномен массового сознания» [Мостяев, 2010, с. 60].

При работе над созданием имиджа опираются на концепцию речевого воздействия. При написании статьи журналист создает необходимый портрет человека или подает ситуацию в надлежащем ключе, прорабатывая «сознательно сконструированный образ» [Соловьев, 2003, с. 473], который используется для продвижения конкретной идеи в массы. Помимо этого, немаловажно учитывать, в каком «текстовом обрамлении» представлен герой или ситуация и комментарии, сопровождающие высказывание. Неявно выраженная оценка автора, скрытая в корпусе текста, может склонить адресата к принятию необходимой точки зрения.

В то же время выражение авторской оценки является характерной чертой публицистического дискурса. Публицистический текст не может быть абсолютно нейтральным, так как автор выражает в нем свои собственные взгляды, предубеждения и миропонимание, оказывая тем самым влияние на точку зрения массового реципиента. Таким образом, публицист «преследует определенные неречевые цели, которые в конечном счете регулируют деятельность собеседника» [Иссерс, 2008, с. 21].

Для эффективного достижения неречевых целей публицисту необходимо поддерживать

доверие реципиента, предоставляя определенный безупречный фактический материал. Помимо оперирования достоверными фактами, публицист стремится вызвать доверие читателя через обращение к универсальным или уникальным для данного лингвосоциума анималистичным образам. Применяя анимализмы при описании общественно-политической ситуации или деятельности конкретного политика, публицист использует точные культурные стереотипы, вызывающие определенные стойкие ассоциативные представления.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНИМАЛИЗМОВ ПРИ СОЗДАНИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ИМИДЖА В ПУБЛИЦИСТИКЕ

Образ политика в публицистике «включает в себя комплекс качеств и характеристик, сформировавшихся на основе стереотипов массового сознания» [Блудова, 2006, с. 107]. Влияние массового сознания на разработку политической повестки, представленной в публицистических текстах, делает ее «ключевым игроком в политическом процессе» [Халитова, Слинко, 2017, с. 168]. Отношение массового реципиента к тому или иному политическому деятелю помимо прочего строится на эмоциональном восприятии предоставленного образа. В данной статье рассмотрим, какую роль могут играть анимализмы в создании имиджа политика.

Термин «анимализм» применяется в научных работах в узком и широком значениях. Так, лингвист С. А. Андросова понимает под термином «анимализм» — «наименования птиц, животных и насекомых» [Андросова, Сущевская, 2014, с. 25]. Мы, в свою очередь, будем придерживаться более широкого понятия «анимализм»: слово, обозначающее животное или образованное от названия животного, которое представляет собой некоторую совокупность качеств, присущих животным, и отличающих их от человека и растений.

В публицистическом дискурсе анимализмы служат одновременно нескольким целям:

- создание точного и лаконичного образа политика. При описании конкретных деятелей журналист использует анимализмы, формируя тем самым готовый портрет персонажа, запечатлевая его в памяти массового читателя, вызывая в последствии определенные стойкие ассоциации. Таким образом, анимализмы «на лексическом уровне являются маркерами фиксированной эмоциональной окраски» [Комалова, 2015, с. 123];

- привлечение и / или удержание внимания адресата благодаря эмоциональному образу политического деятеля;

– экономия языковых средств. Количество семантического значения анимализма значительно, и они отражают различные стороны личности, как физические качества, внешний облик, психические качества (черты характера), интеллект, а также умения и навыки;

– максимальное воздействие на реципиента. Наличие в тексте анимализмов само по себе вызывает в тексте эмоционально-оценочную реакцию читателя и, как следствие, эстетически воздействует на реципиента. Вслед за отечественными учеными (Л. А. Киселева, И. М. Кобозева) мы полагаем, что «эстетическая языковая информация обладает большим потенциалом внушаемости» [Киселева, 1978, с. 23]. Так как подобная информация апеллирует к эмоциональной сфере психики и через нее оказывает воздействие на сознание. Помимо прочего, анимализмы обладают высокой информативностью, что делает материал превосходным средством внушения и «служит средством убеждения аудитории в правильности тех или иных <...> взглядов» [Кобозева, 2001, с. 135].

Использование анималистических образов в публицистике «с целью разносторонней характеристики и проникновения в суть самого человека» [Карпенко, 2006, с. 190] способствует формированию имиджа политика. Публицистические тексты затрагивают преимущественно социально-значимые, современные темы и выражают во всей полноте текущую стремительно меняющуюся общественно-политическую ситуацию современного лингвокультурного сообщества. Нам представляется интересным исследовать немецкоязычный и англоязычный публицистический дискурс, так как насущные общественные вопросы и интенсивное использование средств выразительности определяют мнение массового читателя. При отборе эмпирического материала нами учитывалось наличие анимализмов в публицистических текстах при описании характера, внешности или деятельности политиков. Привлечение глобального контекста позволило выделить основные функции понятия «анимализм», которые имеют важное значение для анализа языкового материала немецкоязычного и англоязычного публицистического дискурсов. В рамках данного исследования мы выделяем:

- 1) функцию формирования положительного имиджа политика;
- 2) функцию смехотворчества.

Рассмотрим выражение данных функций на конкретных примерах. **Функция формирования положительного имиджа** реализуется в публицистическом тексте через использование анимализмов, которые олицетворяют собой такие качества, как сила, отвага, честность, мужество, доброта, ум и др.

Цель запланированного авторского замысла заключается в привлечении внимания массового реципиента к комбинации социальных характеристик и / или психологических архетипов, которые создают базу для формирования конкретного типажа политика. Выделяют четыре основных пространственных образа-архетипа политика:

- «мудрец», обладающий тайными знаниями;
- «воин-защитник» («добрый молодец»);
- «добрый царь-кормилец»;
- «слуга народа» («борец за справедливость»)

[Мостяев, 2010, с. 65].

Посредством применения анимализмов публицист раскрывает один из вышеуказанных архетипов, применимых к конкретному политическому деятелю. В качестве примера обратимся к немецкому публицистическому тексту, опубликованному в издании «TZ.de»:

Aufregend war es selbst für den parlamentarisch alten Hasen Wolfgang Stefinger. „Eine Sitzung jagt die nächste, viele Dinge sind zu klären“ (Karowski. TZ.de. 29.09.2021)¹. – Это было волнительно даже для такого старого волка в парламенте, как Вольфганг Штефингер: «Одна сессия следует за другой, многие вопросы требуют уточнений».

Публицистический текст посвящен итогам последних парламентских выборов в Германии, которые проходят раз в четыре года. 20-е парламентские выборы в Германии прошли 26 сентября 2021 года. В последнем созыве в списке депутатов значится имя Вольфганга Штефингера. Он входит в состав Комитета по образованию, исследованиям и оценке технологий и Комитета по экономическому сотрудничеству и развитию.

Штефингер является членом Бундестага (парламента Германии) с 2013 года, поэтому, описывая его кандидатуру, публицист апеллирует к образу-архетипу «мудреца», зарекомендовавшего себя как опытного политика, разбирающегося в насущных вопросах через использование анимализмов: «*der parlamentarisch alte Hase Wolfgang Stefinger*». Фразеологизм с компонентом-анимализмом «*alte Hase*» имеет значение «*sehr viel Erfahrung haben*» [Phraseo], что переводится как «обладать большим опытом в какой-то сфере». В русском языке существует анимализм с частичным эквивалентом по классификации диалексем Н. К. Гарбовского [Гарбовский, 2007, с. 544], например: «стрелянный

¹Karowski S. Neue Gesichter & alte Hasen: Münchner Politiker legen los – „Unser erster Tag in Berlin“ (TZ.de. 29.09.2021. <https://www.tz.de/muenchen/stadt/neue-gesichter-alte-hasen-muenchner-politiker-legen-los-unser-erster-tag-in-berlin-zr-91021796.html>) (дата обращения: 24.08.2022).

воробей» или «старый волк». Таким образом, при помощи фразеологизма с компонентом-анимализмом публицист дает собственную оценку политической деятельности парламентария, что способствует формированию его положительного образа. В то же время естественность и целесообразность данного имиджа неизменно вызывает доверие широкого круга читателей.

В издании «The Economist» привлекает внимание статья об изменяющемся составе Демократической партии США:

Jerrold Nadler, 75, and Carolyn Maloney, 76, won safe Democratic seats in New York City in 1992. They... have served for 15 terms together and risen to be committee chairs. This year, though, they find themselves locked in a tough race – against each other. ...It is sad watching these two ageing lions claw at each other for another term (*The Economist*, 27.07.2022)¹. – Джерролд Надлер, 75 лет, и Кэролин Мэлони, 76 лет, получили места от Демократической партии в надежном избирательном округе Нью-Йорке в 1992 году. Они... проработали вместе 15 сроков и дослужились до председателей комитетов. Однако в этом году они оказались втянуты в жесткую гонку друг против друга. ...Грустно смотреть, как эти два стареющих льва терзают друг друга когтями для избрания на еще один срок.

Анимализм «lion» традиционно вызывает ассоциации с опытным, сильным руководителем, способным отстаивать интересы своих избирателей. Именно такой имидж и сложился у Д. Надлера и К. Мэлони. Однако, как прямо указывает автор при помощи прилагательного *sad* и причастия *ageing*, влияние политиков ослабевает, и они вынуждены бороться друг с другом для сохранения своих мест. Сложное дополнение *watch two ageing lions claw at each other* является метафорой с анималистическим компонентом, представляющей двух пожилых политиков в образе стареющих львов во время схватки. Тон статьи от пафосного переходит к сдержанному с нотами сожаления и ностальгии.

Функция смехотворчества указывает на смысловой подтекст и обнажает определённые характеристики политического деятеля, высмеивая их. Гиперболизация отдельных аспектов способствует прочтению публицистического текста в определенном ключе. Используя анимализмы, публицист не только информирует читателя,

оценивает описываемое явление и прогнозирует ситуацию, но также уничтожающе осмеивает представленные широкой публике события или качества характера политика, которые он находит порочными. Таким образом, раскрытие недостатков политика способствует потере доверия массового реципиента к описываемому персонажу и формированию неблагоприятного представления о нем. В качестве примера приведем отрывки из публицистического текста, опубликованного в швейцарском издании «Stuttgarter Zeitung»:

Der heißt Guido und steht dem Landtag als Präsident vor. Eine überaus nahrhafte Beschäftigung. Manche halten den wuseligen Präsidenten für einen Wolf im Schafspelz, andere jedoch für ein Schaf, das sich als Wolf ausgibt. Sicher ist nur, dass Guido Wolf eine Website unter dem Titel „Der Wolf im Revier“ betreibt und in demselben ganz arg gerne Leitwolf, also Ministerpräsident werden würde» (*Ruf. Stuttgarter Zeitung*, 12.01.2014)². – Его зовут Гвидо, и он председатель земельного парламента. Очень хлебное место. Одни видят в суетливом председателе волка в овечьей шкуре, другие видят в нем овцу, изображающую из себя волка. Единственное, что точно известно, так это то, что Гвидо Вольф ведет веб-сайт под названием «территория волка» и очень хотел бы стать вождем стаи, т. е. премьер-министром.

В данном публицистическом тексте речь идет о председателе земельного парламента Баден-Вюртемберга Гвидо Вольфе. В основе игры слов в публицистическом тексте лежит фамилия председателя земельного парламента *Wolf*, которая дословно переводится как *волк*. Для описания деятельности данного государственного деятеля публицист использует фразеологическое выражение с компонентом-анимализмом «*Wolf im Schafspelz*», которое по классификации диалексом Н. К. Гарбовского [Гарбовский, 2007, с. 544] является равнообъемным и переводится как «*волк в овечьей шкуре*». Раскрывая двойственность натуры г-на Вольфа, помимо упомянутого фразеологизма, автор сравнивает его также с овцой, изображающей из себя волка (ср. нем.: «*ein Schaf, das sich als Wolf ausgibt*»). В продолжении публицистического текста приводится еще один каламбур на основе фамилии Г. Вольфа – «*Leitwolf*», что в переводе означает «*вожак стаи*». Данный анимализм раскрывает

¹The Economist. Democrats are overdue for a new generation of leaders (*The Economist*, 27.07.2022. <https://www.economist.com/united-states/2022/07/27/democrats-are-overdue-for-a-new-generation-of-leaders>) (дата обращения: 24.08.2022).

²Ruf R. Der Wolf zeigt noch keinen Biss (*Stuttgarter Zeitung*, 12.01.2014. <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.glosse-zum-wolfserwartungsland-der-wolf-zeigt-noch-keinen-biss.c4b2c7c8-38bf-4be1-9b73-8a4e570be736.html>) (дата обращения: 24.08.2022).

карьерные устремления председателя земельного парламента, так как подобным образом автор обыгрывает название должности «премьер-министра». Подобным образом автор передаёт личную оценку и представляет политика в невыгодном для него свете, дискредитируя его политическую деятельность.

В англоязычной публицистике анимализмы могут очень емко описывать политических деятелей, из-за чего часто используются в заглавиях и подзаголовках. Так, в 2020 году после не очень удачного визита британского премьер-министра Бориса Джонсона в Шотландию в прессе появляется целый ряд статей, саркастично описывающих его желание усилить влияние и повысить свой рейтинг в Шотландии. Широкоформатная газета «The Herald» на обложке публикует фотографию Б. Джонсона, на которой он обеими руками показывает пойманных ими в Шотландии больших крабов. Кистей и ладоней премьер-министра практически не видно, вместо них видны клешни крабов; текст статьи обыгрывает создаваемые визуальным рядом ассоциации:

Johnson denies using crisis to claw back Union support. PM insists “the UK can bounce back stronger” while Sturgeon accuses him of “crowing” (*Grant. The Herald. 24.07.2020*)¹. – Джонсон отрицает, что использует кризис, чтобы вновь заполучить поддержку Союза. Премьер-министр настаивает, что “Соединенное Королевство может прийти в лучшее состояние (после пандемии. – прим. ред.), в то время как Стерджен обвиняет его в «бахвальстве».

В заглавии привлекает внимание образованный от существительного *claw* (ср. рус. «клешня, коготь») фразовый глагол *claw back* (ср. рус. «уцепиться, схватить, заполучить обратно»). Его употребление наряду с фотографией премьер-министра создает образ политика, не желающего расставаться со своим влиянием и использующего для этого всевозможные средства. Анимализм в заглавии придает саркастический тон статье и способствует формированию не очень уважительного отношения читателей к личности премьер-министра. Полифония, создаваемая цитированием слов шотландского первого министра Стерджен *crowing* (ср. рус. «хвастаться, букв. ‘каркать’») усугубляет негативные ассоциации, заставляя усомниться в честности и прямолинейности Б.Джонсона. Данный герундий является тоже анимализмом, позволяющим сравнить человека и ворону.

¹Grant A. Letters: Most Scots can see through Johnson's unconvincing facade (*The Herald. 24.07.2020. <https://www.heraldsotland.com/news/18606212.letters-scots-can-see-johnsons-unconvincing-facade>*) (дата обращения: 24.08.2022).

ЗНАЧИМОСТЬ АНИМАЛИЗМОВ ДЛЯ КОНТРАСТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Согласно современной межкультурной парадигме преподавания иностранного языка, ученик в процессе обучения осваивает новый культурный код, заложенный в изучаемом языке. Наиболее успешное овладение этим кодом достигается через деятельность, т. е. посредством активной работы с языком (собственные открытия через анализ, самостоятельные исследования, сравнения с родным языком и др.) Разбор публицистических текстов на уроках иностранного языка в этом отношении становится одним из важнейших способов овладения культурным кодом в силу своей эмотивности, полифоничности, оценочности и связи с культурой. Апеллирование к эмоциональной сфере учащихся приобретает особое значение, поскольку через эмоции чужой культурный код лучше усваивается [Гальскова, Гез, 2006].

Публицистический дискурс позволяет учащимся лучше представить концептуальную картину мира говорящих на изучаемом языке, глубже узнать лингвокультурные понятия, сформировать собственные суждения и в зависимости от целей выбрать необходимые единицы и средства для своей продуктивной речи. Иными словами, особенности публицистического дискурса способствуют более успешному формированию вторичной языковой личности.

Согласно концепции И. И. Халеевой, в структуре вторичной языковой личности особую значимость имеет логико-когнитивный уровень, представленный отражающими картину мира пословицами, поговорками, устойчивыми выражениями и пр. Логико-когнитивный уровень представлен тезаурусом-1 (языковая картина мира, «ассоциативно-вербальная сеть языка») и тезаурусом-2 (концептуальная картина мира). Различия в тезаурусе-1 легче обнаружить в разных языках, в то время как тезаурус-2 отражает заложенные в языке нормы и ценности, не всегда очевидные для изучающих иностранный язык. Овладеть иностранным языком означает в первую очередь овладеть тезаурусом-2 [Халеева, 1990]. При изучении иностранных языков тезаурусы родного и иностранного / иностранных языков неизбежно вступают во взаимодействие.

Вышеуказанные примеры использования анимализмов в публицистическом дискурсе обнаруживают некоторую несимметричность взаимосвязи тезауруса-1 и тезауруса-2 в немецком и английском языках. Так, выражение *Wolf in Schafpelz* имеет эквивалент и в английском языке *a wolf in sheep's clothing*, и в русском языке — *волк в овечьей шкуре*, что продиктовано, очевидно, библейской этимологией выражения. Данный фразеологизм отражает схожесть культур

на концептуальном уровне и некоторые различия на языковом уровне (в английском языке существительное *clothing* все же не соответствует переводу *Pelz* (ср. рус. «шкура»), что требует от учащихся знания конкретной формулировки).

Напротив, выражение *alter Hase* соответствует не содержащему анимализм английскому *old hand*. В английском языке существительное *rabbit / hare* является частью фразеологизмов, отражающих некоторую неожиданность, стремительность, непредсказуемость ситуации (*start a hare, mad as a March hare, hare and hound; chase two rabbits, rabbit from a box*). Анимализм *hare / rabbit* имеет, скорее, негативные ассоциации и не отвечает задаче создания образа мудрого и опытного человека. Таким образом, во втором примере есть различия и в тезаурусе-1, и в тезаурусе-2.

Разбор подобных случаев может быть полезным для изучения иностранных языков, потому что помогает выявить несоответствия и / или корреляции между родным, первым и вторым иностранными языками. Это способствует уменьшению интерференции как отрицательного воздействия первого иностранного языка на второй. Более того, общие анималистических концептах и соответствия устойчивых выражений способствуют снятию языкового барьера и возникновению положительного переноса. Кроме отдельных выражений и концептов, поводом для положительного переноса становятся функции анимализмов. Возможности создания положительного имиджа и смехотворчества являются общими функциями анимализмов в разных языках. Таким образом, анализ публицистического дискурса, содержащего анимализмы, может стать частью контрастивного подхода, который помогает «выявить как черты сходства между языками (родным, 1 ИЯ, 2 ИЯ), так и их различия» [Щербакова, 2003, с. 83].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Публицист создает специфическую дискурсивную реальность, в рамках которой становится

возможной реализация различных интенций субъекта дискурса, представления действительности в ином свете. Однако следует отметить, что журналист при обращении к широкому читателю всегда опирается на определенный тематико-смысловой пласт, с обращением субъекта коммуникации к реалиям культуры или концептам культуры, составляющим основу миропонимания представителей данного культурного сообщества. Для правильного понимания всего текста необходима общая культурная идентичность автора и адресата, единство их «образов сознания», одинаковое понимание установленных в данной культуре правил поведения.

Анимализм привлекает внимание читательской аудитории, являясь одновременно и ярким эмоционально-оценочным средством, и содержащим культурный код и множество ассоциативных связей концептом. Благодаря своим свойствам в публицистическом дискурсе анимализм может реализовать функцию создания положительного имиджа политика или, напротив, функцию смехотворчества. Эти функции универсальны в различных языках, хотя их конкретная реализация может быть различной. На нескольких примерах из немецкого и английского публицистического дискурсов мы показали, как одни и те же анимализмы могут обнаруживать сходства и / или различия в разных языках и контекстах.

Для становления вторичной языковой личности важно овладение заложенными в языке и воплощенными в конкретных выражениях нормами и ценностями представителей изучаемого иностранного языка. В рамках контрастивного подхода возможен сравнительный анализ содержащих анимализмы публицистических текстов на родном, первом и втором иностранном языках. Такой подход на уроках иностранного языка способствует положительному переносу явлений из одного языка в другой, уменьшению интерференции и более полному представлению о культурном коде, заложенном в изучаемом языке.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Егорова-Гантман Е. В., Плешаков К. В. Политическая реклама. М.: Никколо М, 1999.
2. Сычугова Л. А., Евласьев А. П. Функционирование языковых средств при создании имиджа политика (на материале публичных выступлений Д. Трампа) // *Litera*. 2018. № 4. С. 145–151.
3. Мостяев Ю. Н. Политический имидж // *Выборы: теория и практика*. 2010. № 4 (16). С. 59–71.
4. Соловьев А. И. Политология. Политическая теория, политические технологии. М.: Аспект Пресс, 2003.
5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М.: ЛКИ, 2008.
6. Блудова А. Г. Имидж политика в структуре массовой коммуникации // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки»*. 2006. Вып. 6. № 8 (63). С. 107–111.
7. Халитова Е. Ю., Слинко Е. А. Политический имидж политика в контексте концепции харизматического лидерства // *Среднерусский вестник общественных наук*. 2017. Т. 12. № 5. С. 163–169.

8. Андросова С. А., Сущевская А. С. Роль компонента-анимализма в составе французских характерологических анималистических фразеологизмов // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2 ч. Ч. I. 2014. № 2 (32). С. 25–27.
9. Комалова Л. Р. Интернет-коммуникация с элементами речевой агрессии (Сводный реферат) // Реферативный журнал. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. 2015. Вып. 1. С. 122–129.
10. Киселева Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1978.
11. Кобозева И. М. Семантические проблемы анализа политической метафоры // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2001. № 6. С. 132–149.
12. Карпенко Е. И. Лингвокультурологические аспекты немецких зооморфных метафор (на материале современной прессы ФРГ): дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
13. Phraseo – Wörterbuch für Redewendungen, Redensarten und Sprichwörter. URL: <http://www.phraseo.de/>
14. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007.
15. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2006.
16. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990.
17. Щербакова М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник Воронежского государственного университета. 2003. № 2. С. 84–87.

REFERENCES

1. Egorova-Gantman, E. V., Pleshakov, K. V. (1999). Politicheskaya reklama = Political advertising. Moscow: Nikkolo M. (In Russ.)
2. Sychugova, L. A., Evlasev, A. P. (2018). Funkcionirovanie yazykovykh sredstv pri sozdanii imidzha politika (na materiale publicnykh vystuplenij D. Trampa) = The Functioning of Language Means in Creating the Image of a Politician (Based on D. Trump's Public Speeches). Litera, 4, 145–151. (In Russ.)
3. Mostyaev, Yu. N. (2010). Politicheskij imidzh = Political image. Elections: theory and practice, 4(16), 59–71. (In Russ.)
4. Solovov, A. I. (2003). Politologiya. Politicheskaya teoriya, politicheskie tekhnologii = Political science. Political theory, political technologies. Moscow. (In Russ.)
5. Issers, O. S. (2008). Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi = Communication strategies and tactics of Russian speech. Moscow. (In Russ.)
6. Bludova, A. G. (2006). Imidzh politika v strukture massovoj kommunikacii = The image of a politician in the structure of mass communication // Bulletin of the South Ural State University. Social Sciences and Humanities, 6, 8(63), 107–111. (In Russ.)
7. Khalitova, E. Yu., Slinko, E. A. (2017). Politicheskij imidzh politika v kontekste koncepcii harizmaticheskogo liderstva = Political image of a politician in the context of the concept of charismatic leadership. Central Russian Bulletin of Social Sciences, 12, 5, 163–169. (In Russ.)
8. Androsova, S. A., Suschevskaja A. S. (2014). Rol komponenta-animalizma v sostave francuzskih harakterologicheskikh animalisticheskikh frazeologizmov = Role of component-animalism as part of French characterological animalistic phraseological units. Philological Sciences. Questions of theory and practice, 2(32), 25–27. (In Russ.)
9. Komalova, L. R. (2015). Internet-kommunikaciya s elementami rechevoj agressii (Svodnyj referat) = Internet communication with elements of verbal aggression (Consolidated abstract) // Abstract journal. Social and human sciences. Domestic and foreign literature. Ser. 6: Linguistics, 1, 122–129. (In Russ.)
10. Kiseleva, L. A. (1978). Voprosy teorii rechevogo vozdejstviya = Questions of the theory of speech influence. Moscow. (In Russ.)
11. Kobozeva, I. M. (2001). Semanticheskie problemy analiza politicheskoy metafory = Semantic problems of political metaphor analysis // Bulletin of Moscow University. Ser. 9. Philology, 6, 132–149. (In Russ.)
12. Karpenko, E. I. (2006). Lingvokul'turologicheskie aspekty nemeckih zoomorfnykh metafor (na materiale sovremennoj pressy FRG) = Linguistic and cultural aspects of German zoomorphic metaphors (on the material of the modern press of Germany). Moscow. (In Russ.)
13. Phraseo – Wörterbuch für Redewendungen, Redensarten und Sprichwörter. URL: <http://www.phraseo.de/>
14. Garbovskij, N. K. (2007). Teoriya perevoda = Translation theory. Moscow. (In Russ.)
15. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika = Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow. (In Russ.)

16. Khaleeva, I. I. (1990). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov) = Fundamentals of the theory of teaching the understanding of foreign language speech (training of translators). Moscow. (In Russ.)
17. Sherbakova, M. V. (2003). Osobennosti obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku studentov yazykovykh fakultetov = Features of teaching a second foreign language to students of language faculties. Bulletin of Voronezh State University, 2, 84–87. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Северина Екатерина Андреевна

кандидат филологических наук
старший преподаватель кафедры второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

Павлова Ксения Валерьевна

преподаватель кафедры второго иностранного языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Severina Ekaterina Andreevna

PhD (Philology),
Senior Lecturer, Department of Second Foreign Languages
Moscow State Linguistic University

Pavlova Ksenia Valeryevna

Lecturer
the Department of the Second Foreign Language
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	12.12.2022	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	10.01.2023	
	15.05.2023	

Научная статья

УДК 37.01

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_79



Модель терминологической культуры педагога

М. С. Сурменко

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

marsur@mail.ru

Аннотация. Терминологическая культура педагога – развивающееся понятие педагогики профессионального образования. Выделенные структурные компоненты этого понятия были выражены в образной форме в виде модели, которая является примером того, как можно раскрыть содержание любого абстрактного термина. Модель как наглядное пособие применялась в процессе проведения семинара для преподавателей и была отмечена участниками как запоминающийся способ объяснения материала.

Ключевые слова: терминологическая культура педагога, модель терминологической культуры педагога, структура терминологической культуры педагога, наглядное пособие для изучения терминов

Для цитирования: Сурменко М. С. Модель терминологической культуры педагога // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 79–85. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_79

Original article

Model of Terminological Culture of a Teacher

Marina S. Surmenko

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

marsur@mail.ru

Abstract. Terminological culture of a teacher is a developing concept of pedagogy of vocational education. The selected structural components of this concept were expressed in a figurative form in a model, which is an example of material representation of the abstract term content. The model was used during a seminar for teachers. The participants noticed it as a memorable way of explaining the information.

Keywords: terminological culture of a teacher, model of terminological culture of a teacher, structure of terminological culture of a teacher, visual aid for studying terms

For citation: Surmenko, M. S. (2023) Model of terminological culture of a teacher. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 79–85. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_79

ВВЕДЕНИЕ

В системе непрерывного профессионального образования педагогов в настоящее время приобрел актуальность личностно ориентированный подход, что отражено в Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Данный подход предполагает не только передачу профессиональных знаний и формирование умений, но и ставит более широкие задачи по созданию условий для развития личности преподавателей.

В зависимости от специфики содержания программы повышения квалификации преподавателей выбираются соответствующие средства обучения (далее СО). Например, это могут быть натуральные объекты, схематические изображения, иллюстрации, технические СО или наглядные пособия. В научной литературе все меньшее внимание уделяется последним. Это связано с тенденцией внедрения цифровых технологий в систему дополнительного профессионального образования педагогов, что подробно описывает С. Н. Усова [Усова, 2020]. Однако наряду с дистанционным обучением проводятся и очные занятия повышения квалификации, в рамках которых целесообразно передавать информацию аудитории не только с помощью технических средств обучения, но и применять наглядные пособия.

Одной из разновидностей наглядных пособий является модель. Она представляет собой искусственно созданную физическую конструкцию, которая воплощает в себе свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта. Модель – это «результат отображения одной структуры на другую» [Палангов, 2020, с. 20]. Такое наглядное пособие педагог может применять в процессе объяснения содержания абстрактных терминов. «Абстрактное понимается как отвлеченное свойство предмета, а конкретное имя обозначает сам предмет» [Хохлова, 2014, с. 72]. Например, понятие «терминологическая культура педагога» отражает свойство личности преподавателя, то есть является абстрактным термином. Оно объединяет в себе более частные характеристики (семантический, лексический, рациональный и др. компоненты терминологической культуры), между которыми есть определенные отношения. Модель-наглядное пособие позволяет продемонстрировать эти связи и всю структуру понятия.

Слушатели воспринимают информацию, преподнесенную с опорой на наглядные пособия, так же хорошо, как материал, сопровождаемый презентацией, что было выявлено в ходе проведения

семинара для педагогов согласно дополнительной профессиональной программе «Терминологическая культура преподавателей системы среднего профессионального образования». Программа была реализована в следующих учебных заведениях системы среднего профессионального образования: КГА ПОУ «Дальневосточный технический колледж», Приморский институт железнодорожного транспорта (филиал ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»), Уссурийский филиал КГБ ПОУ «Владивостокский базовый медицинский колледж». Результаты этого исследования мы представим далее.

Центральное понятие, которое обсуждалось на занятиях семинара, – «терминологическая культура педагога». Разработкой этого термина занимались Ж. Е. Ермолаева, Т. А. Силич, Я. Д. Игна, О. Н. Фомина, В. З. Демьянков, Е. Н. Бекетова, К. В. Филина. Терминологическая культура складывается из таких составляющих, как понимание педагогом механизма формирования понятия (термина), его мотивация углублять знания о терминах, воля, направленная на разработку методических материалов, помогающих студентам воспринять сущность изучаемого термина.

Чтобы объяснить преподавателям это насыщенное смыслами понятие, была создана модель – наглядное пособие «Терминологическая культура педагога» (рис. 1). В процессе проведения занятий модель помогала ориентировать слушателей в обсуждаемом материале и удерживать их внимание на предмете изучения.

Цель настоящей статьи – познакомить читателя с моделью понятия «терминологическая культура педагога» как примером наглядного пособия, с помощью которого можно в доступной форме выразить содержание сложного и объемного термина. Подобное средство обучения можно применять в процессе непрерывного образования преподавателей, а педагогам оно пригодится в процессе профессионального образования молодежи, поскольку соблюдение принципа наглядности необходимо на любом уровне образования.

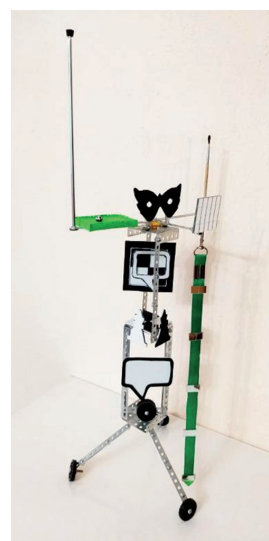


Рис. 1. Модель «терминологическая культура» педагога

Основные задачи данной публикации:

1) обратить внимание преподавателей на возможность применения модели абстрактного термина наряду с другими современными средствами обучения;

2) раскрыть значение понятия «терминологическая культура педагога», опираясь на модель этого понятия; оно заслуживает внимательного рассмотрения, поскольку содержит в себе большой потенциал профессионально-личностного развития преподавателей, что соответствует актуальному государственному запросу.

Опишем этапы создания модели терминологической культуры педагога и принцип ее конструирования. Опираясь на этот опыт, можно разработать модель любого другого термина. Педагог может сделать это самостоятельно, применяя и развивая у себя творческие способности, или совместно с коллегами. Идея изготовления такого наглядного пособия может лечь в основу студенческого проекта.

СТРУКТУРА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ – НАГЛЯДНОГО ПОСОБИЯ

Перед тем как создавать модель – наглядное пособие, раскрывающее сущность какого-либо термина, необходимо определиться со структурой значения этого термина. Проанализировав различные аспекты процесса формирования профессиональных понятий и их дальнейшего применения в словеснологическом мышлении, деловом взаимодействии и трудовой деятельности, мы разработали структуру терминологической культуры педагога. Она представляет собой последовательность

взаимосвязанных компонентов; название каждого из них выражает функцию, которую компонент выполняет в этой системе. Поскольку некоторые элементы структуры терминологической культуры педагога расположены «по вертикали», мы условно называем их уровнями, подразумевая не «степень развития чего-либо», а именно расположение одного компонента над другим. Структура терминологической культуры педагога показана на рисунке 2.

Эта структура воплощена в модели «Терминологическая культура педагога» (рис. 1). В модели каждый компонент представлен не словосочетанием, как в схеме, а деталью-образом, ассоциирующимся с содержанием соответствующего компонента. Познакомимся с содержанием понятия «терминологическая культура педагога» и рассмотрим, как были подобраны эти детали.

Личностный и рефлексивный компоненты терминологической культуры педагога

Центральным звеном структуры терминологической культуры педагога является личностный компонент. В модели он выглядит как «Маска» и выражает идею, что в первую очередь цели, взгляды, профессиональная позиция и другие составляющие личности преподавателя определяют его готовность развивать у себя терминологическую культуру и проводить занятия с учетом современных знаний о различных аспектах и развивающих возможностях терминологии дисциплины. В процессе проведения семинаров с преподавателями колледжей обсуждение структуры понятия «терминологическая культура педагога» начиналось с обращения к «Маске». Чтобы участники могли почувствовать в себе этот компонент,

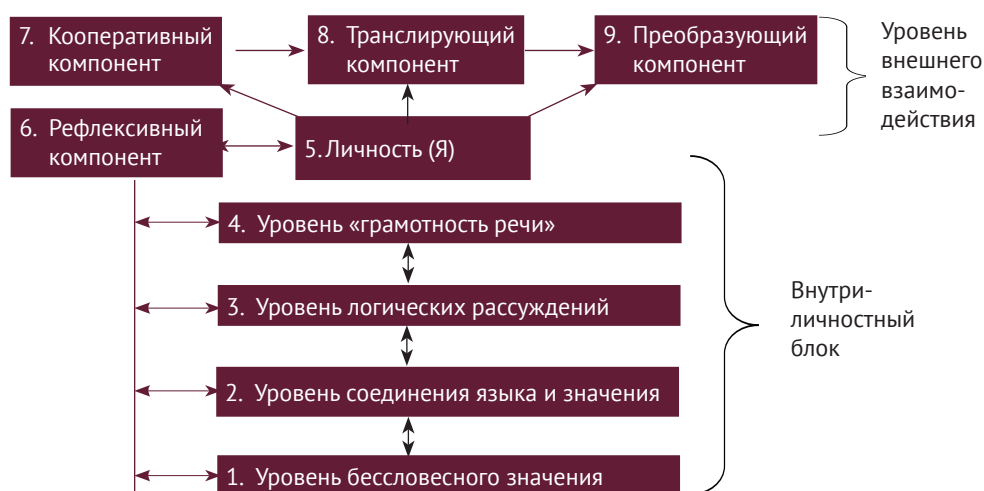


Рис. 2. Структура терминологической культуры педагога

им предлагалось ответить на ряд вопросов, например: «Какие способности можно будет реализовать, изучая и формируя у себя терминологическую культуру?». Это задание помогло связать взгляды, ценности и профессиональные цели педагогов с задачей формирования терминологической культуры. Тот выбор, который они сделали, решив участвовать в семинаре, также входит в личностный компонент их терминологической культуры.

Личность специалиста неразрывно связана со способностью к рефлексии, которая «технически» поддерживает процесс профессионального саморазвития. В модели на рисунке 1 напротив «Маски» расположено «Зеркало», от которого спускается лента, имеющая зеркальные элементы напротив каждого уровня терминологической культуры. Это символ рефлексивного компонента. Он позволяет педагогу «путешествовать» по разным уровням терминологической культуры и оценивать, насколько они проработаны, а также отслеживать, соблюдена ли их последовательность в процессе изучения термина и его объяснения студентам. Это происходит благодаря петлям обратной связи – механизмом любого целенаправленного поведения. «Обратная связь может появляться там, где есть ответная реакция на то или иное воздействие» [Деменок, 2019, с. 136]. Личностный компонент получает информацию от рефлексивного компонента и корректирует действия педагога на пути достижения такой цели как основательное изучение термина.

Охарактеризовав общий принцип построения модели терминологической культуры педагога и рассмотрев ее центральные компоненты, мы подготовили почву для изучения остальных ее составляющих.

Уровень бессловесного значения терминологической культуры педагога (семантический компонент)

Если обратиться к наглядному пособию «Терминологическая культура педагога», то его основанием является «Тренога» с колесиками, которая сводится к четвертому колесу, расположенному выше. Это символ первичного уровня терминологической культуры – уровня бессловесного значения. Верхнее колесо – это изучаемое понятие, или термин. Три нижних колеса – его значения. В когнитивной науке признанным фактом считается, что ячейки знаний, то есть понятия, в самых глубоких слоях ментального мира существуют без названия. Д. К. Деннет отмечает, что «мы отлично оперируем бессловесными понятиями, идеями, которые не

обязательно должны быть изложены на английском, французском или еще каком-либо языке» [Деннет, 2021, с. 228]. Они представляют собой «сплав» информации от органов чувств о предмете реального или воображаемого мира. Уже на этом уровне информация о предмете изучения обработана мышлением и структурирована, т.е. в значении понятия можно выделить более частные элементы. Например, в визуальном образе учебника можно выделить его оформление, толщину и состояние, то есть новизну и опрятность книги. «Тренога» в модели как раз выражает это обстоятельство.

Подготовив наглядное пособие – модель терминологической культуры педагога, мы смогли начать свое объяснение этого термина с организации визуальных впечатлений и тем самым заложили первичный уровень представлений о нем, уровень бессловесного значения.

Уровень соединения языка и значения терминологической культуры педагога (лексический компонент)

Продолжим рассмотрение нашего термина с опорой на наглядное пособие. Над верхним колесом треноги расположена «Выноска», которая символизирует следующий компонент терминологической культуры – уровень соединения языка и значения. После того как было сформировано образное представление о том объекте, который назван термином, можно переходить к рассмотрению термина как слова. На этом этапе мы обращаемся к информации из лингвистики: рассматриваем этимологию слова, знакомимся с вариантами его определений. С нашей точки зрения, работа с профессиональным понятием на уровне терминологической культуры предполагает, что изучение определения термина – это вторичная, а не первостепенная процедура. Формулировка значения слова дается как обобщение и словесное выражение того, что было постигнуто студентами эмпирическим путем.

Рассмотрим краткое определение термина «наглядное пособие»: это предмет, предназначенный для визуального пояснения чего-либо, служащий иллюстрацией чего-либо. Это определение воспринимается сейчас с предельной легкостью, поскольку читатель статьи через наглядное пособие «Терминологическая культура педагога», изображенное на рисунке 1, знакомится с сущностью этого феномена. Сначала содержание термина «наглядное пособие» было продемонстрировано и частично раскрыто, а уже потом мы дали его определение.

Уровень логических рассуждений (рациональный компонент)

Познакомившись с термином как со словом, делаем шаг вверх и оказываемся на уровне логических рассуждений. В модели он представлен «Шахматными фигурами» и «Поле из черных и белых клеток». Игра в шахматы предполагает обдумывание ходов, поэтому она является подходящим символом для раскрытия сущности рационального компонента терминологической культуры педагога.

На этом уровне работы с понятием необходимо целенаправленно включить его в словесно-логическое мышление: наиболее простой способ – составить суждение, которое содержало бы изучаемый термин, как отмечает Е. М. Небрятенко [Небрятенко, 2019]. Это суждение может стать поводом для рассуждений, дискуссий. Задания, предполагающие анализ, планирование, прогнозирование чего-либо, связанного с изучаемым словом, также включают термин в словесно-логическое мышление обучающихся. Этот этап работы с понятием создает мост между знаниями о термине как таковыми и профессиональной практикой, где термин используется в мышлении для принятия решений в различных деловых ситуациях.

Уровень «грамотность речи» терминологической культуры педагога

После того как мы отшлифовали изучаемый термин в своем сознании с помощью логических процедур, можно переходить на следующий уровень терминологической культуры, который мы назвали «грамотность речи». В модели он представлен «Выноской», расположенной на «Шахматном поле». Речь специалиста, которая включает профессиональные понятия, как отмечает Я. Д. Игна, характеризуется логичностью, точностью, ясностью, уместностью, правильностью [Игна, 2017]. Какие-то компоненты грамотности речи уже были заложены на предыдущих этапах работы с термином: понимание разных аспектов значения термина, что обеспечивает точность и правильность речи; или тренировка логического мышления, что влияет на логичность речи. На данном уровне эти знания и умения закрепляются, а также рассматриваются остальные компоненты, обеспечивающие грамотную речь специалиста: ясность, уместность.

Опираясь на наглядное пособие, мы рассмотрели четыре уровня терминологической культуры педагога: бессловесного значения, соединения языка и значения, логических рассуждений,

грамотности речи. Они относятся к внутриличностному блоку, поскольку это те базовые знания и умения, которые должны сложиться до того, как термин станет частью деловой коммуникации или предметом просветительской работы. В модели терминологической культуры они расположены ниже «Маски» – символа личностного компонента – и являются базой для того, чтобы использовать термины в общении и в просветительской работе. Такова логика структуры терминологической культуры педагога, которую мы определили. Далее обратимся к элементам модели, расположенным на одной плоскости с «Маской». Они составляют уровень внешнего взаимодействия терминологической культуры педагога.

Кооперативный, транслирующий и преобразующий компоненты терминологической культуры педагога

В модели терминологической культуры педагога «Маска» соединена с «Футболом», «Антенной» и «Кисточкой», которые обозначают кооперативный, транслирующий и преобразующий компоненты. Рассмотрим каждый из них.

«Футбольное поле» было выбрано в качестве символа кооперативного компонента терминологической культуры педагога, поскольку игра в футбол предполагает слаженную работу команды благодаря эффективному взаимодействию игроков. Кооперативный компонент включает в себе разнообразные аспекты делового взаимодействия преподавателей, например, приемы удержания внимания собеседника на предмете разговора, понимание мотивов собеседника, умение задавать вопросы, проясняющие смысл термина.

В модели-наглядном пособии далее за «Футболом» расположена «Антенна». Это символ транслирующего компонента, который подчеркивает, что педагог спонтанно или целенаправленно распространяет знания о термине. Поскольку в процессе делового взаимодействия тоже происходит обмен информацией о профессиональных понятиях (кооперативный компонент), «Антенна» располагается на одной оси с «Футболом». Отличие заключается в том, что транслирующий компонент связан с объяснением термина широкой аудитории, от которой не всегда есть возможность получить обратную связь, например, в процессе чтения лекции, при опубликовании статьи.

«Кисточка» в модели символизирует преобразующий компонент терминологической культуры педагога. Преподаватель как творец-художник с помощью новых знаний о каком-либо аспекте

реальности, заключенных в термине, может изменить содержание своих занятий, интерьер аудитории и даже свою профессиональную позицию, роль в учебном заведении. Второй аспект преобразующего компонента терминологической культуры заключается в применении методов развития креативности у студентов в процессе изучения терминов. Главный принцип креативности – «смешение разных идей и понятий» [Лерер, 2013, с. 62]. Так, если предложить участникам занятия объединить в одном предложении изучаемый термин и случайно выбранные понятия из других наук, это будет развивать их творческие способности.

Таким образом, на уровне внешнего взаимодействия в нашей модели расположены компоненты, которые показывают, как посредством термина педагог решает деловые задачи, передает свои знания другим людям и преобразует что-либо в своей профессиональной жизни.

Рассмотрев структуру терминологической культуры педагога с помощью модели, в которой каждый элемент представлен символами, мы заложили образные и структурированные представления об этом феномене. Также мы подробно описали, как были подобраны детали наглядного пособия, выражающие элементы структуры терминологической культуры педагога. Нам остается решить еще одну задачу: описать опыт применения модели термина как средства обучения в процессе проведения семинара для педагогов.

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ «ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА» В РАМКАХ СЕМИНАРА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Как было сказано во введении, согласно программе «Терминологическая культура преподавателей системы среднего профессионального образования» в трех учебных заведениях нами был проведен семинар, включающий две лекции и семь практических занятий. Описанная выше модель использовалась на протяжении всего мероприятия, а впервые она была продемонстрирована аудитории в процессе чтения первой лекции семинара «Учение о понятии. Науки, изучающие различные аспекты терминологии», которую прослушало 26 человек. В рамках этой лекции мы применяли также модель термина «Понятие», и на глазах аудитории находилась еще одна модель – наглядное пособие «Типы концептуальных структур». В конце этой лекции мы попросили участников заполнить анкету, чтобы понять, как они восприняли форму подачи материала. Слушателям был задан вопрос: «Какие дидактические приемы

использовал лектор?» Мы проанализировали ответы и получили следующие результаты. 61 % ответов указывал на применение лектором наглядных методов обучения, 21 % ответов касался словесных методов обучения, по 8 % составили ответы категорий «личностно-ориентированные методы обучения» и «методы закрепления знаний», и 2 % составили методы практического обучения. Итак, больше всего педагогам запомнились наглядные методы обучения, которые мы применяли в процессе проведения лекции. Рассмотрим детальнее эту группу ответов.

32 % ответов внутри группы «наглядные методы обучения» указывают на наглядное пособие как на объект, замеченный преподавателями. Равное количество ответов, 32 %, посвящены презентации – ключевому инструменту объяснения материала лекции. Таким образом, модели понятий «терминологическая культура педагога», «понятие» и «типы концептуальных структур» не только попали в поле внимания наших слушателей, но и запомнились им как один из важнейших компонентов содержания занятия.

Модель, демонстрирующая структуру абстрактного понятия, воспринималась аудиторией так же естественно, как если бы это был не арт-объект, а предмет из реального мира, обозначенный изучаемым термином. Читая лекцию, педагогу удобно иметь перед собой такое наглядное пособие, поскольку оно включает в себе план рассказа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На примере абстрактного педагогического понятия «терминологическая культура педагога» мы продемонстрировали, как можно перевести структурированное теоретическое знание о термине в реальный эквивалент – наглядное пособие. С помощью созданной нами модели был представлен результат нашего теоретического исследования – содержание и структура понятия «терминологическая культура педагога». Ориентируясь на детали наглядного пособия (символы компонентов терминологической культуры), мы рассмотрели каждый из них, а также объяснили логику их последовательного расположения.

Изготовление такого наглядного пособия – это процесс, который носит личностно ориентированный характер, поскольку позволяет преподавателю реализовать свои способности, а также получить продукт, который обладает неповторимым своеобразием. Создание модели термина побуждает расширять представление о нем, интеллектуально обрабатывать информацию, искать оригинальные решения, что способствует личностному развитию

педагога. Модель – это способ презентации своих знаний и талантов.

Мы поделились опытом применения модели термина как средства обучения в сфере непрерывного профессионального образования

преподавателей, однако принцип наглядности актуален на любом уровне образования, поэтому такое пособие могут использовать на своих занятиях и учителя школ, и преподаватели колледжей и вузов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Усова С. Н. Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования // Научное обеспечение системы повышения кадров. 2020. № 1 (42). С. 43 – 57.
2. Палангов А. Г. «Модель» и «моделирование»: принципы их классификации // Современные тенденции развития информационных технологий в научных исследованиях и прикладных областях: сборник докладов I Международной научно-практической конференции. 2020. С. 18 – 21.
3. Хохлова Н. В. Теоретические и эмпирические исследования абстракции и абстрактных существительных // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2014. № 4 (17). С. 72 – 79.
4. Деменок С. Л. Просто фрактал. СПб.: Страта, 2019.
5. Деннет Д. К. Разум от начала до конца: новый взгляд на эволюцию сознания от ведущего мыслителя современности. М.: Эксмо, 2021.
6. Небрatenко Е. М. Развитие приемов умственной деятельности у студентов первых курсов колледжа по дисциплине биология с помощью основ логики // Актуальные проблемы биологической и химической экологии: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. 2019. С. 377 – 380.
7. Игна Я. Д. Терминологическая культура учителя как научная проблема // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 110 – 116.
8. Лерер Дж. Вообрази. Как работает креативность. М.: АСТ : CORPUS, 2013.

REFERENCES

1. Usova, S. N. (2020). Problems and opportunities of teachers' web advanced training in the context of digitalization of education. Scientific support of a system of advanced training, 1(42). 43–57. (In Russ.)
2. Palangov, A. G. (2020). "Model" and "modeling": the principles of their classification. Sovremennye tendentsii razvitiya informatsionnykh tekhnologij v nauchnykh issledovaniyah i prikladnykh oblastyakh (pp. 18 – 21): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
3. Khokhlova, N. V. (2014). Studies of abstraction and abstract nouns in theory and practice. Vestnik of Volzhsky University after V. N. Tatischev, 4(17), 72–79. (In Russ.)
4. Demenok, S. L. (2019). Prosto fractal = Just a fractal. Saint Petersburg: Strata. (In Russ.)
5. Dennett, D. C. (2021). Razum ot nachala do kontsa: novyj vzglyad na evolutsiyu soznaniya ot vedushchego myslitelya sovremennosti = From Bacteria to Bach and Back: The Evolution of Minds. Moscow: Eksmo. (In Russ.)
6. Nebratenko, E. M. (2019). The development of logical techniques for freshman of college on biology via basis of logics. Aktual'nye problemy biologicheskoy i himicheskoy ekologii (pp. 377–380): The digest of articles of an international scientific conference. (In Russ.)
7. Igna, Ya. D. (2017). Terminological culture of a teacher as a research problem. Pedagogical Review, 2 (16), 110–116. (In Russ.)
8. Lehrer, J. (2013). Voobrazy. Kak rabotaet kreativnost = Imagine. How Creativity Works. Moscow: AST : CORPUS. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сурменко Марина Сергеевна

аспирантка Дальневосточного федерального университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Surmenko Marina Sergeevna

Post-Graduate Student of the Far Eastern Federal University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

20.01.2023
19.02.2023
15.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_86



Использование сквозных технологий при обучении иностранному языку в сотрудничестве

Н. Н. Сухина

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия
gripana@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальный вопрос внедрения сквозных облачных инструментов в учебный процесс, построенный на концепции обучения в сотрудничестве. Представлены анализ данных технологий, плюсы и минусы их применения в образовательном процессе, а также описание модели обучения при помощи отобранных в результате проведенного анализа сквозных облачных технологий. Автором приводятся результаты эксперимента и даются краткие рекомендации по их внедрению в процесс обучения иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в сотрудничестве, интерактивное обучение иностранному языку, применение ИКТ в обучении иностранному языку, сквозные облачные технологии, виртуальная образовательная среда, цифровая дидактика

Для цитирования: Сухина Н. Н. Использование сквозных технологий при обучении иностранному языку в сотрудничестве // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 86–92. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_86

Original article

Applying end-to-end technologies in teaching a foreign language in cooperation

Nadezhda N. Sukhina

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

Abstract. The article is devoted to the topical issue of end-to-end cloud tools into the educational process built on the concept of learning in cooperation. The analysis of these technologies, the pros and cons of their use in the educational process is presented as well as the construction of a learning model using end-to-end cloud technologies selected as a result of the analysis is described. Eventually the author presents the results of the experiment and provides brief recommendations for their implementation in the process of teaching a foreign language.

Keywords: collaborative foreign language teaching, interactive foreign language teaching, application of ICT in foreign language teaching, end-to-end cloud technologies, virtual educational environment, digital didactics

For citation: Sukhina, N. N. (2023). Applying end-to-end technologies in teaching a foreign language in cooperation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 86–92. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_86

ВВЕДЕНИЕ

Масштабное внедрение информационно-коммуникационных технологий (*далее* ИКТ) во все сферы профессиональной деятельности, в том числе педагогической, является трендом мирового развития XXI века. Приоритетный сценарий развития информационного общества в России включает в себя формирование цифрового образовательного пространства и разработку национальных технологических платформ онлайн-образования в рамках стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы¹. Согласно данной стратегии, организация образовательных процессов не мыслится без сочетания форматов очного и цифрового взаимодействия всех участников. Как показал эмпирический опыт преподавания в условиях Ковид-19, наиболее эффективными инструментами для организации цифрового формата обучения, в том числе иностранных языков, являются сквозные технологии, позволяющие гибко адаптировать учебный процесс под текущие реалии.

В этой связи, преодолевая парадигму традиционной организации учебного процесса, не охватывающего всего спектра возможностей расширенной за счет цифрового пространства современной образовательной среды, представляется важным рассмотреть включение ИКТ, в том числе сквозных облачных инструментов, в учебный процесс, построенный на концепции обучения в сотрудничестве, который создает все условия для творческого переосмысления интерактивного обучения в новых современных цифровых формах.

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Метод обучения в сотрудничестве относится к гуманистическому направлению в педагогике и берет свое начало из теории прагматизма Джона Дьюи, одной из основных педагогических концепций. Теория прагматизма имела радикальные отличия от принятой в XIX–XX веках системы обучения, что простимулировало изменения педагогической парадигмы с традиционной «школы слушания» на «школу делания» [Горшкова, 2009]. Прежде всего «школа делания» подразумевает создание среды

для самостоятельной исследовательской деятельности учащихся, основанной на их высокой учебной мотивации к взаимодействию друг с другом, с новыми знаниями и учителем как медиатором их познавательной деятельности. В этой связи традиционно назидательная роль педагога в отношении побуждения учащегося к учебному прогрессу своих знаний и умений трансформируется в рамках концепции обучения в сотрудничестве в консультативно-наблюдательную. При этом мониторинг познавательной деятельности учащихся должен осуществляться максимально имплицитно, что возможно реализовать при помощи современных цифровых инструментов для командного и проектного взаимодействия, в частности посредством сквозных технологий, типа виртуальных интерактивных досок Google Jamboard, Padlet и т. п. Важно отметить, что внедрение данных ИКТ потребует повышения уровня информационной грамотности и компетенций педагогов, поскольку может возникнуть необходимость консультировать обучающихся по вопросам применения используемых в учебном процессе цифровых технологий.

Применение ИКТ также позволяет реализовать второй основополагающий аспект обучения в сотрудничестве, подразумевающий реализацию личностно ориентированного подхода, который учитывает интересы каждого учащегося и побуждает его к принятию самостоятельных решений и формированию ответственности за результаты своей познавательной деятельности. Именно такой подход позволяет каждому учащемуся наиболее полно раскрывать все свои способности в учебном процессе.

Изучив труды ведущих представителей педагогики сотрудничества как западного, так и отечественного направления (Р. Славин, Р. Джонсон, Д. Джонсон, Э. Аронсон, Л. С. Соловейчик, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова), мы пришли к выводу, что классическая педагогика сотрудничества во многих аспектах сближается с цифровой дидактикой, новым педагогическим направлением, предметом которого является организация процесса обучения в условиях цифровой трансформации и перехода к цифровой экономике и сетевому обществу. В рамках нашего исследования мы сопоставили основные положения педагогики сотрудничества с положениями цифровой дидактики на предмет выявления общих факторов реализации эффективного интерактивного процесса обучения иностранному языку. Результаты данного сопоставления отражены в таблице 1.

¹О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf>

Таблица 1

СООТНОШЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА И ЦИФРОВОЙ
ДИДАКТИКИ

Педагогика сотрудничества	Цифровая дидактика
Отношение к обучению как творческому взаимодействию учителя и ученика	Отношение к обучению как пространству и контексту, спроектированному учителем, для реализации рефлексивных кроссдействий учащихся с целью создания группового знания
Личностный подход к обучению, восприятие ученика как личности со своими психологическими особенностями, мотивами, целями	Проектирование обучающей инфосферы как рефлексивной формы мультикросс-действий, в которой раскрывается и расширяется коммуникационный и информационный потенциал личности обучающегося для формирования его творческой самореализации и самовыражения
Использование различных опор при обучении (опорные сигналы, детали, схемы, набор ключевых слов, знаков и др.), позволяющих ученикам с различными уровнями знаний полноценно усваивать и закреплять учебный материал	Использование цифровой инфографики (слайдов-иллюстраций, диаграмм, схем, графиков) с целью персонализации учебного процесса и формирования клипового мышления у обучающихся
Наращивание интеллектуального потенциала класса через постановку педагогом целей учебного процесса и активацию стремлений учеников к знаниям	Управление учебной мотивацией посредством применения спектра цифровых средств (геймификация, варьирование виртуального и реального компонента обучения, одновременное нахождение ученика в нескольких пространствах кроссдействий и др.) в процессе овладения новыми знаниями
Коллективная творческая учебная деятельность, подразумевающая активную деятельность всех участников учебного процесса	Внедрение проектной системы обучения как формы организации учебного процесса через реализацию коллективных проектов с распределением ролей в проектной команде, с применением коммуникационных и информационных ресурсов, направленных на смену ролей учеников от развития творческой самореализации к формированию самостоятельности в принятии решений
Распределение учебного времени педагогом в целях наилучшего усвоения учебного материала	Организация цифрового образовательного процесса с целью создания ситуации достижения успеха в обучении для каждого ученика через разработку индивидуализации содержания, темпа обучения, способа подачи материала, уровня помощи
Формирование навыков самоанализа, индивидуальное и коллективное подведение итогов деятельности учащихся	Реализация процесса непрерывного, персонализированного оценивания посредством немедленной обратной связи, проведения сравнительного анализа и отслеживания динамики изменений с целью формирования и развития рефлексивно-самооценочных навыков обучающихся
Сотрудничество педагогов, которое заключается в совместной поддержке и помощи в применении методов и приемов педагогики сотрудничества	Введение новой профессиональной специальности — архитектор цифровых средств обучения, задачей которого является обеспечить взаимодействие между педагогами и разработчиками цифровых инструментов с целью проектирования педагогического запроса для решения образовательных потребностей и целей

Как видно из таблицы, в контексте цифровой трансформации обучение в сотрудничестве, сохраняя свои базовые традиционные положения, принимает новые технологичные формы, перемещая традиционный урок иностранного языка из аудитории в онлайн- и виртуальное пространство, характеризующееся высокой степенью интерактивности. В этой связи особая роль отводится интерактивному обучению как формату реализации технологии обучения иностранному языку в

сотрудничестве. Под интерактивным обучением иностранному языку мы, вслед за А. В. Слепухиным, понимаем опеределенный формат построения познавательной деятельности учащегося, при котором учебный процесс организован таким образом, что все учащиеся вовлекаются в процесс получения и создания новых знаний и имеют возможность отрефлексировать свою когнитивную, коммуникативную и учебную деятельность [Слепухин, 2014].

ПРИМЕНЕНИЕ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Одним из приемов организации интерактивного учебного процесса в рамках обучения иностранному языку в сотрудничестве является использование сквозных технологий.

Вслед за М. Н. Авериной и И. Д. Логиновой, мы рассматриваем сквозные или облачные технологии (cloud computing) как инновационные цифровые инструменты для работы с использованием Интернета. Данная технология «представляет собой платформу распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет-сервис» [Аверина, Логинова, 2021, с. 16]. Следовательно, облачные или сквозные технологии могут рассматриваться с позиции лингводидактики как рабочая площадка на удаленном сервере, которая может быть использована для организации обучения иностранному языку в сотрудничестве.

С точки зрения лингводидактики, применение сквозных технологий относится к области компьютерной лингводидактики, изучающей теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении иностранному языку. Компьютерные технологии в данном аспекте рассматриваются как дидактическое средство обучения, дающее возможность реальной коммуникации и работы с аутентичными материалами.

При этом внедрение ИКТ в сферу образования и, в частности, сквозных технологий, подразумевает организацию продуктивной учебной деятельности учащегося, направленной на его вовлеченность в учебный процесс и его мотивированность на достижение результата. Таким образом, в центре обучения стоит познавательная деятельность учащегося, учитывающая и развивающая его индивидуальные возможности, креативные и рефлексивные способности, что является основой лично-ориентированной парадигмы современной системы лингвистического образования. Внедрение сквозных технологий в данную систему образования способствует формированию мотивированной и ответственной за конечный результат, автономно мыслящей личности, способной эффективно применить приобретенные в учебном процессе компетенции в контексте своей реальной и цифровой жизни [Амитрова, Садчикова, Феоктистов, 2015; Романова и др., 2022].

Немаловажным преимуществом применения сквозных технологий в образовательном процессе является возможность снизить затраты отдельных учебных заведений и системы образования

в целом на построение информационных инфраструктур локального значения за счет эффективного использования вычислительных ресурсов, сосредоточенных в «облаке» и выделяемых пользователям соответственно их запросам [Амитрова, Садчикова, Феоктистов, 2015].

Таким образом, мы рассматриваем сквозные технологии как современное дидактическое средство, позволяющее преподавателю изменить педагогическую форму взаимодействия со студентами в сторону лично-ориентированного подхода и одновременно вовлечь студентов в интерактивное обучение в сотрудничестве в контексте цифровой среды.

Одним из самых распространенных сквозных инструментов являются сервисы Google для командного и проектного взаимодействия: Google Docs (документы, таблицы, презентации, формы, схемы, рисунки), Google Формы для проведения опросов, Google Jamboard (интерактивная доска для эффективной командной работы посредством интеграции с G Suite и Google Cloud Platform) и т. д.

Ряд специалистов (А. В. Логинова, М. Г. Евдокимова, Д. И. Альжанова, Н. В. Драчук, Л. В. Сардак, Л. Н. Старкова и др.) указывают на определенные сложности применения сквозных Google сервисов при обучении иностранному языку, среди которых можно выделить следующие: важность обеспечения безопасности хранения данных всех участников образовательного процесса; проблемы совместимости формата данных с носителями пользователей; риск потери данных пользователями из-за технического сбоя или низкой цифровой грамотности; необходимость доступа к Интернету. Вместе с тем те же эксперты подчеркивают превалирование достоинств применения сквозных цифровых инструментов над возможными минусами. В частности, специалисты говорят о таких плюсах использования как:

- возможность рациональной организации учебного процесса и эффективности урока за счет достижения высокой степени интерактивности;
- гибкость и взаимодополняемость инструментов, способствующие эффективному комбинированию аудиторного и внеаудиторного форматов иноязычного обучения;
- возможность развития навыков исследовательской деятельности учащегося за счет доступа к информационным ресурсам как под руководством, так и в отсутствии педагога;
- обеспечение дифференциации обучения с учетом современных интересов учащихся и создания положительной учебной мотивации;
- возможность организации имплицитного (скрытого) педагогического контроля за учебным прогрессом учащихся и создание непрерывной

обратной связи между всеми участниками образовательного процесса;

- обеспечение мобильности организации учебного процесса за счет совместимости сквозных технологий с любыми мобильными устройствами.

Таким образом, использование сквозных технологий в обучении иностранному языку в сотрудничестве задает новый тренд организации данного учебного процесса. Сквозные технологии предоставляют предлагают масштабный спектр дидактических цифровых ресурсов, создавая условия для личностно ориентированного обучения иностранному языку в формате интерактивного взаимодействия учащихся в процессе решения командных задач. Применение сквозных инструментов не только выводит образовательный процесс на принципиально новый уровень его организации в условиях цифровизации, но и позволяет сократить расходы учебного заведения на обеспечение цифровой образовательной среды.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКВОЗНОЙ ТЕХНОЛОГИИ JAMBOARD

В рамках нашего исследования был проведен эксперимент по внедрению сквозных технологий в учебный процесс, нацеленный на обучение иностранному языку в сотрудничестве.

В качестве информационно-технологического средства реализации была выбрана интерактивная онлайн-доска Jamboard от Google. Доступность доски через Google Диск и возможность установки бесплатного мобильного приложения на телефон делает данную сквозную технологию легкодоступной и универсальной в использовании.

Опытно-экспериментальное занятие с использованием цифровой доски Jamboard происходило в дистанционном формате, платформой для организации видео- и аудиоконференции между студентами и преподавателем выступала платформа Zoom, иностранный язык – французский. Группа состояла из 10 студентов с уровнем владения иностранным языком – B1 по Европейской шкале компетенций. Учащиеся были поделены на малые группы из 3-4 участников, каждая из которых автономно работала над заданиями преподавателя. Студентам был предложен текст на французском языке по изучаемой тематике. Необходимо было разделить текст на смысловые части, выделить в каждой части текста ключевые слова, вынести ключевые слова на цифровую доску. Слова каждой команды выделялись определенным цветом для

наглядности. Затем слова всех команд обсуждались в рамках совместной дискуссии, далее сравнивались и выделялись общие и наиболее удачно отражающие основные мысли каждой части текста. На следующем этапе к этим словам подбирались ассоциации из текста, а затем слова заменялись на синонимы. Все эти упражнения были направлены на освоение терминологического минимума, необходимого для последующей работы с данным текстом. Далее, каждой команде было предложено сформулировать основные идеи текста, опираясь на ключевые слова, выложить их на поле Jamboard для дальнейшего общего обсуждения и подбора необходимых логических связей. Используя все основные идеи текста и слова-коннекторы, студенты составили краткое изложение текста и разместили его на цифровой доске для перекрестного рецензирования.

В ходе эксперимента была отмечена высокая активность и вовлеченность студентов в процесс обучения, в частности, увеличилась их автономность в освоении лексического минимума предложенного текста, сократились временные рамки усвоения материала за счет коллективной работы и высокой наглядности данных. Одновременно сократилась вовлеченность преподавателя в учебный процесс, и на первый план вышли личная учебная мотивация учащихся и самоконтроль. Например, каждый студент имел возможность скорректировать орфографию и грамматические конструкции, предложенные другими обучающимися. Успешность создания краткого резюме текста повысилась за счет перекрестного рецензирования учащимися работ друг друга и возможности каждого студента дать свою аргументированную оценку работе партнера.

В целом мы можем констатировать, что данный вид деятельности оказался очень полезным и для отработки навыков командной работы, активности во взаимодействии со своими коллегами, тренировки соблюдения норм и этики общения при совместной работе, использования форм вежливости и приветствия.

Возможность построения учебного занятия с использованием сквозных технологий была высоко оценена и самими студентами как эффективный способ повышения мотивации в изучении иностранного языка и как способ углубления их знаний в данной области.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, принимая во внимание, что цифровизация – это глобальный социальный процесс нашего времени, а цифровые инструменты обладают

большим потенциалом развития у современных учащихся мягких навыков сотрудничества и взаимопонимания в аутентичном для них контексте виртуальной среды, представляется целесообразным внедрять сквозные технологии в процесс обучения иностранному языку на всех уровнях и направлениях подготовки. В целом можно отметить, что применение

сквозных технологий в современном процессе преподавания иностранных языков создает плодотворные мотивирующие условия для формирования личности учащихся, способных не только к эффективному командному сотрудничеству, но и к саморазвитию, а также к личной ответственности за достижение поставленных учебных и жизненных задач.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Горшкова В. В. Интерпретация педагогической концепции Джона Дьюи в Российской педагогике 20–30-х гг. XX века // Педагогика. 2009. № 1. С. 60–72.
2. Слепухин А. В. Использование персональной образовательной среды в процессе индивидуализации смешанного обучения студентов // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 195–205.
3. Аверина М. Н., Логинова А. Д. Использование облачных технологий в образовательном процессе при обучении иностранному языку // Служение педагогическому делу: сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 31 октября 2021 года. Ч. 1. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП И. И. Ивановская), 2021. С. 15–25. EDN OUIHFD.
4. Амитрова М. В., Садчикова Я. В., Феоктистов В. А. К вопросу организации внеаудиторного обучения иностранному языку с применением облачных технологий // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Международной научной конференции, Краснодар, 20–23 сентября 2015 года. Краснодар: Инновация, 2015. С. 116–119. EDN UIMBWB.
5. Романова М. В. [и др.]. Внедрение сквозных цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку профессиональной направленности / М. В. Романова, А. С. Ваничкина, И. А. Смольяникова, А. Ю. Хакхалева, Н. Н. Сухина // Мир науки. Педагогика и психология, 2022. Т. 10. №5. URL: <https://mirnauki.com/PDF/09PDMN522.pdf> (дата обращения: 02.03.2023).

REFERENCES

1. Gorshkova, V. V. (2009). Interpretaciya pedagogicheskoy koncepcii Dzhona D'yui v Rossijskoj pedagogike 20–30 gg. XX veka = Interpretation of John Dewey's pedagogical concept in Russian pedagogy in the 1920s and 1930s. *Pedagogika*, 1, 60–72. (In Russ.)
2. Slepuhin, A. V. (2014). Ispol'zovanie personal'noi obrazovatel'noi sredy v protsesse individualizatsii smeshannogo obucheniya studentov = Usage of personal educational environment in the process of individualization of mixed learning of students. *Pedagogical Education in Russia*, 11, 195–205. (In Russ.)
3. Averina, M. N., Loginova A. D. (2021). Ispol'zovanie oblachny'x texnologij v obrazovatel'nom processe pri obuchenii inostrannomu yazy'ku. SLUZHENIE PEDAGOGICHESKOMU DELU (pp. 15–25): sbornik statej II Mezhdunarodnogo professional'no-issledovatel'skogo konkursa, Petrozavodsk, 31 oktyabrya 2021 goda. Vol. Ch. 1. Petrozavodck: Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya I.I.) . EDN OUIHFD. (In Russ.)
4. Amitrova, M. V., Sadchikova, Ya. V., Feoktistov, V. A. (2015). K voprosu organizacii vneauditornogo obucheniya inostrannomu yazy'ku s primeneniem oblachny'x texnologij. Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya (pp. 116–119): Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Krasnodar, 20–23 sentyabrya 2015 goda. Krasnodar: Izdatel'stvo "Innovaciya". EDN UIMBWB. (In Russ.)
5. Romanova M. V., Vanichkina A. S., Smoliannikova I. A., Khakhaleva A. Y., Sukhina N. N. (2022). Vnedrenie skvoznyh cifrovyyh tekhnologij v process obucheniya inostrannomu yazyku professional'noj napravlenosti = Integration of cross-cutting technologies in the process of teaching a foreign language for specific purposes. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(5): 09PDMN522. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN522.pdf> (In Russ., abstract in Eng.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сухина Надежда Николаевна

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области информационных наук

Института информационных наук

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Sukhina Nadezhda Nikolaevna

senior Lecturer of the Department

at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Information Sciences

Institute of Information Sciences

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

02.03.2023
25.03.2023
15.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_93



Понятие «речевая ошибка» в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков

В. М. Усачева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

melnikova.v@linguanet.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению понятия «речевая ошибка» в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков. Читатель знакомится с существующими классификациями речевых ошибок на основе различных критериев. Автор подчеркивает многоаспектный характер речевой ошибки, что важно учитывать при создании методических рекомендаций по совершенствованию оценочно-коррекционной работы учителя иностранного языка.

Ключевые слова: речевая ошибка, природа речевой ошибки, виды речевых ошибок, оценочно-коррекционная деятельность учителя

Для цитирования: Усачева В. М. Понятие «речевая ошибка» в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 93–98. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_93

Original Article

The Notion of Speech Error in Russian and Foreign Language Pedagogy

Veronika M. Usacheva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

melnikova.v@linguanet.ru

Abstract. The article looks at several approaches to the definition of 'speech error' introduced by Russian and foreign experts and describes the error taxonomies which are based on different criteria. The author emphasizes the importance of relying on an error taxonomy that would take all the aspects of a speech error into consideration and serve as a basis for teaching recommendations on how to improve foreign language teachers' evaluation and correction skills.

Keywords: speech error, the nature of speech error, types of speech errors, assessment and correction of the teacher's activity

For citation: Usacheva, V. M. (2023). The notion of speech error in Russian and foreign language pedagogy. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 93–98. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_93

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день оценочно-коррекционная деятельность учителя иностранного языка является неотъемлемой частью процесса иноязычного образования. Данный вид деятельности осуществляется на различных этапах обучения в форме контроля – текущего, промежуточного или итогового. В связи с этим он выполняет различные функции, такие как оценивающая, корректирующая, стимулирующая и т.д. [Щукин, Фролова, 2015]

Важно помнить, что оценочно-коррекционная деятельность также выполняет обучающую функцию, т. е. может расцениваться как один из способов обучения иностранному языку. Именно поэтому необходимо детально изучить центральное понятие в оценочно-коррекционной деятельности учителя – речевую ошибку учащегося.

При изучении речевых ошибок учащихся прежде всего необходимо понимать, что принято считать ошибкой в иноязычной речевой практике обучающегося согласно отечественным и зарубежным методистам; какие классификации речевых ошибок существуют; почему те или иные речевые ошибки должны исправляться учителем по-разному и как накопленная теория ошибки может помочь в составлении методического сопровождения для учителя иностранного языка.

ПОНЯТИЕ «РЕЧЕВАЯ ОШИБКА» В ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Первые работы по теории речевых ошибок появились в зарубежной методике преподавания иностранных языков и датируются 60–70 годами XX века. Теоретической разработкой феномена речевых ошибок занимались такие ученые, как Н. Хомский, С. П. Кордер, Дж. Ричардс, Дж. Хендриксон и другие. Они внесли большой вклад в определение понятия «речевая ошибка», а также предприняли первые попытки их классификации.

Речевой ошибкой принято считать несовершенство письменной или устной речи учащегося, которое проявляется в отклонении от определенных норм изучаемого языка [Dulay, Burt, Krashen, 1982].

Несмотря на то, что речевые ошибки воспринимались и по сей день воспринимаются как негативное явление процесса овладения иностранным языком, они также представляют собой важный материал для исследования лингвистами и методистами, что позволяет выявить закономерности их образования, составить их классификации

и разработать методики их предупреждения и коррекции.

Согласно С. П. Кордеру, речевые ошибки являются неотъемлемой частью обучения иностранному языку и свойственны не только учащимся, но и носителям языка [Corder, 1967]. Такое видение может изменить отношение учителей и самих учащихся к совершению речевых ошибок. Вместо попыток избежать допущения ошибок любой ценой, в том числе непреднамеренным отказом учащегося от участия в коммуникации на уроке, необходимо провести анализ ошибок и классифицировать их.

Согласно Н. Хомскому, учащийся может допустить ошибки систематически, другими словами, некорректно использовать грамматические конструкции, лексические единицы раз за разом, игнорируя замечания преподавателя. Такие ошибки автор называет типичными, устоявшимися ошибками (*errors of competence*). С другой стороны, учащийся может допустить ошибку в конкретной ситуации иноязычного общения, которая в другой ситуации будет не свойственна его речи. В таком случае ее стоит признать несистематической и называть случайно ошибкой (*error of performance*) [Dulay, Burt, Krashen, 1982].

Базируя свое исследование на теории Н. Хомского, С. П. Кордер уточняет используемые понятия, предлагая называть случайные ошибки (*errors of performance*) *негрубыми* и устоявшиеся ошибки (*errors of competence*) – *грубыми*. Ученый также добавляет, что классификации стоит подвергать только последние, так как они могут пролить свет на природу самих речевых ошибок и механизмы их возникновения. Однако для этого необходимо сформулировать четкий алгоритм, позволяющий идентифицировать ошибку и не спутать ее с неточностью [Corder, 1967].

Позднее в 1971–1972 годах другой ученый Дж. Ричардс предложил разделять речевые ошибки на две категории: речевые ошибки, которые допускает учащийся вследствие чрезмерного упрощения или неправильного применения правил функционирования языка, которые происходят из-за неспособности учащегося запомнить условия, при которых правило действует (*intralingual errors*), и на речевые ошибки учащегося как следствие его попыток выдвинуть свои гипотезы функционирования изучаемого иностранного языка (*developmental errors*). По признанию самого исследователя данная классификация имеет ряд недостатков, одним из которых являются размытые границы между двумя категориями [Richards, 1970].

Параллельно с Дж. Ричардсом разработкой теории речевой ошибки и ее классификацией занимались К. Кипарский и М. К. Берт. Ученые провели

эксперимент, в рамках которого людям, чьим родным языком являлся английский, были представлены высказывания с двумя и более речевыми ошибками и было предложено определить, какие высказывания воспринимаются легко без искажения их смысла, а какие – не представляется возможным понять вовсе. В результате эксперимента удалось выяснить, что речевые ошибки возможно разделить на две большие группы, основываясь на критерии их влияния на коммуникативный успех. В итоге классификация содержит: коммуникативно значимые ошибки (*global errors*) – речевые ошибки, которые ведут к ошибочной интерпретации речи говорящего или просто затрудняют ее понимание, и коммуникативно незначимые ошибки (*local errors*) – речевые ошибки, которые не затрудняют коммуникацию и не препятствуют достижению цели коммуникации [Dulay, Burt, Krashen, 1982].

Предложенная К. Кипарским и М. Берт классификация послужила отправной точкой для исследований Дж. Хендриксона, который смог применить теорию речевой ошибки в практике преподавания иностранного языка. Ученый предложил методику оценки сформированности языковых навыков и коммуникативных умений, согласно которой учащийся обладает способностью к эффективному иноязычному общению (*communicative proficiency*) и способностью грамотно выражать мысль в устной и письменной речи (*linguistic proficiency*), и каждую из которых можно определить математическим путем. Для определения уровня сформированности коммуникативных умений Хендриксон предлагает рассчитывать пропорцию количества коммуникативно значимых ошибок к количеству всех ошибок говорящего и считать, что чем ниже число коммуникативно значимых ошибок по отношению к общему числу речевых ошибок, тем лучше у говорящего развиты коммуникативные способности. В свою очередь, для определения уровня сформированности языковых навыков ученый предлагает рассчитывать пропорцию количества коммуникативно незначимых ошибок к количеству всех речевых ошибок говорящего. Соответственно, чем больше полученная пропорция, тем ниже уровень сформированности языковых навыков [Dulay, Burt, Krashen, 1982].

Предложенный Хендриксоном алгоритм оценки коммуникативной и лингвистической компетенции свидетельствует об огромном потенциале разработанной теории речевой ошибки в практике преподавания иностранных языков.

Позднее коллективом зарубежных исследователей была предпринята попытка разграничить области изучения причин возникновения речевых ошибок и области изучения различных видов

ошибок учащихся путем составления описательных классификаций: классификация речевых ошибок по языковому (лингвистическому) критерию (*linguistic category taxonomy*), классификация речевых ошибок по критерию организации устного / письменного текста (*surface strategy taxonomy*), классификация речевых ошибок по критерию влияния родного языка на изучение иностранного (*comparative taxonomy*), классификация речевых ошибок по критерию их влияния на успех иноязычной коммуникации (*communicative effect taxonomy*) [Dulay, Burt, Krashen, 1982].

Четвертая классификация была описана выше, как классификация К. Кипарского и М. К. Берт.

Первая классификация основана на описании видов речевых ошибок с позиции их принадлежности к тем или иным лингвистическим категориям: фонетические ошибки, грамматические ошибки, лексические ошибки или ошибки дискурса.

Вторая классификация выделяет речевые ошибки в организации устного или письменного текста: неоправданное опущение структурных элементов текста (*omission errors*), их некорректное добавление (*addition errors*), неверное использование формы слова (*misformation errors*) и неправильный порядок слов в предложении (*misordering errors*).

Третья классификация связана с исследованием влияния явлений переноса и интерференции в процессе освоения иностранного языка и дает основание для разделения ошибок на речевые ошибки, допускаемые учащимся вследствие интерференции родного и иностранного языков (*interlingual errors*), речевые ошибки учеников, изучающих иностранный язык, которые также наблюдаются в процессе освоения человеком родного языка (*developmental errors*) и на речевые ошибки, которые не могут быть строго квалифицированы (*ambiguous errors*), а потому могут интерпретироваться и как ошибки, допущенные вследствие интерференции (*interlingual errors*), и как ошибки, допущенные вследствие несформированности языкового навыка (*developmental errors*) [Dulay, Burt, Krashen, 1982].

ПОНЯТИЕ «РЕЧЕВАЯ ОШИБКА» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В отечественной методике преподавания иностранного языка разработкой теории речевых ошибок занимались такие ученые, как Р. П. Мильруд, С. Г. Меркулова, Н. Д. Ивицкая, О. И. Трубицина, З. М. Цветкова, С. Н. Цейтлин и другие.

В целом понятие речевой ошибки в отечественной методике мало отличается от его зарубежной интерпретации. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин дают следующее определение данному понятию: «речевые ошибки – это нарушение норм языка в устных и письменных сообщениях» [Азимов, Щукин, 2009, с. 259].

Говоря о классификации речевых ошибок, стоит отметить, что отечественные коллеги исследовали причины их возникновения в речи учащихся. Этой проблеме посвящены труды отечественных психологов и лингвистов, которые рассматривали такие факторы возникновения ошибок, как перенос и интерференция, лингвистическая некомпетентность говорящего, несформированность у него чувства языка, индивидуальные психофизиологические особенности учащихся или обучающие действия учителя в совокупности с неадекватным методическим сопровождением [Мильруд, Кондакова, 2005].

Самый распространенный подход к классификации речевых ошибок в отечественной методике преподавания иностранных языков описывают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, предлагая выделять речевые ошибки в зависимости от уровня языковой иерархии. Так, речевые ошибки могут быть орфоэпические (связанные с нарушением норм произношения), акцентологические (неправильная постановка ударения), лексические или семантические, грамматические (словообразовательные, грамматико-морфологические и грамматико-синтаксические), стилистические [Азимов, Щукин, 2009, с. 259].

Классификация, данная составителями словаря, во многом соотносится с классификацией речевых ошибок по критерию нарушения различных языковых норм С. Н. Цейтлин, приведенной в книге «Речевые ошибки и их предупреждение». Особое внимание С. Н. Цейтлин уделяет интерпретации стилистических ошибок. Лингвист подчеркивает факт неоправданного расширения термина «стилистическая ошибка», подчеркивая, что условность обозначения всех речевых ошибок как стилистических признается широким кругом отечественных исследователей в области теории речевой ошибки [Цейтлин, 1982].

Несмотря на то, что исследования С. Н. Цейтлин в области теории речевых ошибок базировались на анализе ошибок в русскоязычной речи, предложенная ею классификация нашла свое применение в методике обучения иностранным языкам и на протяжении долгого времени являлась ведущей в рамках школьного языкового образования. С. Н. Цейтлин предложила классифицировать ошибки по виду общения, выделяя ошибки, свойственные только письменной речи; ошибки, свойственные только устной речи, и ошибки,

свойственные как устному, так и письменному видам речи в равной степени.

Отдельного упоминания заслуживает классификация ошибок по виду речевой деятельности, подразумевающая существование ошибок двух категорий – понимания и говорения (производства). К ошибкам говорения относятся ошибки учащегося, допускаемые им в устной и письменной речи, а к ошибкам понимания – некорректная интерпретация лексических или грамматических значений. Согласно С. Н. Цейтлин, ошибки первого типа идентифицируются достаточно легко, ибо их легко обнаружить в процессе наблюдения за учащимся, в то время как ошибки понимания возможно выявить при помощи специальных экспериментов [Цейтлин, 1982]. Кроме того, оба вида ошибок тесно связаны между собой причинно-следственной связью – ошибки понимания порождают ошибки говорения.

Методисты также предлагают выделять следующие речевые ошибки: ошибки-оговорки, ошибки, которые учащийся в состоянии исправить сам; ошибки, связанные с непониманием или неправильным пониманием изученного языкового материала; ошибки, вызванные лингвистической некомпетентностью учащегося [Мильруд, Кондакова, 2005].

В отдельных аспектах данная классификация согласуется с классификацией зарубежного исследователя Дж. Эджа, который делит речевые ошибки по уровню владения изучаемым языком: ошибки-оговорки, возникающие часто из-за невнимательности, усталости и других внешних раздражающих факторов (*slips*); ошибки, допущенные в пройденном классом или группой материале, которые учащийся не способен исправить сам (*errors*); ошибки, допущенные учащимися в попытках передать мысль с помощью еще не изученного языкового материала (*attempts*) [Edge, 1989].

Поскольку разработка теории речевых ошибок, их профилактика и коррекция неразрывно связаны с текущей практикой преподавания, в частности с целями обучения иностранному языку, важно понимать, что оценочно-корректировочная деятельность преподавателя должна быть максимально оптимизирована и интегрирована в иноязычный образовательный процесс. Так, на уровне среднего образования одной из возможных целей обучения иностранному языку становится подготовка к сдаче специальных экзаменов, призванных установить уровень владения учащимся иностранным языком путем оценки сформированности различных умений и навыков устной и письменной речи. Успех сдачи любого экзамена напрямую связан с количеством и качеством допускаемых учащимися речевых ошибок.

Из методических материалов для предметных комиссий по проверке заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ и ЕГЭ (английский язык, устная часть) следует, что ключевым параметром классификации речевых ошибок учащихся является языковой (лингвистический) критерий, согласно которому могут быть допущены фонетические, лексические и грамматические ошибки. Другим критерием является успешное решение коммуникативной задачи, поставленной в рамках того или иного задания. Данный критерий оказывает влияние на определение грубых и негрубых ошибок в речи учащегося.

Согласно методическим материалам по проверке работ ОГЭ¹, «грубыми ошибками являются ошибки элементарного уровня и ошибки, которые меняют смысл высказывания». В методических материалах по проверке работ ЕГЭ² речевые ошибки – «это либо ошибки, искажающие смысл и ведущие к сбою в коммуникации, либо ошибки базового уровня (например, игнорирование окончания *s* 3-го лица ед. числа глаголов в настоящем простом времени)». Таким образом, под грубыми ошибками понимаются ошибки, которые приводят к значительным затруднениям в понимании высказывания, к сбою в коммуникации, а также ошибки, которые свидетельствуют о том, что экзаменуемый не владеет языковыми навыками элементарного уровня».

Представленные определения дают возможность широкой интерпретации всех речевых ошибок учащегося как грубых. В связи с этим возникает проблема эффективности подготовки учащихся к успешной сдаче экзаменов. Эффективная подготовка невозможна без грамотной оценочно-коррекционной работы учителя, в связи с чем появляется потребность в обучении учителей стратегиям коррекции речевых ошибок. Для обучения действующих и будущих специалистов необходимо создать свод рекомендаций, основой для которого может стать отдельно выбранная или специально разработанная на базе предшествующих результатов исследований классификация речевых ошибок. Только осознание и корректная систематизация знаний о том, с какими конкретными трудностями и речевыми ошибками учащегося сталкивается учитель иностранного языка на уроке, позволит сформулировать методические рекомендации, которые

в ходе практического применения смогут доказать свою эффективность в повышении качества оценочно-коррекционной деятельности учителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе анализа понятия «речевая ошибка» в рамках отечественной и зарубежной методики преподавания стоит отметить, что на сегодняшний день была проделана огромная работа, которая позволяет осуществлять качественный контроль знаний учащихся в области иностранных языков и определять уровень лингвистической и коммуникативной компетенции учащегося.

Выбор адекватной классификации речевых ошибок играет важную роль в повышении эффективности иноязычного образовательного процесса. Чтобы принять решение об опоре на ту или иную классификацию речевых ошибок, необходимо руководствоваться целью обучения иностранному языку. Например, в случае подготовки учащегося к сдаче государственных или международных экзаменов на подтверждение уровня владения иностранным языком целесообразно использовать классификацию, основанную на уровнях языковой иерархии. Таким образом, оба участника учебного процесса будут иметь точное представление о том, какой языковой аспект (фонетический, лексический, грамматический, стилистический и т. д.) требует особого внимания.

Если целью обучения иностранному языку является развитие у учащегося умений устной и письменной речи для успешного осуществления межкультурной коммуникации, то рациональнее использовать классификацию речевых ошибок по критерию их влияния на успех коммуникации. Выбранная классификация поможет построить учебный процесс с ориентацией на развитие речевых умений и избежать чрезмерной коррекции, которая может негативно сказаться на продуктивности иноязычного обучения.

Если же практикующий учитель иностранного языка по совместительству является преподавателем-исследователем и заинтересован в совершенствовании существующих приемов оценочно-коррекционной работы, применяемых на уроках иностранного языка, то стоит обратить внимание на классификацию речевых ошибок по критерию влияния родного языка на изучение иностранного. Выбор в пользу этой классификации поможет учителю понять причину допущения тех или иных речевых ошибок учащимися, что даст возможность улучшить стратегии коррекции речевых ошибок с целью их дальнейшего предупреждения.

¹Методические материалы для предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ, английский язык (устная часть) // сост. М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян и др. М., 2022. С. 28.

²Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ, английский язык (Раздел «Говорение») // сост. М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян. М., 2022. С. 41–42.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования. М.: Академия, 2015.
2. Dulay H., Burt M., Krashen S. Language Two. Oxford University Press, 1982.
3. Corder P. The significance of learner's errors. International Review of Applied Linguistics. 1967. № 5. P. 161–170.
4. Richards J. A non-contrastive approach to error analysis. English Language Teaching Journal. 1970. № 25 (3). P. 204–219.
5. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
6. Мильруд Р. П., Кондакова Н. Н. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку // Гаудеамус. 2005. № 7. <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-oshibok-v-metodike-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 05.02.2023).
7. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982.
8. Edge J. Mistakes and Corrections. Longman. 1989.

REFERENCES

1. Shchukin, A. N., Frolova, G. M. (2015). Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. obrazovaniya = Methodics of teaching foreign. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
2. Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). Language Two. Oxford University Press.
3. Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. International Review of Applied Linguistics, 5, 161–170.
4. Richards, J. (1970). A non-contrastive approach to error analysis. English Language Teaching Journal, 25, 3, 204–219.
5. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = New dictionary of teaching terms (theory and practice of teaching foreign languages). Moscow: IKAR. (In Russ.)
6. Mil'rud, R. P., Kondakova, N. N. (2005). Theories of mistakes in the methodics of foreign language teaching. Gaudeamus. # 7. <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-oshibok-v-metodike-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (data obrashcheniya: 05.02.2023). (In Russ.)
7. Cejtin, S. N. (1982). Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie: Posobie dlya uchitelej = Speech errors and their prevention: teacher's handbook. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
8. Edge J. Mistakes and Corrections. Longman. 1989.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Усачева Вероника Михайловна

аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Usacheva Veronika Mikhailovna

PhD student, Foreign Language Teaching Department, Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

20.04.2023
02.05.2023
15.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Сетевой подход к исследованию структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык: специфика и возможности применения

А. В. Бармин¹, Б. Б. Величковский²

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

¹art.barmin@mail.ru

²velitchk@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения сетевого подхода к исследованию структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык. Авторами был проведен анализ отечественной и зарубежной литературы, в ходе которого определена специфика и возможности применения сетевого подхода к исследованию структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: семантическая память, изучение иностранного языка, сетевой подход, семантическая сеть, теория графов

Для цитирования: Бармин А. В., Величковский Б. Б. Сетевой подход к исследованию структуры семантической памяти у изучающих иностранный язык: специфика и возможности применения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 99–105. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_99

Original article

Network-Based Approach to the Structure of Semantic Memory of Foreign Language Learners: Specific and Possibilities of their Use

Artem V. Barmin¹, Boris B. Velichkovsky²

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

¹art.barmin@mail.ru

²velitchk@mail.ru

Abstract. The article is aimed at considering the issues of applying the network-based approach to the structure of the semantic memory of foreign language learners. The literature review made it possible to determine the specifics and possibilities of applying the network-based approach to the structure of the semantic memory of foreign language learners.

Keywords: semantic memory, learning a foreign language, network-based approach, semantic network, graph theory

For citation: Barmin, A. B., Velichkovsky, B. B. (2023). Network-based approach to the structure of semantic memory of foreign language learners: specific and possibilities of their use. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 99–105. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_99

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время исследование структуры семантической памяти (СП) у изучающих иностранный язык является актуальным. Прежде всего это связано с потребностью современного общества в изучении иностранных языков. Современные исследования направлены на разработку интеллектуальных систем, моделирующих СП человека для оптимизации изучения иностранного языка [Runge, Novu, 2020; Hasnine et al., 2019]. Сохраняется потребность в поиске эффективных средств оценки качества усвоения иностранного языка [Дубинина, Каменская, 2018]. Предполагается, что разработка этих средств может быть основана на анализе структурных особенностей СП человека. Сегодня к изучению структуры СП применяются различные подходы, каждый из которых имеет свои преимущества и недостатки. В связи с этим возникает проблема выбора наиболее оптимального, методологически обоснованного подхода к исследованию структуры СП у изучающих иностранный язык, объяснения его специфики и возможностей использования.

Целью статьи является определение специфики и возможностей применения сетевого подхода к исследованию структуры СП у изучающих иностранный язык.

Задачи исследования: определить специфику сетевого подхода и возможности его применения к исследованию структуры СП у изучающих иностранный язык.

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ СТРУКТУРЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

В психологических исследованиях СП рассматривается как система долговременной памяти, предназначенная для хранения обобщенных знаний о мире. Содержание СП относительно статично и эмоционально нейтрально, что отличает ее от эпизодической памяти, предназначенной для хранения эмоционально окрашенных автобиографических событий. Тем не менее результаты современных исследований показывают, что строгое разделение между этими двумя системами памяти отсутствует [De Brigard, Umanath, Irish, 2022]. Отметим, что общность СП и эпизодической памяти можно объяснить с помощью категории «смысла», используемой в отечественной психологии. Действительно, «смысл» в его культурно-историческом понимании объединяет значения слов с аффективной сферой субъекта [Лурия, 1979]. Содержание СП представляет

собой совокупность семантических репрезентаций. Однако их устройство в СП может быть представлено различными способами. В настоящее время наиболее известны следующие подходы к пониманию структуры СП: признаковый (feature-based), дистрибутивный, сетевой.

В *признаковом подходе* структура СП рассматривается как набор признаков слов [Smith, Shoben, Rips, 1974]. Например, одним из признаков слова «птица» является «есть крылья». Семантическая связанность слов в данном подходе определяется степенью соответствия наборов их признаков. В настоящее время данный подход широко используется в научных исследованиях, объединяющих различные подходы к структуре СП [Recchia et al., 2010].

Согласно *дистрибутивному подходу*, структура СП определяется распределением слов в корпусах естественного языка [Kumar, 2021]. Степень семантической связанности слов зависит от особенностей их расположения относительно друг друга в тексте. Сегодня дистрибутивные модели используются в различных интеллектуальных системах, например, чат-ботах (ChatGPT).

Сетевой подход позволяет представить структуру СП как совокупность узлов и ребер, соединяющих некоторые пары этих узлов [Collins, Loftus, 1975]. Под узлами здесь подразумеваются слова, а под ребрами семантические связи между ними (рис. 1).

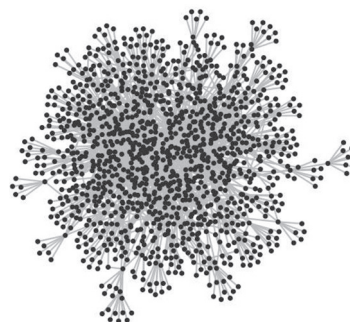


Рис. 1. Семантическая сеть студента 4-го курса МГЛУ, обучающегося по направлению «Языкознание и литературоведение», построенная при помощи метода снежного кома в программе Cytoscape; количество узлов – 1220, количество ребер – 2101.

Соответственно, семантическая связанность слов, представленных узлами, подразумевает наличие ребер между ними. Сегодня активное развитие сетевого подхода привело к возникновению нового научного направления – сетевой когнитивной науке [Siew et al., 2019].

Исследования показали, что сетевой подход имеет явные преимущества перед дистрибутивным

[Kumar, Steyvers, Balota, 2022] Действительно, сетевые модели показывают большую эффективность в установлении сходства объектов [De Deyne et al., 2016], словесных играх [Kumar, Steyvers, Balota, 2021]. Разница в эффективности выполнения перечисленных задач между моделями может зависеть от специфики материалов, составляющих основу этих моделей. Действительно, поскольку сетевые модели, как правило, основываются на человеческих ассоциациях: нормах свободных ассоциаций [Steyvers, Tenenbaum, 2005], индивидуальных ассоциациях [Morais, Olsson, Schooler, 2013], это создает определенную зависимость семантических репрезентаций от перцептивных, моторных и аффективных факторов. Дистрибутивные модели в свою очередь основываются на анализе текстовых данных и могут не учитывать вышеперечисленные поведенческие факторы. Следует отметить, что вопрос об отношении между понятиями «ассоциативная связь» и «семантическая связь» в рамках сетевого подхода был решен в пользу исключения разницы между ними [McNamara, 2005].

Сетевой подход также имеет преимущество перед признаковым. Как было отмечено ранее, в признаковом подходе семантическая связанность слов определяется наличием у них общих признаков. При этом исключается семантическая связанность между словами, лишенными общих признаков. Например, в признаковом подходе слова «корова» и «молоко» являются семантически несвязанными. Напротив, в сетевом подходе семантическая связанность между этими словами допускается. Действительно, по опыту проведения ассоциативных экспериментов, «молоко» является одной из первых ассоциаций к слову «корова» у испытуемых.

Несмотря на то, что дистрибутивный и признаковые подходы имеют недостатки в сравнении с сетевым подходом, они вносят существенный вклад в понимание структуры СП человека.

Сегодня существует множество исследований влияния различных факторов на динамику структуры СП, проведенных в рамках сетевого подхода. Рассматривается влияние, например, факторов системы образования [Denervaud et al, 2021], креативности [Fernandez-Fontecha, Kenett, 2022]. В качестве одного из таких факторов может быть рассмотрено изучение иностранного языка.

Под изучением языка, согласно определению из словаря Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина¹, понимается «процесс овладения иностранным языком, в условиях специального обучения либо в процес-

се самостоятельной работы». В настоящее время практически не изучен вопрос о влиянии изучения иностранного языка на структуру СП. Однако существуют исследования влияния изучения иностранного языка на сетевые характеристики ментального лексикона [Agustin-Llach, 2022]. В науке существуют разные позиции касательно соотношения понятий «семантическая память» и «ментальный лексикон». В одних исследованиях понятия различаются по характеру репрезентаций: СП связана с семантическими репрезентациями, а ментальный лексикон с лексическими [Coltheart, 2004]. В других исследованиях ментальный лексикон рассматривается как аналог СП [Овчинникова, 2010]. Так или иначе, особенности применения сетевого подхода к изучению ментального лексикона могут быть использованы для исследования структуры СП у изучающих иностранный язык.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ СТРУКТУРЫ СП У ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

В настоящее время существует несколько методов построения семантических сетей. Первый метод заключается в построении агрегированных сетей, основанных на нормах свободных ассоциаций, например, The University of South Florida word association norms [Nelson, McEvoy, Schreiber, 2004]. Второй метод направлен на создание индивидуальных сетей, которые могут быть построены при помощи теста на вербальную беглость [Zemla, Austerweil, 2018] или методики «снежного кома» [Morais, Olsson, Schooler, 2013]. Задание на вербальную беглость заключается в назывании как можно большего количества объектов, принадлежащих определенной категории (например, животные) за фиксированный период времени. Метод снежного кома заключается в создании ассоциаций к ключевым словам, а затем к собственным ассоциациям к ключевым словам, в результате чего сеть растет как снежный ком.

Поскольку в настоящее время не существует норм свободных ассоциаций у изучающих иностранный язык, в целях исследования их структуры СП могут использоваться методы построения индивидуальных семантических сетей: задание на вербальную беглость и метод снежного кома. Задание на вербальную беглость ранее использовалось для сетевого представления ментального лексикона у изучающих иностранный язык [Agustin-Llach, 2022]. Применение данного задания в целях исследования сетевой структуры СП у изучающих иностранный язык может заключаться

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

в следующем: испытуемым может быть предложено назвать как можно больше объектов, принадлежащих определенной категории на иностранном языке. Применение методики снежного кома для исследования сетевой структуры СП у изучающих иностранный язык может заключаться в использовании в качестве слов-семян («seeds») оригинальных слов из иностранных психолингвистических баз, например, The MRC psycholinguistic database (английский язык) [Coltheart, 1981]; испытуемым может быть предложено придумывать ассоциации к этим словам на иностранном языке.

В сетевом подходе используются метрики теории графов, позволяющие дать количественную оценку свойствам сетей. Используются такие показатели, как «коэффициент кластеризации» (C) – мера, отражающая вероятность соседства двух узлов, являющихся соседями случайного узла, «средний кратчайший путь» (L) – среднее число ребер, составляющих кратчайший путь между узлами. Определенные сочетания сетевых характеристик позволяют выделить разновидности графов. В области изучения структуры СП следует выделить граф «малого мира» (small-world), который, согласно исследованию Стейверса и Тененбаума, достоверно отражает структуру СП человека [Steyvers, Tenenbaum, 2005]. Под графом «малого мира» понимается сеть, в которой L увеличивается пропорционально логарифму от числа вершин, и при этом растет коэффициент кластеризации.

Применение сетевого подхода к изучению динамики структуры СП заключается в сравнении характеристик семантических сетей представителей групп, выделенных по определенному основанию. Например, сравниваются семантические сети испытуемых разного возраста: от молодого до пожилого, в результате чего может быть сделан вывод о динамике структуры СП в процессе созревания [Wulff et al., 2022].

Для определения динамики структуры СП у изучающих иностранный язык могут сравниваться сети изучающих иностранный язык на разных этапах изучения. При этом предполагается, что сети изучающих иностранный язык на начальных этапах будут характеризоваться меньшим коэффициентом кластеризации и более длинным средним кратчайшим путем в отличие от сетей, изучающих иностранный язык на более поздних этапах. Кроме этого, сети изучающих иностранный язык на начальных этапах будут в меньшей степени соответствовать структуре «малого мира», чем сети изучающих иностранный язык на более поздних этапах. Это может быть связано с тем, что в процессе изучения иностранного языка структура СП становится более гибкой и адаптивной;

уподобляется структуре СП, содержащей репрезентации на родном языке.

Еще одной возможностью применения сетевого подхода к исследованию структуры СП у изучающих иностранный язык является определение принципа развития семантических сетей. Выделяются два принципа развития семантических сетей, например, «предпочтительное присоединение» (preferential attachment) [Barabasi, Albert, 1999], согласно которому новые узлы добавляются в сеть, прикрепляясь к существующим хамам (узлам с наибольшим количеством ребер, инцидентных им) и «предпочтительное приобретение» (preferential acquisition) [Hills et al., 2009], согласно которому к узлам в существующей сети прикрепляются хабы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей работе была определена специфика и возможности применения сетевого подхода к исследованию структуры СП изучающих иностранный язык. Определяя специфику применения сетевого подхода к исследованию структуры СП изучающих иностранный язык, было показано, что:

- структура СП может быть представлена в виде семантической сети;
- сетевой подход имеет ряд преимуществ перед другими подходами к структуре СП;
- сетевой подход ранее применялся к исследованию ментального лексикона – феномена, схожего с СП.

При определении возможности применения сетевого подхода к исследованию структуры СП изучающих иностранный язык было показано, что:

- для построения семантических сетей изучающих иностранный язык могут применяться методы, основанные на индивидуальных ассоциациях;
- для определения структурных характеристик сетей могут использоваться метрики теории графов;
- семантические сети изучающих иностранный язык могут расти по определенным закономерностям.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в разработке систем автоматизации изучения иностранного языка, в создании эффективных средств оценивания уровня владения иностранным языком. При опоре на результаты настоящей работы в будущем планируется проведение эмпирического исследования особенностей структуры СП у изучающих иностранный язык с применением сетевого подхода.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Runge A., Hovy E. Exploring neural entity representations for semantic information // arXiv preprint arXiv: 2011.08951. 2020. P. 1–13. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2011.08951>
2. Hasnine M. N. et al. A platform for image recommendation in foreign word learning / M. N. Hasnine, M. Ishikawa, V. Flanagan, H. Ogata // Society for learning analytics research (SoLAR): Conference: 9th International Learning Analytics and Knowledge (LAK) ConferenceAt: Arizona, USA. 2019. P. 187–188.
3. Дубинина Г. А., Каменская Н. В. Поиск новых форм контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 202–211.
4. De Brigard F., Umanath S., Irish M. Rethinking the distinction between episodic and semantic memory: Insights from the past, present, and future // Memory & Cognition. 2022. Vol. 50. № 3. P. 459–463.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1979.
6. Smith E. E., Shoben E. J., Rips, L. J. Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions // Psychological Review. 1974. Vol. 81. № 3. P. 214–241.
7. Recchia G. et al. Encoding sequential information in vector space models of semantics: Comparing holographic reduced representation and random permutation / G. Recchia, M. Jones, M. Sahlgren, P. Kanerva // Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society. 2010. Vol. 32. № 32. P. 1–7.
8. Kumar A. A. Semantic memory: A review of methods, models, and current challenges // Psychonomic Bulletin & Review. 2021. Vol. 28. P. 40–80.
9. Collins A. M., Loftus E. F. A spreading-activation theory of semantic processing // Psychological Review. 1975. Vol. 82. № 6. P. 407–428.
10. Siew C. S. Q. et al. Cognitive Network Science: A Review of Research on Cognition through the Lens of Network Representations, Processes, and Dynamics / C. S. Siew, D. U. Wulff, N. M. Beckage, Y. N. Kenett // Complexity. 2019. Vol. 2019. P. 1–24.
11. Kumar A. A., Steyvers M., Balota D. A. A critical review of network-based and distributional approaches to semantic memory structure and processes // Topics in Cognitive Science. 2022. Vol. 14. № 1. P. 54–77.
12. De Deyne S. et al. Structure at every scale: A semantic network account of the similarities between unrelated concepts / S. De Deyne, D. J. Navarro, A. Perfors, G. Storms // Journal of Experimental Psychology: General. 2016. Vol. 145. № 9. P. 1228–1254.
13. Kumar A. A., Steyvers M., Balota D. A. Semantic memory search and retrieval in a novel cooperative word game: A comparison of associative and distributional semantic models // Cognitive Science. 2021. Vol. 45, № 10. P. 1–33.
14. Steyvers M., Tenenbaum J. B. The large-scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth // Cognitive science. 2005. Vol. 29. № 1. P. 41–78.
15. Morais A. S., Olsson H., Schooler L. J. Mapping the structure of semantic memory // Cognitive science. 2013. Vol. 37. № 1. P. 125–145.
16. McNamara T. P. Semantic Priming: Perspectives from Memory and Word Recognition. New York: Taylor & Francis, Psychology Press, 2005.
17. Denervaud S. et al. Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking // npj Science of Learning. 2021. Vol. 6. № 1. P. 1–7.
18. Fernandez-Fontecha A., Kenett Y. N. Examining the relations between semantic memory structure and creativity in second language // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 45. P. 1–39.
19. Agustin-Llach M. P. How age and L2 proficiency affect the L2 lexicon // System. 2022. Vol. 104. P. 1–12.
20. Coltheart M. Are there lexicons? // The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A. 2004. Vol. 57. № 7. P. 1153–1171.
21. Овчинникова И. Г. О влиянии частотности коллокации лексем на взаимосвязи единиц ментального лексикона // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 1 (7). С. 26–30.
22. Nelson D. L., McEvoy C. L., Schreiber T. A. The University of South Florida free association, rhyme, and word fragment norms // Behavior Research Methods, Instruments, & Computers. 2004. Vol. 36, № 3. P. 402–407.
23. Zemla J. C., Austerweil J. L. Estimating semantic networks of groups and individuals from fluency data. Computational Brain & Behavior. 2018. Vol. 1. № 1. P. 36–58.
24. Coltheart M. The MRC psycholinguistic database // The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A. 1981. Vol. 33. № 4. P. 497–505.
25. Wulff D. U. et al. Using network science to understand the aging lexicon: Linking individuals' experience, semantic networks, and cognitive performance // Topics in Cognitive Science. 2022. Vol. 14. № 1. P. 93–110.
26. Barabasi A. L., Albert R. Emergence of scaling in random networks // Science. 1999. Vol. 286. № 5439. P. 509–512.
27. Hills T. T. et al. Longitudinal analysis of early semantic networks: Preferential attachment or preferential acquisition? // Psychological science. 2009. Vol. 20. № 6. P. 729–739.

REFERENCES

1. Runge, A., & Hovy, E. (2020). Exploring neural entity representations for semantic information. arXiv preprint arXiv:2011.08951, 1–13. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2011.08951>
2. Hasnine, M. N. et al. (2019). A platform for image recommendation in foreign word learning. In Companion Proceedings of the 9th International Learning Analytics and Knowledge (LAK) Conference At: Arizona, USA (pp. 187–188). Society for Learning Analytics Research (SoLAR).
3. Dubinina, G. A., & Kamenskaya, N. V. (2018). Looking for new forms of assessment in foreign language training at non-linguistics universities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(796), 202–211. (In Russ).
4. De Brigard, F., Umanath, S., Irish, M. (2022). Rethinking the distinction between episodic and semantic memory: Insights from the past, present, and future. Memory & Cognition, 50(3), 459–463.
5. Luria, A. R. (1979). Jazyk i soznanie = Language and consciousness. Moscow: Moscow University Press. (In Russ).
6. Smith, E. E., Shoben, E. J., Rips, L. J. (1974). Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions. Psychological review, 81(3), 214–241.
7. Recchia, G. et al. (2010). Encoding sequential information in vector space models of semantics: Comparing holographic reduced representation and random permutation. In Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 32(32), 1–7.
8. Kumar, A. A. (2021). Semantic memory: A review of methods, models, and current challenges. Psychonomic Bulletin & Review, 28, 40–80.
9. Collins, A. M., Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. Psychological review, 82(6), 407–428.
10. Siew, C. S. et al. (2019). Cognitive network science: A review of research on cognition through the lens of network representations, processes, and dynamics. Complexity, 2019, 1–24.
11. Kumar, A. A., Steyvers, M., Balota, D. A. (2022). A critical review of network-based and distributional approaches to semantic memory structure and processes. Topics in Cognitive Science, 14(1), 54–77.
12. De Deyne, S. et al. (2016). Structure at every scale: A semantic network account of the similarities between unrelated concepts. Journal of Experimental Psychology: General, 145(9), 1228–1254.
13. Kumar, A. A., Steyvers, M., Balota, D. A. (2021). Semantic memory search and retrieval in a novel cooperative word game: A comparison of associative and distributional semantic models. Cognitive Science, 45(10), 1–33.
14. Steyvers, M., Tenenbaum, J. B. (2005). The large-scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth. Cognitive Science, 29, 41–78.
15. Morais, A. S., Olsson, H., Schooler, L. J. (2013). Mapping the structure of semantic memory. Cognitive Science, 37(1), 125–145.
16. McNamara, T. P. (2005). Semantic Priming: Perspectives from Memory and Word Recognition. New York: Taylor & Francis, Psychology Press.
17. Denervaud, S. et al. (2021). Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. npj Science of Learning, 6(1), 1–7.
18. Fernandez-Fontecha, A., Kenett, Y. N. (2022). Examining the relations between semantic memory structure and creativity in second language. Thinking Skills and Creativity, 45, 1–39.
19. Agustin-Llach, M. (2022). How age and L2 proficiency affect the L2 lexicon. System, 104, 1–12.
20. Coltheart, M. (2004). Are there lexicons? The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 57(7), 1153–1171.
21. Ovchinnikova, I. G. (2010). How frequency of collocations influences on relations of units in the mental lexicon. Perm University Herald. Russian and Foreign Philology, 1(7), 26–30. (In Russ).
22. Nelson, D. L., McEvoy, C. L., & Schreiber, T. A. (2004). The University of South Florida free association, rhyme, and word fragment norms. Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36(3), 402–407.
23. Zemla, J. C., Austerweil, J. L. (2018). Estimating semantic networks of groups and individuals from fluency data. Computational brain & behavior, 1(1), 36–58.
24. Coltheart, M. (1981). The MRC psycholinguistic database. The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 33(4), 497–505.
25. Wulff, D. U. et al. (2022). Using network science to understand the aging lexicon: Linking individuals' experience, semantic networks, and cognitive performance. Topics in Cognitive Science, 14(1), 93–110.
26. Barabási, A. L., Albert, R. (1999). Emergence of scaling in random networks. Science, 286(5439), 509–512.
27. Hills, T. T. et al. (2009). Longitudinal analysis of early semantic networks: Preferential attachment or preferential acquisition? Psychological science, 20(6), 729–739.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Бармин Артем Вячеславович

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

Величковский Борис Борисович

доктор психологических наук
профессор МГУ
директор Лаборатории когнитивных исследований основ коммуникации
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Barmin Artem Vyacheslavovich

Post-Graduate Student of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
of the Institute of Humanities and Applied Sciences
of Moscow State Linguistic University

Velichkovsky Boris Borisovich

Doctor of Psychology, Professor
Moscow State University
Head of the Laboratory for Cognitive Studies of Communication Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

20.03.2023
05.04.2023
15.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 159.923

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_106



Индивидуально-психологические особенности личности женщин-руководителей

Е. Л. Буслаева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

moselena2201@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей личности женщин-руководителей, отличающих их от женщин, не занимающих руководящие должности. В эмпирическом исследовании приняли участие 78 человек, личностные характеристики изучались с помощью методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла. По семи факторам были выявлены значимые различия особенностей личности между двумя группами испытуемых.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности личности, женщины-руководители, профессиональная деятельность женщин, управленческая деятельность

Для цитирования: Буслаева Е. Л. Индивидуально-психологические особенности личности женщин-руководителей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 106–113. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_106

Original article

Individual psychological characteristics of personality of female managers

Elena L. Buslaeva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

moselena2201@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a study of individual psychological characteristics of personality of female managers, distinguishing them from women who do not hold leadership positions. The empirical study involved 78 people; personal characteristics were studied using the Sixteen Personality Factor Questionnaire by R. Cattell. Significant differences in personality traits between the two groups of subjects have been identified in seven factors.

Keywords: individual psychological characteristics of personality of women, female managers, professional activity of women, managerial activity

For citation: Buslaeva, E. L. Individual psychological characteristics of personality of female managers. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 106–113. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_106

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования индивидуально-психологических особенностей женщин-руководителей обусловлена увеличивающимся вхождением женщин в сферу управления и наличием широкого круга малоизученных социально-психологических проблем управленческой деятельности женщин. В настоящее время психология профессиональной деятельности женщин приобретает новые формы: появляются иные цели, мотивы деятельности, активизируется стремление к самоактуализации и самосовершенствованию через общественно-значимый труд. Стремительные изменения во всех сферах жизнедеятельности общества приводят к перераспределению мужских и женских социальных и профессиональных ролей. Это обуславливает необходимость разработки новых теоретических и методологических подходов к изучению психологии женщин в различных сферах профессиональной жизнедеятельности в целом и в управленческой деятельности, в частности. Женщины стали более активны в политической сфере и в управлении, что определяет возрастающий научный интерес и актуальность исследований особенностей психологических характеристик личности женщин, способствующих их карьерному росту и достижению управленческих должностей.

Эффективность управленческой деятельности во многом зависит от зрелости личности руководителя, его профессионального «акме» в виде совокупности общей осведомленности, углубления и расширения знаний, способности к адекватному изменению алгоритмов принятия решений [Буслаева, 2006]. Выступая субъектом управления, помимо определенных знаний, умений, профессиональных компетенций, руководитель должен обладать профессионально значимыми индивидуально-психологическими качествами и характеристиками личности, которые во многом определяют успешность реализации его деятельности. Исследование индивидуально-психологических особенностей личности руководителей позволяет выделить те черты, которые способствуют достижению успеха в профессиональной деятельности, что, в свою очередь, приводит к удовлетворенности своим трудом и к самореализации.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных изучению личностных характеристик женщин-руководителей, показывает многогранность изучения проблемы женского менеджмента и дает представление об их личностных качествах и особенностях их управленческой деятельности.

С. Ашвин отмечает важность работы для самоидентификации женщины, дающей ей ощущение собственной востребованности, значимости,

нужности и общественной полезности [Ашвин, 2006]. По мнению Н. Н. Обозова, женщинам важны складывающиеся производственные отношения и оценивание их труда руководителями и коллегами [Обозов, 2007]. Изучение деловых и личностных качеств женщин-руководителей позволило А. Е. Чириковой сделать вывод о том, что обладание традиционно мужскими качествами в сочетании с женскими определяет то, что они становятся руководителями [Чирикова, 2011]. Н. С. Ливак отмечает, что «реалии сферы управления диктуют женщинам приобретение маскулинных черт, и это является одной из проблем деловых женщин. Авторитарность, агрессия, жестокость – наиболее яркие черты руководителя-мужчины – перенимаются руководителями-женщинами. Предположительно, что это связано с низким уровнем этики и культуры деловых отношений в сфере российского управления» [Ливак, 2018, с. 55].

Анализ работ, посвященных изучению личностных характеристик женщин и мужчин-руководителей, показывает существование отличительных характеристик. Так, исследования Ж. А. Аппоевой показали, что женщины-руководители обладают существенными психофизиологическими преимуществами по сравнению с мужчинами-руководителями, и этим обусловлен их более высокий уровень стрессоустойчивости [Аппоева, 2011]. В работе М. В. Капрановой и С. С. Костыря отмечается, что женщины-руководители обладают более высоким уровнем саморегуляции в сравнении с мужчинами, им больше присуща активность, уверенность и самостоятельность [Капранова, Костыря, 2011]. Г. Ш. Габдреева, А. Р. Халфиева отмечают, что женщины-менеджеры характеризуются организаторскими способностями и энергией, но у них более высокий уровень ипохондрии, психастении и других показателей нервной раздражительности, чем у мужчин [Gabdreeva, Khalfieva, 2016]. Ю. Ю. Чех и С. И. Филиппченкова делают вывод о доминировании у женщин-руководителей интернального локуса контроля, ориентации на задачу, направленности на процесс деятельности [Чех, Филиппченкова, 2018].

По результатам исследования «кросс-культурных гендерных особенностей ценностных ориентаций женщин-руководителей» России, Великобритании и Индии О. А. Овсяник и А. В. Фарбер делают вывод, что «наибольшие отличия характеризуют гендерные группы женщин-руководителей, на что не оказывает существенное влияние страна их проживания. Соответствие женским ролям приводит женщин-руководителей к поведенческим моделям и привычкам образа жизни, связанным с женственностью, порождая важные различия

между маскулинными и феминными женщинами с учетом страны их проживания» [Овсяник, Фарбер, 2021, с. 113].

Для зарубежных исследований проблема женского менеджмента также является актуальной. И если на протяжении десятилетий это были преимущественно исследования американских и европейских ученых, то в последние годы наблюдается активный интерес к психологии личности женщин-руководителей в исследованиях ученых азиатских стран. Результаты исследований зарубежных авторов показывают, что индивидуально-психологические особенности личности женщин-руководителей в других странах и культурах имеют похожие характеристики. Японские ученые выявили, что женщины-менеджеры испытывают больший профессиональный стресс, но меньший психологический дистресс, чем женщины, не являющиеся менеджерами [Shiraki et al, 2021]. Исследования индийских ученых S. Mohammadi, F. Rahimi, M. Nadaf показали, что важными чертами личности в женском предпринимательстве являются: готовность к риску, сосредоточенность на внутреннем контроле, достижения, непредубежденность, прагматизм, вызов, терпимость к двусмысленности, ответственность, эмоциональная стабильность, экстраверсия, родственные связи, честность в отношении опыта и благожелательные намерения [Mohammadi et al, 2022]. Филиппинским женщинам-менеджерам свойственны абстрактное мышление, высокая организованность и решительность, склонность к взаимодействию, высокий уровень открытости, добросовестности и покладистости, а также умеренный уровень экстраверсии и нейротизма [Barcelona, 2022].

Отметим, что не все женщины стремятся к руководящим должностям. В иерархии ценностей женщин могут доминировать ценности семейных отношений, материнства, благоустройства быта или же процессуально-содержательные ценности профессиональной деятельности, когда предпочтение отдается занятию любимым делом, возможности общения с коллегами, единомышленниками без стремления к руководству. Их представления о хорошей работе могут выражаться в стабильности, удобстве графика работы, небольшой занятости, комфортными отношениями с коллегами. Могут быть и другие причины отсутствия стремления к должности руководителя. «Страх успеха», выявленный М. Хорнер (Horner, 1968), приводит к подсознательному отказу женщин от карьерного роста, так как они считают, что такой успех влечет потерю женственности и неблагоприятно сказывается на их отношениях с окружающими в целом и в семье, в частности.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель эмпирического исследования заключалась в изучении индивидуально-психологических особенностей личности женщин руководителей, отличающих их от женщин, не занимающих руководящие должности.

В эмпирическом исследовании приняли участие 78 женщин с высшим образованием в возрасте от 38 до 46 лет со стажем работы 10–15 лет, не прерывающих в течение этих лет свою трудовую деятельность и занятых в различных сферах трудовой деятельности. Допускалось изменение места работы или сферы деятельности за годы работы, но обязательным условием было наличие в их сфере занятости объективной возможности карьерного роста. Первую группу составили женщины-руководители среднего и высшего звена государственных учреждений и частных компаний. Во вторую группу вошли женщины, занимающие на протяжении всех лет работы должности рядовых сотрудников.

Исследование проводилось с использованием методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (форма А), являющейся одной из стандартизированных и надежных для выявления индивидуально-личностных свойств при профессиональном отборе и позволяющей диагностировать личностные свойства по функционально независимым психологическим факторам.

Достоверность полученных результатов обеспечена использованием репрезентативным объемом выборки испытуемых, применением метода математико-статистического анализа для независимых выборок по критерию Стьюдента.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Полученные с помощью методики 16 PF Р. Кеттелла результаты исследования индивидуально-психологических особенностей личности женщин в обеих группах были обработаны по параметрам распределения, таких, как среднеарифметическая оценка и среднеквадратическое отклонение. Результаты представлены в таблице 1.

На основе данных, полученных в группах по каждому фактору, были созданы профили личности, которые представлены графически (рис. 1).

На графике (рис. 1) представлены кривые, обозначающие профили личности женщин-руководителей (1-я группа) и женщин, не занимающих руководящие должности (2-я группа). Наибольший среднеарифметический показатель (8,05) выявлен по фактору Н «смелость – застенчивость»

Таблица 1

СВОДНАЯ ТАБЛИЦА ОЦЕНОК ПАРАМЕТРОВ, ПОЛУЧЕННЫХ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ТЕСТА 16PF Р. КЕТТЕЛЛА ДЛЯ ДВУХ ГРУПП ИСПЫТУЕМЫХ

Фактор	Среднее арифметическое, М		Среднее квадратичное отклонение, SD	
	1-я группа	2-я группа	1-я группа	2-я группа
A	5,4	5,9	1,774	1,719
B	5,7	5,45	2,408	1,669
C	6,2	4,8	1,811	2,134
E	6,15	5,6	2,084	1,957
F	4,85	6,1	1,984	2,231
G	6,95	4	1,683	1,572
H	8,05	5,1	1,291	1,605
I	5,9	4,6	2,847	2,253
L	4,3	6	2,564	1,618
M	6	5,35	2,067	2,207
N	7,1	5,05	1,861	2,149
O	5,7	4,8	2,173	1,832
Q1	6,35	4,7	1,895	2,088
Q2	7,5	3,9	1,704	1,814
Q3	7,3	4,4	1,557	1,673
Q4	5,6	5	1,773	2,262

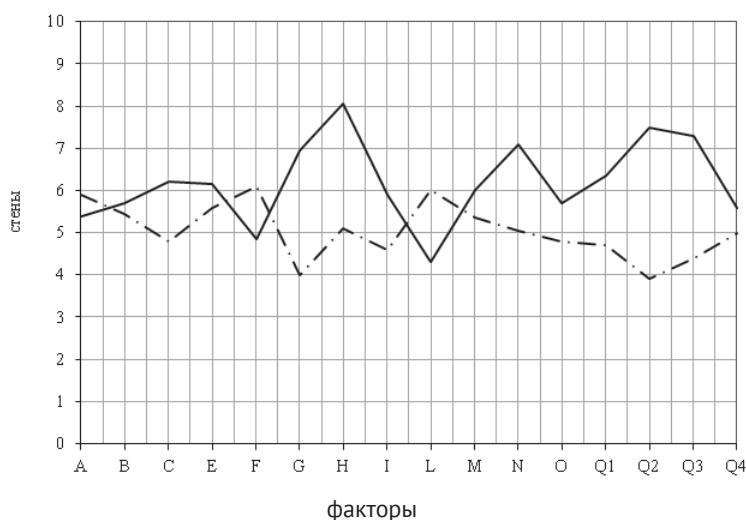


Рис. 1. Профили личности по тесту 16PF Р. Кеттелла для 1 и 2 групп испытуемых

у 1-й группы испытуемых (женщины-руководители), что показывает доминирование у них таких качеств, как смелость, активность, склонность к риску.

Высокие значения у 1-й группы женщин по факторам N (7,1) «дипломатичность – прямолинейность» и Q2 (7,5) «самостоятельность – зависимость от группы» показывают наличие у них дипломатичности, проницательности (качества по фактору N), независимости во взглядах, стремление к самостоятельным решениям, действиям (качества по фактору Q2).

Низкий среднеарифметический показатель (3,9) обнаружен у испытуемых группы 2 по фактору Q2 «самостоятельность – зависимость от группы», что предполагает наличие у женщин, не являющихся руководителями, зависимости от чужого мнения, ориентации на других при принятии решений и ожидания социального одобрения. На основании этого можно предположить, что, обладая такими качествами, их не назначали на должности руководителей или они сами не стремились в управленческую сферу.

Были обнаружены наименьшие различия между показателями двух групп по фактору А "общительность – замкнутость" (5,4 и 5,9), фактору В "ограниченность мышления – сообразительность" (5,7 и 5,45) и фактору Q4 "напряженность – релаксация" (5,6 и 5). По этим факторам обе группы набрали среднее количество баллов, что говорит об отсутствии сильной выраженности таких качеств, как коммуникативные навыки, интеллектуальный уровень и умение противостоять фрустрирующим воздействиям как в сторону одного, так и в сторону другого полюса. Таким образом, эти факторы оказываются нейтральными по отношению к уровню занимаемой должности в профессиональной деятельности.

По показателям среднееквадратического отклонения по двум группам испытуемых наибольшее среднееквадратическое отклонение наблюдается в 1-й группе по факторам I «податливость – жесткость» (2,847) и фактору L «подозрительность – доверчивость» (2,564), во 2-й группе – по фактору М «практичность – мечтательность» (2,253). Это позволяет сделать вывод о том, что такие личностные качества, как мечтательность, утонченность, непрактичность (фактор I), проявление подозрительности и направленности интересов на себя (фактор L), самопогружение и беспомощность в некоторых практических

делах (фактор М) женщины оценивают в себе по-разному.

Наименьшее среднееквадратическое отклонение наблюдается в 1-й группе по фактору Q3 «высокий самоконтроль – низкий самоконтроль» (1,577), во 2-й группе – по факторам G «сознательность – беспринципность» (1,572) и фактору Н «смелость – застенчивость» (1,605). Это означает, что женщины-руководители близки в оценке у себя хорошего контроля над собственными эмоциями и значимости своей репутации в обществе (фактор Q3), социальной смелости, активности и склонности к риску (фактор Н), а также в оценке своей осознанности при принятии решений, ответственности и обязательности (фактор G).

С целью проверки значимости различий показателей индивидуально-личностных свойств испытуемых 1-й и 2-й группы был использован метод математико-статистического анализа для независимых выборок, который проводился по критерию Стьюдента (t-эмп). Результаты представлены в таблице 2.

Полученные результаты показали значимость различий между двумя группами ($p \leq 0,001$) по семи факторам:

С – эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость

Таблица 2

СВОДНАЯ ТАБЛИЦА ЗНАЧЕНИЙ Т-КРИТЕРИЯ СТЬЮДЕНТА
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ТЕСТА 16PF Р. КЕТТЕЛЛА В ДВУХ ГРУППАХ ИСПЫТУЕМЫХ

Фактор	Название фактора	t-эмп. критерий Стьюдента
A	Открытость – замкнутость	1,435
B	Сообразительность – ограниченность мышления	0,555
C	Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость	2,593*
E	Независимость – податливость	1,225
F	Беспечность – озабоченность	0,762
G	Сознательность – беспринципность	2,109*
H	Смелость – застенчивость	5,688*
I	Податливость – жесткость	0,994
L	Подозрительность – доверчивость	0,547
M	Практичность – мечтательность	1,195
N	Дипломатичность – прямолинейность	2,467*
O	Спокойствие – тревожность	1,573
Q1	Радикализм – консерватизм	2,088*
Q2	Самостоятельность – зависимость от группы	3,692*
Q3	Высокий самоконтроль – низкий самоконтроль	4,613*
Q4	Напряженность – расслабленность	0,779

* – значимые различия при $p \leq 0,01$

Н – смелость – застенчивость
Q2 – самостоятельность – зависимость от группы
Q3 – высокий самоконтроль – низкий самоконтроль
G – сознательность – беспринципность
N – дипломатичность – прямолинейность
Q1 – радикализм – консерватизм

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СТАТИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫХ РАЗЛИЧИЙ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЖЕНЩИН-РУКОВОДИТЕЛЕЙ

1. Фактор С «эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость». Значимость различий позволяет сделать вывод, что женщины-руководители эмоционально устойчивы, активны, реалистичны, трезво оценивают действительность, не боятся сложных ситуаций в отличие от женщин, не являющихся руководителями. Эмоциональная устойчивость выступает профессионально значимым качеством субъекта управленческой деятельности.

2. Фактор Н «смелость – застенчивость». Значимость различий по данному фактору подтверждает, что социальная смелость, склонность к риску, активность, готовность действовать в незнакомых ситуациях являются отличительными свойствами личности женщин-руководителей. Для женщин, не занимающих управленческие должности, характерны осторожность, робость, неуверенность.

3. Фактор Q2 «самостоятельность – зависимость от группы». Полученные значения показывают свойственные женщинам-руководителям стремление к самостоятельности при принятии решений и независимость взглядов.

4. Фактор Q3 «высокий самоконтроль – низкий самоконтроль». Женщинам-руководителям свойственна дисциплинированность в отношении социальных требований и обязательств, для них важна

общественная репутация. Высокий самоконтроль позволяет им достигать намеченных целей, решать поставленные задачи в любых стрессогенных условиях.

5. Фактор G «сознательность – беспринципность». Женщины-руководители осознают принятые решения, упорны в достижении целей, ответственные, придерживаются установленных правил.

6. Фактор N «дипломатичность – прямолинейность». Женщинам-руководителям свойственны такие качества личности, как дипломатичность, пронизательность, расчетливость, разумный и не-сентиментальный подход к событиям и окружающим людям.

7. Фактор Q1 «радикализм – консерватизм». Женщинам-руководителям присущ радикализм, аналитичность мышления, они обладают интеллектуальными интересами и заинтересованы в хорошей информированности.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о наличии у женщин-руководителей отличительных индивидуально-психологических особенностей личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение индивидуально-психологических особенностей женщин-руководителей показывает многогранность проблемы и необходимость ее дальнейшего изучения в контексте различных аспектов, таких как самореализация, иерархия ценностей и ценностные ориентации, убеждения, социальный статус, особенности культуры, традиций, профессиональная деформация и других.

Полученные результаты могут быть использованы в консультативной практике по карьерному росту и осуществлению профессиональной деятельности, при работе с сотрудниками для профотбора и ротации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Буслаева Е. Л. Акмеологические подходы к принятию управленческих решений // Акмеология. 2006. № 2 (18). С. 88–92.
2. Ашвин С. А. Гендерная солидарность против экономических трудностей? Влияние советского наследия // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 57–68.
3. Обозов Н. Н. Женщина + мужчина = ?! Академия психологии, предпринимательства и менеджмента. СПб.: Облик, 2007. 112 с.
4. Чирикова А. Е. Женщина-руководитель во власти и бизнесе: социально-психологический портрет // Политическая экспертиза. 2011. Т. 7. № 1. С. 142–162.
5. Ливак Н. С. Личностные особенности женщин-руководителей // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2018. Т. 20. № 10. С. 52–57.
6. Аппоева Ж. А. Женщина-руководитель – закономерность в развитии бизнеса // Актуальные вопросы экономических наук. 2011. № 22-1. С. 226.

7. Капранова М. В., Костыря С. С. Психологические особенности профессиональной карьеры женщин-руководителей бизнес-структур // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. № 3. С. 92–101.
8. Gabdreeva, G., Khalfieva, A. (2016). A Structural Analysis of the Complex of Professionally Important Qualities of Male and Female Managers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 339–347.
9. Чех Ю. Ю., Филиппченкова С. И. Исследование локуса контроля и направленности личности современных женщин-руководителей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 4А. С. 57–64.
10. Овсяник О. А., Фарбер А. В. Кросс-культурные гендерные особенности ценностных ориентаций женщин-руководителей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 4. С. 107–116.
11. Shiraki N. et al. Differences in psychological distress between managers and non-managers in female workers: a cross-sectional study in Tsukuba Science City, Japan / N. Shiraki, S. Doki, Y. Ikeda, T. Ikeda, T. Takahashi, C.S. Andrea, D. Hori, Oi Y, Sasahara SI, I. Matsuzaki Nagoya journal of medical science. 2021. # 83. P. 63–74. 10.18999/nagjms.83.1.63.
12. Mohammadi S. et al. (2022). Identifying and Prioritizing the Personality Traits of Women Entrepreneurs in Khuzestan Province with Qualitative Content Analysis Technique / S. Mohammadi, F. Rahimi, M. Nadaf, T. Argha. # 20. P. 38–64. 10.22051/JWSPS.2022.34258.2346.
13. Barcelona, A. (2022). Leadership Levels and Personality Traits of Female Managers in Select Industries in the Philippines. 9. 120-134. 10.55284/ijebms.v9i2.747.
14. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003.

REFERENCES

1. Buslaeva, E. L. (2006). Acmeological approaches to management decision-making = Akmeologicheskie podkhody k prinyatiyu upravlencheskikh reshenii. *Acmeology*, 2 (18), 88–92. (In Russ.)
2. Ashvin, S. A. (2006). Gendernaya solidarnost' protiv ekonomicheskikh trudnostei? Vliyanie sovetskogo naslediya = Gender solidarity against economic difficulties? The influence of Soviet heritage. *Sociological research*, 4, 57–68. (In Russ.)
3. Obozov, N. N. (2007). Zhenshchina + muzhchina =?! Akademiya psikhologii, predprinimatel'stva i menedzhmenta = Woman + man =?! Academy of Psychology, Entrepreneurship and Management. St Petersburg: Oblik. (In Russ.)
4. Chirikova, A. E. (2011). Zhenshchina-rukovoditel' vo vlasti i biznese: sotsial'no-psikhologicheskii portret = Woman-leader in power and business: socio-psychological portrait. *Political expertise*, 7 (1), 142–162. (In Russ.)
5. Livak, N. S. (2018). Lichnostnye osobennosti zhenshchin-rukovoditelei = Personal characteristics of women managers. *Electronic scientific and educational bulletin Health and education in the XXI century*, 20, 10, 52–57. (In Russ.)
6. Appoeva, Zh. A. (2011). Zhenshchina-rukovoditel' – zakonomernost' v razvitii biznesa = Women-leaders become a regularity in business development. *Actual issues of economic sciences*, 22–1, 226. (In Russ.)
7. Kapranova M. V., Kostyrya S. S. (2011). Psikhologicheskie osobennosti professional'noi kar'ery zhenshchin-rukovoditelei biznes-struktur = Psychological features of the professional career of women-managers of business structures. *Modern Social Psychology: Theoretical Approaches and Applied Research*, 3, 92–101. (In Russ.)
8. Gabdreeva, G., Khalfieva, A. (2016). A Structural Analysis of the Complex of Professionally Important Qualities of Male and Female Managers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (3), 339–347.
9. Chekh Yu. Yu., S. I. (2018) Filippchenkova Issledovanie lokusa kontrolya i napravlenosti lichnosti sovremennykh zhenshchin-rukovoditelei = A study of locus of control and orientation of the person of modern women leaders. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 7 (4A), 57–64. (In Russ.)
10. Ovsyanik, O. A., Farber, A. V. (2021). Kross-kul'turnye gendernye osobennosti tsennostnykh orientatsii zhenshchin-rukovoditelei = Cross-cultural gender features of value orientations of women-leaders. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Psychological sciences*, 4, 107–116. (In Russ.)
11. Shiraki N. et al. (2021). Differences in psychological distress between managers and non-managers in female workers: a cross-sectional study in Tsukuba Science City, Japan / N. Shiraki, S. Doki, Y. Ikeda, T. Ikeda, T. Takahashi, C.S. Andrea, D. Hori, Sasahara Oi Y. SI, I. Matsuzaki. *Nagoya journal of medical science*, 83, 63–74. 10.18999/nagjms.83.1.63.
12. Mohammadi S. et al. (2022). Identifying and Prioritizing the Personality Traits of Women Entrepreneurs in Khuzestan Province with Qualitative Content Analysis Technique / S. Mohammadi, F. Rahimi, M. Nadaf, T. Argha, 20, 38–64. 10.22051/JWSPS.2022.34258.2346.
13. Barcelona, A. (2022). Leadership Levels and Personality Traits of Female Managers in Select Industries in the Philippines, 9, 120–134. 10.55284/ijebms.v9i2.747.

14. Il'in, E. P. (2003). Differentsial'naya psikhofiziologiya muzhchiny i zhenshchiny = Differential psychophysiology of men and women. St Petersburg: Piter. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Буслаева Елена Леонидовна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Buslaeva Elena Leonidovna

PhD (Psychology), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Institute of Humanities and Applied Sciences

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	15.03.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	02.04.2023	approved after reviewing
принята к публикации	15.05.2023	accepted for publication

Научная статья

УДК 378

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_114



Воспитательный потенциал вуза в подготовке будущих психологов

Н. В. Лебедева¹, О. И. Дониная²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
Lebedeva1512@yandex.ru

²Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия
podsnezhnik12@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы воспитательного потенциала вуза как фактора успешности в подготовке будущих психологов, обосновывается актуальность содержания учебных дисциплин, современных образовательных технологий, андрагогического взаимодействия преподавателя-студента в рамках раскрытия возможностей воспитательного потенциала образовательного пространства вуза. Анализируются возможности и пути развития воспитательной работы университета, выделяется добровольчество как одно из актуальных и востребованных направлений, обладающих воспитательным потенциалом в работе со студенческой молодежью.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, высшее учебное заведение, образовательный процесс, студенческая молодежь, будущие психологи, волонтерство

Для цитирования: Лебедева Н. В., Дониная О. И. Воспитательный потенциал вуза в подготовке будущих психологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 114–120. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_114

Original article

Educational Potential of the University in the Training of Future Psychologists

Nataliya V. Lebedeva¹, Olga I. Donina²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
Lebedeva1512@yandex.ru

²Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia
podsnezhnik12@rambler.ru

Abstract. The article examines the educational potential of the university as a success factor of the training future psychologists, substantiates the relevance of the content of academic disciplines, modern educational technologies, andragogical interaction of the teacher-student in the framework of the educational potential of the University educational space. The possibilities and ways of developing the educational work of the university are analyzed, volunteerism is highlighted as one of the relevant and popular areas with educational potential in working with student youth.

Keywords: educational potential, higher educational institution, educational process, student youth, future psychologists, volunteering

For citation: Lebedeva, N. V., Donina, O. I. Educational potential of the university in the training of future psychologists. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 114–120. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_114

ВВЕДЕНИЕ

Новые реалии российского общества актуализируют вопросы гражданской позиции, патриотизма, нравственности, ценностей, духовности, культуры. Сегодня как никогда необходимым стало укрепление основ гражданственности. Всё это обращает наш взгляд в сторону системы образования в целом и высшего образования, в частности.

Необходимость перевода воспитательной деятельности в вузах на новый уровень обуславливают интерес ученых и практиков в области образования к данной проблеме. В настоящее время в дискурсе отечественных исследователей по вопросам работы со студенческой молодежью тема воспитательной деятельности в вузе занимает приоритетное место. Проблематика социализации, гражданской активности, ценностей молодого поколения отражена в научных трудах Л. Е. Адамовой, Л. М. Абдуловой, Ю. В. Гусева, Т. А. Полововой и других. На первый план выступают вопросы национальной безопасности, сохранение и укрепление ценностей российского государства, работы с молодежью. Это входит и в комплекс задач, стоящих перед системой современного высшего образования.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Воспитательный потенциал в рамках образовательной деятельности вуза с обучающимися рассматривается учеными с аксиологических, педагогических, психологических, образовательных позиций [Тимонин, 2007].

Содержание воспитательной работы со студенческой молодежью отражено, как правило, в таких направлениях педагогической деятельности, как:

- профессиональное и личностное развитие студентов в рамках образовательного процесса;
- включение студенческой молодежи в комплекс мероприятий гражданской и патриотической направленности;
- активное участие студентов в волонтерской деятельности;
- развитие студенческого самоуправления, самоорганизации;
- инклюзивное образование, взаимодействие с обучающимися с ограничениями жизнедеятельности;
- психологическая поддержка и психологическая помощь студентов;
- помощь в социально-психологической адаптации первокурсников, новых обучающихся;

– развитие межкультурной коммуникации в студенческой среде;

– проведение широкого спектра спортивно-оздоровительных мероприятий и информационной кампании по здоровому образу жизни;

– участие студенческой молодежи во внешних научных, образовательных проектах;

– развитие студенческих инициатив в вопросах социально значимых мероприятий;

– поддержка и развитие молодежных творческих коллективов и многое другое.

Мы согласны с научными убеждениями Л. С. Зникиной и В. А. Боровцова, которые подчеркивают, что, к сожалению, роль воспитательной работы со студентами, несмотря на свою значимость, недооценивается и зачастую строится на количественных показателях, сохраняя «мероприятийный» подход. В настоящее время пока мы наблюдаем отсутствие в понимании результатов воспитательной деятельности в формировании личности гражданина, члена общества, будущего специалиста [Зникина, Боровцов, 2022]. Авторы считают, что особым обстоятельством, определяющим внимание к теме воспитательного потенциала вуза, является то, что ситуация в современном мире становится для системы образования в целом и высшего образования в частности серьезным испытанием «прочности» гражданского основания, национальной идентичности студенческой молодежи, ее гражданской ответственности, сохранения культурных ценностей и традиций [Зникина, Боровцов, 2022].

Рассматривая возможности воспитательного потенциала университета, Л. С. Зникина и В. А. Боровцов отмечают, что образовательное пространство вуза – это целостность образовательного и воспитательного процессов, реализация которых способствует формированию и развитию профессиональных и личностных компетенций студентов, их проактивной позиции к образованию, самообразованию и саморазвитию, соблюдение социальных норм и правил, что в результате характеризует становление конкурентоспособного специалиста и члена российского общества с высокими моральными и гражданскими ценностями по отношению к своей стране [Зникина, Боровцов, 2022].

Воспитательный потенциал вуза прежде всего находит отражение в учебных дисциплинах, во всех видах практик, в руководстве самостоятельной работой студентов, в проектной деятельности, волонтерских движениях, поддержании студенческих инициатив и т. д.

Каждая программа учебной дисциплины должна реализовываться с учетом принципов научной добросовестности, интеллектуальной последовательности, уважением к альтернативным

научным позициям. Помимо этого, воспитательный потенциал необходимо закладывать в содержание дисциплин.

В статье мы рассматриваем воспитательный потенциал вуза в рамках реализации образовательной программы по направлению подготовки 37.03.01 Психология. Сегодня особую значимость приобретают вопросы обучения психологов, способных к оказанию квалифицированной помощи людям, нуждающимся в психологической поддержке и помощи. Профессиональный портрет психолога многогранен, где помимо профессиональных компетенций особое место занимают и личностные качества, среди которых эмпатия, нравственные ценности, ответственность и др.

На кафедре психологии и педагогической антропологии Московского государственного лингвистического университета (далее МГЛУ), где реализуется указанная образовательная программа, каждая учебная дисциплина обладает воспитательным потенциалом. Но сегодня мы в качестве примера рассмотрим дисциплину «Специальная психология», где студенты знакомятся с основными направлениями специальной психологии, а именно логопсихологией (нарушения речи), сурдопсихологией (нарушения слуха), тифлопсихологией (нарушения зрения), а также теоретическими и прикладными аспектами психологической помощи детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и др. Особое внимание уделяется вопросам реабилитации и абилитации, социализации детей с особенностями развития, этики взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида. Студенты знакомятся с мерами социальной поддержки со стороны государства, предоставлением равных возможностей для людей с ограничениями жизнедеятельности, социальными проектами в области работы с инвалидами на федеральном и региональном уровнях. Роль психолога в вопросах взаимодействия с данной категорией граждан, бесспорно, важна. Очевидно, что содержание учебной дисциплины «Специальная психология» обладает воспитательным потенциалом.

Изучая вопросы воспитательной составляющей образовательного процесса в вузе, важно отметить роль всех видов практик. Особое внимание мы обращаем на производственную практику, когда обучающиеся погружаются в реалии работы психолога. Студенты кафедры проходят данную практику в общеобразовательных учреждениях города Москвы, колледжах, центрах помощи семьи и детям, центрах содействия семейному воспитанию и др. Обучающиеся наблюдают за работой психолога в реальной деятельности, видят

клиентов психолога и получателей социальных услуг, делают первые шаги под руководством руководителя практики в проведении групповых занятий, тренингов, участвуют в исследованиях, имеют возможность общения с людьми с ограничениями жизнедеятельности, нуждающимися в психологической помощи и поддержке. В процессе практики студенты часто взаимодействуют с детьми с особенностями развития в рамках инклюзивного образования, а в социальных учреждениях – с детьми из семей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях или социально опасном положении. Это дает возможность не только развивать навыки практического применения, полученных знаний в аудиториях, но и способствует формированию толерантности, нравственных ценностей, социального интеллекта. Ведь клиенты психолога – это люди, которые нуждаются в профессиональной помощи психолога. Сегодня это как никогда актуально. И понять значимость профессии практического психолога можно только в реальном взаимодействии с категориями граждан, обратившихся к психологу.

Важно отметить, что после прохождения практики часто студенты поддерживают взаимодействие со школами и социальными учреждениями в качестве волонтеров.

Исследуя воспитательный потенциал, стоит подчеркнуть значимость самостоятельной работы студента. Грамотное руководство самостоятельной работой обучающегося должно быть направлено на формирование и развитие у него самостоятельности, целеполагания, самоорганизации по постановке и выполнению поставленных задач, самодисциплины, работоспособности, ответственности, самоконтроля, самооценки. Самостоятельная работа студента также обладает воспитательным потенциалом. И это знает и понимает каждый преподаватель, но важно, чтобы это не сводилось к формализму, чтобы осуществлялась грамотная обратная связь от преподавателя с рекомендациями и направлениями будущего развития. Одной из задач преподавателя является активизация внутренней активности студента, его мотивации к постоянному профессионально-личностному развитию. Сегодня не требует доказательств, что непрерывное образование является составляющей в жизни каждого конкурентоспособного специалиста и человека, думающего о своем физическом и ментальном здоровье.

Таким образом, комплексный подход в преподавании, сочетающий образование и воспитание, формирует у студента-психолога представления о целостности мира, об общественном предназначении и роли психолога, оказывающего профессиональные психологические услуги.

Любое обучение носит воспитывающий характер, и каждый преподаватель это понимает и транслирует на своих занятиях. В настоящее время воспитание имеет стратегический характер в вопросах формирования сознания студенческой молодежи.

Воспитательный потенциал учебных дисциплин образовательной программы подготовки психологов – это комплекс возможностей, заложенных в содержании программ. Сегодня психология активно развивается во многих направлениях: существует большое количество научных психологических школ, актуализируется и появляется новый практический инструментарий психолога. Всё это способствует укреплению профессионального имиджа и социальной значимости профессии «психолог».

Необходимо отметить, что воспитательный потенциал психологических дисциплин способствует формированию профессионального самоопределения будущего психолога, что является важным компонентом профессиональной деятельности.

Между тем наблюдения показывают, что, к сожалению, недостаточно внимания уделяется воспитательному потенциалу учебного процесса. Сегодня перед профессорско-преподавательским составом ставится задача по усилению воспитывающей функции каждой учебной дисциплины образовательной программы.

Мы понимаем, что, дополняя друг друга, воспитание и обучение имеют одну общую цель – профессиональное и целостно-гармоничное развитие личности будущего психолога.

Полученные будущими психологами в аудитории на занятиях знания: представления, идеи, взгляды, имея подтверждения в личном опыте и практике студентов, становятся их убеждениями, смыслами, ценностями, позволяющими принимать самостоятельные и осознанные решения, осуществлять выбор линии поведения в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях.

Одной из ключевых целей воспитания студенческой молодежи является формирование культуры. И. А. Зимняя определяет общую культуру как сложное системное образование, смыслообразующим ядром которого являются отношения (к миру, себе, другим, труду, природе) [Зимняя, 2010].

Понятие культуры многогранно, оно сочетает в себе культуру жизнеобеспечения, самоопределения (жизненного, личностного, профессионального), культуру труда, экономической, профессиональной, гражданской, патриотической, правовой, социальной, интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной культуры, культуры общения и взаимоотношений, а также семейных

ценностей. Данное понятие для психологов составляет основу их будущей профессиональной деятельности.

Образовательная программа подготовки психологов располагает мощным воспитательным потенциалом, позволяющим формировать общую культуру личности, культуру психологической деятельности, культуру взаимодействия с людьми.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И АНДРАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ–СТУДЕНТ

Анализируя вопросы воспитательного потенциала вуза по направлению подготовки 37.03.01 «Психология», отметим, что важное значение имеют и образовательные технологии. В первую очередь, следует выделить активные и интерактивные образовательные технологии, такие как тренинги, деловые игры, практикумы. Одной из образовательных технологий, используемой в рамках дисциплины «Специальная психология», является разбор кейсов. Так, на примере проекта «Ранняя помощь», реализуемого в Москве, будущие психологи разбирают кейсы по оказанию психологической помощи семьям, в которых рождается ребенок с нарушениями развития. Ранняя помощь – это комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг для особых детей от рождения и до трех лет. В рамках проекта большая команда специалистов – педиатры, профильные врачи, дефектологи, реабилитологи, психологи, специалисты по работе с семьей – объединяют усилия, чтобы оказать помощь семье справиться с диагнозом ребенка, а новорожденному развиваться, несмотря на особенности. Студенты-психологи в процессе разбора кейсов проекта «Ранняя помощь» помимо знаний, необходимых для оказания психологической помощи семье и ребенку, формируют умения взаимодействия в команде. Каждый подобный кейс обладает воспитательным потенциалом.

На практических занятиях студенты в безопасной и экпсихологической обстановке развивают умения по ведению психологического консультирования, протоколированию хода обследования, оформления заключения по результатам реализации мероприятий социальной реабилитации / абилитации в рамках индивидуальных программ, мотивированию лиц с ограничениями жизнедеятельности к повышению их активности в процессе реабилитации, содействию мотивации на оптимальную независимость, самопомощь.

Данные образовательные технологии способствуют развитию способности профессионально

решать нестандартные задачи в условиях неопределенности (этим особенно отличается работа психолога), развитию креативного мышления. Современным образовательным технологиям свойственна активность познавательной деятельности обучающихся, тесная взаимосвязь теории и практики, развитие рефлексии, атмосфера доброжелательного сотрудничества, свободного взаимодействия, право на ошибку без осуждения, возможность в безопасной среде формировать компетенции, необходимые будущему психологу [Лебедева, 2017].

Эффективное использование воспитательного потенциала образовательного процесса диктует необходимость понимания и применения преподавателем андрагогического взаимодействия с обучающимися, включающего партнерство, соуправление, самоуправление, сотворчество, позицию на равных. Мы согласны с убеждением С. Д. Резника, который подчеркивает, что сегодня обучение в образовательном пространстве носит характер обмена мнениями, взглядами, позициями. Преподаватель не является хранителем и транслятором научных знаний, он помогает ориентироваться в потоке стремительно обновляющейся информации. А вот равноправное общение становится обязательным условием подлинных субъектных отношений преподавателя и студентов [Резник, Игошина, 2021]. Общение в диалоговом формате с позицией на равных и совместная деятельность являются ключевыми факторами развития самосознания будущего психолога. Стоит отметить, что самосознание обучающегося выступает в качестве внутреннего личностного условия и предпосылки активности в обучении, а также основы саморегуляции и самоуправления.

Успешность андрагогического взаимодействия способствует развитию у будущих психологов ценностных установок и уважения к другим людям, формированию социального интеллекта, что особенно важно для работы психолога. Диалог не ограничивается простым общением участников образовательного процесса. Это еще и отношения, умения взаимодействовать.

Диалог в образовательном процессе, атмосфера сотворчества создают условия и основу для взаимообучения, взаимораскрытия как преподавателей, так и будущих психологов. В ходе обсуждений, дискуссий появляется новый опыт, знания, формируются убеждения, ценности, активность.

Фактором эффективного взаимодействия преподавателя и обучающихся в образовательном процессе выступает андрагогическая поддержка, которая представляет особый вид деятельности преподавателя вуза. Целью андрагогической поддержки является саморазвитие личности студента, раскрытие его внутреннего потенциала.

ВОЛОНТЕРСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Рассматривая вопросы воспитательного потенциала вуза, стоит обратить внимание на волонтерскую деятельность, что особенно актуально для будущих психологов. Сегодня во всех высших учебных заведениях активно создаются специально организованные волонтерские центры, которые обладают необходимыми возможностями и готовностью включать студенческую молодежь в волонтерство.

Участие студентов в волонтерской деятельности, помимо оказания помощи в решении социальных проблем общества, способствует развитию социально значимых качеств студенческой молодежи, формирует активную жизненную позицию, нравственные ценности. Волонтерство, организованное в рамках высшего образовательного учреждения, создает возможности для молодежи, в нашем случае – для будущих психологов:

- приобретение определенных жизненных навыков;
- понимание смыслов социально значимой деятельности;
- получение опыта с категориями граждан, нуждающихся в поддержке и помощи государства и общества (трудная жизненная ситуация; семья, находящиеся в социально опасном положении; взаимодействие с людьми с ограничениями жизнедеятельности и др.);
- формирование чувства реализации собственного потенциала;
- развитие гражданской активности и др. [Козель, Фомина, 2019].

Подчеркнем, что волонтерство представляет собой общественно-полезную деятельность, основанную на добровольном выборе, личной инициативе. Добровольчество является важным инструментом социализации молодежи: участие в волонтерской деятельности позволяет молодым людям увидеть многие социальные проблемы, о которых они и не подозревали, попробовать и оценить собственные ресурсы в социально значимой деятельности.

В МГЛУ осуществляет активную деятельность волонтерский центр, направлениями которого являются социальное волонтерство, стихийное волонтерство, донорство, патриотическое волонтерство и др. Студенты-волонтеры МГЛУ принимают участие в различных городских мероприятиях: спортивных, событийных, культурных, патриотических, экологических. Так, к Дню Победы волонтеры стали участниками акций «Георгиевская ленточка», «Спасибо герою». В мае 2023 года в Москве впервые проходила акция «Улицы героев», в рамках

которой студенты-волонтеры МГЛУ вместе с другими участниками акции раздавали прохожим письма-треугольники с историями участников Великой Отечественной войны, чьими именами названы улицы столицы.

Участие будущих психологов в работе волонтерских центров позволит получить на выходе личность с активной жизненной позицией, ориентированной на помощь человеку, специалиста, подготовленного к выполнению психологической деятельности в условиях новой реальности. В современном российском обществе востребованы специалисты, владеющие высоким уровнем профессиональных компетенций, а также обладающие социальным интеллектом, заботящиеся о себе и других, ответственные за свою деятельность, люди с высокими моральными ценностями, нравственными установками по отношению к своей стране, обществу, люди, понимающие и думающие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая сказанное, важно отметить, что в настоящее время необходимым как никогда стало укрепление базовых основ гражданственности нашего общества. И именно образовательное учреждение как социальное пространство является воспитательным ресурсом, обладающим многими возможностями.

В образовательном пространстве вуза все учебные дисциплины обладают воспитательным потенциалом. Задача преподавателя состоит в профессиональном использовании содержания образования, фокусировании на значимых моментах той или иной учебной дисциплины с точки зрения воспитательной деятельности.

Решение задач по усилению воспитательного потенциала, помимо заложенного в содержании образовательных программ, требует от преподавателя:

- формирования у студентов целостной системы научных знаний;
 - развития у будущих психологов способности непрерывного образования и постоянного профессионально-личностного развития;
 - изучения социально-психологических особенностей студенческой молодежи и учебной группы;
 - изучения индивидуальных особенностей студентов;
 - диагностирования ценностных ориентаций студенческой молодежи;
 - активного использования современных образовательных технологий;
 - андрагогического взаимодействия со студентами;
 - осуществления перспективного планирования стратегических, тактических и оперативных задач воспитательной деятельности и определения путей их решения;
 - поиск, отбор и конструирование новых технологий воспитания с учетом особенностей современной студенческой молодежи и социально-экономических, политических условий развития российского общества;
 - развития студенческого самоуправления, выявления лидеров, стимулирования и поддержку студенческих инициатив.
- Вуз обладает воспитательным потенциалом, позволяющим формировать у студенческой молодежи духовно-нравственные ценности, гражданскую позицию, социальную активность, развивать важные профессиональные и личностные компетенции гражданина, человека, психолога.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Тимонин А. И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: дис. ... д-ра пед. наук, Кострома, 2008.
2. Зникина Л. С., Боровцов В. А. К вопросу о реализации воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки будущих специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4 (95). С. 60–62.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. 3-е изд., пересмотр. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010.
4. Лебедева Н. В. Современные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании специалистов социальной сферы: учебное пособие. М.: ИДПО ДТСЗН, 2017.
5. Резник С. Д., Игошина И. А. Студент вуза: технологии и организация обучения: учебник / под общ. ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2021.
6. Козель В. Н., Фомина С. Н. Технологии ведения волонтерской деятельности в вузах: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во РГСУ, 2019.

REFERENCES

1. Timonin A.I. (2008) Socio-pedagogical support of professional development of students of humanities faculties of the University: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences, Kostroma, 2008. (In Russ).
2. Znikina, L. S., Borovtsov, V. A. (2022) On the question of the realization of the educational potential of the university in the process of training future specialists. World of science, culture, education, 4(95), 60–62. (In Russ).
3. Zimnaya, I. A. (2010) Pedagogical psychology: textbook for universities: textbook for students of higher educational institutions studying in pedagogical and psychological directions and specialties. 3rd ed., revision. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute : Voronezh : MODEK. (In Russ).
4. Lebedeva, N. V. (2017) Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii spetsialistov sotsial'noi sfery: uchebnoe posobie = Modern educational technologies in additional professional education of social sphere specialists: textbook. Moscow: IDPO DTSZN. (In Russ).
5. Reznik, S. D., Igoshina, I. A. (2021) Student vuza: tekhnologii i organizatsiya obucheniya = University student: technologies and organization of training : textbook / under the general ed. of Dr. of Economics, prof. S. D. Reznik. 5th ed, INFRA-M. (In Russ).
6. Kozel, V. N., Fomina, S. N. (2019) Tekhnologii vedeniya volonterskoi deyatel'nosti v vuzakh = Technologies of conducting volunteer activities in universities. Publishing House of RSSU. (In Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лебедева Наталья Васильевна

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета

Донина Ольга Ивановна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии и педагогики
Ульяновского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Lebedeva Natalia Vasilevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Moscow State Linguistic University

Donina Olga Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Ulyanovsk State University

Статья поступила в редакцию	13.03.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	17.03.2023	approved after reviewing
принята к публикации	15.05.2023	accepted for publication

Научная статья

УДК 159.9.07

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_121



Воздействие сцен экранного насилия на эмоциональную сферу старшеклассников с разной гендерной идентичностью

Т. И. Пашукова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
tpashukova@yahoo.com

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы воздействия просмотров видеосюжетов агрессии и насилия на эмоциональную сферу юношей и девушек с разной гендерной идентичностью. Подтвердились данные о негативном влиянии этих видеосюжетов на эмоциональное состояние юношей и девушек. Результаты экспериментального исследования позволили установить значимые различия в изменении эмоционального состояния у старшеклассников в соответствии с показателями их гендерной идентичности.

Ключевые слова: экранное насилие, тревожность, самочувствие, активность, настроение, негативная эмпатия, гендерная идентичность, ранний юношеский возраст

Для цитирования: Пашукова Т. И. Воздействие сцен экранного насилия на эмоциональную сферу старшеклассников с разной гендерной идентичностью // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 121–128. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_121

Original Article

Impact of Exposure to Screen Violence Scenes on the Emotional Sphere of High School Students with Different Gender Identities

Tatyana I. Pashukova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
tpashukova@yahoo.com

Abstract. The article discusses the impact of viewing videos of aggression and violence on the emotional sphere of boys and girls with different gender identities. Data on the negative impact of these videos on the emotional state of boys and girls was confirmed. The results of the experimental study made it possible to establish significant differences in the change in the emotional state of high school students in accordance with the indicators of their gender identity.

Keywords: video violence, anxiety, well-being, activity, mood, negative empathy, gender identity, early adolescence

For citation: Pashukova, T. I. (2023). Impact of exposure to screen violence scenes on the emotional sphere of high school students with different gender identities. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 121–128. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_121

ВВЕДЕНИЕ

В условиях развития средств передачи массовой информации и информационных технологий люди проводят перед экраном телевизоров и электронных устройств очень большое количество времени, что сказывается на их физическом и психологическом здоровье. При этом большую его часть занимает просмотр видеофильмов и новостей, в которых изобилуют сюжеты со сценами агрессии и насилия.

Люди с разными психологическими свойствами личности по-разному реагируют на сцены насилия. Разная реакция зависит от многих причин и условий, среди которых актуальными для исследований в отечественной и зарубежной психологии являются факторы влияния гендерной идентичности. Поскольку становление гендерной идентичности характерно для юношеского возраста, знание о влиянии сцен насилия в раннем юношеском возрасте имеет особое значение. В настоящее время, несмотря на имеющиеся исследования, остается много вопросов, касающихся воздействия просмотров видеосюжетов на эмоциональную сферу юношей и девушек. Поэтому целью нашей работы стало исследование изменений тревожности, самочувствия, активности, настроения и негативной эмпатии у старшеклассников с разной гендерной идентичностью под влиянием просмотра сцен насилия, взятых из известных и достаточно часто демонстрируемых кинофильмов.

ФЕНОМЕН ЭКРАННОГО НАСИЛИЯ И ОСНОВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЕГО ВЛИЯНИЯ

Телевидение и СМИ в целом, включая Интернет, осуществляют большое количество полезных и необходимых для молодежи функций. Но имеется и негативный эффект, связанный с переизбытком в телеэфире и на экранах электронных устройств сцен, содержащих агрессию, жестокость и насилие. В просмотрах людьми продукции со сценами насилия и жестокости С. Кара-Мурза распознал определенную зависимость и употребил понятие «духовный наркотик». «Человек современного городского общества, зависимый от телевидения», – писал он, – «потребляя современную, освобожденную от контроля этики телепрограмму, не может рационально оценить характер ее воздействия на его психику и поведение» [Кара-Мурза, 2010, с. 298]. Многочисленные телевизионные программы демонстрируют насилие в разных видах, при этом сцены насилия появляются на экранах чаще, чем в обыденной жизни.

Механизмы воздействия сцен насилия на зрителей разнообразны. Экранное насилие отражается на когнитивном, аффективном (эмоциональном) и поведенческом уровнях психики. Оно приводит к изменениям в селективности восприятия реального мира, вызывает особое эмоциональное состояние и реакцию, может способствовать воспроизведению в собственном поведении увиденного на экране [Gerbner, 1998].

Кроме когнитивного, аффективного влияния и влияния на поведение людей психологами выделены такие эффекты, как возбуждение, катарсис, десенсибилизация, дезингибция (растормаживание), имитация, которые возникают при определенных условиях. Иногда при просмотре видеосюжетов, показывающих убийства или насилие, эффект катарсиса может уменьшать агрессию и ослабить психическое напряжение. Причиной здесь может стать идентификация зрителя с теми или иными персонажами. Идентификация (лат. *identificāre* – отождествлять) избирательна и зависит от личностных черт и состояний человека [Харрис, 2003]. Зрители, как правило, начинают подражать герою, когда перед ними положительный, привлекательный персонаж. Если человек отождествляет себя с персонажем, увиденным на экране, он с большой вероятностью будет моделировать его поведение в своей жизни. А. Бандура доказал существование обучения у детей насилию под влиянием просмотра соответствующих сцен на экране. В его экспериментах дети дополняли агрессивные действия собственной фантазией. Но ученый отметил, что возможен эффект сенсбилизации (повышение чувствительности). Например, если картина очень неприглядная, то подражание экранному герою становится маловероятным [Бандура, 1999].

Для подражания и следованию увиденной модели поведения необходим ряд условий. Будет ли оно воспроизведено в реальной жизни, зависит от мотивации, силы запретов и социальных норм и др. К. А. Тарасов особое внимание обратил на роль при подражании механизма идентификации. При этом он отметил, что доля тех, кто склонен идентифицировать себя с агрессивными персонажами и кому нравится смотреть сцены насилия на телеэкране, выше, чем доля тех, кто идентифицирует себя с жертвами [Тарасов, 2006]. Кроме того, важным феноменом длительности воздействия экранного насилия на зрителей является изменение установок и частота совершения правонарушений, по сравнению с людьми, которые проводили перед экраном меньше времени [там же].

Проведено много исследований, касающихся того, что сцены насилия на экране вызывают повышенную тревожность и страх. Сделан вывод

о том, что одной из самых актуальных социальных проблем современности остается негативное воздействие медианасилия на потребителя информации [Брайан, Томпсон, 2004].

Дж. Кантор отмечает, что во время просмотров сцен насилия страх вызывают следующие категории раздражителей: 1) опасные ситуации, включающие смерть и увечья; 2) искажение естественных форм; 3) восприятие опасности и страх, увиденные в состоянии других людей [Cantor, 1994]. Однако фильмы и новостные передачи снимаются именно так, чтобы зрители реагировали на страшное. Не случайно после их просмотра наблюдаются отрицательные эмоциональные реакции.

Большое значение в степени влияния экранного насилия на зрителя имеют индивидуально-психологические и личностные особенности зрителей.

В период ранней юности влияние сцен экранного насилия имеет свои особенности. Период ранней юности приходится на завершение школьного обучения и определение дальнейшего жизненного пути, а развитие личности является очень напряженным с психологической точки зрения. Известный психолог Э. Эриксон большое внимание уделял юношескому возрасту и проблемам кризиса, характеризуя его как один из самых важных в развитии личности [Эриксон, 2006]. В юношеском возрасте происходит и формирование гендерной идентичности.

Согласно психологическим исследованиям, юноши смотрят больше боевиков и сами более агрессивны, чем девушки. Отмечается, что в некоторых случаях частый просмотр сцен, содержащих жестокость, делает человека равнодушным к насилию [Берковиц, 2007].

В связи с разработанными в психологии методиками для установления гендерных различий, в настоящее время можно проводить уточняющие исследования влияния сцен экранного насилия на зрителей не только с учетом их пола, но и гендера.

В современной психологии гендерных различий учитывают как биологический пол, так и тип гендерной идентичности. Наиболее часто в исследованиях выделяют маскулинный, андрогинный и феминный типы гендера, которые могут дать следующие сочетания у лиц мужского и женского пола: андрогинный мужской, андрогинный женский, маскулинный мужской, маскулинный женский, феминный мужской и феминный женский.

В работах Г. В. Вержибок, Е. П. Ильина, Дж. О'Брайен и др. отмечается, что маскулинный тип гендера характеризуют такие качества личности, как независимость, стремление добиваться своего, напористость, властность, честолюбие,

склонность к риску, самодостаточность и др. Феминный тип отличают послушание, скромность, исполнительность, преданность, готовность к состраданию, гибкость, эмоциональная отзывчивость и т. п. Андрогинный тип сочетает в себе маскулинные и феминные качества [Вержибок, 2015; Ильин, 2010; O'Brien, 2009]. Человеку, в зависимости от его гендера, свойственны различные интересы, эмоциональные реакции и модели поведения. Свою роль в формировании определенного поведения играют воспитание, разговорный язык, культура. Следует отметить, что люди чаще всего совмещают в себе те или иные маскулинные и феминные свойства, которые в разных условиях выполняют ту или иную функцию.

Имеются отличия в переживаниях эмоций мужчин и женщин. Женщины, как правило, лучше выражают эмоции и более восприимчивы к чувствам окружающих, чем мужчины. Мужчины не хуже, чем женщины, способны определять чувства и состояния других и внутренне сопереживать им, но они стараются, чтобы окружающие не заметили этого по их поведению.

Половые и гендерные особенности переживания эмоций во многом связаны с нормами, установленными в обществе, которые по-разному проявляются во время просмотров сцен насилия.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ СЦЕН ЭКРАННОГО НАСИЛИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

Учитывая то, что гендерная идентичность связана с эмоциональной сферой личности, мы вместе с выпускницей ФГБОУ ВПО МГЛУ А. И. Борзуновой, обучавшейся по специальности «Психология», решили сами проверить, как влияют сцены, содержащие насилие, на лиц с разной гендерной идентичностью в раннем юношеском возрасте.

Мы предположили, что:

- 1) чем больше величины показателей феминности у испытуемых, тем в большей мере можно ожидать у них увеличение ситуативной тревожности после просмотра сцен, содержащих насилие;
- 2) под влиянием просмотра сцен насилия у испытуемых с феминной гендерной идентичностью в большей мере будет наблюдаться увеличение показателей негативной эмпатии;
- 3) чем сильнее выражены показатели маскулинности у испытуемых, тем сильнее возрастает чувство активности под влиянием сцен, содержащих насилие;

4) чем больше показатели феминности у испытуемых, тем сильнее будет снижение показателей самочувствия и настроения после просмотра сцен, содержащих насилие.

В экспериментальном исследовании приняли участие ученики старших классов ГОУ СОШ № 1 г. Тучково Московской области и ГБОУ СОШ № 1288 г. Москвы. Количество испытуемых – 60 человек возрастом 15–17 лет, из них 24 – юноши и 36 – девушки.

В ходе исследования использовались наблюдение, эксперимент, тестирование и опрос.

Наблюдение применялось для контроля результатов тестирования и опроса, касающихся изменений эмоционального состояния. Тестирование и опрос использовались для выявления величин и уровня реактивной тревожности, самочувствия, настроения, активности, негативной эмоциональной эмпатии и гендерной идентичности.

Эксперимент предназначался для исследования влияния сцен телевизионного насилия на тревожность, самочувствие, активность, настроение и эмпатию старшеклассников в зависимости от их гендерных различий.

В эксперименте в качестве стимульного материала нами был представлен 7-минутный отрывок из исторического фильма М. Гибсона «Страсти Христовы» (англ. *The Passion of the Christ*). Фильм неоднократно транслировался по телевидению и доступен для просмотра на YouTube.

Для выявления величины и типа гендерной идентичности у испытуемых использовалась известная методика «Маскулинность – феминность» С. Бем. Она содержит опросник, содержащий 60 определенных качеств личности, которые испытуемым предлагают выбрать как присущие им самим. В ходе обработки результатов, полученных по методике «Маскулинность – феминность» (Bem Sex Role Inventory, BSRI), подсчитывается величина показателя (индекс IS), на основе которого определяется феминность, маскулинность и андрогинность испытуемых [Бем, 2004].

Для анализа самочувствия, активности, настроения мы взяли методику «Самочувствие, активность, настроение» (САН), разработанную В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай, М. П. Мирошниковым. Методика представляет собой опросник, состоящий из полярных шкал, предназначенных для самооценки таких психоэмоциональных состояний, как самочувствие, активность и настроение [Доскин и др., 1973].

Для определения уровня реактивной тревожности было решено использовать первую часть опросника Спилбергера–Ханина. Уровень реактивной или ситуативной тревожности испытуемого

можно установить с помощью специальной таблицы, предлагаемой для интерпретации результатов [Пашукова, Троицкая, 2021].

Для измерения величины и уровня негативной эмоциональной эмпатии выбрана методика «Эмоциональная, когнитивная и действенная эмпатия» (ЭКДЭ), разработанная Е. А. Троицкой. Она позволяет подсчитать величину показателей разных видов эмпатии, в том числе и негативной. Под негативной эмоциональной эмпатией понимается эмпатическая реакция на отрицательные эмоции других людей или животных [там же].

Процедура исследования. Экспериментальное исследование предполагало однократное определение гендерной идентичности и два этапа замера самочувствия, активности, настроения, тревожности и негативной эмоциональной эмпатии. После первого замера перечисленных эмоциональных состояний и свойств личности испытуемым в течение семи минут показывался отрывок, содержащий сюжет насилия из фильма М. Гибсона «Страсти Христовы». Минимальная длительность просмотра, которая может повлиять на состояние зрителя, выбрана с учетом имеющихся исследований, перепроверенных нами опытным путем в ранее проведенных экспериментах. После его показа испытуемым повторно предлагались методика САН, методика измерения реактивной тревожности и методика исследования негативной эмоциональной эмпатии.

Результаты экспериментального исследования оказались следующими.

Статистика гендерной идентичности наших испытуемых-старшеклассников, выявленной с помощью методики С. Бэм, следующая. Школьников с маскулинной гендерной идентичностью в выборке 6,67 % (4 человека из которых 2 девушки и 2 юноши); андрогинная гендерная идентичность обнаружена у 81,67 % испытуемых, т. е. у 49 человек (из них 27 девушек и 22 юноши); у 11,67 % феминная гендерная идентичность (7 девушек). Среди испытуемых преобладали ученики с андрогинной гендерной идентичностью.

Сравним результаты исследования самочувствия и эмоциональные состояния испытуемых до и после просмотра сюжета, содержащего сцены насилия.

Показатели реактивной тревожности у всех без исключения испытуемых после просмотра фильма увеличились. Величины среднеарифметических всей группы до и после просмотра значительно различаются по t-критерию Стьюдента, который применяется для сравнения двух групп или парного их сравнения. До просмотра сцен насилия реактивная тревожность составляла у испытуемых

$M = 25,5$, после – $M = 33,7$ при $p < 0,05$, причем у девушек, по сравнению с группой юношей, тревожность усилилась значительно.

Самочувствие всех испытуемых после просмотра сцен насилия ухудшилось: если до просмотра среднеарифметическая величина самочувствия по группе была $M = 4,48$, то после просмотра – $M = 4,46$ при $p < 0,05$.

Среднегрупповые величины активности после просмотра сюжета тоже значимо по t -критерию Стьюдента изменились: было $M = 4,69$, стало – $M = 4,33$ при $p < 0,05$.

Сильно ухудшилось настроение: $M = 5,24$ до просмотра и $M = 4,30$ после просмотра сцен насилия при $p < 0,001$.

Проследим изменения состояния по методике САН отдельно у юношей и девушек, используя среднее арифметическое как одну из распространенных мер центральной тенденции (см. табл. 1)

В обеих группах среднеарифметические величины самочувствия, активности и настроения уменьшились. Уменьшения в изменениях самочувствия статистической значимости не достигают, но следует обратить внимание на то, что у девушек этот показатель ($M = -0,49$ при $SD = 0,53$) снизился в большей мере, чем у юношей ($M = -0,36$ при $SD = 0,51$).

Зато снижение активности у юношей и девушек статистически значимы: до просмотра средняя арифметическая величина составила $M = 4,95$, а после $M = 4,60$ при $p < 0,05$ у юношей; а у девушек было $M = 4,52$, а стало – $M = 4,14$ при $p < 0,05$.

Различаются и величины ухудшения настроения (см. табл. 1).

Показатели негативной эмоциональной эмпатии после просмотра сюжета с насилием у всех испытуемых увеличились: до просмотра $M = 28,01$, а после просмотра – $M = 28,62$, хотя изменения статистически не значимы. Причиной этому, вероятно, является то, что эмпатия – это не просто состояние, а свойство личности, которое относительно стабильно и проявляется в определенных условиях.

Рассмотрим роль половых различий на результаты воздействия сцен насилия на эмоциональную сферу испытуемых-старшеклассников.

У юношей и девушек были обнаружены изменения в показателях самочувствия до и после просмотра сюжета со сценами насилия, но различия по t -критерию Стьюдента между ними не достигают статистической границы значимости.

Активность у юношей и у девушек снизилась значимо, но различия между группами, сформированными по половому признаку, также статистически не значимы (у девушек $M = -0,38$ и $SD = 0,82$, у юношей – $M = -0,33$ и $SD = 0,80$).

Показатель настроения у юношей и у девушек значительно снизился ($M = 5,37$, $M = 4,66$ при $p < 0,001$ у юношей и $M = 5,15$, $M = 4,07$ при $p < 0,01$ у девушек), но различия между этими группами по показателям изменения не достигают статистической значимости (у девушек $M = -1,08$ и $SD = 0,16$, а у юношей – $M = -0,67$ и $SD = 0,12$).

Показатель негативной эмоциональной эмпатии у девушек незначительно увеличился ($M = 29,36$, $S =$ и $M = 29,88$ $SD = 0,146$), в то время как у юношей уровень негативной эмоциональной эмпатии значимо увеличился (соответственно $M = 26$ и $M = 26,7$ при $p < 0,05$). При этом среднеарифметическая величина показателей негативной эмоциональной эмпатии у девушек на момент просмотра фильма уже была высокой ($M = 29,36$), в то время как у юношей она была ниже ($M = 26$). Различия между показателями изменения эмпатии до и после просмотра видеосюжета, содержащего сцены насилия в группах, выделенных на основании пола испытуемых, не достигают статистической значимости ($M = 0,64$ при $SD = 0,89$ у девушек, $M = 0,71$ у юношей при $SD = 0,89$).

Теперь проанализируем роль гендерной идентичности.

Поскольку среди всех наших испытуемых преобладают ученики с андрогинным типом гендерной идентичности, то выделять подгруппы для анализа маскулинной, андрогинной и феминной

Таблица 1

ВЕЛИЧИНЫ СРЕДНЕАРИФМЕТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОЧУВСТВИЯ, АКТИВНОСТИ И НАСТРОЕНИЯ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ДО И ПОСЛЕ ПРОСМОТРА СЦЕН НАСИЛИЯ

По методике САН	Среднеарифметические величины показателей			
	Юноши		Девушки	
	До	После	До	После
Самочувствие	5,17	4,85	4,65	4,15
Активности	4,95	4,60	4,52	4,14
Настроение	5,15	4,07	5,37	4,66

идентичности не целесообразно. Степень выраженности феминности или маскулинности отражают величины индивидуальных индексов гендера. Проверка распределения этих величин показала его нормальность и дала возможность применить для корреляционного анализа критерий Пирсона.

Взаимосвязь гендерной идентичности и величин изменения самочувствия статистически значима ($r = -0,31$ при $p < 0,05$), т.е. чем сильнее выражена феминность, тем сильнее ухудшение самочувствия после просмотра сцен насилия у наших испытуемых. Коэффициент корреляции гендерной идентичности и показателей изменения настроения тоже статистически значим ($r = -0,32$ при $p < 0,05$): чем больше показатель феминности по отношению к маскулинности, тем сильнее ухудшение настроения после просмотра сцен насилия. Гипотеза о том, что чем выше показатель феминности у испытуемых, тем сильнее снижение самочувствия и настроения после просмотра сцен, содержащих насилие, подтвердилась.

Значимой статистической связи гендерной идентичности и показателей изменения состояния активности всех испытуемых после просмотра сцен насилия обнаружено не было ($r = -0,21$).

При исследовании соотношения гендерной идентичности и показателей изменения реактивной тревожности обнаружен значимый коэффициент корреляции ($r = 0,64$ при $p < 0,01$). Таким образом, в нашей выборке установлено, что чем больше показатели феминности у испытуемых, тем в большей мере у них наблюдается увеличение тревожности после просмотра сцен, содержащих насилие. Наблюдение за выражением лица и позами испытуемых это также подтверждает.

Исследование соотношения показателей гендерных различий и негативной эмоциональной эмпатии до эксперименты показало значимую взаимосвязь ($r = 0,71$ при $p < 0,01$), а после просмотра сцен насилия корреляция статистически незначима ($r = -0,06$ при $p > 0,05$). Сравнение разницы в величинах показателей негативной эмпатии до и после просмотра у старшеклассников небольшое, поэтому и корреляция гендерной идентичности с данным показателем оказалась статистически незначимой.

Выводы

В ходе исследования установлено, что у всех испытуемых старшеклассников после просмотра сцен насилия значимо возросла тревожность, произошло ухудшение настроения и самочувствия, снизилась активность.

Как юноши, так и девушки эмоционально негативно реагируют на сцены агрессии и насилия.

В их группах, сформированных при подсчете результатов по признаку пола испытуемых, значимых различий обнаружено не было, зато имеются статистически значимые различия в изменении эмоционального состояния в соотношении с величинами гендерной идентичности.

Наши гипотезы подтвердились.

- чем больше величины показателей феминности у испытуемых, тем в большей мере у них увеличивается реактивная тревожность после просмотра сцен, содержащих насилие;

- под влиянием просмотра сцен насилия у испытуемых с более выраженной феминностью в гендерной идентичности происходит большее увеличение изменений показателей негативной эмоциональной эмпатии;

- чем больше показатели феминности у испытуемых, тем сильнее снижение самочувствия и настроения после просмотра сцен, содержащих насилие.

Предположение об увеличении состояния активности под влиянием сцен, содержащих видеонасилие, вместе с увеличением показателей маскулинности для нашей выборки не подтвердилось, зато и у юношей, и у девушек просмотр сцен насилия привел к снижению показателей активности.

Таким образом, влияние просмотра сцен насилия на эмоциональное состояние негативное. Полученные нами результаты дают дополнительное основание для понимания роли гендерной идентичности личности и важности обсуждения проблемы экранного насилия. Мы разделяем мнение тех ученых, которые считают важным обучение школьников приемам анализа видеосюжетов и контроля своего эмоционального состояния, вызванного их влиянием. Используя результаты нашего экспериментального исследования, мы, соблюдая принцип конфиденциальности, провели такое обсуждение с нашими испытуемыми школьниками в рамках психолого-педагогической работы по медиаобразованию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование воздействия экранного насилия на эмоциональную сферу, на формирование установок и поведение юношей и девушек остается актуальной и практически значимой проблемой. Большую роль в этом играет социальное окружение, нормы и стереотипы общества.

Стиль воспитания ребенка, общение со сверстниками, влияние содержания фильмов, сообщений СМИ и материалов в Интернете накладывают свой отпечаток на становление личности. Они могут способствовать формированию гендерной

идентичности, выработке социально-желательных моделей поведения, благоприятствовать усвоению жизненных ценностей и построению стратегий жизненного пути в раннем юношеском возрасте, но могут при избытке просмотров сцен насилия вести к появлению искаженного представления о

реальности, к усвоению моделей нежелательного и опасного поведения.

Воспитательная работа в школе по формированию культуры взаимодействия с видеопродукцией необходима и требует разработки и применения современных методик и программ ее проведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2010.
2. Gerbner G. Cultivation analysis: An overview // Mass communication and society. 1998. Т. 1. № 3–4. С. 175–194.
3. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
4. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния и семейных отношений. М.: Просвещение, 1999.
5. Тарасов К. А. Насилие в произведениях аудиовизуальной культуры: отображение, воздействие, социальное регулирование (на материале киноискусства): автореф. дис. ... д-ра культурол. М., 2006.
6. Брайан Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ / пер. с англ. М.: Вильямс, 2004.
7. Cantor, J. Fright reactions to mass media. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.) // Media effects: Advances in theory and research. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. P. 213–245.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. ; под общ. ред. и с предисл. д-ра психол. наук А. В. Толстых. М.: Флинта : Прогресс, 2006.
9. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
10. Вержибок Г. С. Гендерные отношения молодежи в условиях социокультурных трансформаций: монография. Минск: Минский гос. лингвист. ун-т, 2015.
11. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010.
12. O'Brien, J. Encyclopedia of Gender and Society. SAGE, 2009. Vol. 2.
13. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004.
14. Доскин В. А. и др. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В. А. Доскин, Н. А., Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 141–145.
15. Пашукова Т. И., Троицкая Е. А. Исследование когнитивных и эмоционально-волевых процессов: учебное пособие для студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021.

REFERENCES

1. Kara-Murza, S. (2010) Manipulyaciya soznaniem = Manipulation of the mind. Moscow: E`ksmo. (In Russ.)
2. Gerbner, G. (1998). Cultivation analysis: An overview. Mass Communication and Society, 3(4), 175–194.
3. Harris R. Psixologiya massovy`x kommunikacij = The psychology of mass communication. St. Petersburg: Prajm-Evroznak, 2003. (In Russ.)
4. Bandura, A. (1999) Podrostkovaya agressiya. Izuchenie vliyaniya i semejny`x otnoshenij = Aggression in adolescents. Exploring influences and family relationships. Moscow: Prosveshhenie. (In Russ.)
5. Tarasov, K. A. (2006) Nasilie v proizvedeniyax audiovizual`noj kul`tury: otobrazhenie, vozdejstvie, social`noe regulirovanie (na materiale kinoiskusstva) = Violence in audiovisual culture: representation, impact, social regulation (based on cinema): abstract of Senior Doctorate in Cuturologe. Moscow. (In Russ.)
6. Brajan, Dzh., Tompson, S. (2004) «Osnovy` vozdejstviya SMI» = Fundamentals of media effects. Per.s angl. Moscow: Vil`yams. (In Russ.)
7. Cantor, J. (1994). Fright reactions to mass media // J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (pp. 213–245). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
8. E`rikson, E. (2006) Identichnost`: yunost` i krizis = Identity, youth, and crisis. Per. s angl. pod obshh. red. i s predisl. d-ra psioxl. nauk A.V. Tolsty`x. Moscow: Flinta : Progress. (In Russ.)
9. Berkovicz, L. (2007) Agressiya: prichiny`, posledstviya i kontrol` = Aggression: causes, consequences and control. St. Petersburg: Prajm- Evroznak. (In Russ.)

10. Verzhibok, G. S. (2015) Genderny'e otnosheniya molodezhi v usloviyax sociokul'turny'x transformacij = Gender relations of young people in socio-cultural transformations: monografiya. Minsk: MGLU. (In Russ.)
11. Il'in, E. P. (2010) Pol i gender = Sex and gender. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
12. O'Brien, J. (2009) Encyclopedia of Gender and Society. Vol. 2. – SAGE.
13. Bem, S. L. (2004). Linzy gendera: Transformaciya vzglyadov na problemu neravenstva polov = The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality / per. s angl. Moscow: Rossijskaya politicheskaya ehnciklopediya. (In Russ.)
14. Doskin, V. A. et al. Test differencirovannoj samoocenki funkcional'nogo sostoyaniya = Differentiated self-assessment test for functional status / Doskin, V. A., Lavrent'eva, N. A., Miroshnikov M. P., Sharaj, V. B. // Voprosy` psixologii. 1973. 6. 141–145. (In Russ.)
15. Pashukova, T. I., Troiczka, E. A. (2021.) Issledovanie kognitivny'x i e'mocional'no-volevy'x processov: uchebnoe posobie dlya studentov bakalavriata i magistratury, obuchayushhixsya po napravleniyam podgotovki «Psixologiya» i «Psixologo-pedagogicheskoe obrazovanie» = Research on Cognitive and Emotional-Volitional Processes: Textbook for undergraduate and postgraduate students studying Psychology and Psychological-Pedagogical Education. Moscow: FSBEI HE MSLU (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Пашукова Татьяна Ивановна

доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Pashukova Tatyana Ivanovna

Doctor of Psychology (Dr. habil), Associate Professor
Professor of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	22.04.2023	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	04.04.2023	
	15.05.2023	



Некоторые проблемы защиты прав и законных интересов сторон договора уступки требования

И. И. Василишин¹, Т. Д. Евстратов²

¹Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
vasilishin@linguanet.ru

²ООО «Производственно-строительный комплекс-5», Одинцово, Россия
7927306@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены отдельные проблемы правового регулирования и практики защиты прав и законных интересов цедента и цессионария. Отмечается, что целесообразно совершенствование действующего гражданского законодательства (ст. ст. 385, 389.1, 390 Гражданского кодекса РФ), а также редактирование Постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 21.12.2017 № 54 «О некоторых вопросах применения положений главы 24 Гражданского кодекса Российской Федерации о перемене лиц в обязательстве на основании сделки».

Ключевые слова: уступка требования, цессия, цедент, цессионарий, передача недействительного требования, субъекты предпринимательской деятельности, обязанности цедента, процессуальное правопреемство, уведомление должника

Для цитирования: Василишин И. И., Евстратов Т. Д. Некоторые проблемы защиты прав и законных интересов сторон договора уступки требования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 129–133. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_129

Original article

Some Problems of Protecting the Rights and Legitimate Interests of the Parties to the Assignment Contract Claims

Ivan I. Vasilishin¹, Timur D. Evstratov²

¹Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
vasilishin@linguanet.ru

²LLC «Production and construction complex-5», Odintsovo, Russia
7927306@gmail.com

Abstract. The article discusses some problems of legal regulation and practice of protecting the rights and legitimate interests of the assignor and assignee. It is noted that it is advisable to improve the current civil legislation (Articles 385, 389.1, 390 of the Civil Code of the Russian Federation), as well as to edit the Resolution of the Plenum of the Supreme Court of the Russian Federation dated 21.12.2017 No. 54 “On some issues of application of the provisions of Chapter 24 of the Civil Code of the Russian Federation on the change of persons in an obligation on the basis of a transaction”.

Keywords: assignment of the claim, assignment, assignor, assignee, transfer of an invalid claim, business entities, assignor's obligations, procedural succession, notification of the debtor

For citation: Vasilishin, I. I., Evstratov T. D. (2023). Some problems of protecting the rights and legitimate interests of the parties to the assignment contract claims. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 129–133. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_129

ВВЕДЕНИЕ

Институт уступки требования (цессии), используемый в гражданском обороте еще со времен римского права, является одной из ключевых цивилистических конструкций, опосредующих перемену лиц в обязательстве, преемство в отношении прав и обязанностей. В настоящее время он активно используется участниками гражданского оборота в рамках самых разнообразных общественных отношений – в долевом строительстве объектов недвижимости, в страховых отношениях и др.

В конструкцию уступки права требования вовлечено три субъекта: первоначальный кредитор (цедент), новый кредитор (цессионарий) и должник. Правовые последствия, возникающие вследствие уступки права требования, могут затрагивать права (законные интересы) и других лиц, однако акцент в исследовании будет сделан на некоторых проблемных вопросах, касающихся исключительно цедента и цессионария.

ПОЛОЖЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО КОДЕКСА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ О ПЕРЕХОДЕ ТРЕБОВАНИЯ НА ОСНОВАНИИ ДОГОВОРА (УСТУПКЕ ТРЕБОВАНИЯ): ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НОРМОТВОРЧЕСТВА И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕДИНСТВА ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ СУДАМИ

Практика применения норм об уступке требований на разных этапах становления современного гражданского законодательства демонстрировала большое многообразие спорных и неурегулированных вопросов, которые приходилось решать в интересах участников правоотношений. Одним из современных вопросов, связанных с защитой прав сторон договора цессии, можно выделить проблематику привлечения цедента к ответственности за недействительность переданного им требования и связанные с этим смежные вопросы.

В результате изменений, внесенных в пункт 1 статьи 390 Гражданского кодекса Российской Федерации (далее ГК РФ), Федеральным законом 2017 г. № 212-ФЗ (далее закон № 212-ФЗ)¹, было установлено, что в рамках отношений с участием субъектов, осуществляющих предпринимательскую деятельность, цедент может быть освобожден до-

говором от ответственности за передачу недействительного требования, если он не знал или не мог знать об обстоятельствах, влекущих за собой подобную недействительность, а равно, если он знал о таких обстоятельствах, но добросовестно предупредил цессионария об их наличии. Важно отметить тот факт, что при принятии закона № 212-ФЗ имели место «теневые поправки» [Витрянский, 2018], цель которых состояла в укреплении положения цедента, который в крупном бизнесе представлен, как правило, банками и иными кредитными организациями. В редакции проекта Федерального закона № 47538-6/10 (далее проекта закона), подготовленного ко II чтению 17.11.2016, п. 1 ст. 390 ГК РФ предполагалось начать фразой «Если иное не предусмотрено законом или договором». Совет при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства возможность исключения ответственности цедента за действительность уступаемого требования назвал принципиально неверной и откровенно не соответствующей принципу добросовестности, тем не менее (из-за особенностей уступки права требования по договору факторинга) с указанной редакцией статьи согласился². В то же время в редакции текста проекта закона (от 07.07.2017), подготовленного к очередному II чтению за неделю до принятия закона в окончательном виде (14.07.2017), п. 1 ст. 390 ГК РФ оказался изложен в том виде, который действует в настоящее время.

С течением времени произошедшее изменение получило разные оценки экспертов: одни предположили, что новое регулирование чрезмерно усиливает позицию цедента, фактически предоставляя ему возможность перекладывать на цессионария собственные риски, связанные с потенциальной недействительностью передаваемого требования [Смирнов, 2019]; другие увидели в изменениях усиление позиций цессионария, который при заключении договора уступки требования будет либо закладывать соответствующие риски в цену договора (снижая ее), либо не допускать включения положений об освобождении от ответственности в договор [Воробьева, Гогин, 2019].

Отсутствие единообразного подхода к толкованию анализируемых положений продемонстрировала и судебная практика: в одних решениях содержится ссылка на абз. 2 п. 1 ст. 390 ГК РФ даже в тех случаях, когда, исходя из обстоятельств дела, она не должна была подлежать применению

¹Федеральный закон от 26.07.2017 № 212-ФЗ «О внесении изменений в части первую и вторую Гражданского кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.07.2017, № 31 (Ч. I), ст. 4761.

²«Экспертное заключение по проекту федерального закона № 47538-6/10 во II чтении «О внесении изменений в части первую и вторую Гражданского кодекса Российской Федерации, а также отдельные законодательные акты Российской Федерации» (принято на заседании Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства 26.06.2017 № 166-1/2017).

(например, в ситуациях, где стороны прямо закрепили в договоре ответственность cedenta за действительность отдельных дополнительных требований¹), в других применение новых норм прямо исключалось ввиду отсутствия соответствующих положений в договоре².

До появления анализируемых новелл, проблемные вопросы, касающиеся цессии (в том числе вопросы ответственности cedenta), уже были предметом рассмотрения высших судов: Президиумом Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации (далее ВАС РФ) в Информационном письме 2007 г. № 120 были выработаны рекомендации, касающиеся практики применения арбитражными судами положений главы 24 ГК РФ³, Пленумом Верховного Суда Российской Федерации (далее ВС РФ) в Постановлении 2017 г. № 54 даны разъяснения некоторых вопросов применения положений указанной главы⁴. Однако акт Президиума ВАС РФ вышел задолго до исследуемых изменений в ГК РФ, а Постановление Пленума ВС РФ (хотя и было принято спустя несколько месяцев после подписания закона № 212-ФЗ) новые положения об особенностях ответственности cedenta не затронуло (можно предположить, что причиной явилось отложенное начало действия рассматриваемого закона с 1.06.2018 г., а как следствие – отсутствие правоприменительной практики).

Еще один дискуссионный вопрос возник в связи с распространением норм абз. 2 п. 1 ст. 390 ГК РФ на действия сторон договора цессии, осуществляющих предпринимательскую деятельность. Здесь тоже наблюдается определенная палитра мнений. Одни ученые считают, что «данную норму следует толковать расширительно» [Карпетов и др., 2022, с. 455], не видя проблем, когда цессионарием будет лицо, осуществляющее предпринимательскую деятельность, а cedентом – лицо, для которого сделка не связана с ней (хотя предполагает, что противоположную комбинацию законодатель, видимо, хочет запретить). Кроме того, ученый считает, что, например, «нет причин для запрета заключения соглашения об уступке требования о возврате займа между гражданами, в рамках которого цессионарий примет на себя риск

признания займа безденежным» [там же, с. 455]. Другие исследователи, допуская рассматриваемые отношения между сторонами, хотя и не осуществляющими предпринимательскую деятельность, но находящимися между собой в равном положении, считают принципиально невозможными договоры, «в которых у сторон имеются неравные переговорные возможности и только одна из них является профессионалом» [Ярошевич, 2021, с. 662].

Если правоприменительная практика подтвердит реальную ценность положений абз. 2 п. 1 ст. 390 ГК РФ и законодателем они будут сохранены, то представляется, что распространение их действия на отношения, в которых требование быть предпринимателем будет распространяться только на цессионария, вполне оправдано. Также это видится возможным, если отношения по уступке требования возникают между фактически равноправными сторонами, не осуществляющими предпринимательскую деятельность. В этих случаях потребуются либо новая редакция абз. 2 п. 1 ст. 390 ГК РФ, либо дополнение рассматриваемого пункта новым абзацем (абзацами). Кроме того, независимо от того, будут реализованы обсуждаемые новеллы или нет, реакция на уже произошедшие изменения пятилетней давности необходима в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 21.12.2017 № 54.

Еще один проблемный вопрос связан с отсутствием нормативной регламентации обязанностей cedenta, которые возникают у него после передачи требования цессионарию. Выход cedenta из первоначальных правоотношений сохраняет за ним ряд обязательств, связанных с его статусом выбывающей стороны. Напрямую это в законе не указано, однако следует из его смысла. Неисполнение или ненадлежащее исполнение cedентом таких обязанностей может существенно нарушить законные интересы цессионария (например, к подобным обязанностям могут быть отнесены процессуальные обязанности cedenta не заключать мировое соглашение с должником, не отказываться от иска, если уступка требования совершается в отношении оспариваемых в суде прав).

В подобных случаях возможности последующего обжалования цессионарием действий cedenta оцениваются весьма невысоко, поскольку вне зависимости от момента перехода субъективных материальных прав и обязанностей (материального правопреемства)⁵ в рамках судебного процесса все юридически значимые действия, совершенные

¹См., например, Решение Арбитражного суда города Москвы от 21 ноября 2018 г. по делу № А40-185882/2017 // СПС «КонсультантПлюс».

²См., например, Решение Арбитражного суда Республики Башкортостан от 26 октября 2018 по делу № А07-11334/2018 // СПС «Консультант Плюс».

³Информационное письмо Президиума ВАС РФ от 30.10.2007 № 120 «Обзор практики применения арбитражными судами положений главы 24 Гражданского кодекса Российской Федерации».

⁴Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 21.12.2017 № 54 «О некоторых вопросах применения положений главы 24 Гражданского кодекса Российской Федерации о перемене лиц в обязательстве на основании сделки».

⁵Основанием для процессуального правопреемства является переход субъективных материальных прав и обязанностей от одного лица к другому. Процессуальное правопреемство обуславливается правопреемством в материальном праве (Постановление Президиума ВАС РФ от 28.07.2011 № 9285/10).

цедентом до осуществления процессуального правопреемства, будут являться обязательными для цессионария [Тарнопольская, 2010]. Данное утверждение напрямую вытекает из положений п. 3 ст. 48 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации¹ (далее АПК РФ). С заявлением об оформлении процессуального правопреемства в рамках уже идущего судебного разбирательства цессионарий обратиться не может ввиду отсутствия у него процессуального статуса. Следовательно, обязанность по инициированию рассмотрения такого заявления должна быть возложена на цедента. Подобная ситуация создает достаточно серьезные риски для цессионария. В то же время они могут быть купированы по аналогии со сложившейся судебной практикой, в соответствии с которой отсутствие процессуального правопреемства в случае уступки оспариваемого требования не является причиной для признания договора уступки недействительным. Так, в решениях по некоторым делам² суды прямо указывают, что несовершение новым кредитором действий по вступлению в арбитражный процесс не влечет недействительности уступки права требования или отсутствия у него уступленного материального права.

Таким образом, в случаях, когда при уступке оспариваемого в суде требования (а равно требования, по которому открыто исполнительное производство) цедент не совершает действий, направленных на оформление процессуального правопреемства, или совершает действия, влекущие за собой утрату требования к должнику, цессионарий приобретает право требования принудительного взыскания с цедента всего полученного от должника (в соответствии с п. 3 ст. 389.1 ГК РФ). Соответственно, на цедента возлагается еще одна обязанность – принять от должника исполнение по сделке и передать все полученное цессионарию.

Однако приведенные обязанности цедента (по отношению к цессионарию) не находят своего закрепления в законе и лишь косвенно упоминаются в отдельных судебных решениях. При этом неисполнение или ненадлежащее исполнение цедентом соответствующих обязанностей может привести к тому, что права и законные интересы цессионария серьезно пострадают. Как следствие, для обсуждения представляется предложение о дополнении п. 3 ст. 389.1 ГК РФ положениями о добросовестном исполнении иных обязанностей, обеспечивающих

надлежащий переход требования, воздержании от совершения действий, препятствующих реализации уступленного требования цессионарием.

Дополнительные обязанности цедента перед цессионарием возникают и в контексте уведомления должника о произошедшей уступке требования к нему. Закон не возлагает данную обязанность на цедента. Более того, п. 1 ст. 385 ГК РФ прямо устанавливает, что уведомление о переходе требования действительно для должника вне зависимости от того, направлено оно старым или новым кредитором. Однако, содержание нормы абз. 2 п. 1 ст. 385 ГК РФ свидетельствует о том, что если уведомление о цессии направлено цессионарием, то должник вправе не исполнять обязательство в его пользу нового кредитора до момента предоставления ему доказательств уступки требования. При этом, когда должнику было направлено уведомление новым кредитором без доказательств перехода требования к нему, у должника фактически появляется возможность не исполнять обязательство ни в отношении старого кредитора (так как уведомление о переходе требования уже получено), ни в отношении нового кредитора (так как не было представлено доказательств уступки требования). Таким образом, должник оказывается вправе без каких-либо гражданско-правовых последствий не исполнять обязательство с момента получения уведомления и до момента получения доказательств цессии.

Как следствие, оптимальным в данной ситуации представляется возложение обязанности уведомления должника о состоявшейся цессии именно на цедента, которому в настоящее время императивно не предписано направление должнику доказательств перехода требования к новому кредитору. В этом случае потребует своего редактирования п. 1 ст. 385 ГК РФ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, несмотря на критическое отношение научной общественности к вопросу исключения ответственности цедента за действительность уступаемого требования, в абз. 2 п. 1 ст. 390 ГК РФ такие нормы реализованы и связаны они с осуществлением сторонами договора цессии предпринимательской деятельности. Представляется целесообразным учет в этом вопросе интересов и иных категорий лиц, что потребует внесения предложенных изменений в ст. 385, ст. 389.1 и ст. 390 ГК РФ и будет способствовать повышению уровня правовой защищенности сторон договорных отношений по уступке требования.

¹П. 3 ст. 48 АПК РФ: «Для правопреемника все действия, совершенные в арбитражном процессе до вступления правопреемника в дело, обязательны в той мере, в какой они были обязательны для лица, которое правопреемник заменил».

²См., например, Постановление ФАС Северо-Кавказского округа от 07.02.2007 г. по делу № Ф08-7115/06 // СПС «КонсультантПлюс».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Витрянский В. В. Реформа российского гражданского законодательства: промежуточные итоги. 2-е изд., испр. и доп. М.: Статут, 2018.
2. Смирнов А. А. Особенности применения последствий недействительности сделок при уступке прав требования // Вестник науки и образования. 2019. № 24 (78). Ч. 1. 2019. С. 70–72.
3. Воробьева О. А., Гогин А. А. Особенности признания договора уступки права требования (цессии) недействительным // Вектор науки ТГУ. Серия: Юридические науки. 2019. № 3 (38). С. 5–10.
4. Карапетов А. Г. [и др.]. Перемена лиц в обязательстве и ответственность за нарушение: комментарий к статьям 330-333, 380-381, 382-406.1 Гражданского кодекса Российской Федерации / А. Г. Архипова, В. В. Байбак, С. С. Громов ; отв. ред. А. Г. Карапетов. М.: Статут, 2022.
5. Ярошевич Е. С. Ответственность cedenta перед цессионарием и ее ограничения // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 37. С. 656–664.
6. Тарнопольская С. В. Процессуальные аспекты реализации прав нового кредитора по уступленным требованиям // Советник юриста. 2010. № 5. С. 36–48.

REFERENCES

1. Vitryansky, V. V. (2018). Reform of the Russian civil legislation: interim results. 2nd ed., ispr. and add. Statute, Moscow. (In Russ.)
2. Smirnov, A. A. (2019). Features of the application of the consequences of the invalidity of transactions in the assignment of rights of claim. Bulletin of Science and Education, 24(78), 1, 70–72. (In Russ.)
3. Vorobyeva, O. A., Gogin, A. A. (2019). Features of recognition of the contract of assignment of the right of claim (assignment) invalid. Vector of Science TSU. Series: Legal Sciences, 3(38), 5–10. (In Russ.)
4. Karapetov, A. G. (Ed.). (2022). Change of persons in obligation and responsibility for violation: commentary to Articles 330-333, 380-381, 382-406.1 of the Civil Code of the Russian Federation / A. G. Arkhipova, V. V. Baibak, S. S. Gromov. Moscow: Statut. (In Russ.)
5. Yaroshevich, E. S. (2021). The assignor's liability to the assignee and its limitations // Innovation. The science. Education, 37, 656–664. (In Russ.)
6. Tarnopolskaya, S. V. (2010). Procedural aspects of the implementation of the rights of a new creditor on assigned claims. Legal adviser, 5, 36–48. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Василишин Иван Иванович

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

Евстратов Тимур Дмитриевич

магистр юриспруденции МГИМО МИД России
руководитель Юридического департамента ООО «Производственно-строительный комплекс-5»

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Vasilishin Ivan Ivanovich

PhD (Law), Associate Professor,
Head of the Civil Law Department
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Evstratov Timur Dmitrievich

Master of Jurisprudence
of the Moscow State Institute of International Relations
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
Head of Legal Department of LLC «LLC «Production and construction complex-5»

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

28.04.2023
25.05.2023
27.05.2023

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Научная статья

УДК 343

DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_134



Отдельные проблемы системы категоризации преступлений в Уголовном кодексе РФ

С. Д. Лобов

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

Аннотация. Автор затрагивает вопрос о важности дифференциации преступлений в уголовном праве. Рассматриваются исторические основы вопроса разделения преступлений на категории в зависимости от степени и характера общественной опасности. Статья предлагает обратить внимание на ряд проблем в системе категоризации преступлений в уголовном праве РФ. В частности, рассмотрен ряд предложений по усовершенствованию данной системы в Уголовном кодексе РФ.

Ключевые слова: категории преступлений, система категоризации, общественная опасность, санкция, гуманизация, уголовное право

Для цитирования: Лобов С. Д. Отдельные проблемы системы категоризации преступлений в Уголовном кодексе РФ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 3 (848). С. 134–140. DOI 10.52070/2500-3488_2023_3_848_134

Original article

Particular Problems of the System for Categorising Crimes in the Criminal Code of the Russian Federation

Stefan D. Lobov

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

Abstract. This article deals with the importance of differentiation of crimes in criminal law. The article discusses the historical basis for categorising crimes according to their degree and nature of public danger. It also draws attention to a number of problems in the system of categorisation of crimes in criminal law of the Russian Federation. In particular, a number of proposals for improving this system in the Criminal Code of the Russian Federation are considered.

Keywords: categories of crime, categorisation system, public danger, sanction, humanisation, criminal law

For citation: Lobov, S. D. (2022). Particular problems of the system for categorising crimes in the Criminal Code of the Russian Federation. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(848), 134–140. 10.52070/2500-3488_2023_3_848_134

ВВЕДЕНИЕ

Основное средство дифференциации уголовной ответственности – категоризация преступлений по степени и характеру общественной опасности, так как именно в зависимости от применения той или иной категории преступления в соответствии со ст. 15 Уголовного Кодекса Российской Федерации (далее УК РФ) зависят особенности использования значительного числа норм Общей части УК РФ и ряда норм Особенной части. Главное назначение ст. 15 УК РФ, несомненно, – градация ответственности в уголовном законодательстве по степени и характеру общественной опасности и применение справедливого наказания к лицу, совершившему противоправное деяние. Из этого следует, что данная норма должна быть строго систематизированной, непротиворечивой и носить обоснованный характер. К сожалению, действующая система категоризации преступлений проявляет себя не всегда идеально.

Существующая система четырехчленного деления на категории преступлений, на мой взгляд, нуждается в последующем совершенствовании для оптимального градирувания и гуманизации уголовной ответственности. На этом основании и актуализируется вопрос необходимости введения термина «уголовный проступок» в существующую систему. Такая идея вызывает неоднозначную реакцию среди теоретиков уголовного права, а вносимые законопроекты в Государственную Думу РФ не в первый раз претерпевают неудачу.

Одной из главных целей, которой руководствуется Пленум Верховного суда Российской Федерации, внося законопроекты о введении уголовного проступка в Уголовный кодекс РФ, является гуманизация и индивидуализация российского уголовного права. Данное нововведение в систему уголовного законодательства позволит значительно снизить количество лиц, к которым применяются уголовно-правовые последствия за совершенные преступления. Поэтому считаю необходимым привести некоторую статистику о тюремном населении в РФ, значения которой подталкивают к необходимости внесения изменений в систему категоризации преступных деяний.

Как указал в своем докладе Президенту Министр юстиции Константин Чуйченко, в настоящий момент наказание в исправительных учреждениях отбывает 350 тыс. человек (сведения на 31 января 2022 года)¹. А 44 % из отбывших свое наказание, исходя из статистики на текущий год, вероятно, совершат новое преступление и вернуться в места

лишения свободы. Одна из причин такой статистики – наоборот, криминализация лиц, впервые совершивших преступление небольшой и средней тяжести, за которое предусмотрено наказание в виде лишения свободы. Одной из важнейших задач введения уголовного проступка, на мой взгляд, является не позволить лицу, впервые совершившему преступление малой общественной опасности, «криминализироваться» в местах лишения свободы. Как мне кажется, необходимо минимизировать нахождение таких лиц в исправительных учреждениях и их включение в криминальную среду, преступную культуру и систему криминальных авторитетов, которые бесспорно существуют в исправительных учреждениях.

ИНСТИТУТ КАТЕГОРИЗАЦИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТЕПЕНИ И ХАРАКТЕРА ОБЩЕСТВЕННОЙ ОПАСНОСТИ В УГОЛОВНОМ ПРАВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (АНАЛИЗ СТАТЬИ 15 УГОЛОВНОГО КОДЕКСА РФ)

Настоящее уголовное законодательство Российской Федерации содержит в статье 15 Уголовного кодекса РФ систему категоризации преступлений по степени и характеру их тяжести.

Институт категоризации преступлений играет существенную роль для применения и определения ряда факторов, таких как обратная сила закона, рецидив и его виды, наличие или отсутствие признаков преступного сообщества, видов исправительных учреждений, специальных наказаний, освобождения от уголовной ответственности, сроков погашения судимости, уголовной ответственности несовершеннолетних². Обо всем этом подробнее.

1. Обратная сила. При изменении размеров или сроков, наказания, закрепленных в Особенной части и влекущих изменение категории преступления, эти изменения будут распространяться на всех лиц, осужденных до вступления изменений в силу. Также это видно из изменений в самой ст. 15 УК РФ. При изменении границ категорий преступлений уже вынесенные приговоры должны быть изменены, как это было на практике в 2011 году при изменении границ преступлений небольшой тяжести.

¹Встреча с Министром Юстиции Константином Чуйко 31 января 2022 года. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/67666> (дата обращения 13.03.2022).

²Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 15.05.2018 № 10 «О практике применения судами положений ч. 6 ст. 15 Уголовного кодекса Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/documents/2018/05/19/vs-postanovlenie-dok.html> (дата обращения 02.09.2022)

2. Рецидив. Данный институт также зависит от категории преступления, выделяется опасный и особо опасный рецидив. Так, ч. 2 ст. 18 определяет опасный рецидив в зависимости от совершения лицом преступлений определенной категории ранее. Также применение термина «особо опасный рецидив» зависит от наличия того, осужден ли был обвиняемый ранее за тяжкое или особо тяжкое преступление. Простой рецидив признается таковым в силу все той же ст. 18 УК РФ при наличии у лица судимости за умышленное преступление. В зависимости от вида рецидива к осужденному применяются особые критерии выбора исправительного учреждения, срок зачета предварительного заключения и условие условного осуждения. Например, при наличии у обвиняемого лица простого рецидива суд не может назначить наказание меньше половины срока самого строгого наказания.

3. Совершение преступления преступным сообществом. Согласно ч. 4 ст. 35 УК РФ преступление может быть признано совершенным преступной организацией, если обвиняемые намеревались совершить тяжкое или особо тяжкое преступление для получения финансовой или материальной выгоды совместно. Однако эту финансовую и материальную выгоду преимущественно можно получить путем совершения преступлений в экономической сфере, которые подпадают под категорию преступлений небольшой и средней тяжести.

4. Применение судом специального вида наказания. В соответствии со ст. 48 УК РФ при совершении обвиняемым тяжкого или особо тяжкого преступления суд, с учетом личностных характеристик обвиняемого, может лишить его звания, чина или государственных наград. Не могу согласиться с правильностью использования данного вида наказания в зависимости от категории совершенного преступления. Разделяю мнения ученых, которые считают, что суд, исходя из конкретных обстоятельств дела и характеристик обвиняемого лица, вне зависимости от категории совершенного преступления должен принимать решение о назначении данного вида наказания [Щупленков, 1972].

5. Вид исправительного учреждения также зависит от категории совершенного преступления. Совершение тяжкого и особо тяжкого преступления влекут заключение в более строгих видах исправительных учреждений. Данный тезис поддерживается и Постановлением Пленума ВС РФ № 9 от 29 мая 2014 года, в котором четко прописана необходимость учитывать указанные в ст. 58 УК РФ такие критерии, как категория преступления

и форма вины при назначении судом исправительного учреждения.

6. Статья 61 УК РФ закрепляет совершение впервые преступления небольшой и средней тяжести вследствие случайного стечения обстоятельств в качестве смягчающего обстоятельства.

7. Ст. 73 УК РФ, о применении судами условного осуждения, наоборот, не зависит от категории совершенного преступления, а содержит в ч. 1 данной статьи перечень преступлений, за совершение которых не может быть назначено условное осуждение. Такой подход к институту условного осуждения мне кажется неверным ввиду того, что из-под запрета выпадают некоторые особо тяжкие преступления, преступления, связанные с оборотом наркотиков, преступления против мира и безопасности человечества. Также отмена условного осуждения зависит от категории совершенного обвиняемым преступления. При наличии у осужденного условного осуждения и совершении им преступления небольшой и средней тяжести суд решает вопрос о сохранении или отмене условного осуждения. Если осужденный совершает тяжкое или особо тяжкое преступление, условное осуждение отменяется в соответствии с ч. 5 ст. 74 УК РФ в императивном формате.

8. В зависимости от совершения лицом преступления той или иной категории могут применяться различные виды освобождения от уголовной ответственности. Например, при совершении лицом впервые преступления небольшой или средней тяжести, деятельным раскаянием осуждаемого, его примирением с потерпевшим или назначением судебного штрафа данное лицо может быть освобождено от уголовной ответственности.

9. Институт судимости также напрямую зависит от категории совершенного преступления. Сроки погашения судимости за преступления небольшой или средней тяжести составляют в соответствии со ст. 86 УК РФ три года, за тяжкие и особо тяжкие – восемь и десять лет соответственно.

10. В зависимости от категории преступления применяются особенности назначения уголовного наказания несовершеннолетним. При совершении лицом в возрасте до 16 лет преступления небольшой или средней тяжести впервые судом не может быть назначено наказание в виде лишения свободы. Все несовершеннолетние лица не могут быть подвергнуты наказанию в виде лишения свободы за совершение впервые преступления небольшой тяжести. Статья 88 УК РФ закрепляет также ряд других ограничений на назначение наказания в отношении несовершеннолетнего обвиняемого в зависимости от категории совершенного им преступления.

ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНСТИТУТА КАТЕГОРИЗАЦИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Анализируя Особенную часть УК РФ, можно заметить, что преступления небольшой и средней тяжести содержатся во всех главах Особенной части УК. Однако, как мне кажется, некоторые преступления не соответствуют своей категории и нуждаются в повышении пределов наказания. Пример несоответствия категории преступлений ярко иллюстрирует преступления, которые повлекли смерть или значительный вред здоровью. Убийство ч. 1 ст. 105 УК РФ классифицируется особо тяжким, а применение смерти по неосторожности ч. 1 ст. 109 УК РФ будет считаться преступлением небольшой тяжести, умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (ч. 1 ст. 111 УК РФ) – тяжким преступлением. Причинение же тяжкого вреда по неосторожности ч. 1 ст. 118 УК РФ считается преступлением небольшой тяжести, за которое вообще не предусмотрено лишение свободы. При различии только лишь вины, которая является одним из критериев общественной опасности, поражает такая разница между категориями.

До внесения изменений в УК РФ в 2019 году неосторожными преступлениями средней тяжести считались те, максимальное наказание за которые превышало три года лишения свободы. То есть за неосторожное преступление средней тяжести судом могло быть установлено наказание, значительно превышающее современные рамки, и по своему сроку наказания они могли быть приравнены к тяжким и особо тяжким преступлениям. Федеральным законом от 17 июня 2019 года №146-ФЗ были установлены пределы максимального наказания для неосторожных преступлений средней тяжести в виде десяти лет лишения свободы. Кроме того, часть 4 ст. 15 УК РФ была дополнена термином «неосторожное тяжкое преступление» с максимальным наказанием в виде 15 лет лишения свободы.

В настоящий момент законодатель в уголовном кодексе приводит четыре категории преступлений. Как мы видим из исторической ретроспективы российского уголовного права, на протяжении развития института категоризации использовались различные модели (системы) дифференциации преступлений. Однако современный подход к уголовному праву позволяет однозначно сказать, что система двучленного и трехчленного разделения преступлений не отвечает таким требованиям, как гибкость и индивидуализация ответственности. Но наличие четырехчленной системы не подразумевает ее совершенства, и существуют варианты совершенствования данного института.

В своей работе П. В. Коробов предлагает выделить все неосторожные преступления в отдельную категорию преступлений невысокой опасности [Коробов, 2004]. Подразумевалось, что неосторожные преступления сами по себе не несут большой общественной опасности и к ним могут быть применены особые положения о наказании, досрочном освобождении и иные уголовно-правовые последствия. Эта идея кажется мне несостоятельной, так как при выделении в отдельную категорию неосторожных преступлений может быть нарушена общая система (основание) категоризации преступлений.

А. П. Козлов также предлагал изменить статью 15 УК РФ и отдельно выделить преступления с прямым и косвенным умыслом, то есть различать тяжкие и особо тяжкие преступления, совершенные с прямым или косвенным умыслом, а преступления средней тяжести разделить на преступления, совершенные с прямым, косвенным умыслом или по легкомыслию [Козлов, 2004]. Как мне кажется, данная идея также не является наиболее удачной ввиду преувеличения роли вины в системе категоризации преступлений.

В теории российского уголовного права также неоднократно предлагалось расширить количество категорий противоправных деяний. Данное расширение категорий преступлений позволило бы тщательнее классифицировать ответственность и индивидуализировать наказание [Кадников, 2020].

Определить категорию конкретного преступления возможно, основываясь на максимальном размере санкции в виде лишения свободы или смертной казни, закрепленной в статьях Особенной части. Как уже говорилось раньше, категории преступлений определяются через призму ст. 15 Уголовного Кодекса РФ. Данная статья в качестве основы категоризации преступления предполагает исключительно санкцию в виде лишения свободы. Некоторые ученые не согласны с таким подходом, так как многие нормы Особенной части Уголовного кодекса РФ не соответствуют данной статье, ведь в своей санкции не предусматривают наказания в виде лишения свободы [Мелешко, 2000]. Как мне кажется, данные составы преступлений в будущем должны быть отнесены к категории уголовного проступка.

Некоторые авторы полагают, что в случае, если санкция состава преступления не предполагает наказания в виде лишения свободы, то она «повисает в воздухе» и не может относиться ни к одной из категорий [Устинова, 2015].

Данное мнение актуализирует вопрос о введении типовых санкций, то есть исключение из

Особенной части Уголовного кодекса РФ пределов наказания за конкретные составы и наличие пределов только в Общей части Уголовного кодекса РФ в зависимости от категории преступления. Это позволило бы вдвое уменьшить Особенную часть Уголовного кодекса РФ. Данный подход, в частности, находит свое отражение в Модельном кодексе СНГ, принятом на Межпарламентской Ассамблее государств участников Содружества Независимых Государств¹. Статьи Особенной части в нем не содержат наказаний или их пределов, а лишь указывают категорию того или иного преступления. Для определения размера наказания за конкретное противоправное деяние необходимо обратиться к ст. 18 данного кодекса, в которой прописаны категории преступлений, предусмотренные кодексом.

Данный способ построения Особенной части, на мой взгляд, заслуживает критики. В первую очередь санкция Особенной части создается индивидуально под каждое конкретное преступление, в зависимости от степени и характера его общественной опасности могут быть использованы несколько видов наказания и уникальные размеры наказания. Такое построение позволило бы судебным органам весьма вольно избирать меру наказания.

При разговоре о действующем российском уголовном законодательстве кажется вполне логичным построение ст. 15 Уголовного кодекса РФ с помощью универсального вида наказания, так как данная статья лишь указывает максимальные пределы наказания. Иные виды наказания, «висящие в воздухе», должны быть сопоставимы с лишением свободы.

Однако эта логическая цепочка работает не всегда. Это можно увидеть на примере ч. 1 ст. 256 Уголовного кодекса РФ («Незаконная добыча (вылов) водных биологических ресурсов») и ч. 2 ст. 159 («Мошенничество»). Первая из приведенных статей предусматривает, в частности, наказание в виде штрафа в размере от 300 до 500 тыс. руб. и до двух лет лишения свободы. Второй состав предусматривает наказание в виде штрафа до 300 тыс. руб. При совершении лицом данных противоправных деяний суд должен руководствоваться ч. 2 ст. 69 Уголовного кодекса РФ, в которой говорится, что окончательное наказание не может превышать более чем наполовину максимальный срок или размер наказания, предусмотренного за наиболее тяжкое из совершенных преступлений. Ч. 1 ст. 256 Уголовного кодекса РФ, предусматривающая наказание за незаконную добычу водных

биологических ресурсов, определяет это преступление, как преступление небольшой тяжести, а ч. 2 ст. 159 «Мошенничество» как преступление средней тяжести. Однако наказание в виде штрафа за преступление небольшой тяжести больше, чем за преступление средней тяжести, что, на мой взгляд, является неправильным.

Также, говоря о пределах наказания, необходимо обратить внимание на статьи Особенной части Уголовного кодекса РФ, которые содержат в себе слишком широкие переделы. Например, ч. 1 ст. 208, ч. 4 ст. 2281, ст. 276, ч. 2 ст. 353, ч. 2 ст. 356, ч. 1 ст. 361 Уголовного кодекса РФ предполагают за совершение данных противоправных деяний наказание в виде лишения свободы на срок от 10 до 20 лет. А ч. 1 ст. 356 предусматривает наказание в виде лишения свободы до 20 лет без минимального ограничения – это самая широкая санкция в уголовном кодексе. Присутствие такого широкого диапазона возможного размера наказания ставит под сомнение необходимость категорий преступлений как таковых. В связи с этим необходимо приблизить друг к другу размеры наказания в ряде статей Особенной части Уголовного кодекса, в частности, и для предотвращения слишком широкого судебного усмотрения.

Отсутствие нижней границы в ряде статей Уголовного кодекса РФ, например, ст. 111, 159, 161, 166, 201, 219, 234, 247, 267, 285, 318, 339 Уголовного кодекса РФ. Санкция ч. 1 ст. 111 УК РФ предусматривает лишение свободы на срок до 8 лет, ч. 2 – до 10 лет, ч. 3 – до 12 лет, ч. 4 – до 15 лет. Л. В. Лобанова видит в таких статьях возможность коррупциогенной составляющей, и с этим нельзя не согласиться, так как на усмотрение судьи остаются слишком большие рамки возможного наказания [Лобанова, 2011].

Таким образом, мы видим, что достаточно большое количество санкций в статьях Особенной части Уголовного кодекса РФ нуждается в последующем усовершенствовании, слишком широкие пределы возможного наказания должны быть сужены. Также и определение категории преступления в случае использования наказания, не связанного с лишением свободы, должно быть доработано путем добавления специальных норм в Общую часть Уголовного кодекса РФ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

В современном уголовном законодательстве можно выделить несколько классификаций

¹Модельный уголовный кодекс, Рекомендательный законодательный акт для Содружества Независимых Государств (с изменениями на 16 ноября 2006 года). URL: <https://docs.cntd.ru/document/901781490> (дата обращения 01.09.2022)

преступных деяний. Особое место среди них занимает система категоризации преступлений. Эта система предполагает разделение преступлений в уголовном праве на группы, влекущие различные уголовно-правовые последствия в зависимости от степени и характера общественной опасности. Размер и виды наказаний, отраженные в Особенной части Уголовного кодекса, представляют собой формальное основание деления противоправных деяний на определенные группы, которые указывают на степень и характер их общественной опасности. Категоризация преступлений представляет собой множество элементов, объединенных общими критериями и основанием, составляющим систему, обладающую признаками иерархичности и целостности.

Рассматривая вопрос об отдельных проблемах системы категоризации преступлений, можно

сделать вывод, что существующая система нуждается в последующей серьезной доработке – слишком широкие пределы возможного наказания должны быть сужены, для снижения коррупционного составляющего должны быть добавлены нижние границы в ст. 15 Уголовного кодекса, необходимо рассмотреть дальнейшее совершенствование и гуманизацию уголовного права, в частности, путем добавления в ст. 15 Уголовного кодекса новой категории преступления.

Исторические основы категоризации преступления и зарубежный опыт однозначно заслуживают более глубокого анализа, отражение которого невозможно в рамках данной работы. Перспективы также кроются в теоретическом изучении сути и смысла категоризации преступлений, влияния данной системы на другие элементы Общей и Особенной частей Уголовного кодекса РФ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шупленков В. П. Лишение воинских и других званий, а также орденов, медалей и почетных званий // Наказания, не связанные с лишением свободы. 1972. С. 75–89.
2. Коробов П. В. Классификация преступлений по уровню их опасности // Российская юстиция. 2004. № 1. С. 47–49.
3. Козлов А. П. Понятие преступления. СПб.: Юридический центр. Пресс, 2004.
4. Кадников Н. Г. Классификация преступлений по уголовному праву России: монография. М.: Юриспруденция, 2020.
5. Устинова Т. Д. Общественная опасность и ее влияние (учет) при конструировании норм Общей части УК РФ // Lex russica. 2015. № 3. С. 63–72.
6. Лобанова Л. В. Отвечает ли принципу гуманизма идея введения так называемой общей типовой санкции? // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 5: Юриспруденция. 2011. № 2. С. 145–148.

REFERENCES

1. Shchuplenkov, V. P. (1972). Lishenie voinskih i drugikh zvani, a takzhe ordenov, medalei i pochetnykh zvani. Nakazaniya, ne svyazannye s lisheniem svobody = Deprivation of military and other ranks, as well as orders, medals and honorary titles (pp. 86–87). Punishments not related to imprisonment. (In Russ.)
2. Korobov, P. V. (2004). Klassifikatsiya prestuplenii po urovnyu ikh opasnosti. Uголовное право = Classification of crimes according to their level of danger. Criminal Law, 1, 47–49. (In Russ.)
3. Kozlov, A. P. (2004). Ponyatie prestupleniya = The concept of crime: Yurid. St-Petersburg: Tsentr Press. (In Russ.)
4. Kadnikov, N. G. (2020). Klassifikatsiya prestuplenii po uголовnomu pravu Rossii = Classification of Crimes under Russian Criminal Law. Moscow: ID Yurisprudenciya. (In Russ.)
5. Ustinova T. D. (2015). Obshchestvennaya opasnost' i ee vliyanie (uchet) pri konstruirovani norm Obshchei chasti UK RF = Public danger and its impact (consideration) in the construction of the norms of the General Part of the Criminal Code of the RF. Lex Russica, 3, 63–72. (In Russ.)
6. Lobanova L. V. (2011). Otvechaet li printsipu gumanizma ideya vvedeniya tak nazyvaemoi obshchei tipovoi sanktsii? = Is the idea of a so-called general model sanction consistent with the principle of humanism? Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 5: Yurisprudentsiya, 2, 145–148. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лобов Стефан Денисович

аспирант кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lobov Stefan Denisovich

Postgraduate Student in the Department of Criminal and Legal Sciences
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	10.03.2023	The article was submitted
одобрена после рецензирования	05.04.2023	approved after reviewing
принята к публикации	15.05.2023	accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК	VESTNIK
Московского государственного	of Moscow State Linguistic
лингвистического университета	University
Образование и педагогические науки	Education and Teaching
Выпуск 3(848)	Issue 3(848)

Над выпуском работали:
кандидат педагогических наук, доцент *Д. А. Демина*
доктор психологических наук, доцент *Т. И. Пашукова*
кандидат юридических наук *Т. П. Хребтова*

Редактор *М. М. Сингал*
Компьютерная верстка: *Г. П. Лопатина*
Дизайн макета: *А. В. Алымов*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 02.10.2023
Усл. печ. л. 17,75. Формат 60х90/8
Заказ № 73 /23

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки (12.00.03)
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки (12.00.08)
- 5.1.5. Международно-правовые науки (12.00.10)
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01)
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (13.00.02)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (13.00.08)

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2023

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание обязательна.