

ISSN 2500-3488

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2020 4 (837)

МГЛУ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

1930

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2020

4

выпуск 837



MSLU

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION
OF THE RUSSIAN FEDERATION

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

The year of foundation – 1940

**VESTNIK
OF MOSCOW STATE
LINGUISTIC UNIVERSITY**

EDUCATION AND TEACHING

1930

Moscow
FSBEI HE MSLU
2020

4

Issue 837



Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аверьянова С. В.</i> Дизайн-мышление как инструмент для мотивирования студентов экономических вузов к изучению иностранного языка	11
<i>Алейникова Д. В.</i> Актуальные вопросы отбора содержания обучения юристов межкультурному профессиональному общению	19
<i>Аннушкин В. И.</i> Предмет филологии и роль филологических наук в современном образовательном пространстве и реализации нацпроектов	29
<i>Барышникова О. В.</i> Использование электронной образовательной среды для формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студента технического вуза	39
<i>Беланова И. А.</i> Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки выпускника театрального вуза	49
<i>Будённая С. Ю.</i> К проблеме обучения lingua franca с позиций разных правовых культур	60
<i>Бушуева В. В., Лоцилин А. Н., Тихомирова Е. А.</i> Некоторые особенности творческой личности	71
<i>Бычкова Е. М.</i> Использование виртуальной реальности в обучении иностранным языкам (на примере SECOND LIFE)	80
<i>Воронина Л. А.</i> Онлайн-тренажер как неотъемлемый компонент учебно-методического комплекса для обучения корейскому языку в вузе	92
<i>Гао Яньцзюнь</i> Русско-китайские словари в России и Китае (исторический, лингвистический и дидактический аспекты)	102
<i>Думина Е. В., Викулина М. А.</i> Природа профессиональных стереотипов и их влияние на формирование личности юриста в условиях ранней профессионализации	114

<i>Комочкина Е. А.</i> Технология обучения иноязычному устному научному выступлению (магистратура, неязыковой вуз)	127
<i>Куницына О. М.</i> Дидактический потенциал поликодового текста в обучении иностранному языку	138
<i>Мороз Н. Ю., Чурилова Н. В., Калашникова Е. А.</i> Проблема использования родного языка в преподавании иностранного языка (на примере немецкого языка)	150
<i>Незговорова С. Г., Кирсанова Е. М.</i> Индивидуальные стратегии освоения лексики в процессе изучения английского языка как языка профессии	161
<i>Суханова Н. П.</i> Наука и образование в российском обществе: проблемы взаимовосприятия	173
<i>Харитоновна М. А., Пупышева М. В.</i> Об оценке качества дополнительной образовательной программы «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации»	184
<i>Цветкова Т. К.</i> Овладение иностранным языком. Уточнение понятия	193
<i>Юркина Л. В., Борзов О. А.</i> Моделирование деятельности студенческого самоуправления по социализации молодежи	203

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ахмадиева Л. Р.</i> Особенности нервно-психического напряжения студентов с разными уровнями субъективного контроля	213
<i>Власова Н. В., Буслаева Е. Л.</i> Особенности поведения в конфликте подростков с разной гендерной идентичностью	225
<i>Троицкая Е. А.</i> Психологические качества находчивого человека	240

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Василишин И. И.</i> Теоретико-правовые подходы к определению субъектного состава инновационных отношений	254
---	-----

<i>Иншаков С. М.</i>	
Глобализационные модели как фактор международных отношений ...	263
<i>Копылова Е. А.</i>	
Международно-правовые принципы деятельности прокурора <i>amicus curiae</i>	272
<i>Селиверстов В. И.</i>	
Европейские пенитенциарные стандарты: проблемы их соблюдения в России	287
<i>Тютерева Н. Н.</i>	
Правовые проблемы заключения договора международной купли-продажи	297

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

Averianova S. V.

Design-Thinking as a Motivating Tool to Learn a Foreign Language
in Economics Universities 11

Aleynikova D. V.

Topical Issues of Content Selection in Teaching Lawyers Intercultural
Professional Communication 19

Annushkin V. I.

The Subject Matter of Philology and the Role of Philological Sciences
in Modern Educational Space and in Realizing National Projects 29

Baryshnikova O. V.

Electronic Educational Environment Implementation
for Developing Students' Intercultural Professional Communicative
Competence at a Technical University 39

Belanova I. A.

Foreign Languages in Vocational Education of a Performing
Arts Specialist 49

Budennaya S. Y.

Revisiting the Problem of Teaching Lingua Franca
between Different Legal Cultures Paradigms 60

Bushueva V. V., Loschilin A. N., Tikhomirova E. A.

Some Features of Creative Personality 71

Bychkova E. M.

The Use of Virtual Reality in Teaching Foreign Languages
(with Reference to SECOND LIFE) 80

Voronina L. A.

Online Simulator-Trainer as an Integral Component
in Teaching Korean at the University Level 92

Gao Yanjun

Russian-Chinese Dictionaries in Russia and China
(historical, linguistic and didactic aspects) 102

Dumina E. V., Vikulina M. A.

The Nature of Professional Stereotypes and their Influence on the Formation of a Lawyer's Personality during Early Professionalization	114
--	-----

Komochkina E. A.

Technology of Teaching an Oral Scientific Presentation in a Foreign Language (master's program, non-linguistics university)	127
--	-----

Kunitsina O. M.

Didactic Potential of a Multimodal Text in Teaching a Foreign Language	138
---	-----

Moroz N. Yu., Churilova N. V., Kalashnikova E. A.

The Use of Native Language in Teaching Foreign Languages (using the example of the German language)	150
--	-----

Nezgovorova S. G., Kirsanova E. M.

Individual Strategies of Vocabulary Acquisition in the Process of Learning English as a Language of Profession	161
---	-----

Sukhanova N. P.

Science and Education in Russian Society: Problems of Mutual Perception	173
--	-----

Kharitonova M. A., Pupysheva M. V.

Evaluation of the Quality of the Professional Development Program "Foreign Language in the Sphere of Professional Communication"	184
---	-----

Tsvetkova T. K.

Mastering a Foreign Language. Defining the Notion	193
---	-----

Yurkina L. V., Borzov O. A.

Youth Socialization Activities Modeling of Student Self-Government	203
--	-----

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Akhmadieva L. R.

Characteristics of Neuropsychic Stress Experienced by Students with Different Levels of Subjective Control	213
---	-----

Vlasova N. V., Buslaeva E. L.

Conflict Behavior Models among Adolescents with Different Gender Identities	225
--	-----

<i>Troitskaya E. A.</i>	
Psychological Traits of Resourceful People	240

LEGAL STUDIES

<i>Vasilishin I. I.</i>	
Theoretical and Legal Approaches to Determining the Subject Composition of Innovation Relations	254
<i>Inshakov S. M.</i>	
Globalization Models as a Factor of International Relations	263
<i>Kopylova E. A.</i>	
International Legal Principles Applicable to the Prosecutor <i>Amicus Curiae</i>	272
<i>Seliverstov V. I.</i>	
European Penitentiary Standards: Problems of their Enforcement in Russia	287
<i>Tyutereva N. N.</i>	
Legal Problems of Making an International Sales Contract	297

УДК 378

С. В. Аверьянова

кандидат педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой английского языка Всероссийской академии
внешней торговли; e-mail: svetlanav_d@mail.ru

ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ МОТИВИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается вопрос применения дизайн-мышления в процессе управления обучением иностранным языкам в вузах экономического профиля. Автор объясняет цель и принцип работы данного метода, описывает этапы и возможный алгоритм использования инструментов дизайн-мышления для мотивирования студентов к изучению иностранного языка и повышения эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: дизайн-мышление; иностранные языки; эффективные образовательные форматы; карта эмпатии; карта пути пользователя.

S. V. Averianova

PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Head of the English Language Department, Russian Foreign Trade Academy;
e-mail: svetlanav_d@mail.ru

DESIGN-THINKING AS A MOTIVATING TOOL TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE IN ECONOMICS UNIVERSITIES

The article describes the process of using design-thinking in managing teaching foreign languages in economics universities. The author explains the purpose and principle of this method, describes its specific stages and a possible algorithm for applying its tools to motivate students to learn a foreign language and increase effectiveness of educational programmes.

Key words: design-thinking; foreign languages; effective educational formats; empathy map; customer journey map.



Введение

В современном мире термин «дизайн-мышление» (design thinking) звучит достаточно часто и используется практически в любой сфере: в бизнесе, в творчестве, в образовании и даже в повседневной жизни.

Впервые термин «дизайн-мышление» использован в 1969 г. Гербертом Саймоном, американским ученым в области социальных, политических и экономических наук, в книге «Науки об искусственном» [Саймон, 2004]. С тех пор это понятие активно развивалось, и сегодня существует множество определений данного термина. В нашей статье мы придерживаемся определения Тима Брауна, генерального директора IDEO, ведущей консалтинговой компании, продвигающей принципы дизайн-мышления, который трактует его как «подход к проектированию инновационных решений, ориентированных на человека. Он основан на инструментах, применяемых дизайнерами, и используется с целью интегрирования потребностей людей, потребностей бизнеса и технологических возможностей» [IDEO URL].

Процесс дизайн-мышления представляет собой набор конкретных этапов, количество и названия которых в разных школах, обучающих этому методу, могут незначительно отличаться друг от друга. В данной статье мы будем пользоваться классическим алгоритмом, разработанным специалистами стэнфордской школой дизайна *d.school*, который включает в себя шесть этапов дизайн-мышления:

- эмпатию
- фокусировку
- генерацию идей
- выбор идеи
- прототипирование
- тестирование
- сторителлинг

[Руководство по дизайн-мышлению *d.school* URL].

Следуя данной схеме, исследователи получают возможность посмотреть на существующую проблему под другим ракурсом, собрать идеи и предложения для ее решения от членов команды, затем сузить фокус и выбрать приоритетную идею, которая будет подвергнута тщательной проверке и апробации на практике, а впоследствии доработана путем многократного повторения.

Кратко охарактеризуем каждый из этапов.

1. *Эмпатия* – изучение пользователя с целью максимального погружения в проблемную область и опыт пользователей.

2. *Фокусировка* – обработка информации о жизни людей и выявление проблемы с целью постановки конкретной задачи для решения.

3. *Генерация идей* – предложение идей для решения выявленной проблемы. Основным инструментом на данном этапе – «мозговой штурм», в ходе которого члены команды продуктивно общаются друг с другом, выдвигают и развивают свои идеи.

4. *Выбор идеи* – анализ и отбор оригинальных, перспективных и жизнеспособных идей.

5. *Прототипирование* – создание моделей (прототипов) для тестирования найденных решений. Прототипами могут быть самые разные средства и материалы: рисунок, модель из картона и скотча, конструкция из элементов Lego, поделка из пластилина, элементы мебели, ролевая игра или сценарий. Главная задача – опробовать идею, получить первоначальный опыт пользователя. Как правило, в процессе создания прототипов появляются новые идеи и / или дорабатываются уже предложенные ранее.

6. *Тестирование* – получение от пользователей обратной связи о предложенных решениях, т. е. проверка того, работает ли идея так, как ее задумывали, получает ли пользователь ожидаемый опыт.

7. *Сторителлинг* – выводы из тестирования, получение результатов и их оценка.

В процессе дизайн-мышления команда следует принципу «Смотрим – думаем – делаем», который является основой любой сессии дизайн-мышления, позволяет выйти за пределы сложившихся стереотипов и привычных решений и начать думать «вне коробки» (thinking outside the box). Важно помнить, что этапы должны осуществляться именно в приведенной выше последовательности, нельзя переходить на следующий этап, пока не завершен предыдущий. Например, прежде чем переходить к генерации идей (второй этап), нужно, чтобы все участники сессии одинаково понимали поставленную задачу.

Возникает следующий вопрос: можно ли применить дизайн-мышление для улучшения процесса обучения и повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков? И, если это возможно, то как это сделать?

Дизайн-мышление как инструмент для повышения интереса студентов к обучению иноязычному общению

Итак, возможно ли применение дизайн-мышления для улучшения процесса обучения и повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков? Ответ будет, безусловно, положительным, так как инструменты дизайн-мышления при их корректном использовании позволяют создавать оригинальные и эффективные образовательные форматы. Дизайн-мышление всегда направлено на пользователя, в нашем случае – студента, изучающего иностранный язык. Рассмотрим возможный алгоритм использования инструментов дизайн-мышления для решения поставленных задач.

На первом этапе дизайн-мышления (эмпатии) наиболее простыми и результативными инструментами могут стать наблюдение, проведение глубинных интервью и метод «чужих мокасин», при котором исследователь ставит себя на место пользователя (студента). Прежде чем приступить к прохождению данного этапа, необходимо определить состав команды исследователей (ими могут стать преподаватели, методисты кафедры, члены студенческого совета и другие участники учебного процесса).

На этапе эмпатии члены исследовательской группы могут проводить следующие мероприятия: изучать и фиксировать данные о поведении студентов во время занятий, экзаменов, конкурсов и т. д., проводить детальные интервью со студентами, примерять на себя роль студентов, посещая занятия коллег в качестве обучающихся.

Все результаты исследований нужно обработать и сформулировать задачу, которую будет решать группа дизайн-мыслителей (этап фокусировки): важно выбрать самое ценное и зафиксировать результаты для последующей групповой работы. В данном аспекте в дизайн-мышлении используются шаблоны, например, карта эмпатии (empathy map) и карта пути пользователя (customer journey map (CJM)), в которых отражаются все выявленные инсайты или озарения, ведущие к пониманию поставленной задачи и «неожиданному» нахождению ее решения. Важно сохранять всю полученную информацию в неискаженном виде, поэтому обычно все полученные данные сохраняются в виде цитат респондентов.

Приведем пример возможной карты эмпатии студента, изучающего английский язык в рамках получения высшего образования в экономическом вузе, квалификация «Бакалавр» (см. рис. 1).

ДУМАЕТ/ЧУВСТВУЕТ (описываются вещи, важные для респондента, его вопросы и проблемы) Цитаты:	ВИДИТ (описывается среда, в которой находится респондент) Цитаты:
«нужно учить очень много терминов» «много задают на дом» «хочу он-лайн материалы»	«удобные парты» «есть люди в группе, которые регулярно пропускают занятия» «раздражают устаревшие материалы»
СЛЫШИТ (о чем говорит окружение респондента) Цитаты:	ГОВОРИТ/ДЕЛАЕТ (как респондент ведет себя в обществе, какие у него отношения с другими участниками процесса) Цитаты:
«нужно ходить на занятия» «от результатов контрольных зависит оценка на экзамене» «балльно-рейтинговая система – это сложно»	«хочется больше поддержки от группы» «мало обратной связи от преподавателя»



Рис. 1. Карта эмпатии студента, изучающего английский язык в рамках получения высшего образования в экономическом вузе; квалификация «Бакалавр» (пример).

Карту эмпатии желательно дополнить профилем респондента, в который можно включить следующие характеристики: возраст / пол студента, курс / группа, уровень знания языка, период изучения языка и др.

Карта пути пользователя-студента – другой инструмент, использующийся на этапе фокусировки, – применяется для описания сценария, в рамках которого происходит обучение студента. Необходимо иметь в виду, что путь студента начинается еще до его прихода на первое занятие, например, с посещения дня открытых дверей, изучения сайта учебного заведения, подачи заявления в вуз и т. д. Каждый шаг пути пользователя имеет эмоциональную окраску: негативную (реальный опыт хуже ожидаемого), нейтральную (реальный сценарий совпадает с ожиданиями) или положительную (реальный опыт превосходит ожидания). Все ответы пользователя включаются в карту пути в виде цитат. Приведем примеры возможных цитат студентов на разных этапах их пути.

Первое занятие:

- «Учебники все современные, интересные, есть аутентичные!»
- «Изучаем сразу бизнес! Круто!»
- «В общем и целом всё ничего, но скучновато на занятиях»
- «Много новых терминов, сложно».

Последующие занятия: (месяц / семестр / год и т. д.)

- «Очень много общего английского»
- «Разные форматы внеклассной деятельности, можно поучаствовать в интересных мероприятиях»
- «Как и предупреждали, отмечают посещаемость, приходится ходить на занятия».

Зачет / экзамен:

- «Приходится учить много лексики»
- «Зачеты автоматом не ставят»
- «Формат экзаменов новый, совсем не похож на тот, что сдавали в школе, сложно перестраиваться».

Карта пути студента помогает найти болевые точки, возникающие у него в процессе обучения, раскрыть несоответствие интуитивного представления и ожиданий пользователя с его реальным опытом изучения иностранного языка в вузе. Каждый найденный разрыв является новой возможностью для улучшения образовательного процесса.

Проделанная на этих этапах работа помогает сформулировать рабочую задачу, нередко выявляя неочевидные, но очень значимые для пользователей проблемы. Например, может оказаться, что студентам-респондентам неинтересно изучать иностранный язык, потому что они не собираются им пользоваться в дальнейшем. Тогда конкретную задачу можно будет сформулировать таким образом: «Как просто и доходчиво объяснить студентам, почему знание иностранного языка имеет огромное значение в жизни каждого современного человека».

Пути решения поставленной задачи формулируются и обсуждаются на этапе генерирования идей, который обычно проходит в формате «мозгового штурма», в ходе которого участники отвечают на вопрос: «Как мы можем помочь респонденту?» Все участники сессии должны быть вовлечены в процесс обсуждения, взаимодействовать в команде, слушать и дополнять предложения друг друга, но ни в коем случае не критиковать.

Затем команда исследователей переходит к этапу выбора идеи, при этом можно комбинировать отобранные идеи, если они совместимы. Выбранная для дальнейшей реализации версия должна отвечать следующим условиям: быть интересной / полезной для бизнеса (института), удовлетворять потребности студентов, быть реализуемой.

После выбора идеи команда переходит к этапу прототипирования и создает прототип предлагаемой для внедрения идеи, например, прототип мобильного приложения для общения студентов и преподавателей или плана мотивирующих мероприятий, новых элементов или видов внеаудиторной работы и т. д. При создании прототипа необходимо придерживаться следующих правил: не тратить много времени и ресурсов на создание прототипа, не привязываться к нему эмоционально,

помнить о пользователе, задавать вопросы: Что мы хотим проверить с пользователем? Какое поведение ожидаем от него?

После создания прототипа наступает время следующего этапа дизайн-мышления – тестирования, во время которого происходит проверка прототипа на практике. Важно составить сценарий для тестирования, задействовать пользователей, дать им полную свободу, не помогать, не комментировать, но дать лимит по времени. После теста необходимо получить информацию обратной связи для дальнейшего совершенствования прототипа.

Итогом сессии дизайн-мышления из шести этапов становится седьмой – сторителлинг, в рамках которого командой исследователей фиксируются ответы на следующие вопросы: В чем была проблема? Как поставили задачу? Каковы самые яркие идеи? Дается описание прототипа, приводятся выводы из тестирования, оцениваются результаты.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что использование метода дизайн-мышления для совершенствования процесса обучения иностранным языкам в экономических вузах может дать серьезный толчок к развитию применяемых методик обучения, повысить заинтересованность студентов в качественном изучении языков, так как эти изменения будут ответом на их страхи, боли и потребности. Однако стоит отметить, что, несмотря на высокую потенциальную эффективность применения инструментов дизайн-мышления в образовании, до начала его использования необходимо провести обучение участников будущей команды исследователей, подготовить их к открытому и непредвзятому восприятию поступающей информации и позитивному отношению к возможным ошибкам и неудачам. Тогда их работа даст в итоге устойчивый продукт, что в контексте образования подразумевает новые эффективные приемы преподавания, позволяющие сделать процесс обучения интереснее, полезнее, глубже и результативнее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Саймон Г. Науки об искусственном / пер. с англ. 2-е. изд. М. : Едиториал УРСС, 2004. 144 с.

- Келли Т., Келли Д.* Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы : пер. с англ. Т. Землянской. М. : Азбука Бизнес ; Азбука Аттикус, 2015. 288 с.
- Робинсон К.* Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка : пер. с англ. О. Медведь. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 368 с.
- Руководство по дизайн-мышлению d.school* URL: http://caramboli.ru/wp-content/uploads/2017/09/Design_Thinking_manual_Bootleg_RUS.pdf
- IDEO. Официальный сайт. URL: <http://designthinking.ideo.com/>

REFERENCES

- Sajmon G.* Nauki ob iskusstvennom / per. s angl. 2-e. izd. M. : Editorial URSS, 2004. 144 s.
- Kelli T., Kelli D.* Kreativnaja uverenost'. Kak vysvobodit' i realizovat' svoi tvorcheskie sily : per. s angl. T. Zemljanskoj. M. : Azbuka Biznes ; Azbuka Attikus, 2015. 288 s.
- Robinson K.* Shkola budushhego. Kak vyrastit' talantlivogo rebenka : per. s angl. O. Medved'. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2016. 368 s.
- Rukovodstvo po dizajn-myshleniju d.school* URL: http://caramboli.ru/wp-content/uploads/2017/09/Design_Thinking_manual_Bootleg_RUS.pdf
- IDEO. Oficial'nyj sajt. URL: <http://designthinking.ideo.com/>

УДК 37.011.33:81

Д. В. Алейникова

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

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЮРИСТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена вопросам отбора содержания обучения юристов межкультурному профессиональному общению. Анализируются различные подходы к определению компонентов содержания обучения иностранным языкам; обосновываются критерии отбора такого содержания; выделяются и доопределяются научные основания отбора актуального содержания обучения в терминах коммуникативно-деятельностных потребностей юристов, представляющих правовую культуру страны изучаемого студентами языка.

Ключевые слова: содержание обучения иностранным языкам; критерии отбора содержания обучения; коммуникативно-деятельностные потребности юристов; профессионально-ориентированное обучение иностранному языку; неязыковой вуз.

D. V. Aleynikova

PhD (Pedagogy), Senior lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University;
e-mail: festabene@mail.ru

TOPICAL ISSUES OF CONTENT SELECTION IN TEACHING LAWYERS INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article is devoted to the problem of content selection in teaching lawyers intercultural professional communication. Researchers' viewpoints on distinguishing components in the content of foreign language teaching are discussed; content selection criteria are substantiated; scientific grounds for content selection are discovered and further defined in terms of the communicative and action-oriented needs of lawyers representing the legal culture of the target-language country.

Key words: content of foreign language teaching; content selection criteria; communicative and action-oriented needs; profession-oriented foreign language teaching; non-linguistics university.



Введение

В условиях коммуникационного пространства XXI в. возрастают требования к высококвалифицированным кадрам, включая уровень их иноязычной подготовки в предметной области профессиональной деятельности, а также коммуникативной компетентности в целом. Юриспруденция в данном случае не исключение, а скорее наглядный пример таких изменений. Связь юриспруденции и языка неоспорима. Как заметил выдающийся правовед Кристофер Вирамантри, «именно на ткацком станке языка соткано все право» [Weeramantry 1975, с. 133]. И, поскольку профессиональная деятельность юристов коммуникативна по своей природе, с особой актуальностью встает вопрос о создании такой системы языковой подготовки профессиональных кадров, которая отвечает новым правовым реалиям и общим тенденциям социального развития, позволяет системно моделировать вероятностные контексты профессиональной деятельности и профессионального общения современного юриста. В этой связи вопросы отбора актуального содержания обучения юристов межкультурному профессиональному общению требуют особого внимания.

Содержание обучения иностранному языку как категория лингводидактики

В дидактике *содержание обучения* предмету традиционно рассматривают как динамическую категорию, представленную двумя аспектами. *Предметный* аспект ассоциируется с определенными знаниями, а *процессуальный* аспект – с навыками и умениями оперировать этими знаниями [Краевский, Хуторской 2007]. При этом к предметному аспекту содержания обучения иностранному языку относят *сферы общения, ситуации общения, темы, тексты, коммуникативные намерения, коммуникативные цели; страноведческий, лингво-страноведческий, языковой материал*; к процессуальному – *навыки и умения иноязычного общения, включая компенсационные умения; общеучебные навыки и умения* [Гальскова, Гез 2004, с. 124].

Заметим, что аргументация компонентов содержания обучения иностранным языкам оказывается весьма дискуссионным вопросом. Так, некоторые исследователи предлагают иной, предметный принцип классификации компонентов: лингвистический, психологический, методологический [Рогова, Рабинович, Сахарова 1988];

другие – когнитивный, коммуникативный и эмоционально-оценочный [Панкратова 2004]; некоторые авторы отмечают особую значимость и необходимость акцентуации социокультурного [Сафонова 1991] / национально-культурного компонента [Никитина 2006; Никитенко, Осиянова 1994].

Применительно к содержанию обучения иностранному языку юристов в русле контекстного подхода выделяют: предметный, функциональный и процессуально-результативный аспекты. Предметный аспект включает языковые средства, специальные тексты, а также социокультурный материал. Процессуально-результативный аспект коррелирует с процессуальной стороной обучения и предполагает развитие соответствующих субкомпетенций. Функциональный аспект представлен образцами реальной профессиональной деятельности и профессионального общения, что позволяет осуществлять отбор ситуаций профессионального общения и ролей коммуникантов [Хомякова 2011]. Данная классификация была предложена Н. П. Хомяковой исходя из коммуникативных потребностей юристов международно-правового профиля. Мы полагаем, что сегодня этого недостаточно: специфика профессиональной деятельности юристов, о которой шла речь выше, требует доопределения этих оснований в терминах коммуникативно-деятельностных потребностей юристов, представляющих правовую культуру страны изучаемого студентами языка [Алейникова 2019]. При этом важнейшим вопросом становится определение критериев отбора содержания обучения.

Критерии отбора содержания обучения юристов межкультурному иноязычному профессиональному общению

На основании анализа коммуникативно-деятельностных потребностей юристов в ходе специально проведенного исследования нами были предложены последовательно учитываемые основания отбора содержания обучения юристов межкультурному иноязычному общению.

1. *Ценностно-смысловой потенциал осваиваемых объектов* (прежде всего правовых концептов, понятий, прецедентов, прецедентных текстов), который устанавливается с учетом следующих критериев:

- *культурная значимость*;
- *методологическая отнесенность*;

- *принцип наличности*, предложенный ещё Майклом Уэстом для обозначения понятий, «присутствующих» в сознании типичного представителя определенной культурной общности (в данном случае прежде всего правовых понятий) [Алейникова 2019, с. 85].

Для англо-саксонской правовой культуры значимыми являются следующие понятия: «justice», «fairness», «reasonableness», «equity», «sovereignty», «equality», «democracy» [Яроцкая, Алейникова 2019]. Эти понятия – основа англо-саксонской правовой культуры. Они присутствуют в сознании как обычных граждан, так и юристов-профессионалов, находя широкое распространение в англоязычной правовой дискурсивной практике [Бондарчук, Яроцкая 2020]. Перечисленные понятия, по существу, приобрели *методологическое* значение для юристов, представляющих общее право. Так, императивные основания «justice» / «fairness» / «equity» (в русском языке примерный аналог – «справедливость») и поиски «справедливости» ориентируют субъектов деятельности в первую очередь на «игру по правилам», свято почитаемым в англо-саксонском правовом сообществе (в отличие, например, от российской правовой культуры, в которой особое значение всегда придавалось поискам *истины* [Яроцкая 2018]). Другой показательный пример – понятие «reasonableness» / «разумность», которое в различных английских юридических контекстах получает особое толкование, далеко не всегда «уловимое» в других системах национально-правовых координат.

Особого внимания лингводидактов заслуживают лакуны. Так, лингвокультурологическая лакуна «clean / dirty hands doctrine» (доктрина «чистых / грязных рук») обязана своему появлению праву Справедливости. Она представляет средство справедливой защиты, в которой ответчик утверждает, что истец не имеет права на получение справедливого средства правовой защиты, поскольку действует неэтично или недобросовестно в отношении предмета жалобы, т. е. «с нечистыми руками». Ответчик обязан предъявить доказательство недобросовестных действий истца. Доктрина часто формулируется как «те, кто ищет справедливости, должны действовать по справедливости» или «справедливость должна прийти с чистыми руками» [Thomas Reuters Glossary 2020].

2. *Социальная востребованность* объектов освоения в современной правовой реальности.

Социальная востребованность объектов отбора в конкретно-исторических условиях как одна из значимых характеристик этих объектов открывает возможность системно анализировать разные правовые культуры по определенным параметрам с целью соотнесения представленных в них функциональных смыслов юридических действий. Так, за сходными, на первый взгляд, юридическими понятиями могут скрываться разные функциональные смыслы. Это может быть продемонстрировано на примере приведенного выше термина «справедливость», которому в английском языке соответствуют три разных термина: «justice», «fairness» и «equity» [Алейникова 2019; Яроцкая, Алейникова 2019].

Сквозь юридическую сферу можно в полной мере проследить культурно-исторический опыт развития общества. Термины каждой из отраслей юриспруденции представляют собой стройную систему, поэтому их освоение должно способствовать целостному воспроизведению определенного сегмента правовой картины мира. Так, в области деликтного права Англии мы обнаруживаем ряд понятий, связанных с ключевым вопросом распределения ответственности («vicarious liability», «strict liability», «contributory negligence», «comparative negligence» и др.), понимание которого требует системных знаний.

3. Наличие межкультурной интерференции.

Межкультурная интерференция, как уже отмечалось выше, нередко приводит к коллизиям правовых культур, что определяет необходимость специальной работы в этом направлении. Даже самые распространенные, базовые для ряда культур технологии юридической деятельности, такие как, например, *case study*, при тщательном анализе оказываются лишь формальными коррелятами, причем различия проявляются на уровне методологии профессиональной деятельности [Яроцкая 2018].

Представители разных правовых систем, как известно, предрасположены к стереотипному поведению в некотором диапазоне аналогичных ситуаций. Такое уподобление сценариев профессионального поведения может стать причиной серьезных профессиональных «промахов». Например, существенным оказывается расхождение в дискурсивных практиках относительно «досудебного соглашения о сотрудничестве» / «cooperation agreements», которое, по сути, становится процедурным обрамлением «сделки о признании вины» / «plea

bargain». В ходе судебного процесса «сотрудничающий обвиняемый» может находиться в необычном процессуальном положении. В России для «сотрудничающего обвиняемого» не предусмотрено отдельного судопроизводства, и он остается в том же судебном процессе, что и обвиняемые, в отношении которых такой свидетель будет давать показания. Это вызывает определенную обеспокоенность, когда защитники других обвиняемых пытаются дискредитировать «сотрудничающего обвиняемого», за что они часто подвергаются критике суда, так как фактически выполняют функцию прокурора. В США мы обнаруживаем специфический подход к этой процедуре. «Сотрудничающий обвиняемый» сначала признает себя виновным в отдельном, обычно закрытом, судебном заседании и лишь затем дает показания против соучастников и включается в программу государственной защиты свидетелей. Отметим, что несмотря на тот факт, что «сотрудничающий обвиняемый» признал себя виновным до дачи показаний против своих соучастников, они, как правило, еще не были осуждены, что дает возможность прокурору, а затем судье оценить их «полное сотрудничество», определить, окажется ли «сотрудничающий обвиняемый» продуктивным свидетелем [Strang 2014].

В контексте рассматриваемого вопроса межкультурной интерференции в правовой сфере заметим, что даже основополагающее юридическое понятие «законность» и принцип законности, представленные во всех правовых семьях, оказываются уязвимыми, поскольку национально-культурные смыслы их употребления не всегда совпадают. Так, в ряде стран континентальной системы права «законность» в уголовном праве – жесткая категория, преступление и, соответственно, наказание за него должны быть прямо предусмотрены законом. В то же время в общем праве принцип законности («strict legality») подразумевает, что любое неправомерное поведение может быть криминализировано и будет считаться преступлением на момент его совершения. Интересно, что в США принцип законности интерпретируют в русле континентальной традиции, и преступлением признают лишь то, что предусмотрено Примерным уголовным кодексом США или статутами [Малиновский 2014].

4. *Методическая целесообразность* в контексте решаемых лингводидактических задач.

Поскольку в курсе иностранного языка субъектам обучения приходится решать задачи, связанные с освоением межкультурной

профессиональной коммуникации в условиях отсутствия языковой среды и реального контекста межкультурного профессионального взаимодействия, а также при разном уровне иноязычной подготовки обучающихся, то включение в содержание обучения некоторых объектов, например языкового материала, необходимого для освоения отобранного содержания, может быть обусловлено логикой формирования соответствующих компетенций.

Заключение

Принимая во внимание характер профессиональной деятельности юристов международной специализации, в заключение подчеркнем, что отбор актуального содержания обучения мы связываем, с одной стороны, с формированием перцептивной базы, необходимой юристам для полноценной межкультурной профессиональной коммуникации, и, с другой – с обеспечением процесса устойчивого развития формирующейся профессиональной личности. Это означает, что в центре внимания преподавателя постоянно находятся не только предметные или коммуникативные компетенции, обеспечивающие образовательные цели, но и мотивационно-личностный аспект учебной и осваиваемой профессиональной деятельности. Только актуальный, разнообразный, дискуссионный и глубокий материал, рассчитанный на активное личностное участие обучающихся, критическое осмысление, может быть востребован в современной образовательной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алейникова Д. В. Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 191 с.
- Бондарчук Г. Г., Яроцкая Л. В. Лингвокогнитивные инструменты в парадигме межкультурного анализа: лингводидактический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. № 6 (835). С. 207–215. URL : [vestnik - mslu.ru/Vest/6_835_H.pdf](http://vestnik-mslu.ru/Vest/6_835_H.pdf)
- 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. : Академия, 2004. 336 с.
- Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 352 с.

- Малиновский А. А. Сравнительное уголовное право : учебник / А. А. Малиновский. Моск. гос. ин-т (Ун-т) междунар. отношений МИД России. М.: Юрлитинформ, 2014. 592 с.
- Никитина О. А. Использование национально-культурного компонента содержания обучения с целью развития интереса курсантов к изучению иностранного языка: на материале неязыкового военного вуза : дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 177 с.
- Никитенко З. Н., Осиянова О. М. О некоторых возможностях использования лингвострановедения в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 1994. № 9. С. 27–30.
- Панкратова Е. А. Формирование правовой картины мира у студентов юридических специальностей средствами иностранного языка (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2004. 209 с.
- Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 287 с.
- Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа : Амскорт интернэшнл, 1991. 311 с.
- Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 480 с.
- Яроцкая Л. В. «Диалог смыслов» в межкультурном правовом пространстве как актуальный объект освоения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 17 (815). С. 204–211. URL : vestnik-mslu.ru/Vest/17_815.pdf
- Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В. Введение в межкультурное профессиональное общение : учеб. пособие по английскому языку для студентов-юристов (уровень обучения: магистратура). М. : ТРИУМФ, 2019. 88 с.
- Aumer-Ryan, K., Hatfield, E., Frey, R. Examining Equity Theory across Cultures. 2007. URL : interpersona.psychopen.eu/index.php/interpersona/article/view/5?acceptCookies=1 (дата обращения : 21.04.2020).
- Goldman, B., Cropanzano, R. “Justice” and “fairness” are not the same thing. 2014. URL : onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.1956 (дата обращения : 21.03.2020).
- Michaels, R. Legal Culture. 2011. URL : scholarship.law.duke.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3012&context=faculty_scholarship (дата обращения : 15.03.2020).
- Strang, R. Robert. Plea bargaining, cooperation agreements, immunity orders. 2014. URL : unafei.or.jp/publications/pdf/RS_No92/No92_05VE_Strang1.pdf (дата обращения : 20.04.2020).
- Thomas Reuters Glossary. 2020. URL : [uk.practicallaw.thomsonreuters.com/65219533?transitionType=Default&contextData=\(sc.Default\)&firstPage=true&bhcp=1](http://uk.practicallaw.thomsonreuters.com/65219533?transitionType=Default&contextData=(sc.Default)&firstPage=true&bhcp=1) (дата обращения : 20.04.2020).

Weeremantry, C. G. The law in crisis; Bridges of understanding. Littlehampton Book Services Ltd, 1975. 304 p.

REFERENCES

- Alejnikova D. V.* Metodika obuchenija juristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshheniju v uslovijah kollizii pravovyh kul'tur (anglijskij jazyk, magistratura) : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2019. 191 s.
- Bondarchuk G. G., Jarockaja L. V.* Lingvokognitivnye instrumenty v paradigme mezhkul'turnogo analiza: lingvodidakticheskij aspekt // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2020. № 6 (835). S. 207–215. URL : vestnik-mslu.ru/Vest/6_835_H.pdf
- Gal'skova N. D., Gez N. I.* Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlja stud. lingv., un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M. : Akademija, 2004. 336 s.
- Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V.* Osnovy obuchenija. Didaktika i metodika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M. : Akademija, 2007. 352 s.
- Malinovskij A. A.* Sravnitel'noe ugovolnoe pravo : uchebnik / A. A. Malinovskij. Mosk. gos. in-t (Un-t) mezhdunar. otnoshenij MID Rossii. M.: Jurlitinform, 2014. 592 s.
- Nikitina O. A.* Ispol'zovanie nacional'no-kul'turnogo komponenta soderzhanija obuchenija s cel'ju razvitija interesa kursantov k izucheniju inostrannogo jazyka: na materiale nejazykovogo voennogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk. Joshkar-Ola, 2006. 177 s.
- Nikitenko Z. N., Osijanova O. M.* O nekotoryh vozmozhnostjah ispol'zovanija lingvostranovedenija v obuchenii anglijskomu jazyku // Inostrannye jazyki v shkole. 1994. № 9. S. 27–30.
- Pankratova E. A.* Formirovanie pravovoj kartiny mira u studentov juridicheskikh special'nostej sredstvami inostrannogo jazyka (na materiale anglijskogo jazyka) : dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2004. 209 s.
- Rogova G. V., Rabinovich F. M., Saharova T. E.* Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole. M. : Prosveshhenie, 1988. 287 s.
- Safonova V. V.* Sociokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannym jazykam. M. : Vysshaja shkola : Amskort internjeshnl, 1991. 311 s.
- Homjakova N. P.* Kontekstnaja model' formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovogo vuza (francuzskij jazyk) : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2011. 480 s.
- Jarockaja L. V.* «Dialog smyslov» v mezhkul'turnom pravovom prostranstve kak aktual'nyj ob#ekt osvoenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2018. Vyp. 17 (815). S. 204–211. URL : vestnik-mslu.ru/Vest/17_815.pdf

- Jarockaja L. V., Aleĭnikova D. V.* Vvedenie v mezhekul'turnoe professional'noe obshhenie : ucheb. posobie po anglijskomu jazyku dlja studentov-juristov (uroven' obucheniia: magistratura). M. : TRIUMF, 2019. 88 c.
- Aumer-Ryan, K., Hatfield, E., Frey, R.* Examining Equity Theory across Cultures. 2007. URL : interpersona.psychopen.eu/index.php/interpersona/article/view/5?acceptCookies=1 (data obrashheniia : 21.04.2020).
- Goldman, B., Cropanzano, R.* "Justice" and "fairness" are not the same thing. 2014. URL : onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.1956 (data obrashheniia : 21.03.2020).
- Michaels, R.* Legal Culture. 2011. URL : scholarship.law.duke.edu/cgi/view-content.cgi?article=3012&context=faculty_scholarship (data obrashheniia : 15.03.2020).
- Strang, R. Robert.* Plea bargaining, cooperation agreements, immunity orders. 2014. URL : unafei.or.jp/publications/pdf/RS_No92/No92_05VE_Strang1.pdf (data obrashheniia : 20.04.2020).
- Thomas Reuters Glossary. 2020. URL : [uk.practicallaw.thomsonreuters.com/65219533?transitionType=Default&contextData=\(sc.Default\)&firstPage=true&bhcp=1%2d](http://uk.practicallaw.thomsonreuters.com/65219533?transitionType=Default&contextData=(sc.Default)&firstPage=true&bhcp=1%2d) (data obrashheniia : 20.04.2020).
- Weeramantry, C. G.* The law in crisis; Bridges of understanding. Littlehampton Book Services Ltd, 1975. 304 p.

УДК 81.50

В. И. Аннушкин

доктор филологических наук, профессор кафедры русской словесности
и межкультурной коммуникации филологического факультета
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина;
e-mail: vladannushkin@mail.ru

ПРЕДМЕТ ФИЛОЛОГИИ И РОЛЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ И РЕАЛИЗАЦИИ НАЦПРОЕКТОВ

В статье рассматриваются проблемы современной филологии как научной и прикладной дисциплины с точки зрения ее классического понимания и проблем, которые встают перед наукой и речевой практикой в век информационно-компьютерных и цифровых технологий. Филология определяется как наука о слове и тексте, правилах создания, передачи, хранения, воспроизведения и функционирования словесных произведений. Филологические знания, понимание роли языка и культуры, умение владеть речью для организации эффективной деятельности необходимы каждому специалисту. Проблемы филологического образования в век компьютеризации и цифровизации рассматриваются с позиций реализации национальных проектов. В статье затронуты проблемы научных публикаций, языкового существования современного преподавателя, национального своеобразия и содержания отечественных филологических наук.

Ключевые слова: филология; культура; словесность; язык; слово; речь; языкознание, компьютерно-цифровые технологии.

V. I. Annushkin

Doctor of Philology (Dr. habil.), Professor of the Department of Russian Literature and Intercultural Communication, Faculty of Philology,
Pushkin State Russian Language Institute;
e-mail: vladannushkin@mail.ru

THE SUBJECT MATTER OF PHILOLOGY AND THE ROLE OF PHILOLOGICAL SCIENCES IN MODERN EDUCATIONAL SPACE AND IN REALIZING NATIONAL PROJECTS

The article deals with the problems of modern Philology as a scientific and applied discipline in its classical understanding and the problems faced by science and speech practice in the age of information, computer and digital technologies. The article defines Philology as the science of the word and text, rules of creation, transmission, storage, reproduction and functioning of verbal works. Every specialist needs philological knowledge, understanding of the role of language and culture,



and the command of speech in order to organize effective activities. Problems of philological education in the age of computerization and digitalization are considered in order to implement national projects. The article deals with the problems of scientific publications, the language existence of a modern professor, the national identity and content of domestic philological sciences.

Keywords: philology; culture; literature; language; word; speech; linguistics; computer and digital technologies.

Филология как самостоятельная научная дисциплина

Роль и место филологического знания и филологических наук в современном образовании и жизни общества недооцениваются. Между тем идея слова – основная идея европейской философии и культуры. Предмет филологии – слово, текст в культуре и искусстве пользования им, правила и прецеденты создания словесных произведений. «Слово – самый совершенный подарок Бога человеку» (Н. В. Гоголь), и характеристика каждого образованного человека состоит в компетентности его мысли и речи. Самый выразительный пример деятельности филологов-русистов в истории отечественной науки – Российская Академия Наук, собравшая лучших ученых России для описания «словесных наук» и создания Словаря с целью достижения «чистоты русского языка». К сожалению, понимание филологии как объединяющей науки в системе современного научного знания ушло в прошлое... Между тем каждый современный человек, занимающийся интеллектуальным трудом – «филолог», поскольку и политик, и юрист, и предприниматель, и учитель, и журналист, и священник, и врач, и военный – все они «словесники», обладатели «речевых профессий».

Влияние филологии распространяется на все области знания и профессиональной деятельности. Современная филология основывается на классическом знании правил речевой организации общества и умении творчески, оптимально применять эти правила в новых условиях компьютерно-цифровой цивилизации.

Анализ отечественной научной литературы с целью выявления предмета филологии наиболее авторитетными учеными XX столетия говорит о противоречивом решении основного вопроса: является ли филология самостоятельной научной дисциплиной, имеющей собственный объект и предмет изучения, или она – всего лишь совокупность дисциплин (наиболее простое понимание ее как конгломерата языкознания и литературоведения), в прошлом понимаемая как наука о комментировании письменных текстов? Противоположные

суждения высказывают Ю. С. Степанов и Ю. В. Рождественский: в описании Ю. С. Степанова филология характеризуется совокупностью научных дисциплин и их взаимодействием, т. е. нет никакой «универсальной, или общей филологии», но есть отдельные направления и подходы [Степанов 1997, с. 592]. Напротив, Ю. В. Рождественский предметом общей филологии называет «общие исторические закономерности понимания и истолкования текстов на фоне развития культуры, прогресса в знаниях и речевом общении, технического прогресса в создании текстов» [Рождественский 1996, с. 19]. Безусловно, интересно мнение Д. С. Лихачева, высказывающего мнение о роли филологии, «связующей» историческое источниковедение с языкознанием и литературоведением, но прежде всего соединяющей «литературоведение и языкознание в области изучения стиля произведения» [Лихачев 1989, с. 204]. Хотя филология и определяется Д. С. Лихачевым как «высшая форма гуманитарного знания, связь всех связей», точное ее определение, по мысли выдающегося филолога XX века, требует «кропотливого исторического исследования» [там же]. Столь же выразительно и фундаментально описание филологии в статье С. С. Аверинцева, где филология определена как «содружество гуманитарных дисциплин, изучающих сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов» [Аверинцев 2006, с. 452]. Однако и в этом определении отсутствует собственный предмет филологии, а ее материал ограничен «письменными» текстами, хотя роды и виды словесности, конечно, должны включать изучение и устной речи, и теперь – новых средств массовой коммуникации.

На наш взгляд, современная филология – самостоятельная научная и прикладная дисциплина, хотя безусловно, она может быть рассмотрена как совокупность дисциплин. **Определения филологии как науки** таковы:

- 1) наука о правилах создания, передачи, хранения, воспроизведения и функционирования словесных произведений (текстов);
- 2) историко-культурное учение о родах, видах и жанрах словесности, взятых в эволюции меняющейся картины мира (современная компьютеризация и цифровизация – всего лишь очередной момент в «словесной» истории человечества);

3) наука о культурном прогрессе человечества, выраженном в способах, принципах и правилах создания текстов [Аверинцев 2006].

Задача филологии – построение научной картины культуры, взятой сквозь призму слова. Речь является инструментом общественной организации и филологическое знание становится «основой компетентного управления обществом» [Аннушкин 2019, с. 21].

Лингвистика – часть филологии. Развитие языка есть источник общественного прогресса. Эта идея принадлежит классикам филологии: В. В. Виноградову, Н. И. Конраду, Ю. В. Рождественскому. Сегодняшний прогресс и развитие языка связываются с информационно-компьютерными технологиями, цифровизацией общества, в рамках которых и предлагается реализация нацпроектов. Положительная реализация этой идеи невозможна вне историко-культурного фундирования, основанием которого является классическое понимание филологии и организация творческой эффективной деятельности научно-педагогического сообщества.

Для правильного прочтения текстов **филология выделяет языкознание и науки о речи**. Если предмет филологии – текст, то сегодняшний преимущественный предмет языкознания – система языка и объяснение фактов языка на разных его уровнях (фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом). Этого недостаточно: **языкознание** должно стать наукой о **языковой деятельности**. Цель «словесного» языкового образования – практическое овладение языком. Образованное сообщество должна вдохновлять мысль: *стиль речи (языка) – стиль жизни; каков язык вокруг нас, такова и жизнь*. Характер человека выражен прежде всего через его язык, а язык – выразитель мыслей, чувств, воли человека и всего общественного настроения.

Каждый образованный человек должен быть вдохновлен идеей языка и культуры. Культура – это деятельность, обеспечивающая устойчиво-продуктивную жизнь общества за счет отбора, систематизации, хранения, изучения и организации правил и принципов деятельности. Культура – творчество, а творческая мысль и ее воплощение в слове – предмет речевых наук и «словесных искусств». **Прикладная филология** выделяет, по крайней мере, следующие **науки о речи** (или искусства речи): **риторику** как учение о совершенной (убедительной, эффективной, украшенной, уместной и т. д.) речи; **стилистику**, определенную академиком В. Г. Костомаровым в новой

книге как «науку об употреблении языка» [Костомаров 2019, с. 177]; **культуру речи**, предмет которой несомненно шире постулируемой сегодня науки о «литературной норме», **прагматику**, **лингвистику текста**, **коммуникативистику** и др.

«Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности», определяемое как одно из направлений и «целей национальных проектов», невозможно без подготовки личности, владеющей мыслью и речью, а это и есть тот самый «логос», который представляет собой предмет филологии. Это аргументированно пояснялось лучшими представителями русской классической школы словесных наук. При открытии Царскосельского Лицея профессор Н. Ф. Кошанский говорил о «главном отличии человека от других одушевлённых созданий – силе ума и даре слова. Развитие двух этих способностей ведет человека к совершенству, к великой, небом ему указанной цели» [О преимуществах русского слова 2016, с. 23]. Эта «филологическая» идея должна «владеть умами» и Российского профессорского собрания.

Актуальные проблемы современного филологического образования и педагогической практики в век компьютерно-цифровых технологий

Недостатки современного филологического образования касаются как организации научных исследований, так и содержания педагогического процесса. В будущем они преодолеваются через решение следующих проблем:

1. Проблема научных публикаций. К научным исследованиям невозможно предъявить формальные требования глобализации. Мы обязаны стремиться к *«обеспечению присутствия Российской Федерации в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития»* (цитируем п. 1 «целей национальных научных проектов», слегка напоминающий формулировку «догнать и перегнать...»), но если мы заботимся о нуждах развития отечественной науки, то необходимо поднятие **качественного уровня идей**, а не количественного показателя «скопсовских» публикаций, тем более на иностранном языке. Сегодняшняя ситуация в филологической науке такова, что профессор, как и любой преподаватель, поставлен в условия «фабрично-заводского» штампования статей для

зарубежных или отечественных журналов. Звучали требования (сейчас они редуцированы) писать в планах НИР только «скопусовские» статьи, а фундаментальные научные исследования (монографии, всестороннее изучение проблем в книгах) попросту отложить в сторону. Очевидно, что в таких условиях пропадает возможность главного в науке – *ведения научного диалога между самими отечественными учеными*, которые попросту не знают, в каком иностранном журнале публикуются их коллеги, а если знают, то чтение таких материалов затруднено.

2. Проблема языкового существования преподавателя. Российскому профессорскому собранию (первоначально данная статья была адресована Профессорскому форуму 2020 «Национальные проекты и профессорское сообщество») требуется организовать изучение «языкового существования» современного профессора (преподавателя). Под языковым существованием понимается прежде всего проблема *речевой нагрузки* преподавателя. Сегодня это существование в условиях компьютеризации и цифровизации стало предельно напряженным и «некомфортным». Эта «некомфортность», как правило, создается нами самими, т. е. чиновничье-бюрократическими требованиями к организации профессиональной деятельности преподавателя, которые свидетельствуют о риторической некомпетентности создателей таких требований. Под *риторической некомпетентностью* в данном случае понимается нерешенность проблемы информационно-речевой нагрузки современного преподавателя, которая превышает всякие допустимые нормы. «*Риторической*» мы называем ее потому, что проблема речевой нагрузки как эффективности существования современного профессионала-специалиста впервые поставлена в риторике (см., например, законы эффективного ведения диалогов у Ю. В. Рождественского в его «Теории риторики», в частности, замечания о «нерациональных действиях с текстами и излишествах в процедуре их составления» [Рождественский 2015, с. 241]).

В решении предыдущих форумов и заседаний РПС имеется пункт об оптимализации документации в деятельности кафедр, «дебюрократизации и упрощения системы отчетностей». Именно мы, филологи, обязаны внести свои предложения в то, КАК должны выглядеть эти тексты: отчетность и конкретные документы, например, УМК (учебно-методические комплексы) или РПД (рабочие программы дисциплин). Они должны быть существенно упрощены и не отягощены повторами

смыслов. В РПД должны остаться *план и содержание* дисциплины, иначе этот документ непонятен прежде всего студенту – к нему, а не только к чиновнику, должен быть обращен данный документ. Сегодняшняя отчетность вузов, например, при аккредитации, принимает характер написания тонн бумаг, которые невозможно прочесть и осмыслить... Необходимо избавиться от самообманов, рожденных возможностями компьютеризации и технологизации в создании текстов. Оказывается, если есть возможность «печатать», то вузы «раздувают» тексты планов и отчетов, УМК и РПД – таким образом, чтобы самих себя обмануть объемами и «неудобь варимым» языком таких документов.

3. Проблема «привлекательности» работы в российских вузах. «Привлекательность работы в Российской Федерации для российских и зарубежных ученых и молодых перспективных исследователей» (п. 2 «целей и целевых показателей» нацпроектов) должна обеспечиваться не копированием и подражанием западным научным теориям и образцам деятельности, а собственным своеобразным национальным научным творчеством. В настоящее время отечественная филологическая наука больше заимствует иностранные идеи и теории дискуртологии, когнитивной лингвистики, межкультурной коммуникации, имиджелогии, паблик релэйшнз и т. д., пытаясь как бы дотянуться до лучших иностранных образцов, но при этом недостаточно демонстрирует и привлекает иностранных ученых собственными новыми идеями. Между тем нам есть чем привлечь иностранцев. Примеры:

1) У нас имеется собственная национальная концепция филологических дисциплин, своеобразная отечественная *философия языка*. Так, термин *словесность*, созданный впервые в Словаре Академии Российской и восстанавливаемый сегодня в нашей науке и практике, непередадим на иностранные языки (это и не англ. Literature, и не франц. Belles Lettres...); термин *стилистика*, описанный выше как «наука об употреблении языка» (кстати, и у В. В. Виноградова, и у Ю. В. Рождественского, и В. Г. Костомарова – серьезные возражения относительно самой популярной у нас концепции Ф. де Соссюра *язык – речь – речевая деятельность*) достоин изучения вместе со всем богатством стилистических школ в русской филологии; термин *культура речи* – также безэквивалентный термин, весьма далекий от соответствующего *English Standart*. Наконец, сама *филология* в объяснении С. С. Аверинцевым, Д. С. Лихачевым, Ю. В. Рождественским – разве это не гордость отечественной науки,

которая должна стать «привлекательной» для иностранных ученых (особенно молодых) своей «непохожестью» и реальным настроем на решение многих проблем современной общественно-речевой практики?

2) Мы цитируем примитивные правила речевого поведения, так называемые «максимы Грайса и Лича» вместо того, чтобы предложить гораздо более глубоко разработанные правила речи, обоснованные в «Общей филологии» Ю. В. Рождественского и теории речевого поведения Т.В. Шмелевой.

4. Проблема содержания филологического образования. Компьютеризация и цифровизация не только предлагают современному образованию множество возможностей, но несут и множество рисков. Так, с одной стороны, увеличиваются возможности получения «любой» информации, но в то же время нивелируется самостоятельность исследовательского поиска студента. В прежние годы студент-исследователь «упирал перо в бумагу», как академик Д. С. Лихачев в молодые годы заставлял себя писать «не отрывая руки» – и таким образом формировался стиль речи ученого. Сегодня методология исследования облегчена многими новыми возможностями, но не должно забываться и «старых» традиционных способов формирования молодого сознания. Поэтому никто не отменяет конспектирование, но оно принимает новые формы записей в самом компьютере или планшете.

Еще пример: Национальный корпус русского языка предлагает исследователю тысячи примеров использования того или иного слова, но у исследователя исчезает необходимость держать в памяти основные примеры, минимум которых представал как культурно значимые, избранные образцы применения языка. Память исследователя, подобная памяти академика В. В. Виноградова, державшего в сознании множество примеров и текстов и «вынашивавшего русское слово в себе самом» (по воспоминаниям Ю. В. Рождественского), как бы не требуется более... Впрочем, мыслящие и эрудированные студенты не исчезают.

Станным и часто антикультурным выглядит вошедшее в сознание руководства кафедр и факультетов требование постоянного обновления научных дисциплин. Оно безусловно идет от философии массовой культуры, требующей ежедневных (а в составлении учебных планов – ежегодных) поновлений, но подлинная культура основывается на традиции. Новаторство и обновление возможны тогда, когда предложены и освоены классические дисциплины; в последние годы

составители учебных планов занимались тем, что сокращали объемы часов или вовсе убирали многие классические дисциплины – такие, как античная литература, фольклор, древнерусская литература, литература XVIII века и т. д. Впрочем, и содержание этих дисциплин, ориентированное на дореволюционное или советское источниковедение, также требует корректировки с тем, чтобы учесть «всю совокупность словесных произведений речевой культуры» (классическое определение словесности).

Предельно странно – антикультурно и антиисторично – выглядят частые требования указывать в основной литературе по изучаемому предмету только работы последних трех или пяти лет... Это значит, что классика науки не уважаема, а новые, подчас доморощенные идеи – в фаворе. Всё это – влияние стиля массовой культуры, для которой важно и ценно то, что «модно», сиюминутно и получило ту или иную «раскрутку»... Однако образование консервативно в хорошем смысле, и культура деятельности должна сдерживать подобные шаги.

Заключение

В заключение сформулируем принципиальные установки для будущих действий и решений на нынешнем этапе эволюции теории филологии и общественно-речевой практики. ***Задачи современной филологической науки и культуры*** в ситуации развития информационно-цифровых технологий с целью решения национальных проектов требуют антиномических усилий – с одной стороны, ***сохранения и осмысления традиционных ценностей***, с другой стороны, ***активного инновационного творчества***.

Корректные действия филолога побуждают к следующему: 1) к прояснению и сохранению всего ценного, что было в предшествующей нынешнему времени цивилизации – забвение лучших нравственных, интеллектуальных и творческих идей и традиций ведет мир к интеллектуальному оупению и помрачению при всех обманчивых благах, которые предоставляет современная компьютерно-цифровая цивилизация и 2) к интенсивному и разумному творчеству в области мысли, ее реализации в речи и последующей преобразующей организации окружающей действительности. Только творческое новаторство в состоянии выстроить новый информационный мир оптимально, эффективно и комфортно для существования в нем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аверинцев С. С.* Филология // Слово-Логос. Словарь: Собрание сочинений. Киев, 2006. С. 452–462.
- Аннушкин В. И.* Основы русской филологии. 4-е изд., стереотип. М. : Флинта, 2019. 128 с.
- Волков А. А.* Вступительная статья // К 80-летию Ю. В. Рождественского : [сборник] / под ред. А. А. Волкова, А. Ю. Овчинникова, О. Э. Хазановой. М. : Добросвет : КДУ, 2007. С. 5–12.
- Костомаров В. Г.* Стилистика, любовь моей жизни... СПб. : Златоуст ; М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. 184 с.
- Лихачев Д. С.* Об искусстве слова и филологии // О филологии. М. : Высшая школа, 1989. С. 204–207.
- О преимуществах российского слова. Речь Н. Ф. Кошанского 19 октября 1811 г. М. : Форум, 2016. 112 с.
- Рождественский Ю. В.* Общая филология. М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1996. 326 с.
- Рождественский Ю. В.* Теория риторики. 5-е изд., перераб. и доп. М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. 544 с.
- Степанов Ю. С.* Филология // Русский язык: Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Дрофа, 1997. С. 592–596.

REFERENCES

- Averincev S. S.* Filologija // Slovo-Logos. Slovar': Sbranie sochinenij. Kiev, 2006. S. 452–462.
- Annushkin V. I.* Osnovy russkoj filologii. 4-e izd., stereotip. M. : Flinta, 2019. 128 s.
- Volkov A. A.* Vstupitel'naja stat'ja // K 80-letiju Ju. V. Rozhdestvenskogo : [sbornik] / pod red. A. A. Volkova, A. Ju. Ovchinnikova, O. Je. Hazanovoj. M. : Dobrosvet : KDU, 2007. S. 5–12.
- Kostomarov V. G.* Stilistika, ljubov' moej zhizni... SPb. : Zlatoust ; M. : Gos. IRJa im. A. S. Pushkina, 2019. 184 s.
- Lihachev D. S.* Ob iskusstve slova i filologii // O filologii. M. : Vysshaja shkola, 1989. S. 204–207.
- О преимуществах россиjsкого слова. Rech' N. F. Koshanskogo 19 oktjabrja 1811 g. M. : Forum, 2016. 112 s.
- Rozhdestvenskij Ju. V.* Obshhaja filologija. M. : Fond «Novoe tysjacheletie», 1996. 326 s.
- Rozhdestvenskij Ju. V.* Teorija ritoriki. 5-e izd., pererab. i dop. M. : FLINTA : Nauka, 2015. 544 s.
- Stepanov Ju. S.* Filologija // Russkij jazyk: Jenciklopedija / gl. red. Ju. N. Karaulov. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Drofa, 1997. S. 592–596.

УДК 37:81'243:81'33

О. В. Барышникова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Московского государственного технологического университета «СТАНКИН»;
e-mail: ol.baryshnikova@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается вопрос формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции (МПКК) студента технического вуза средствами электронной образовательной среды (ЭОС) вуза. Дается обзор существующих элементов ЭОС на базе платформы MOODLE, используемых в практике преподавания иностранных языков (ИЯ). Наряду с этим, автором статьи проведен анализ возможности применения данных элементов для формирования МПКК и ее компонентов у студентов технического профиля. Подчеркивается, что ЭОС имеет ряд преимуществ для обеспечения иноязычной подготовки студентов в техническом вузе, однако существуют вопросы, требующие перспективных исследований: применение социально ориентированных технологий в рамках ЭОС, осуществление контроля целостной подготовки по ИЯ обучающихся в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: электронная образовательная среда; межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция; дистанционное обучение; иноязычная подготовка студента.

O. V. Baryshnikova

PhD (Pedagogy), Associate Professor of Foreign Languages Department,
Moscow State University of Technology "STANKIN";
e-mail: ol.baryshnikova@yandex.ru

ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT IMPLEMENTATION FOR DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

The article is devoted to the problem of developing bachelors' intercultural professional communicative competence (IPCC) at a technical high school by means of the university electronic educational environment (EEE). The author analyzes EEE opportunities for providing FL training of high quality in the context of distant learning, as well as profession-oriented foreign language training. It is stressed that in spite of EEE advantages for foreign language teaching in non-linguistics universities,



there are a number of problems for future research, namely: the implementation of social educational technologies in EEE and assessing students' entire FL proficiency in distant learning.

Key words: electronic educational environment; intercultural professional communicative competence; distant learning; profession-oriented foreign language training.

Введение

На сегодняшний день технологии электронного обучения активно используются в образовательном процессе, реализуясь в виде применения компьютерных обучающих программ, интернет-ресурсов, мультимедийных средств, электронных учебных пособий, электронных курсов по различным дисциплинам, в том числе и по иностранному языку (ИЯ).

Современный образовательный процесс был вынужден в кратчайшие сроки «перейти» в виртуальное пространство, тем самым спровоцировав поиск максимально эффективных средств дистанционного обучения. При этом одним из главных критериев выбора таких средств выступало сохранение качества подготовки выпускника на высоком уровне.

Задачей преподавателя в данном случае стал выбор доступных, полезных и эффективных ресурсов и технологий электронного обучения, применение которых было бы возможным при дистанционном обучении ИЯ в техническом университете без ущерба для качества иноязычной подготовки студентов. Таким образом, выбранные технологии в первую очередь должны способствовать развитию межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, которая является показателем качества подготовки по ИЯ [Барышникова 2014].

Цель статьи – проанализировать возможности электронной образовательной среды вуза для формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в ситуации смешанного и/или дистанционного образовательного процесса.

Информационно-образовательная среда в системе языкового образования

В настоящее время всё большее количество университетов России создают свою *информационно-образовательную / электронную образовательную среду* с целью повышения качества учебного процесса.

Под *информационно-образовательной средой* понимается унифицированное единообразное информационно-коммуникационное пространство, которое базируется на технологической платформе, а также включает образовательные, педагогические, администрирующие и технические кадры, которые обеспечивают функционирование этой среды [Герасименко 2016].

В системе языкового образования *информационно-образовательная среда* рассматривается как «целостная, открытая, доступная, полифункциональная, интерактивная система, которая состоит из информационной, технической и учебно-методической составляющих, целенаправленно обеспечивающих учебный процесс по иностранному языку» [Бартош 2018, с. 183].

Электронная образовательная среда в ряде университетов, в том числе и в Московском государственном технологическом университете «СТАНКИН», базируется на платформе MOODLE. Данная платформа является особым программным продуктом для использования в сфере образования в качестве систем менеджмента обучения (Learning Management System, LMS) и, как показывает практика, позволяет создавать на своей основе электронный учебно-методический комплекс дисциплины (ЭУМК).

Анализ исследований в данной области показывает, что платформа MOODLE нашла широкое применение при обучении иностранному языку в техническом вузе [Володина 2019; Корсакова 2019; Минеева 2015, Розанова 2013; Рыманова 2013].

Структура ЭУМК на базе MOODLE характеризуется наличием таких базовых составляющих, как

- 1) учебно-методическое обеспечение дисциплины (рабочая программа дисциплины, фонд оценочных средств, методические указания по изучению дисциплины);
- 2) информационное обеспечение (обязательная и дополнительная литература и другие информационные источники в виде гиперссылок на электронные библиотечные системы);
- 3) основной раздел / дидактический блок [Минеева 2015];
- 4) проверочный / контрольный раздел.

Остановимся на основном разделе, содержащем учебные материалы по разделам дисциплины и включающем разнообразные элементы, с помощью которых возможно организовать учебный процесс по иноязычной подготовке студентов в рамках дистанционного обучения.

При разработке и проведении занятий преподаватель имеет в своем распоряжении набор элементов курса, в который входит *форум, глоссарий, лекция, страница, задание и тест* [Володина Е., Володина И. 2019; Дубских, Кисель, Бутова 2019; Корсакова 2019; Минеева, Даричева 2015; Розанова 2013; Рыманова 2013].

В первую очередь представляется целесообразным обобщить характеристики и преимущества данных элементов для обучения ИЯ. Затем нашей задачей является показать возможность их применения на практике для формирования основных компонентов МПКК у студентов технических вузов и поделиться имеющимся опытом.

Итак, элемент *Форум* дает возможность осуществить взаимодействие преподавателя с обучающимися в дистанционном режиме, удобен для проведения консультаций, дискуссий и т. п. Имеется опыт организации групповой работы студентов с использованием данного элемента. Студенты размещают свои работы: презентации, рефераты, аннотации для ознакомления с ними других студентов группы. После этого преподаватель организует совместное обсуждение с комментированием и оцениванием [Дубских, Кисель, Бутова 2019; Минеева, Даричева 2015; Рыманова 2013].

Элемент *Глоссарий* позволяет организовать работу с лексическими единицами общего характера и терминами. Одним из преимуществ данного элемента выступает возможность для обучающихся быть активными участниками учебного процесса за счет самостоятельной разработки и корректировки *Глоссария*.

Для знакомства с учебным материалом (грамматическими явлениями изучаемого языка, текстами по профессиональной и страноведческой тематике) применяются элементы *Лекция* или *Страница*. Наряду с этим, аудио- и видеофайлы добавляются в виде гиперссылок.

Наиболее широко в практике преподавания ИЯ используется элемент *Задание*, содержанием которого выступают лексико-грамматические и коммуникативные упражнения. Данный интерактивный элемент подразумевает размещение ответов студентами в любом формате, а преподаватель в свою очередь может определять требования к заданию, сроки выполнения, комментировать и оценивать.

Основу проверочного / контрольного раздела составляет элемент *Тест*. Для текущего и промежуточного контроля могут быть созданы тесты с вопросами различных типов: множественный выбор, «на соответствие» (выбор ответа на каждый вопрос из списка возможных

ответов), «выбор пропущенных слов», «короткий ответ», «перетаскивание в текст», эссе (создание текстового продукта).

Содержание и структура электронного курса в большинстве случаев ориентированы на полноценную иноязычную подготовку студентов неязыковых вузов, однако имеется опыт применения такого курса для формирования одного вида речевой деятельности. Так, Г. Г. Корсакова описывает методику работы в электронной образовательной среде для развития умений аудирования у студентов в вузе [Корсакова 2019].

Особо следует подчеркнуть выделяемые авторами достоинства электронных курсов, создаваемых на платформе MOODLE:

- доступность, мобильность, технологичность [Рыманова 2013];
- модернизация образовательного процесса и организация продуктивной самостоятельной работы студентов в области изучения ИЯ [Дубских, Кисель, Бутова 2019];
- учет личностных особенностей обучающихся и построение индивидуальных стратегий обучения [Корсакова 2019; Минеева 2015];
- оптимальная реализация содержания обучения ИЯ за счет создания достаточно обширной ресурсной базы в электронном формате [Минеева, Даричева 2015].

Формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов средствами ЭОС

Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция (МПКК) как интегративная способность решать профессиональные задачи с использованием ИЯ в рамках диалога культур, содержит в своей структуре следующие компоненты: *содержательный, когнитивный, деятельностный, стратегический, аффективный* [Барышникова 2014].

Рассмотрим возможности описанных выше элементов электронной образовательной среды на базе MOODLE (*гlossарий, форум, лекция, задание, тест*) для формирования и развития соответствующих компонентов МПКК у студентов технических вузов в условиях дистанционного обучения.

С нашей точки зрения, представляется возможным применить элемент *Гlossарий* для формирования содержательного компонента МПКК за счет создания базы лексических единиц общего характера,

профессиональных и научных терминов, идиоматических выражений, клише, необходимых для таких типичных профессиональных ситуаций, как работа с аутентичной специальной литературой (статьи, патенты и др.), установление международных контактов (в том числе ведение переписки), обмен информацией (переговоры, конференции, презентации), написание тезисов доклада и аннотирование.

Для знакомства с социокультурным контекстом профессии (содержательный компонент), профессиональными концептами родной и иноязычной культур (когнитивный компонент), нормами общения другой бизнес-культуры и формирования толерантного к ним отношения (аффективный компонент) целесообразно использовать элемент ЭОС *Лекция* и / или *Страница*, позволяющий размещать аутентичные тексты страноведческого или профессионального характера. Степень освоения студентами предлагаемой информации можно проверить, либо создав задания / вопросы в конце «текста-лекции», либо в ходе групповой работы на *Форуме*.

Формирование и развитие отдельных профессионально-коммуникативных умений (деятельностный компонент МПКК) возможно эффективно осуществить при помощи элемента *Задание* в электронной образовательной среде. Например, таких умений, как: понимание основного содержания сообщений / презентаций по специальности при опосредованном техническими средствами общении; понимание деталей информационного сообщения и инструкций по применению какого-либо прибора; понимание научных статей и технических статей; заполнение анкеты / опросного листа; написание электронных писем личного и делового характера; написание тезисов сообщения / доклада / презентации на профессиональную тему. Для этого преподаватель размещает в данном элементе текстовые документы или гиперссылки на аудио-видеофайлы в Интернете и ставит перед студентами соответствующие профессионально ориентированные задачи, решение которых предполагает использование ИЯ. Например, «Вы являетесь инженером – представителем машиностроительного производства в России, разработавшим инновационную технологию по автоматизации производства. Ваша задача – представить свою разработку иностранным коллегам в виде доклада, сопровождаемого презентацией / или написать инструкцию / алгоритм ее применения на практике»; «посмотрите 2–3 аудио- и / или видеоролика, содержащих

описание свойств металлов / неметаллов. Составьте таблицу-характеристику каждого типа материала» и т. д.

Наряду с этим, особо необходимо отметить уже существующий опыт организации проектной работы студентов технических специальностей на английском языке на платформе MOODLE [Розанова 2013]. В данном случае алгоритм выполнения проекта представлен системой поэтапных действий: первый этап – проведение вебинара для выбора темы проектной работы посредством «мозгового штурма» среди студентов; второй этап – также в режиме вебинара – планирование и обсуждение конечного продукта, структурирование содержательной части; третий этап – сбор информации студентами и ее критическая обработка, компиляция; четвертый этап – защита результатов исследовательской деятельности (вебинар). Автором подчеркивается, что данная система поэтапных действий в работе над проектом в виртуальном пространстве направлена на развитие “учебной автономии”, увеличение роли познавательной и самостоятельной деятельности студентов на иностранном языке» [Розанова 2013, с. 146.].

Успешная организация проектной работы на платформе MOODLE доказывает, в свою очередь, возможность формирования стратегического компонента МПКК, а именно следующих умений:

- определять и формулировать познавательную проблему, ставить цели, направленные на разрешение поставленной проблемы;
- ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы, а также использовать разнообразные ресурсы и информационные стратегии для поиска и сбора профессионально значимой информации;
- анализировать и критически оценивать найденную информацию;
- формулировать решение познавательной проблемы;
- представлять устно и письменно результаты своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий.

Таким образом, формирование и развитие отдельных компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов в техническом вузе представляется возможным осуществить и в рамках электронной образовательной среды.

Заключение

Итак, в настоящей статье были рассмотрены возможности электронной образовательной среды вуза, основу которой составляет система менеджмента обучения MOODLE, для обеспечения качественной иноязычной подготовки студентов по иностранному языку в рамках смешанного и/или дистанционного обучения. Анализ применяемых в данной системе элементов позволил сделать выводы, что ЭОС создает условия для:

1) формирования и совершенствования отдельных компонентов МПКК студентов неязыковых вузов;

2) развития автономии студентов в процессе изучения ИЯ для дальнейшего самостоятельного решения коммуникативно-познавательных и профессиональных задач;

3) осуществления обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Однако, несмотря на безусловные преимущества электронной образовательной среды, с нашей точки зрения, проблемным остается осуществление целостной иноязычной подготовки студента средствами ЭОС, и в этой же связи возникает вопрос о контроле качества подготовки по ИЯ обучающихся. Следовательно, для решения вопросов дальнейшей разработки требуется методика применения социально ориентированных технологий, создающих социальный и предметный контекст профессии в электронной образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бартош Д. К., Гальскова Н. Д., Коптелов А. В., Харламова М. В. Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы : монография. М. : МГПУ, 2018. 262 с.
- Барышникова О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.
- Володина Е. В., Володина И. В. Электронная образовательная среда MOODLE при обучении иностранному языку в техническом вузе // New Science Generation : сборник ст. II Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск : Новая наука, 2019. С. 43–47.
- Герасименко Т. Л. [и др.]. Smart-технологии (вебинары и социальные сети) в преподавании в вузе / Т. Л. Герасименко, И. В. Грубин, Т. М. Гулая, О. Н. Жидкова, С. А. Романова // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2016. Вып. 5. С. 9–12.

- Дубских А. И., Кисель О. В., Бутова А. В. Возможности электронной образовательной платформы MOODLE для обучения иностранным языкам // Современные наукоёмкие технологии. Серия: Педагогические науки. 2019. № 12. С. 167–171.
- Корсакова Г. Г. Роль электронной образовательной среды в обучении аудированию на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 4 (56). С. 78–88.
- Минеева О. А., Даричева М. В. Использование системы MOODLE в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 132–136.
- Розанова Я. В. Организация проектной работы студентов технических специальностей на английском языке с помощью образовательной платформы MOODLE // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 144–147.
- Рыманова И. Е. Использование среды MOODLE для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2-х ч. 2013. № 11 (29). Ч. 2. С. 164–167. URL: gramota.net/materials/2/2013/11-2/44.html (дата обращения: 06.08.2020).

REFERENCES

- Bartosh D. K., Gal'skova N. D., Koptelov A. V., Harlamova M. V. Tehnologii jelektronnogo obuchenija inostrannym jazykam: sostojanie i perspektivy : monografija. M. : MGPU, 2018. 262 s.
- Baryshnikova O. V. Metodika kontrolja i ocenki kachestva podgotovki po inostrannomu jazyku v tehničeskom vuze (anglijskij jazyk) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014. 24 s.
- Volodina E. V., Volodina I. V. Jelektronnaja obrazovatel'naja sreda MOODLE pri obuchenii inostrannomu jazyku v tehničeskom vuze // New Science Generation : sbornik st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Petrozavodsk : Novaja nauka, 2019. S. 43–47.
- Gerasimenko T. L. [i dr.]. Smart-tehnologii (vebinary i social'nye seti) v prepodavanii v vuze / T. L. Gerasimenko, I. V. Grubin, T. M. Gulaja, O. N. Zhidkova, S. A. Romanova // Jekonomika, statistika i informatika. Vestnik UMO. 2016. Vyp. 5. S. 9–12.
- Dubskih A. I., Kisel' O. V., Butova A. V. Vozmozhnosti jelektronnoj obrazovatel'noj platformy MOODLE dlja obuchenija inostrannym jazykam // Sovremennye naukoemkie tehnologii. Serija: Pedagogicheskie nauki. 2019. № 12. S. 167–171.

- Korsakova G. G.* Rol' jelektronnoj obrazovatel'noj sredy v obuchenii audirovaniju na zanjatijah po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2019. № 4 (56). S. 78–88.
- Mineeva O. A., Daricheva M. V.* Ispol'zovanie sistemy MOODLE v processe obuchenija inostrannomu jazyku studentov nejazykovyh special'nostej // Vektor nauki TGU. Serija: Pedagogika, psihologija. 2015. № 4 (23). S. 132–136.
- Rožanova Ja. V.* Organizacija proektnoj raboty studentov tehničeskikh special'nostej na anglijskom jazyke s pomoshh'ju obrazovatel'noj platformy MOODLE // Sibirskij pedagogičeskij žurnal. 2013. № 6. S. 144–147.
- Rymanova I. E.* Ispol'zovanie sredy MOODLE dlja obuchenija professional'nomu inostrannomu jazyku studentov tehničeskogo vuza // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki: v 2-h ch. 2013. № 11 (29). Ch. 2. S. 164–167. URL: gramota.net/materials/2/2013/11-2/44.html (data obrashhenija: 06.08.2020).

УДК 378.124.92/96

И. А. Беланова

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Российского института театрального искусства (ГИТИС);
e-mail: irina-mos77@mail.ru

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА ТЕАТРАЛЬНОГО ВУЗА

Статья посвящена вопросам профессионально ориентированного обучения устному иноязычному общению студентов театрального вуза. В статье рассматривается понятие «профессиональный театральный дискурс» как предметное содержание обучения устной иноязычной речи специалистов театральных вузов. Особенности содержания обучения устному иноязычному общению специалиста театрального профиля раскрываются на примере коммуникативных стратегий участников сценической коммуникации в ситуациях профессионального общения при моделировании совместного международного театрализованного события (спектакля).

Ключевые слова: специалист в области сценических искусств; коммуникативные стратегии; театральный дискурс; сценическая коммуникация.

I. A. Belanova

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
at Russia's State Institute of Theatre Arts (GITIS);
e-mail: irina-mos77@mail.ru

FOREIGN LANGUAGES IN VOCATIONAL EDUCATION OF A PERFORMING ARTS SPECIALIST

The article is devoted to teaching performing arts specialists profession-related foreign language oral communication. The author views the term “dramatic discourse” as the content of teaching performing arts specialists profession-related foreign language oral communication. The specific nature of the content is revealed through communication strategies used by participants in stage communication in situations of professional interaction that involves modelling a joint international theatrical event (performance).

Key words: performing arts specialist; communicative strategies; dramatic discourse; dramatic communication.



Введение

Цель данной статьи – показать роль иностранного языка как компонента содержания обучения специалиста в области сценических искусств и выявить, какими коммуникативными стратегиями реализуются профессиональные компетенции в рамках международного сотрудничества.

Иностранный язык как средство профессиональной подготовки специалистов в области театральных искусств играет важную роль в аспекте межкультурного взаимодействия, обеспечивая способность выпускников применять устные иноязычные умения при выполнении совместных постановок-спектаклей в зарубежных институтах исполнительских искусств, создании проектов в рамках проведения международных фестивалей, конкурсов и др. При этом потребности театрального специалиста в устном иноязычном общении реализуются в педагогической и художественно-творческой профессиональной деятельности.

События межкультурного профессионального общения в рамках художественно-творческой и педагогической деятельности

Педагогическая и художественно-творческая деятельность специалиста в области сценических искусств включает в себя коммуникативно-прагматическую и деятельностьную составляющие, в основе которых лежит концептуальный, интерпретационный, контекстуальный, сопоставительный анализ текста драматического произведения и метод его воссоздания на сцене, то есть моделирование контекста предметного содержания профессиональной деятельности.

Моделирование контекста предметного содержания профессиональной деятельности осуществляется в рамках проведения репетиционных процессов, семинаров, мастер-классов и лабораторий, где преимущественная роль отводится устному иноязычному общению.

Режиссер-постановщик интерпретирует текстовые сообщения автора пьесы на уровне смысла и создает совершенно новый материал – сценарий режиссерской интерпретации текста для драматизации (прочтение в русле своей интерпретации) и театрализации (игровой постановки на сцене театра). Далее режиссер средствами монологической, полилогической и диалогической речи и приглашенные из другой страны коллеги решают поставленные перед ними задачи, обсуждают и исследуют обусловленные театральным контекстом

темы, экспериментируют и приобретают новый опыт, т. е. функционируют в рамках межкультурного взаимодействия.

В основе художественно-творческой и педагогической деятельности выпускника театрального вуза лежит способность моделировать профессиональные ситуации театрального общения, что создает предпосылки для переноса соответствующих умений на родном языке в профессионально коммуникативный контекст изучения иностранного языка и является предметным содержанием обучения устной иноязычной речи специалиста театрального профиля.

Межкультурное взаимодействие как многоуровневая модель театральной коммуникации. Театральный дискурс

В рамках межкультурного взаимодействия специалист театрального профиля существует в границах сценического пространства или сценической реальности как определенной системы художественных ценностей, преломляющейся в контексте трех культур: режиссер – носитель родного языка и культуры; приглашенная актерская труппа – носители иностранного языка и культуры; драматургический текст автора в контексте культуры.

Культурные особенности участников игрового события (спектакля) могут быть существенными при выражении коммуникативных намерений, так как в них заключены все знания, которые носители языка уместно используют в различных ситуациях профессионального общения.

Коммуникативные намерения выстраиваются соответственно образу и манерам коммуникативного поведения, приемлемым в рамках социума взаимодействующих сторон с их системой ценностей, и варьируются соответственно роли и статусу собеседников, пространственно-временному речевому контексту, степени формальности или неформальности, необходимости переключить социальный код, степени вежливости, экспрессивности, ироничности или саркастичности, доверительности, закрытости, страстности и тому подобное.

Коммуникативное поведение, реализуемое коммуникативными действиями, «представляет собой многослойное образование, в составе которого можно выделить следующие компоненты: коммуникативные ходы, последовательность которых есть сценарий соответствующего поведения в рамках того или иного дискурсивного жанра; коммуникативные интенции участников общения, совокупность

которых есть институциональное содержание общения; коммуникативные ценности, определяющие развертывание дискурса и конкретизирующиеся в виде лингвокультурных скриптов – культурно обусловленных алгоритмов общения в той или иной коммуникативной сфере и ситуации» [Кириллова, Бессонова 2015, с. 96].

Специалист-профессионал применяет коммуникативные умения функционировать в рамках иноязычной культуры в опоре на предметное содержание обучения устной иноязычной речи средствами театральной коммуникации.

Театральная коммуникация как многоуровневая модель вербального взаимодействия подразумевает визуальную репрезентацию текста режиссерской интерпретации пьесы драматурга исходя из драматического контекста и театральных действий в процессе репетиционных периодов.

«Текст как продукт коммуникации имеет несколько измерений, главными из которых являются порождение и интерпретация текста» [Карасик 2004, с. 231]. Режиссерский текст игрового сценария как значимый компонент межкультурного взаимодействия накладывается на авторский текст пьесы и содержит в себе одновременно театральные и литературные формы, восприимчивые к различным культурным традициям, которые проявляются посредством заранее оформленных способов действия и с учетом тех факторов, что у пьесы есть своя история – другие спектакли, другие тексты, другие подтексты и свои собственные современные ограничения в эстетических, экспериментальных и социальных целях.

Текст игрового сценария (текст режиссера внутри текста драматурга) выступает в качестве источника межкультурного взаимодействия, на котором базируется дискурсивно ориентированная модель театральной коммуникации, которую следует рассматривать как многоуровневую: профессиональный диалог между режиссером и актерской труппой иноязычных исполнителей и сценический диалог между персонажами на сцене. Следовательно, участники спектакля функционируют в рамках иноязычного «театрального дискурса».

Театральный дискурс как любой вид дискурса обладает определенными характеристиками. В общеизвестном понимании дискурс определяется как система «взаимосвязанных текстов, ситуаций, событий и действующих лиц, коммуникативный ансамбль... Постоянные величины дискурсов: *хронотоп* (что-то всегда происходит где-то

и когда-то), *сообщение*, передаваемое кем-то кому-то, действующие лица (что-то происходит всегда с кем-то), *ряд кодов* (кем-то где-то когда-то особым образом сообщается что-то о том, что случилось), *контакт* (где-то когда-то в определенный момент кто-то вступает в общение с кем-то), *канал* (где-то когда-то кто-то вступает в общение с кем-то каким-то определенным образом) и *шум* (где-то когда-то кто-то вступает в общение с кем-то каким-то определенным образом, но всегда возможны помехи при передаче информации)» [Гронская, Зусман 2017, с. 62].

В. И. Карасик в своих работах по дискурсологии представляет дискурс как «явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающемся в “сухом остатке” общения, с другой стороны» [Карасик 2004, с. 231], и предполагает, что дискурс – это «образование, построенное по определенным канонам в соответствии с целями и обстоятельствами общения, и степень каноничности дискурса и является основанием для его типизации» [Карасик 2004, с. 245].

Основываясь на концепции В. И. Карасика (2004) и на характеристике дискурсивных величин Н. Э. Гронской и В. Г. Зусман (2017), можно определить понятие «театральный дискурс» как многоуровневую модель театральной коммуникации. Данная модель подразумевает наличие: 1) действующих лиц – актеров и режиссера; 2) двустороннего контакта участников репетиционного процесса, с одной стороны, персонажей на сцене – с другой, общения режиссера-наставника с представителями актерской труппы; 3) канала передачи сообщения – текста игрового сценария с сохранением авторских ремарок; 4) хронотопа – коммуникативного события, происходящего в определенное время; 5) сообщения, которое автор пьесы передает режиссеру, а режиссер – актерам; 6) коммуникативных стратегий – донести сообщение до получателя, регулируя его (ее) коммуникативное поведение.

Учитывая проанализированные коммуникативно-структурные характеристики дискурса, можно сформулировать рабочее определение профессионального иноязычного «театрального дискурса» и рассматривать это понятие как многоуровневую систему межкультурного взаимодействия в процессе подготовки театрального события – спектакля. Данный вид взаимодействия демонстрирует коммуникативное поведение его участников с их коммуникативными стратегиями, обусловленными определенными ситуациями общения, в которых

режиссер одновременно выступает интерпретатором и создателем текста игрового сценария и педагогом-руководителем репетиционного процесса.

Коммуникативные стратегии участников межкультурного взаимодействия игрового события (спектакля)

Коммуникативные стратегии участников межкультурного взаимодействия игрового события (спектакля) в ситуациях театрального общения при определенных контексто-значимых условиях реализуются средствами иностранного языка.

Коммуникативные стратегии режиссера и актеров при общении в ходе репетиционного процесса влияют на коммуникативное поведение как взаимодействующих на сцене персонажей, так и взаимодействующих вне сцены коллег в границах речевых ситуаций. Поэтому участники постановки вовлечены в различные виды профессионального общения, происходящего в рамках параллельных речевых событий.

Рассмотрим два основных компонента ситуаций театрального общения. Первый компонент может быть местом действия или сценой, поэтому вербальное общение демонстрирует пространственно-временное событие, при котором время и место влияют на речевое поведение участников. Второй компонент речевых ситуаций – это участники, которые одновременно выполняют разные ролевые функции в отношении друг к другу - коллеги вне сцены в процессе подготовки спектакля и персонажи на сцене, озвучивающие реплики сценического диалога, т. е. речевое действие выполняется в двух разных видах взаимодействия.

Любая составляющая одного из видов взаимодействия обладает местом и определенной функцией в общей речевой ситуации. Речевые действия в данных речевых ситуациях передают коммуникативные стратегии участников взаимодействия, реализуясь в формах полилога, монолога и диалога.

Границы отдельной речевой ситуации в процессе репетиционного периода определены режиссером, который берет на себя ответственность выстраивать их посредством речевого взаимодействия с иноязычной актерской группой в форме полилога, где исполнители параллельно выступают игровыми персонажами постановки и иноязычными коллегами внутри репетиционного процесса. Режиссеру приходится следить одновременно за речевым поведением нескольких

собеседников, осуществляя двустороннее межкультурное общение, при котором каждый отдельно взятый участник является ответственным за проект – как результат своей деятельности в целом, что создает предпосылки для развертывания иноязычного профессионального театрального дискурса в границах сценического действия.

Моделирование иноязычного театрального дискурса в границах сценического пространства

Моделирование иноязычного театрального дискурса осуществляется в ходе поэтапного репетиционного процесса, ключевой период которого называется «персонажным» или «интерпретационным». В рамках данного периода режиссер озвучивает и доносит свою концепцию художественно-творческому составу иноязычных исполнителей в форме корректирующих речевых действий и ценностно-императивных установок на иностранном языке, осуществляя интерпретационную деятельность на уровне смысла.

На этом репетиционном уровне происходит объяснение, обсуждение и обучение актерского состава средствами монологической речи и опосредованным контактным диалогом – мини-лекциями: каким образом произносить реплики, какой уровень эмоций следует задействовать и передавать, как определяются отношения между персонажами.

Озвучивая свою концепцию иноязычным коллегам, режиссер выполняет несколько ролевых функций: интерпретатора, лектора, педагога и руководителя игрового проекта.

Следующий репетиционный период охватывает процесс многократного прочтения режиссерского текста сценария вслух и разыгрывание его по ролям – интерпретация на уровне фразы. Режиссер прибегает к профессиональному диалогу и квазидиалогу (вымышленному диалогу актеров или режиссера, транслирующему чужое речевое поведение от своего имени).

Коммуникативные действия режиссера выстраивают следующие модели коммуникативного поведения: описание профессиональной информации; объяснение и иллюстрирование концепции театральной постановки; изложение предполагаемых способов передачи образов персонажей; обсуждение мизансцен, пояснение создания внешнего и внутреннего рисунков ролей; интонационное исполнение текста персонажей; разъяснение сценических передвижений, переходов из

одного сценического пространства в другое; практическое применение во время тренингов этих знаний в конкретных профессиональных речевых ситуациях, прибегая к интерпретационному чтению вслух (интерпретация на уровне фразы) с последующим разучиванием вторичного текста сценария.

Следовательно, в рамках ролевого моделирования режиссер-постановщик средствами иностранного языка *определяет* и *уточняет цель* создания проекта-спектакля; *излагает* свое видение пьесы драматурга; *объясняет* правила применения различных моделей сценического поведения, прибегая к техникам актерского мастерства; *рас толковывает* текстовый каркас отдельно взятого действующего лица; *сообщает* фоновую информацию о писателе произведения; просит воспроизвести текстовые реплики в разном речевом темпе и диапазоне; *демонстрирует* сценическое речевое поведение актеров; *интересуется* возникающими проблемными ситуациями и обменивается мнениями с участниками проекта-спектакля; *корректирует* артикуляционные неточности в сценической речи актеров; *одобряет* выполненные по сценарию речевые действия и т. д.

Таким образом, вслед за В. И. Карасиком, мы можем определить стратегии режиссера терминами данных глаголов: «Коммуникативная стратегия как рубрика для речевых действий может быть обозначена глаголами речи» [Карасик 2004, с. 257].

Основные коммуникативные действия участников международной игровой постановки как представителей двух различных культурных и языковых сообществ на протяжении двух периодов репетиции (интерпретация на уровне смысла и интерпретация на уровне фразы) реализуются в их коммуникативном поведении, мотивационной основой которого являются культурные ценности, социальные и моральные нормы.

Коммуникативное поведение представителей различных культур осуществляется в процессе моделирования ситуаций театрального общения в рамках межкультурного полилога в русле поликультурного взаимодействия.

Межкультурный полилог в русле поликультурного взаимодействия осуществляется в условиях сценической реальности благодаря посреднической функции режиссера-постановщика, который выступает в качестве «медиатора культур» (термин Елизаровой), в большей степени медиатора поликультурного взаимодействия между

ее участниками [Елизарова 2005, с. 65]. С одной стороны, им (ею) осуществляется интерпретация иноязычного произведения, отражающего их отрефлексированное видение текста пьесы иноязычного драматурга. При этом культурные концепты режиссера соприкасаются с культурными концептами автора и, в результате, объединяются в режиссерском тексте постановочного сценария. С другой стороны, им (ею) планируются, обеспечиваются и регулируются процессы драматизации и театрализации совместно с приглашенной из другой страны труппой актеров с учетом культурных концептов, влияющих в общий замысел сценической постановки.

Восприятие и понимание замысла сценической постановки вторичного текста пьесы представителями зарубежных институтов театрального искусства обеспечивается коммуникативными стратегиями режиссера.

В процессе реализации коммуникативных стратегий режиссер активизирует и применяет следующие конкретные умения, знания и способности:

1) прочесть диалог в пьесе, «услышать» различные голоса персонажей и распознать драматическое действие в тексте (интерпретационное чтение вслух);

2) вести диалог с творческим составом исполнителей; обладать лидерскими способностями, даром убеждать, давая четкие и ясные наставления, при этом учитывая профессионализм и потребности каждого; моделировать образцы речевого поведения, воздействуя на формирование вкуса к правильному суждению; «заразить» своей идеей, помочь выйти из рамок стереотипного мышления и применять творческие и оригинальные подходы к решению профессиональных задач; сравнивать и оценивать различные точки зрения; ставить под сомнение идею (усомниться) и аргументированно обосновывать свои суждения в подобном аспекте; выстраивать логические предположения, мыслить индуктивно; слышать и понимать собеседника, принимая во внимание его (ее) точку зрения; корректно формулировать задаваемые вопросы; переформулировать задания и просьбы; совместно делать обобщения по поводу рассмотренных ранее идей и разделять ответственность при решении общей задачи – выполнении театрализованного проекта в форме спектакля;

3) обладать обширными фоновыми знаниями в области изобразительного искусства, истории, литературы, философии, психологии,

социологии, экономики, политики и применять эти знания в работе над созданием сценического продукта;

4) осуществлять репетиционный процесс и достигать поставленных задач и целей посредством вербальной коммуникации;

5) сопоставлять и видеть сходство и различия нескольких культур на концептуальном уровне и учитывать все культурные и языковые особенности коммуникативного поведения иноязычных партнеров.

Режиссер-постановщик доносит ценностный педагогический опыт по техникам актерского и режиссерского мастерства иноязычным коллегам на иностранном языке и осуществляет драматизацию и театрализацию вторичного текста сценария в форме спектакля, прибегая к интерпретационной деятельности.

Заключение

В заключение подчеркнем, что профессионал применяет коммуникативные умения функционировать в рамках иноязычной культуры в опоре на предметное содержание профессионально ориентированного обучения, которое должно включать в себя профессиональный театральный дискурс как многоуровневую модель речевого общения в границах сценической реальности, обусловленную социальным и культурным контекстами использования иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гронская Н. Э., Зусман В. Г. Метакомпаративистика и компаративистика // *Noscere est comparare. Компаративистика в контексте исторической поэтики: к юбилею Игоря Шайтанова : коллективная монография* / А. Д. Алевин, Е. Ю. Виноградова, Е. Д. Гальцова ; отв. ред. О. И. Половинкина. М. : РГГУ, 2017. 495 с.
- Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 351 с.
- Карасик В. И. Языковой круг. М. : ГНОЗИС, 2004. 389 с.
- Кириллова И. К., Бессонова Е. В. Диалог культур: концепции развития лингвистики и лингводидактики. М. : НИУ МГСУ, 2015. 216 с.

REFERENCES

- Gronskaja N. Je., Zusman V. G. Metakomparativistika i komparativistika // *Noscere est comparare. Komparativistika v kontekste istoricheskoj pojetiki: k jubileju Igorja Shajtanova : kollektivnaja monografi* / A. D. Alehin,

- E. Ju. Vinogradova, E. D. Gal'cova ; otv. red. O. I. Polovinkina. M. : RGGU, 2017. 495 s.
- Elizaroa G. V.* Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam. SPb. : KARO, 2005. 351 s.
- Karasik V. I.* Jazykovej krug. M. : GNOZIS, 2004. 389 s.
- Kirillova I. K., Bessonova E. V.* Dialog kul'tur: koncepcii razvitija lingvistiki i lingvodidaktiki. M. : NIU MGSU, 2015. 216 s.

УДК 372.881.1

С. Ю. Будённая

старший преподаватель кафедры английского языка Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА);
e-mail: mingli.sb@gmail.com

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ LINGUA FRANCA С ПОЗИЦИЙ РАЗНЫХ ПРАВОВЫХ КУЛЬТУР

Статья посвящена проблеме обучения английскому языку как lingua franca профессионального общения в юридической сфере с учетом различных правовых культур, представленных партнерами по межкультурному диалогу. Проводится анализ специфики профессиональной юридической коммуникации на примере взаимодействия с китайскими партнерами, исследуется характер социокультурных различий коммуникантов, применяющих английский язык в качестве lingua franca. Автор приходит к выводу о необходимости поиска новых лингводидактических решений для подготовки современного поколения юристов к конструктивному взаимодействию в межкультурном правовом пространстве.

Ключевые слова: lingua franca; межкультурное взаимодействие; правовая культура; лингводидактические решения; социокультурная специфика; лингвосоциум.

S. Y. Budennaya

Senior lecturer at the English language department,
Kutafin Moscow State Law University (MSAL);
e-mail: mingli.sb@gmail.com

REVISITING THE PROBLEM OF TEACHING LINGUA FRANCA BETWEEN DIFFERENT LEGAL CULTURES PARADIGMS

The article is devoted to the problem of teaching the English language as lingua franca of professional communication in the sphere of law, based on various legal cultures perspectives represented by partners of intercultural dialogue. The author analyses the specific nature of professional communication in law with reference to interaction with Chinese users of English as lingua franca, focusing on sociocultural differences in communication. The author concludes that it is necessary to find new language pedagogy solutions to prepare the modern generation of lawyers to efficiently cooperate in intercultural legal space.

Key words: lingua franca; intercultural cooperation; legal culture; language pedagogy solutions; sociocultural specificity; language community.

Введение

Развитие современного общества привело к стремительному росту межкультурных контактов во всех сферах деятельности человека. При этом расширение профессионального сотрудничества с иностранными специалистами в различных областях профессионального общения выявляет ряд серьезных проблем, с которыми приходится сталкиваться профессиональной личности, вовлеченной в процессы межкультурной профессиональной коммуникации. Это вызывает необходимость адекватного ответа со стороны педагогического сообщества, занимающегося подготовкой современных профессиональных кадров.

Большинству проблемных вопросов, связанных с лингвистической стороной профессионального общения, уделяется немало внимания в специальных исследованиях. Однако эффективные лингводидактические решения, касающиеся современных *lingua franca* различных профессиональных сообществ, на наш взгляд, до сих пор не найдены, что говорит о необходимости продолжения исследований в этой области. В частности, по-прежнему открыт вопрос о роли и месте социокультурного компонента в обучении английскому языку как *lingua franca* профессионального общения юристов из разных правовых культур [Концептуальные основы информационно-образовательного ресурса «Межкультурная профессиональная коммуникация» 2013], хотя известно, что именно в сфере юриспруденции данный фактор является существенным и не может быть проигнорирован [Алейникова 2019; Буденная 2019; Буденная 2020; Яроцкая 2013; Яроцкая 2018]. Наличие общего инструмента межкультурного профессионального взаимодействия не снимает с повестки дня ни вопроса о фундаментальных различиях правовых систем и их отражении в соответствующих системах понятий, ни вопроса о национально-культурной специфике языкового поведения коммуникантов, включенных в профессиональный «диалог» и исходящих из своего «уровня ожиданий» в отношении партнеров по коммуникации, ни вопроса о национально-культурном менталитете представителей каждой из сторон как факторе ситуации общения.

Особенно остро подобные различия ощущаются в общении с юристами, представляющими восточную культуру, которая гораздо более ритуализирована, чем западная. Следовательно, в таком «диалоге» на первый план выйдут именно социокультурный,

социолингвистический и лингвокультурный компоненты, образующие ядро отечественного социокультурного подхода в обучении личности межкультурному взаимодействию [Сафонова 1996].

Потенциал *lingua franca* в лингвосоциокультурных координатах разных правовых культур

Рассмотрим особенности «межкультурного диалога» юристов с использованием английского языка как *lingua franca* современного юридического общения. В качестве одной из сторон такого «диалога» сегодня всё чаще выступает Китайская Народная Республика, бесспорно занимающая центральное место в Азиатско-Тихоокеанском Регионе. С точки зрения нашего исследования, этот лингвосоциум представляет особый интерес еще и потому, что именно здесь процессы интернационализации высшего образования, захватившие весь мир, изначально встретили достаточно острое сопротивление, как считается, ввиду приверженности местного населения укоренившимся в китайской культуре традициям в образовании. Эти традиции и ритуалы не могли не повлиять на формирование иноязычных готовностей изучающих английский язык китайских студентов / специалистов; более того, социокультурные «координаты» родного языка обусловили значительный «национальный колорит» их иноязычных компетенций, что нередко препятствовало достижению взаимопонимания между коммуникантами. Очевидно, ситуация нуждалась в коррекции, однако, несмотря на укрепление мирового статуса английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения и осознание китайцами важности соответствующей языковой подготовки в образовательных учреждениях, в межкультурном формате такого общения, как и в процессе подготовки к нему, сохранялось много проблемных аспектов.

Прежде всего, владение английским языком выпускниками китайских вузов, в основном, сводилось к неплохо развитым умениям письменной речи, таким как написание статей, чтение литературы, интернет-ресурсов и т. п. При этом навыки и умения устной коммуникации «страдали», очевидно, из-за устоявшейся в китайской культуре традиции педагогического взаимодействия, а именно – установок на значительную формализацию общения между преподавателем и студентами, минимизацию обсуждения бытовых тем и публичного высказывания личного мнения. Таким образом, будущий специалист

оказывался и до сих пор нередко оказывается неподготовленным к участию в межкультурном профессиональном диалоге как в лингвистическом, так и в социально-психологическом отношении, а также в социолингвистическом и социокультурном планах, привносимых английским языком в ситуацию общения. Подобная «некомпетентность» одной из сторон диалога может стать причиной зеркального ответа со стороны коммуникативных партнеров, которые, в свою очередь, также оказываются в двусмысленной ситуации, когда, вопреки их ожиданиям, высокий уровень их собственной коммуникативной компетентности оказывается нивелированным реальными условиями общения: взаимопонимание не достигнуто, коммуникативные цели не реализованы.

Кроме того, даже при наличии у китайских партнеров способности и готовности осуществлять коммуникацию на английском языке с учетом нового для них формата межкультурного взаимодействия, нельзя забывать, например, о специфике их фонетического аппарата, которая может стать препятствием для корректного понимания смысла их речи, поскольку некоторые звуки (например, [r]) отсутствуют в китайском языке. Это приводит к замене подобных звуков звуками из родного языка, тем самым затрудняя восприятие речи иностранными партнерами по профессиональному общению. Неслучайно, азиатские исследователи называют английский язык носителей китайского языка как родного «China English», ведь носители китайского языка активно привносят в него фонетические и лексические черты родного языка.

Как мы отмечали выше, лингвистическая специфика англоязычного общения с китайцами усиливается социокультурными характеристиками общения, отражающими вековые традиции китайского народа. Приведем несколько таких примеров (в сопоставлении с культурой общения на русском и английском языках).

Приветствие. По сложившейся традиции носители как русского, так и английского языков приветствуют другое лицо от своего лица («Рады приветствовать Вас», «Разрешите поприветствовать Вас», “Hello. Nice to meet you,” “How do you do?” и т. д.). В китайском же языке при встрече принято приветствовать не от своего, а от третьего лица (например, от имени директора или даже всей организации) («代表...表示欢迎»). Приветствие от своего лица может быть воспринято как неполноценное, незавершенное высказывание.

Согласие. В речевых моделях русского и английского языков согласие обычно выражается короткими фразами подтверждения или одобрения услышанного («Согласны с Вами», «Вы правы», «Мы думаем также», “We fully agree with you,” “Exactly,” “We’re of the same mind” и т. п.). В китайском же языке существует целая палитра моделей для выражения согласия. Например, говорящий может подчеркнуть, в какой степени он согласен с предложенным («百分之百» – «на сто процентов, целиком и полностью»; «十分» – «очень, весьма» (十 – «десять») и т. п.). Примечательно, что выраженное китайцем в речи первоначальное согласие впоследствии вполне может обернуться отказом, так как в соответствии с китайским этикетом несогласие нельзя высказать сразу же и категорично, его необходимо «смягчить», «обойти», не прибегая к резким выражениям. Такая модель речевого поведения очень устойчива, поскольку является неотъемлемой чертой китайского менталитета.

Комплимент. В отличие от коммуникативной культуры говорящих на русском и английском языках, в которых, в основном, принято принимать комплимент, реагируя на него либо вербально – с благодарностью, либо невербально – с помощью улыбки или кивка, в общении китайцев подобная модель взаимодействия вряд ли уместна. В китайской культуре с древних времен хорошим тоном считается всяческое отрицание или, по крайней мере, преуменьшение своих заслуг и способностей («哪里, 还差得远呢» – «Что Вы, до этого еще далеко» и т. п.). Принятие комплимента или похвалы может быть расценено как признак нескромности или невоспитанности.

Приведенные нами примеры социокультурных и социолингвистических особенностей общения носителей китайского языка иллюстрируют очевидные расхождения в форматах коммуникативного поведения представителей китайской, российской и англо-саксонской культур. Между тем, если этим коммуникантам придется общаться в юридическом поле с использованием *lingua franca* профессионального юридического общения, то ситуация лишь усугубится, поскольку такие коммуниканты представляют еще и разные правовые культуры, имеющие глубокие национально-культурные и социокультурные корни [Алейникова 2019; Буденная 2020; Яроцкая 2018]. Более того, если западноевропейские правовые культуры так или иначе изучены отечественными исследователями, то *законодательство*

и правосознание Китая все еще остается за рамками комплексных фундаментальных исследований [Трощинский 2018].

При оценке перспектив английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения в социокультурных координатах китайского лингвосоциума важнейшим камнем преткновения становится уникальность китайской правовой системы, запечатленная в соответствующей терминосистеме. Эта правовая система, как известно, представляет собой *смешанный тип, включающий в себя и древнее право (конфуцианство, легизм), и право стран социализма, и англосаксонскую правовую традицию (правовую систему Гонконга), и романо-германскую правовую традицию (правовую систему Макао)* [Трощинский 2018]. По этой причине ресурс английского языка, «настроенного» на англо-саксонскую правовую культуру, оказывается недостаточным для передачи инокультурной системы правовых понятий, о чем свидетельствуют многочисленные «лакуны» (например, отсутствие в китайском языке таких терминов, как «*телесные повреждения*», «*аморальность*» и т. д.), формальные корреляты, приводящие к значительным коммуникативным проблемам при использовании *lingua franca*. Заметим, что межкультурной интерференции могут подвергаться даже самые частотные юридические понятия. Рассмотрим один из таких случаев.

Мошенничество – в уголовном праве РФ одно из преступлений против собственности, ненасильственная форма хищения. Преступление состоит в завладении чужим имуществом или приобретении права на имущество путем обмана либо злоупотреблением доверием (ст. 159 УК РФ) [Большой юридический словарь URL].

Fraud – the name given to the actions that are meant to mislead and deceive that may not have been the original intent. Fraud consists of some deceitful practice or willful device, resorted to with intent to deprive another of his right, or in some manner to do him injury [Black's law online dictionary URL].

诈骗–其诈骗取财物 (завладение чужим имуществом или денежными средствами обманным путем [现代汉语规范词典2004]).

Как видно из приведенных дефиниций, юридические смыслы, на первый взгляд, схожих понятий полностью не совпадают. В отличие от более конкретных определений русского и китайского языков, которые можно характеризовать как близкие по значению,

в английском языке данное понятие оказывается более широким. Очевидно, что в ходе профессионального диалога не представляется возможным употреблять тот или иной термин, не владея знанием о том, что конкретно под ним подразумевает собеседник из другой правовой культуры. Следовательно, в процессе подготовки к использованию английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения такое знание у обучающегося должно быть сформировано.

Отдельной темой, требующей специального исследования, является составление и оформление юридической документации на китайском языке. Известно, что правовые тексты появились в Китае еще в древности, и их характерной чертой был лаконизм: мысли выражались посредством всего лишь четырех иероглифов, которые, однако, несли глубокое содержание. Эта особенность юридического письма сохраняется и в наше время, что затрудняет перевод китайских юридических документов на другие языки (например, 同工同酬 – обеспечение женщинам равного с мужчинами вознаграждения за равный труд; 过失犯罪 – совершение преступления по неосторожности [Доу Кэюнь 2007]). В отличие от английского юридического языка, в котором оформилась тенденция к применению *Plain English*, китайский юридический язык пока еще не подвергся подобному реформатированию в сторону упрощения и повышения уровня его доступности, хотя процесс пересмотра языка права уже начался.

Заключение договоров в китайской правовой культуре также имеет ряд особенностей, в частности обращает на себя внимание отсутствие на законодательном уровне такого понятия российского права, как «существенное условие договора»; первостепенность печати по отношению к подписи при заключении договора, а также право представителя организации подписывать документы без доверенности и т. д. [Краткий обзор китайского права URL].

Таким образом, не только устная, но и письменная коммуникация имеет свою специфику в разных правовых культурах, что, с нашей точки зрения, свидетельствует в пользу необходимости освоения обучающимися значительного объема социокультурных и межкультурных знаний о потенциальных партнерах по коммуникации в ходе подготовки к использованию английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения.

Обучение межкультурному юридическому общению в формате *lingua franca*: потенциал лингводидактических решений

Представленный в предыдущей части статьи предварительный анализ возможностей англоязычной профессиональной коммуникации в области права с представителями китайской правовой культуры позволяет понять значимость национально-культурных и социокультурных различий коммуникантов, использующих английский язык в качестве *lingua franca*. Очевидно, сфера юриспруденции настолько культуро-обусловлена, что к ней не применимы решения, разработанные для других предметных областей, например области информационных технологий, в которой культурный компонент оказывается минимальным. Поэтому рецепт изучения английского языка в формате **Globish**, ориентирующий обучающихся на минимальный объем лексико-грамматических знаний и наиболее частотной терминологии [Кристалл 2001] и, по существу, отражающий взгляд идеологов компании **IBM** на проблему, вряд ли приемлем в межкультурном правовом измерении. По этой причине сосредоточим свое внимание на результатах тех исследований, в которых освещаются вопросы подготовки аналогичного контингента студентов к англоязычному поликультурному профессиональному общению.

Так, в ходе экспериментального исследования Л. В. Яроцкой было доказано, что для эффективной межкультурной англоязычной коммуникации, в том числе в юридической сфере, важно развивать не только умения, связанные с *национально-культурной ориентацией* вербального и невербального поведения коммуникантов на специфику общения с носителями конкретного языка (англичан / испанцев / французов и др.), но и на этой основе целенаправленно работать над умениями, *существенными для общения с представителями любых лингвосоциумов* в своем предметном поле – вне зависимости от их национально-культурной принадлежности. Такие умения (например, оперативно компенсировать дефицит значимых для успеха коммуникации социокультурных знаний партнера по коммуникации, корректировать его ложные стереотипы, предупреждать межкультурную интерференцию и др.), по мнению исследователя, носят продуктивный характер и связаны с необходимостью преодоления «коммуникативной неоднозначности и когнитивной многомерности» ситуации поликультурного профессионального диалога (когда английский язык одновременно используется представителями разных национальных

культур) и важностью «приведения многих показателей к общему знаменателю» [Яроцкая 2013, с. 196–197]. Данный подход был реализован в структурно-динамической модели интернационализации профессиональной подготовки специалиста неязыкового профиля и соответствующей лингводидактической технологии [Яроцкая 2013]. Перспективность предлагаемого педагогического решения, по крайней мере, для юридической сферы профессионального общения, на наш взгляд, очевидна. Однако в цитируемом источнике вопрос об использовании английского языка как *lingua franca* профессионального юридического общения специально не ставился и не исследовался, поэтому некоторые важные методические вопросы выпали из поля зрения ученого. К их числу относится проблема отбора актуального содержания для обучения будущих юристов *lingua franca*, а также аутентичность материалов, применяемых в поликультурном формате взаимодействия коммуникантов.

Заключение

Таким образом, в профессиональном юридическом сообществе, несмотря на очевидные ограничения, английский язык всё больше приобретает черты *lingua franca*. Этому способствуют как современная политическая ситуация в мире, традиционная роль англоязычных государств в решении правовых конфликтов, так и направленные языковые процессы, связанные с упрощением юридического английского языка с целью сделать его понятным и доступным обычным людям (*Plain English*). В то же время формальное упрощение языкового плана выражения общего средства общения оказывается неспособным обеспечить полноценный диалог развитых правовых культур, возможность поиска общих оснований для справедливых решений.

В создавшихся условиях неизбежно встают вопросы, во-первых, о границах языковой унификации в рамках *lingua franca* и в этой связи сохранении неанглоязычным социумом своего правового суверенитета и, во-вторых, о необходимости лингводидактической компенсации лингвосоциокультурной «недоразвитости» современного *lingua franca* профессионального юридического общения, важности педагогической экспликации латентных объектов диалога правовых культур. С нашей точки зрения, такая работа позволит подготовить новое поколение юристов, способных к конструктивному взаимодействию в межкультурном правовом пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алейникова Д. В. Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 191 с.
- Большой юридический словарь. URL : <https://juridical.slovaronline.com/>
- Будённая С. Ю. К проблеме использования английского языка как Lingua Franca профессионального общения юристов в XXI веке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 4 (833). С. 29–40. URL : http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_833.pdf
- Будённая С. Ю. Lingua Franca в социокультурных координатах современного юридического общения: лингводидактический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 2 (835). С. 68–78.
- Концептуальные основы информационно-образовательного ресурса «Межкультурная профессиональная коммуникация» / Л. В. Яроцкая, О. И. Титкова, И. А. Смольяникова, И. И. Желнов // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 2 (15). С. 49. URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/42pvn213.pdf>.
- Краткий обзор китайского права. URL : https://www.mk-law.ru/delyus-znaniya-mi/knowledge_16.html
- Кристалл Д. Английский язык как глобальный / пер. с англ. М. : Весь мир, 200. 240 с.
- Кэюнь Доу. Юридическая лингвистика как научный предмет в Китае // Юрислингвистика. 2007. № 8. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskaya-lingvistika-kak-nauchnyy-predmet-v-kitae-1>.
- Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : ИСТОКИ, 1996. 237 с.
- Трощинский П. В. Эволюция правовой системы Китайской Народной Республики (1949–2018). Историко-правовой аспект (с перечнем действующих законов КНР) : монография. М. : ВКН, 2018. 184 с.
- Яроцкая Л. В. «Диалог смыслов» в межкультурном правовом пространстве как актуальный объект освоения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 17 (815). С. 204–211. URL : vestnik-mslu.ru/Vest/17_815.pdf
- Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 454 с.
- Black's Law Online Dictionary. URL : <https://alegaldictionary.com>
- 李行健现代汉语规范词典 // 北京：外语教学与研究出版社，语文出版社，2004.

REFERENCES

- Alejnikova D. V.* Metodika obuchenija juristov mezhkul'turnomu professional'nomu obshheniju v usloviyah kollizii pravovyh kul'tur (anglijskij jazyk, magistratura) : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2019. 191 s.
- Bol'shoj juridicheskij slovar'. URL : <https://juridical.slovaronline.com/>
- Budennaja S. Ju.* K probleme ispol'zovaniya anglijskogo jazyka kak Lingua Franca professional'nogo obshhenija juristov v XXI veke // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2019. № 4 (833). S. 29–40. URL : http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_833.pdf
- Budennaja S. Ju.* Lingua Franca v sociokul'turnyh koordinatah sovremennogo juridicheskogo obshhenija: lingvodidakticheskij aspekt // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. № 2 (835). S. 68–78.
- Konceptual'nye osnovy informacionno-obrazovatel'nogo resursa «Mezhkul'turnaja professional'naja kommunikacija» / L. V. Jarockaja, O. I. Titkova, I. A. Smol'jannikova, I. I. Zhelnov // Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2013. № 2 (15). S. 49. URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/42pvn213.pdf>.
- Kratkij obzor kitajskogo prava. URL : https://www.mk-law.ru/delyus-znaniyami/knowledge_16.html
- Kristall D. Anglijskij jazyk kak global'nyj / per. s angl. M. : Ves' mir, 200. 240 s.
- Kjejun' Dou.* Juridicheskaja lingvistika kak nauchnyj predmet v Kitae // Jurislingvistika. 2007. № 8. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskaya-lingvistika-kak-nauchnyj-predmet-v-kitae-1>.
- Safonova V. V.* Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. Voronezh : ISTOKI, 1996. 237 s.
- Troshhinskij P. V.* Jevojucija pravovoj sistemy Kitajskoj Narodnoj Respubliki (1949–2018). Istoriko-pravovoj aspekt (s perechnem dejstvujushchih zakonov KNR) : vonografija. M. : VKN, 2018. 184 s.
- Jarockaja L. V.* «Dialog smyslov» v mezhkul'turnom pravovom prostranstve kak aktual'nyj ob'ekt osvoenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2018. № 17 (815). S. 204–211. URL : vestnik-mslu.ru/Vest/17_815.pdf
- Jarockaja L. V.* Lingvodidakticheskie osnovy internacionalizacii professional'noj podgotovki specialista (inostrannyj jazyk, neязыkovej vuz) : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2013. 454 s.
- Black's Law Online Dictionary. URL : <https://alegaldictionary.com>
- 李行健现代汉语规范词典 // 北京：外语教学与研究出版社，语文出版社，2004.

УДК 37.032:159.924

В. В. Бушуева, А. Н. Лоцилин, Е. А. Тихомирова

Бушуева В. В., кандидат философских наук;
доцент кафедры «Философия» МГТУ им. Н. Э. Баумана;
e-mail: vbysh2008@rambler.ru

Лоцилин А. Н., доктор философских наук;
профессор кафедры философских наук Московского государственного
лингвистического университета;
e-mail: anl888@mail.ru

Тихомирова Е. А., старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональ-
ной коммуникации в области политических наук Института международных
отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: t_ea@list.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье обоснована актуальность исследования особенностей творческой личности. Показана необходимость трех основных условий для творческой деятельности, подчеркивается их конкретно-исторический характер и взаимосвязь. Приведен анализ различных характеристик творческой личности. Отмечено значение мотивации в исследовательской деятельности. Рассматриваются основные трудности и противоречия в исследовании процесса творчества.

Ключевые слова: творчество; личность; основные факторы; преждевременные открытия; запоздалые; одновременные; психологические условия; основные черты творческой личности; мотивация; талант.

V. V. Bushueva, A. N. Loschilin, E. A. Tikhomirova

Bushueva V. V., PhD (Philosophy), Associate Professor of the Department of Philosophy of Bauman MSTU. E-mail: vbysh2008@rambler.ru

Loschilin A. N., Doctor of Philosophy (Dr. habil.), professor of the Department of Philosophy, MSLU; e-mail: anl888@mail.ru

Tikhomirova E. A., Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in Political Sciences, IIR and SPS, MSLU; e-mail: t_ea@list.ru

SOME FEATURES OF CREATIVE PERSONALITY

The research work proves the relevance of studying the features of creative personality and points out the necessity of three main conditions for creative activity. The authors emphasize their historical character and interrelation. The article presents the analysis of the creative personality's various characteristics and proves the significance of motivation in research. The main difficulties and contradictions in



the research of the creative process are analyzed. The final part of the work is devoted to conclusions and recommendations.

Key words: creativity; personality; main factors; premature discoveries; delayed; simultaneous; psychological conditions; main features of the creative personality; motivation; talent.

Введение

В настоящее время творческая деятельность становится объектом пристального внимания исследователей различных сфер деятельности – философов, психологов, социологов, представителей естественно-научных и технических областей. Центральное место занимает творческая личность, так как ее роль постоянно возрастает. Во всех сферах деятельности социальный заказ направлен именно на творческих специалистов. Научно-технический прогресс зависит от творческой деятельности ученых.

Этому вопросу уделяется значительное внимание в отечественной и зарубежной практике [Boirel Rene 1961]. В частности, в зарубежных университетах тщательно анализируется потенциал творческих возможностей студентов, с ними проводятся индивидуальные занятия. Результаты их деятельности используются порой без учета материального фактора.

Анализ необходимых условий для появления научных открытий и изобретений в технике

Каждый вид творчества (научное, техническое, художественное, социальное) имеет доминирующее значение в ту или иную эпоху. Сегодня определяющими видами деятельности являются научная и техническая. Именно наука и техника являются основой современной цивилизации. В связи с тем, что различаются виды творчества, их формы и методы, различаются также и индивидуальные, психологические особенности творческих личностей, которые нельзя рассматривать вне социальной сферы и иных условий, оказывающих влияние на формирование человека. Однако, несмотря на многообразие различий тех или иных особенностей творческой деятельности, имеются и общие моменты, которые присущи всем видам творчества. Данное диалектическое единство общего и особенного и выражает

неповторимую личность ученого, изобретателя [Каюмов, Лоцилин, Тихомирова 2019].

Любые новые открытия в науке, изобретения в технике в значительной степени связаны со следующими тремя условиями:

- любое научное и техническое достижение зависит от общего уровня развития науки и техники в целом, то есть должно быть подготовлено всем предшествующим ходом развития знания;
- культурная среда, социальные условия являются вторым фактором появления нововведений;
- психологические условия. Самым важным звеном, на наш взгляд, является личность ученого, изобретателя, способного уловить потребность в том или ином открытии, изобретении и реализовать ее [Потапцев, Бушуева, Бушуев 2014, с. 398–415].

Взаимодействие этих трех факторов имеет конкретно исторический характер. И значение того или иного фактора, его влияние на появление новых открытий в науке и изобретений в технике может значительно меняться. Несоответствие данных трех факторов позволяет объяснить появление как преждевременных открытий, так и их запаздывание. Например, периодическая таблица Д. Менделеева несколько лет не признавалась, а его считали чудачком. Но когда появились новые открытия, которые вписывались в эту закономерность, все изменилось. Особый интерес вызывает изобретение книгопечатания. В Древнем Риме для обучения детей чтению пользовались передвижными буквами, был изобретен пресс в виноделии, использовали и процесс отпечатывания предметов в тканях, глине, воске. Другими словами, все необходимые элементы для изобретения книгопечатания уже были, но не было социального заказа. И только в XV в., когда переписчики не справлялись с массовым спросом на библию, осуществилось изобретение книгопечатания. Примеров запаздывания научных открытий, изобретений из истории науки и техники можно привести множество. Данный пример иллюстрирует, что отсутствие социального заказа может отбрасывать появление тех или научных открытий, изобретений на значительные периоды и даже на тысячелетие, как с книгопечатанием. С другой стороны, социальный заказ, особенно в военные периоды, значительно ускоряет появление новой техники и открытий в науке. Другими словами, социальные условия являются важным фактором в развитии творческой деятельности. Социальная

детерминация составляет движущую силу, дает импульс для появления тех или иных результатов творчества. Влияние социокультурных явлений на творчество определяется конкретно-исторической системой общественных отношений, культурой, мировоззрением. Значение социальных факторов в различных сферах деятельности неоднозначно. В одних случаях одни и те же социальные условия являются тормозящим фактором, в других – активизируют ту или иную область. Например, в области искусства сколько произведений не получили истинного признания лишь потому, что они не соответствовали эстетическим вкусам данной эпохи (опера «Кармен» и т. д.). И как отмечалось выше, в военной технике, наоборот, социальные условия резко активизируют ее развитие.

Следует отметить, что определенное взаимодействие социальных условий и объективного хода развития науки и техники, как правило, приводит к одновременным открытиям, которые могут появиться независимым образом в различных странах. И таких примеров множество, и они даже иногда носят двойные названия (закон Бойля-Мариотта, Ломоносова-Лавуазье и др.). В науке это понятно, так как законы науки выражают объективный характер законов природы, существуют независимо от ученого, и поэтому, если они верно отражают законы природы, многообразия не может быть. А вот в технике никогда не бывает одинаковых изобретений, может быть лишь общий принцип действия в функционировании технических систем. Любая техническая система воплощает тот или иной закон науки, то есть природы, который и определяет принцип действия технической системы. И именно принцип действия определяет сходные технические системы в плане функционирования. Но одинаковыми они не могут быть. Они существенно различаются в плане детализировки, технических характеристик и др., которые зависят от субъективных подходов конструктора. Другими словами, полностью одинаковыми технические изобретения никогда не могут быть, они все различаются, а общим является только принцип действия технической системы. В техническом творчестве это вполне реальная ситуация. В качестве примера можно привести изобретение телефона. В 1876 г. телефон изобрел Грейам Бэлл и почти тут же заявил о его изобретении Элиша Грей. Принцип работы был одинаковым, но сами конструкции различались.

Значение творческой личности в появлении преждевременных открытий, изобретений. Индивидуальные особенности ученого

Отметим также, что и объективный ход развития науки и техники и социальные условия еще не гарантируют появления открытия в науке, изобретения в технике. Это касается преждевременных открытий, изобретений, которые во все исторические периоды были связаны с творческими личностями, например: Пифагора, Архимеда, Леонардо да Винчи; с геометрией Лобачевского; законами наследственности Г. Менделя и др. Их открытия, изобретения опережали столетия и даже тысячелетия. Появление данных нововведений связано с психологическими условиями, с деятельностью творческих личностей.

Итак, важную роль в развитии науки и техники играют психологические условия, творческая личность. И здесь необходимо добавить, что в данном случае личность ученого, изобретателя нельзя рассматривать вне социальных условий и других факторов, которые он воплощает. К психологическим условиям относятся и индивидуальные особенности ученого. И этот процесс достаточно сложный и противоречивый в плане исследования. Дело заключается в том, что процесс творчества невозможно осознать. Попытка проследить ход развития мысли меняет саму мысль. Процессы мышления и осознания не совпадают. В этом выражается один из парадоксов самосознания. Далее, процесс творчества неповторим. Можно воспроизвести лишь результат, но не сам процесс творчества. Существуют и другие моменты, затрудняющие реконструкцию творческих актов. Это самый трудный вопрос при исследовании творчества. Сама природа как бы прячет эту тайну, иначе, как считают некоторые авторы, «гениев будут душить в колыбели». Но тем не менее несмотря на значительные искажения анализа индивидуального творческого процесса, эта проблема не теряет своей значимости. Предпринимаются попытки описать, выявить общие характеристики, психологические особенности творческой личности, роль случайных факторов и т. д. Существенное внимание уделяется некоторым воспоминаниям авторов о своем процессе творчества, конкретному анализу результатов творческой деятельности, индивидуальным особенностям, которые выделяют окружающие и т. д. На основе этого определен даже «идеал» творческой личности. Важной характеристикой является настойчивость, упорство в достижении цели. И здесь уместно привести хрестоматийный девиз Юлия

Цезаря: «Пришел, увидел, победил». И действительно, как показывает практика, множество талантливых личностей приходят, даже стараются увидеть и на этом останавливаются, то есть победить уже не могут, не хватает упорства, настойчивости, а возможно и не хотят.

Творческая личность – это свобода человеческого духа. И в этом проявляются такие черты, как любознательность, оригинальность, нестандартность мышления, умение увязывать в единое, казалось бы, несопоставимые факты, находчивость, гибкость и многое другое. Но, разумеется, не следует абсолютизировать значение той или иной черты. Например, великий математик Жюль Анри Пуанкаре (1854–1912) в своей работе «Математическое изобретение» (1908) [Адамар 2001] писал, что он как бы сам по себе творит и в самом себе. И невозможно найти этот загадочный факт нашего разума. Пуанкаре не был согласен с тем, что математик должен хорошо считать, хорошо играть в шахматы, иметь хорошую память. О себе он писал, что имеет плохую память, считает с ошибками, плохо играет в шахматы, но при этом интуитивно чувствует математическую гармонию. Суть математического изобретения, по его мнению, заключается в создании новых комбинаций из уже известных математических сущностей, возникает «внезапное озарение», которое и дает решение проблемы. И это представляет два цикла, включающих сознательное и бессознательное. Значительную роль в творческом процессе А. Пуанкаре придавал бессознательному.

В зарубежной практике при анализе творческой личности, ее деятельности [Aznar 1971] выделяют мотивацию. Это наглядно иллюстрирует график (см. рис. 1).

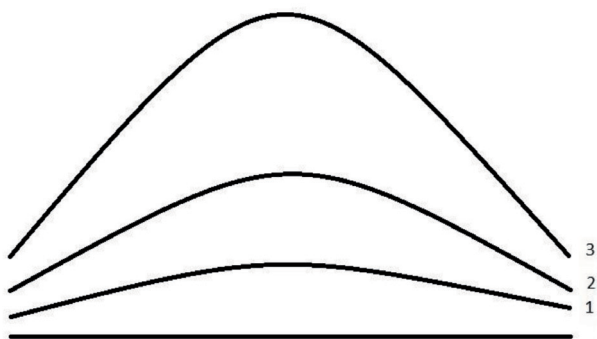


Рис. 1. Значение мотивации

1-я кривая графика характеризует работу наиболее творческих индивидов. 2-я кривая выражает совокупность различных тормозящих факторов для креативности. Дело в том, что творческие личности обычно очень чувствительны к условиям, что сковывает инициативу и не способствует процессу генерации идей. 3-я кривая характеризует мотивацию к творчеству, индивидуальную энергию, инициативу. Эта кривая наиболее важная из трех кривых. Индивид, который обладает большими творческими способностями, но со слабой мотивацией, попав в неблагоприятные условия, ничего не создаст. А индивид с сильной мотивацией в тех же условиях устойчив к препятствиям и даст высокие показатели проявления творчества. Поэтому следует ориентироваться на индивидов с наибольшей мотивацией к творчеству.

Итак, вышеперечисленные черты творческой личности – это далеко не полный перечень всех особенностей, присущих творческим личностям, да их и невозможно воспроизвести. Каждый ученый, изобретатель по-своему подходит к решению проблемы, и это обусловлено целостностью личности. И здесь эмоциональная сфера, ее позиции, темперамент человека имеют также существенное значение в творчестве. Далее, как показывает история науки, техники, значительное количество открытий в науке, изобретений в технике осуществлялось личностями, которые далеки от так называемого «идеала» [Виноградова 2015]. Это говорит о том, что облик творческой личности многообразен, хотя и существует, как отмечалось выше, общие, характерные черты.

Но возникают и другие аспекты творческой личности. В современной литературе и не только в медицинской широко распространена точка зрения, что существует определенная связь между творческой деятельностью и психологическими расстройствами. К данному вопросу привлек внимание общественности, доказывая на конкретных примерах значительного количества творческих личностей, итальянский психиатр Чезаре Ломброзо (1835–1909) [Ломброзо 2009].

Сегодня связь между творческой деятельностью и отклонениями от психической нормы исследует значительное количество ученых, в том числе и в отечественной практике. И набор отклонений весьма велик. Например, биографы М. Лермонтова считают, что поэт страдал одной из форм психических отклонений, которую унаследовал по материнской линии [Шувалов URL]. Можно привести множество и других примеров из различных сфер деятельности (Н. В. Гоголь, Лев Толстой, Максим Горький, Эдгар Аллан По, Винсент Ван Гог,

Эрнест Хэмингуэй, Людвиг Ван Бетховен, Исаак Ньютон, Альберт Эйнштейн и др.).

Безусловно, талант влияет на человеческую психику, и поэтому не удивительно, что часто встречается связь гениальности с теми или иными психическими отклонениями, но это касается, разумеется, не всех. С другой стороны, различные психические отклонения наблюдаются у значительного числа людей, которые абсолютно не причастны к творчеству, но они не находятся в центре внимания. Поэтому можно сделать и такой вывод, «что ничто человеческое не чуждо» творческой личности и это вполне реальная ситуация.

Заключение

В качестве рекомендации, учитывая значительные сложности и противоречия, а также то, что данная проблема имеет интегрирующий характер, авторы предлагают привлечь к ее исследованию специалистов различных дисциплин.

В настоящее время, особенно в зарубежной практике, во всех сферах деятельности усиливается значение коллективных форм творческой деятельности, но это не умаляет значение творческой личности. И этот вопрос требует серьезного исследования.

В современных условиях научно-технического прогресса важную роль при активизации поиска новых идей и решений играют информационные технологии, которые значительно усиливают эффективность творческой личности. Этот вопрос также важен при анализе роли творческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Адамар Ж. Исследование процесса изобретения в области математики / пер. с франц. М. : МЦНМО, 2001. 128 с.
- Виноградова Т. Р. Мужчины, изменившие мир. М. : АСТ, 2015. 352 с.
- Каюмов А. Т., Лоцилин А. Н., Тихомирова Е. А. Методологические основания педагогики творчества // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2019. № 3. (832). С. 94–04.
- Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. М. : РИПОЛ классик, 2009, 397 с.
- Потапцев И. С., Бушуева В. В., Бушуев Н. Н. Анализ основных факторов, определяющих появление открытий и изобретений в науке и технике // Наука и образование. 2014. № 4. с. 398–415. URL : technomag.bmstu.ru/doc/704879.html.

- Шувалов А. В.* Великий потомок Лермонта. URL: Liveinternet.ru/users/amy-mone/post37958587 (дата обращения: 08.02.2020).
- Aznar, Cr.* La creativite dans l'entreprise. Paris, Editions d'Organisation, 1971. P. 185.
- Boirel, Rene.* Theorie generale de l'invention. Paris: Presses universitaires de France, 1961. 408 p.

REFERENCES

- Adamar Zh.* Issledovanie processa izobretenija v oblasti matematiki / per. s franc. M. : MCNMO, 2001. 128 s.
- Vinogradova T. R.* Muzhchiny, izmenivshie mir. M. : AST, 2015. 352 s.
- Kajumov A. T., Loshhilin A. N., Tihomirova E. A.* Metodologicheskie osnovaniya pedagogiki tvorchestva // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2019. № 3. (832). S. 94–04.
- Lombrozo Ch.* Genial'nost' i pomeshatel'stvo. M. : RIPOL klassik, 2009, 397 s.
- Potapcev I. S., Bushueva V. V., Bushuev N. N.* Analiz osnovnyh faktorov, opredelajushhih pojavlenie otkrytij i izobretenij v nauke i tehnike // Nauka i obrazovanie. 2014. № 4. s. 398–415. URL : technomag.bmstu.ru/doc/704879.html.
- Shuvalov A. V.* Velikij potomok Lermonta. URL: Liveinternet.ru/users/amy-mone/post37958587 (data obrashhenija: 08.02.2020).
- Aznar, Cr.* La creativite dans l'entreprise. Paris, Editions d'Organisation, 1971. P. 185.
- Boirel, Rene.* Theorie generale de l'invention. Paris: Presses universitaires de France, 1961. 408 p.

УДК 372.881.1

Е. М. Бычкова

преподаватель кафедры второго иностранного языка
Института иностранных языков им. Мориса Тореза
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: genurik@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (на примере SECOND LIFE)

В статье рассматривается понятие виртуальной реальности и выявляются особенности обучения иностранным языкам в виртуальном мире SECOND LIFE. Методами исследования являются теоретический анализ литературы по предмету исследования, а также изучение самого предмета исследования, а именно трехмерного виртуального мира SECOND LIFE. В результате исследования определяются особенности обучения иностранным языкам в виртуальном мире SECOND LIFE. Даются методические рекомендации по его использованию на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; виртуальная реальность; виртуальный мир SECOND LIFE; аватар.

E. M. Bychkova

Lecturer of the Department of 2nd Foreign Language, The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University;
e-mail: genurik@gmail.com

THE USE OF VIRTUAL REALITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (with Reference to SECOND LIFE)

The article dwells on the concept of virtual reality and identifies the features of teaching foreign languages in the virtual world SECOND LIFE. The research methods are theoretical analysis of literature on the subject of research, as well as the study of the subject of research itself, namely the three-dimensional virtual world SECOND LIFE. As a result of the research, the features of teaching foreign languages in the virtual world of SECOND LIFE are determined, as well as methodological recommendations for its use in a foreign language lesson.

Key words: teaching foreign languages; virtual reality; virtual world SECOND LIFE; avatar.

Введение

В современном мире обучение языкам приобретает динамичный характер. Традиционные методы обучения всё чаще дополняются инновационными, которые способствуют более активному формированию языковой компетенции обучающегося. В этой связи представляет интерес знакомство с новыми методами обучения иностранному языку. Речь идет, прежде всего, о методах, которые предполагают использование компьютерных технологий, например, технологий виртуальной реальности.

Возникновению понятия «виртуальная реальность» предшествовал ряд открытий, позволяющих человеку «погрузиться» в трехмерное изображение. Так, в 1838 г. английским физиком Чарльзом Уитстоном было создано устройство, работающее по принципу стереоскопического зрения, с помощью которого двумерное изображение каждого глаза объединялось в трехмерное. В 1957 г. кинематографист Мортон Хайлинг изобрел сенсораму – первый в мире виртуальный симулятор. Он представлял собой театральную кабину, которая симулирует все чувства. В устройство входили стереодинамики, стереоскопический 3D дисплей, вентиляторы, генераторы запахов и вибрационный стул. В 1968 г. Айвен Сазерленд со своим помощником Бобом Спроулом создали первый шлем виртуальной реальности. Год спустя американский компьютерный художник Майрон Крюгер ввел понятие «искусственная реальность» (*англ.* artificial reality). Он разработал лабораторию искусственной реальности Videoplace, которая представляла собой несколько связанных комнат, в каждой из которых находился большой экран с расположенным позади него проектором. Когда человек заходил в комнату, он видел на экране свое изображение в виде силуэта, цвет и размер которого можно было изменить. В 1989 г. основатель лаборатории визуального программирования Джарон Ланье предложил термин «виртуальная реальность» (*англ.* virtual reality) и подчеркнул техническую природу этой реальности. По его определению, «виртуальная реальность – реальность визуальных образов, генерируемая компьютерной техникой» [Lanier 2010]. Джарон Ланье возглавил группу ученых, которые создали интерфейс подключения к виртуальному миру, благодаря чему к виртуальной реальности могли подключиться одновременно несколько человек. В начале 1990-х гг. стали появляться игровые автоматы с виртуальной реальностью, которыми могли

воспользоваться все желающие. Для игры были необходимы VR-очки с 3D-эффектом. Дальнейшее стремительное развитие компьютерных технологий вывело эксперименты с виртуальной реальностью на новый, более качественный уровень. Современные устройства виртуальной реальности позволяют пользователю погрузиться в мир визуальных образов, эмоций, чувств, сгенерированных компьютером.

Отечественные ученые по-разному интерпретируют понятие виртуальной реальности. Так, кандидат философских наук А. И. Воронов определяет виртуальную реальность как «кибернетическое пространство», созданное с помощью компьютера, для полного погружения в которое техническими средствами достигается практически полная изоляция от внешнего мира [Воронов 1999]. Интересна также и точка зрения родоначальника отечественной виртуалистики – Н. А. Носова, который подчеркивает многоуровневость виртуальной реальности. Согласно Н. А. Носову, «совокупность виртуальных объектов относительно порождающей реальности и образует виртуальную реальность» [Носов 1999, с. 15]. В своем труде «Манифест виртуалистики» Н. А. Носов выделяет следующие свойства виртуальной реальности:

- порожденность (виртуальная реальность продуцируется активностью какой-либо другой реальности, внешней по отношению к ней);
- актуальность (виртуальная реальность существует актуально, здесь и сейчас, только пока активна порождающая реальность);
- автономность (в виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования);
- интерактивность (виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей) [там же 2001].

В общем смысле виртуальная реальность понимается как созданная искусственными средствами смысловая среда, которая принимается человеком за подлинную или близкую к подлинной [там же].

Особенности изучения языка в SECOND LIFE

Самым эффективным методом обучения иностранному языку является метод полного погружения, когда обучающиеся попадают в естественную языковую среду и находятся в ней постоянно. Поскольку проживание и обучение в стране изучаемого языка для многих изучающих иностранный язык является невозможным, методисты

и педагоги находятся в постоянном поиске альтернативных методов обучения и создания приближенных к естественной языковой среде образовательных моделей. Сюда относится обучение языку в виртуальной реальности, которая используется в качестве особого информационного пространства, где обучающийся может получать определенные сведения, осуществлять элементы учебной и проектной деятельности. Виртуальная реальность делает возможным нахождение и функционирование в таких средах, которые по причине времени, расстояния, масштаба и безопасности не доступны для людей.

Можно выделить следующие возможности виртуальной реальности при изучении языков:

- формирование правдоподобия (правдоподобное отображение действительности поддерживает у обучающегося ощущение реальности происходящего);
- безопасность ситуации для ученика (обучающегося можно погрузить в любое из жизненных обстоятельств без малейших угроз для жизни);
- наглядность виртуальной среды (используя 3D-графику, можно детально показать различные процессы и явления; виртуальная реальность способна не только дать сведения о самом явлении, но и продемонстрировать его с любой степенью детализации);
- вовлечение обучающегося в виртуальную среду (виртуальный мир окутывает обучающегося со всех сторон, позволяя полностью сосредоточиться и углубиться в материал; виртуальная реальность позволяет изменять сценарии, влиять на ход эксперимента или решать задачи в игровой и доступной для понимания форме);
- эффект присутствия (обучающийся «присутствует» в виртуальном мире и наблюдает за происходящим, что улучшает качество восприятия);
- фокусировка на действиях в виртуальном мире позволяет целиком сосредоточиться на материале и не отвлекаться на внешние раздражители;
- интерактивность, то есть двустороннее взаимодействие обучающегося с виртуальной средой во время обучения;
- дистанционный формат обучения (обучение в дистанционном формате подходит в том числе для лиц с ограниченными возможностями [Демина 2010]).

Из вышесказанного следует, что обучение в виртуальной реальности обладает рядом возможностей, способствующих погружению в языковую среду и качественному овладению языковым материалом. Учебные программы, созданные на основе технологий виртуальной реальности, универсальны, их легко включить в традиционный учебный процесс, они позволяют заменить реальные объекты их имитационными моделями и интерактивными тренажерами, с помощью которых обучаемые могут моделировать различные ситуации и находить оптимальные решения.

Примером виртуальной среды с широкими возможностями в сфере образования является онлайн-платформа SECOND LIFE [Second Life URL]. SECOND LIFE – это социальная сеть с элементами игры, представляющая собой трехмерный виртуальный мир с миллионами пользователей. Игра была разработана и запущена в 2003 г. компанией Linden Lab, расположенной в Сан-Франциско и основанной Филиппом Росдэйлом. Это не столько игра в обычном понимании, сколько виртуальное пространство с определенными характеристиками. Пользователи выступают в роли виртуальных фигур, называемых аватарами. Внешность аватаров может быть создана индивидуально каждым пользователем. В отличие от компьютерных игр, в виртуальном мире нет истории, лежащей в основе этого мира, нет цели, которую надо достичь. Виртуальный мир представляет собой пространство, в котором пользователи могут действовать по своему усмотрению: можно перемещаться по искусственному миру и постепенно открывать его для себя, можно знакомиться с другими пользователями и общаться с ними, можно покупать и продавать товары и услуги, создавать объекты и обустраивать пространство. Пользователи могут взять в аренду землю и преобразить ее на свой вкус. Так возникают самые разнообразные места, например, средневековые замки, поселения гномов и эльфов. Помимо сказочных мест, в этом виртуальном мире много обычных городов с развитой инфраструктурой. В них находятся учреждения, построенные фирмами для продвижения своих товаров и услуг; городские сцены, используемые политиками для диалога с избирателями; музеи и театры, в которых выставляются необычные работы. Организации устраивают кампании, призывая пользователей к участию. Образовательные учреждения используют виртуальный мир для размещения своих предложений по обучению и для проведения занятий. Некоторые

университеты США и Германии уже имеют свои представительства в SECOND LIFE. Например, немецкий культурно-образовательный центр Goethe-Institut предлагает пройти языковые курсы, а также участвовать в разговорных клубах. Для участия в платных курсах, а также для покупки товаров используется виртуальная валюта, привязанная к доллару – линден-доллар. Эту валюту можно приобрести, продавая товары и услуги, или путем обмена за обычные деньги.

Помимо погружения в языковую среду и общения с носителями языка, в виртуальном мире SECOND LIFE возможно изучение языка на разных языковых курсах. К ним относятся закрытые языковые курсы, открытые языковые курсы, проектные работы. Закрытые курсы, отличающиеся ограниченным доступом и обязательной регистрацией, посещают участники, которые могут иметь разный уровень подготовки. Часто эти пользователи уже активно проявили себя в виртуальном мире и в результате этого нашли эти курсы. Другие пользователи ищут языковые курсы в Интернете, видят рекламу виртуальных курсов и регистрируются в SECOND LIFE именно для изучения языка.

Закрытые языковые курсы отличаются фиксированным учебным планом, в рамках которого новый учебный материал нанизывается на старый, что приводит к непрерывному накоплению знаний. Основной трудностью, возникающей при этом способе обучения, является то, что некоторые обучающиеся могут пропускать часть занятий, что приводит к трудностям на последующих занятиях вследствие неусвоения материала. Во избежание этого многие языковые школы вводят плату за обучение. Тогда обучающиеся более мотивированы в длительном посещении занятий. Вопрос мотивации тоже играет большую роль: пользователи, изучающие язык для работы, серьезнее и мотивированнее относятся к занятиям по сравнению с теми, кто изучает язык для себя в качестве хобби.

На открытых языковых курсах, в отличие от закрытых, отсутствует необходимость предварительной записи. Пользователи могут прийти на занятие в указанное время и принять участие в учебном процессе. В этом случае проблема посещаемости еще более острая, чем в закрытых курсах: свободный доступ к занятиям приводит к тому, что каждый раз могут приходить разные обучающиеся. Даже если в описании курса указан определенный уровень владения языком, на нем могут появиться пользователи, знания которых не соответствуют заявленному уровню.

Педагогу в таком случае приходится самому определять, какими навыками обладают обучающиеся. Неоднородность и изменчивость групп усложняет планирование урока, так как в этих условиях при планировании невозможно ориентироваться на конкретную группу.

Помимо курсов существуют учебные проекты, реализуемые в виртуальном мире SECOND LIFE школьниками или студентами. В таких проектах отсутствуют вышеперечисленные сложности, так как педагог заранее знает, на кого направлена проектная деятельность. Здесь главной задачей педагога является ознакомление обучающихся с виртуальным миром и предоставление возможности осуществления проектной деятельности в нем.

При ведении урока в виртуальном мире педагог сталкивается с рядом сложностей, в том числе во время руководства группой. Поскольку педагог не видит напрямую своих обучающихся и не различает их мимику и жестикуляцию, он не всегда может самостоятельно определить, не возникли ли проблемы у обучающегося во время выполнения задания. Поэтому, чтобы избежать недоразумений, очень важно давать простые и четкие инструкции во время постановки задания, а также ясно обозначать ожидаемые результаты. На занятии должен быть ступенчатый подход к выполнению заданий, что позволяет справиться даже со сложными заданиями. Таким образом классические педагогические принципы актуальны и в виртуальной реальности.

Использование учебной платформы SLOODLE в SECOND LIFE

В последнее время в школах и институтах всё чаще используются учебные платформы, с помощью которых можно организовывать уроки, демонстрировать материал, проводить упражнения, осуществлять коммуникативную деятельность между обучающимися. Например, проект SLOODLE (от *англ.* Sloodle – Simulation Linked Object Oriented Dynamic Learning Environment) объединяет распространенную учебную платформу MOODLE (от *англ.* Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) с виртуальным миром SECOND LIFE, в котором обучающимся предлагаются курсы изучения языка, проводимые с помощью MOODLE в трехмерном виртуальном мире.

Ценность учебной платформы состоит в облегчении планирования и подготовки урока. Преподаватель может опираться на уже существующие форматы урока, а также загружать результаты работы внутри системы. Управление документами и файлами не представляет

особой сложности, так как документы в SLOODLE легко создаются и передаются. Этой особенности не хватает виртуальному миру SECOND LIFE, в частности, в виртуальном мире достаточно сложно создать текстовый документ. Создание виртуальных учебных объектов – также достаточно трудоемкий процесс, который пугает преподавателей при подготовке урока.

При подключении к MOODLE подготовка к уроку заметно облегчается: созданные в MOODLE задания импортируются благодаря SLOODLE в SECOND LIFE, при этом упражнения на бумаге превращаются в игры и трехмерные задания.

Представим для ознакомления некоторые форматы заданий, встроенных в SLOODLE [Biebighäuser 2012].

«Quiz Chair» – это инструмент, который позволяет проводить тесты в SECOND LIFE. С помощью него можно создать различные упражнения, например, вопросы с несколькими вариантами ответа, «да-нет» вопросы, нахождение соответствия, вопросы с краткими ответами и другие. Обучающиеся, находясь на специальных стульях во время виртуального урока, получают вопросы и возможные ответы в всплывающих окнах. Нажатием мышки они отвечают на вопросы. Если на вопрос ответили правильно, стул, на котором сидит обучающийся, поднимается на ступеньку вверх, если неправильно, то остается на прежнем месте. По расположению стульев видны успехи обучающихся, возникает элемент состязаний, что увеличивает мотивацию обучающихся.

С помощью опции «Choice tool» можно проводить голосования, результаты которых отображаются в столбцовых диаграммах. Таким способом собираются сведения по организаторским моментам, а также по содержанию урока.

«Picture gloss» и «Meta gloss» – это программы, позволяющие составлять глоссарии в MOODLE и переносить их в SECOND LIFE.

С помощью программы «Presenter» можно создать в MOODLE презентации, картинки и видео и отобразить их в SECOND LIFE.

При необходимости переноса материалов из SECOND LIFE в MOODLE можно воспользоваться программой «Postcard Blogger». Она позволяет опубликовывать картинки, сделанные в SECOND LIFE, в блоге обучающегося в MOODLE. Это может быть полезным, когда нужно провести исследование в SECOND LIFE и сделать итоговую презентацию в блоге MOODLE.

QuizHUD – это сложная программа, позволяющая обучающимся снабжать объекты из SECOND LIFE дополнительной информацией, а также создавать тесты, основывающиеся на этих объектах.

Вспомогательные программы типа SLOODLE и MOODLE и другие им подобные, которые могут быть созданы в будущем, позволяют разнообразить занятия и поддерживают интерес обучающихся.

Возможны другие типы заданий в виртуальном мире SECOND LIFE, например, ролевые игры, инсценировки и квесты.

Виртуальный мир – идеальное место для ролевых игр. Получив роль и ознакомившись с заданием, обучающиеся могут перенестись в разыгрываемую ситуацию, например, в больницу, в аэропорт, в кафе. С помощью опции «Screen-Capture» можно записать в виде фильма происходящее на экране для повторного просмотра и анализа сцены.

Помимо ролевых игр возможно участие и в инсценировках. В отличие от ролевых игр диалоги в инсценировках уже готовы, и обучающимся предстоит их выучить и разыграть на сцене. В рамках этого задания обучающихся приглашают в виртуальный театр, облачают в виртуальные костюмы и предоставляют возможность поучаствовать в представлении на сцене. С помощью опции «Screen-Capture» можно также записать игру и проанализировать ее при повторном просмотре. На представление можно пригласить обучающихся других классов, с которыми можно будет обсудить произведение и спектакль после просмотра. Кроме учебных спектаклей обучающиеся могут посмотреть в театре и профессиональные спектакли, разыгрываемые театральными группами в SECOND LIFE.

Также обучающиеся могут пройти интеллектуальный квест. Понятие квест (*англ.* Quest) означает игру, представляющую собой интерактивную историю с главным героем, управляемым игроком. Важнейшими элементами квеста являются поисковое исследование мира, а также решение головоломок и задач. Уже в 1995 г. Берни Доджи и Том Марч внедрили элементы квеста в школьный урок. В рамках этого обучающиеся получали комплексные задания, которые они должны были решить с помощью наводящих подсказок. После введения обучающиеся знакомятся с темой и поставленной проблемой. За этим следует ознакомление с заданием, после чего обучающимся открывается доступ к материалам, способным помочь справиться с заданием. Это включает в себя список ссылок на сайты, список литературы и других материалов. За этим следует инструкция с пошаговым исполнением задания.

«British Council»¹ разработал в SECOND LIFE другие формы квеста, которые максимально используют виртуальную среду для постановки увлекательных заданий в рамках квеста. К примеру, в квесте о Робин Гуде обучающиеся переносятся на поляну с костром и получают информацию, что героиню Мэриэнн захватил шериф. Робин просит помощи у обучающихся освободить Мэриэнн, что возможно только при введении загаданного слова в замок камеры Мэриэнн. Чтобы отгадать слово, нужно найти подсказки с заданиями и указать ответы в кроссворде. Найти подсказку бывает достаточно сложно. Если обучающийся не находит подсказку, то он не справляется с заданием и проигрывает. Чтобы не проиграть, обучающиеся настраиваются на активную игру и полностью погружаются в учебный процесс.

Заключение

Итак, существуют разные форматы заданий в виртуальном мире. В целом, надо различать, проходят ли занятия полностью в виртуальном мире или частично. Для языкового курса, проходящего полностью в виртуальном мире, возникает проблема, связанная с посещением обучающимися занятий. Если обучающиеся на уроке каждый раз меняются, то достаточно сложно организовать последовательные уроки для них. Приходящие новички могут осложнить ход урока для всей группы. Исходя из этого, гораздо эффективнее проводить уроки в группах закрытого типа.

С другой стороны, если сравнить курсы SECOND LIFE с любыми другими дистанционными курсами, тот факт, что обучающиеся в виртуальном мире видят аватары друг друга, гораздо сильнее повышает мотивацию обучающихся.

Языковой курс в SECOND LIFE должен учитывать особенности виртуального мира. Использование стандартных упражнений для закрепления лексики и грамматики может быть затруднено за счет того, что процесс создания текстового документа достаточно трудоемкий в виртуальном мире. Чтобы облегчить процесс, нужно воспользоваться системой SLOODLE, позволяющей перенести созданные в MOODLE упражнения в виртуальный мир.

¹ Британский Совет (англ. British Council) – организация, призванная развивать сотрудничество в области образования, культуры и искусства между Великобританией и другими странами.

Виртуальный мир SECOND LIFE хорошо подходит для коммуникативных заданий. Обучающиеся легко находят партнера для беседы. Голосовые сообщения, происходящие в режиме «Voice-Chat», можно графически исправлять параллельно в «Text-Chat».

Для проектных работ SECOND LIFE предлагает широкие возможности. В частности, могут быть проведены ролевые игры, инсценировки и квесты. Проектные работы могут выполняться не только в рамках одной учебной группы. В них могут участвовать обучающиеся других курсов из разных стран. В проектной деятельности могут проводиться исследования и представляться результаты на изучаемом языке.

Подготовка упражнений в SECOND LIFE требует много времени, так как их нужно заново создать или интегрировать в виртуальный мир. Однако, проделав это в первый раз, можно будет неоднократно пользоваться ими впоследствии.

Обзор методов работы в виртуальном мире выявил ряд важных моментов, требующих дополнительных исследований:

- в виртуальном мире есть две категории обучающихся: записавшиеся на курс и постоянно посещающие занятия обучающиеся и случайные обучающиеся; этот факт должен приниматься во внимание преподавателем и учитываться при составлении заданий;
- обучающиеся могут выбрать для себя вымышленные аватара-аватары, так что реальные пол и возраст могут не соответствовать их аватару; требуется исследовать, насколько будет влиять несоответствие пола и возраста реальности на выбор преподавателем материалов к уроку и на ход урока;
- для успешного применения на виртуальных уроках перечисленных выше программ преподавателю требуются определенные усилия для овладения ими; важно выяснить, насколько использование программ увеличивает эффективность урока.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Воронов А. И. Философский анализ понятия «виртуальная реальность» : дис. ... канд. филос. наук. СПб., 1999. 199 с.
- Демина Д. А. Методика формирования межкультурной компетенции на основе технологии трехмерной визуализации : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 210 с.
- Носов Н. А. Виртуальная реальность // Вопросы философии. М., 1999. № 10. С. 14–21.

- Носов Н. А.* Манифест виртуалистики. М. : Путъ, 2001. 17 с.
- Biebighäuser, K.* Aufgabenformate für das Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten am Beispiel von Second Life: Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. T., 2012. S.141–167.
- Lanier, J.* You are not a Gadget: A Manifesto. N.Y., 2010. 224 p.
- Second Life.* URL. <https://secondlife.com> (дата обращения: 05.03.2020).
- Sloodle.* URL: <https://sloodle.org> (дата обращения: 10.03.2020).

REFERENCES

- Voronov A. I.* Filosofskij analiz ponjatija «virtual'naja real'nost'» : dis. ... kand. filos. nauk. SPb., 1999. 199 s.
- Demina D. A.* Metodika formirovanija mezhhkul'turnoj kompetencii na osnove tehnologii trehmernoj vizualizacii : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2010. 210 s.
- Nosov N. A.* Virtual'naja real'nost' // Voprosy filosofii. M., 1999. № 10. С. 14–21.
- Nosov N. A.* Manifest virtualistiki. M. : Put', 2001. 17 s.
- Biebighäuser, K.* Aufgabenformate für das Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten am Beispiel von Second Life: Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. T., 2012. S.141–167.
- Lanier, J.* You are not a Gadget: A Manifesto. N.Y., 2010. 224 p.
- Second Life.* URL. <https://secondlife.com> (data obrashhenija: 05.03.2020).
- Sloodle.* URL: <https://sloodle.org> (data obrashhenija: 10.03.2020).

УДК 811.531 (371.3)

Л. А. Воронина

кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Восточного факультета Государственного академического университета
гуманитарных наук;
e-mail: LyudaVoronina@gmail.com

ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЕР КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье исследовано набирающее популярность в обучении иностранным языкам средство, встречающееся под разными названиями: «электронный интерактивный тренажер» или «онлайн-тренажер» / «интернет-тренажер». Выявляются его значимые с точки зрения методики обучения признаки. Сделан ряд выводов, основанных на результатах анализа использования онлайн-тренажера в процессе опытного обучения, главным из которых является то, что онлайн-тренажер существенно экономит время, отведенное обучающимся на формирование грамматических навыков на корейском языке, а обучающему – на осуществление обратной связи.

Ключевые слова: электронный интерактивный тренажер; онлайн-тренажер; обучение корейской грамматике.

L. A. Voronina

PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Associate Professor of Oriental Studies Department,
State Academic University for the Humanities;
e-mail: LyudaVoronina@gmail.com

ONLINE SIMULATOR-TRAINER AS AN INTEGRAL COMPONENT IN TEACHING KOREAN AT THE UNIVERSITY LEVEL

A new tool known as 'online simulator-trainer,' 'language simulator-trainer' etc. is thoroughly explored. Its significant features are revealed from the point of view of teaching methods. Based on the results of experimental data, a number of conclusions are made, the main concerning the economical nature of the tool that significantly saves time allocated both to students for learning Korean grammar and to the trainer – for the implementation of feedback.

Key words: online simulator-trainer; language simulator-trainer; teaching Korean grammar.

Введение

В последнее время система высшего образования активно модернизируется: на фоне изменения общепедагогической парадигмы, когда обучающий перестал рассматриваться как источник знаний и начал играть роль помощника обучающихся в формировании и совершенствовании их компетенций, произошли заметные изменения в области информационно-коммуникационных технологий.

Старые подходы к обучению иностранным языкам перестали устраивать студентов, которые вместе с современным миром постепенно перемещаются в виртуальную реальность. Особенно остро это стало ощущаться после вынужденного так называемого дистанционного обучения в условиях пандемии. В связи с этим педагоги уже не могут не предлагать новые методические решения, в том числе и в рамках обучения восточным языкам, носители которых являются одними из основных инициаторов мирового прогресса в области применения цифровых технологий. Применение последних в процессе обучения иностранным языкам имеет свои специфические особенности, и именно здесь у нас есть шанс быть лидерами: технические устройства – это всего лишь средства, основу же обучения все равно составляют достижения в области методики обучения иностранным языкам, где русскому научно-педагогическому опыту насчитывается уже более ста семидесяти лет [Миролюбов 2002].

Как известно, под цифровыми технологиями (digital technologies) понимается появившийся недавно в англоязычной литературе так называемый «зонтичный термин» [Титова 2017, с. 3], вобравший в себя как все современные (облачные, мобильные, смарт-технологии и т. д.), так и ставшие уже традиционными информационно-коммуникационные технологии. Одной из таких технологий является «электронный интерактивный тренажер» или «онлайнтренажер» / «интернет-тренажер», потребовавший переосмысления своей роли в современных условиях образовательной среды вуза.

Роль и место электронных интерактивных тренажеров в обучении корейскому языку в вузе

К вопросу определения понятия

Методологической основой работы послужила отечественная научная школа: были использованы как общие, так и специальные для лингводидактики методы исследования [Азимов, Щукин 2009, с. 142]

(анализ научно-методической литературы, обобщение опыта преподавания, научное наблюдение, пробное обучение, опрос участников проведения исследования). Сначала был обобщен опыт разработки подобных тренажеров для обучения иностранным языкам, потом был создан собственный, для обучения косвенной речи на корейском языке [Воронина 2019], а затем он был апробирован и описан.

По своей сути так называемый электронный интерактивный тренажер – это *компьютерная программа*, предназначенная для выработки у студентов устойчивых навыков действий и обеспечивающая выполнение необходимых для этого функций преподавателя. В основу тренажера положена оригинальная методика оценки знаний, навыков, умений и целенаправленная тренировка обучающихся в процессе многократного повторного решения тестовых заданий. Реализуется же тренажер средствами веб-приложений [Векслер, Рейдель 2016].

Профессиональный разработчик электронных курсов и тренажеров корпорация «Диполь» относит электронный интерактивный тренажер к виду компьютерных тренажеров, под которым понимает и сочетающий в себе самые разнообразные функции способ обучения, и *современный инструмент*, делающий электронное обучение более интересным, вариативным и подходящим для решения сложных задач [Акимова URL]. Среди разновидностей называются следующие:

- 1) электронный экзаменатор,
- 2) демонстрационный электронный тренажер,
- 3) тренажер, обучающий моторным навыкам,
- 4) тренажер, обучающий распознаванию образов,
- 5) тренажер, обучающий работе по алгоритму,
- 6) тренажер, обучающий поведению в нештатных (аварийных) ситуациях,
- 7) тренажер, обучающий решению задач с «разветвленным деревом» допустимых решений.

После глубокого ознакомления с предложенными выше позициями становится понятно, что готовых решений для обучения иностранным языкам, в частности корейскому, у производителя нет, потому что для его овладения требуется и формирование знаний, а затем и навыков на их основе, и развитие умений, а это очень разные технологические решения, следовательно, разные тренажеры. Более того, такие тренажеры будут различаться в соответствии со спецификой языков. Тем не менее примеры подобных тренажеров есть (www.bookonline.ru). Здесь

необходимо отметить, что тренажеры для наших целей начали появляться на рынке относительно недавно: одним из самых крупных производителей является издательство «КДУ» (г. Москва). В связи с недостаточностью научной информации для разработки и использования этой технологии, представляется необходимым собственное ее обоснование, причем на примере корейского языка как одного из иностранных.

*«Электронный интерактивный тренажер»
как лингводидактический термин*

Для корректной интерпретации рассматриваемого понятия, прежде всего, важно понимать, что оно относится к лингводидактической категории *средство обучения*, т. е. это то, «с помощью чего осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком» [Щукин 2003, с. 213]. Согласно классификации А. Н. Щукина, электронные интерактивные тренажеры, с одной стороны, наряду, например, с пособием для развития речи или сборником упражнений являются вспомогательным средством обучения для учащихся, а с другой – техническим средством обучения, относящимся к группе средств программированного обучения [там же, с. 235]. Но в обоих случаях он является необходимым компонентом современного «типового учебного комплекса» [Азимов, Щукин 2009, с. 316], где особое внимание уделяется организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

Более ранние публикации в научно-педагогической литературе позволяют судить о подобных тренажерах довольно узко, только как «целенаправленная тренировка учащихся за счет многократного повторного решения тестовых заданий» [Яппарова URL]. Такая точка зрения понятна: многие рассматривают тренажер как «совокупность тестовых заданий на наглядных примерах и приближенных к реальным условиям» [Мухамадиева 2014]. Однако в приложении этих заданий к материалу иностранного языка формируются языковые и речевые навыки, т. е. происходит обучение, следовательно, тренажеры приобретают обучающие характеристики, а не только тестирующие – это их предметная особенность. Таким образом, то, что ограничивает сферу применения электронных интерактивных тренажеров по отношению к другим учебным предметам, является перспективой для использования в обучении иностранным языкам, в частности корейскому.

В представлении В. А. Векслера и Л. Б. Рейделя структуру электронного интерактивного тренажера составляют три обязательные части: конструктивная, модельная и дидактическая [Векслер, Рейдель 2016] (см. схему 1).

Схема 1



Структура электронного интерактивного тренажера

Однако при желании детально ознакомиться с каждой из них в отношении обучения иностранному языку могут возникнуть трудности, так как пример авторы-разработчики приводят для уровня виртуальной реальности. Здесь представляется важным подчеркнуть то, что электронным такой тренажер назван по причине обеспечения виртуального изучения необходимого предмета: традиционный учебник только описывает какие-то действия, а с помощью электронного тренажера обучающийся может производить определенные действия, получая ответные реакции.

При этом нигде не говорится об обязательной виртуализации электронного обучения. Согласно статье 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», регламентирующей реализацию образовательных программ с применением электронного обучения, под ним понимается «организация 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» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»]. Таким образом, исходя из предложенного выше определения, под электронным обучением подразумевается *образовательная инфраструктура, состоящая из баз данных, в которых хранятся учебные материалы, и тех технических средств, благодаря которым эти материалы доставляются пользователям*, но ничего не говорится про то, должен ли это быть только уровень виртуальной реальности или нет.

«В Корее говорят, что ...» – пример электронного интерактивного тренажера по корейскому языку

Опыт показывает возможность эффективного использования электронного интерактивного тренажера вне виртуальной реальности: онлайн-тренажер «В Корее говорят, что ...» [Воронина 2019], предназначенный для обучения косвенной речи на корейском языке, был создан на базе эксклюзивной электронной платформы, разработанной по заказу Компании ООО «КДУ». Он позволяет обучающемуся оперировать заранее введенными разработчиком данными в онлайн-формате, преследуя обучающую цель, а обучаемому – контролировать этот процесс, внося необходимые дополнения или изменения в программу.

Конструктивная часть онлайн-тренажера отражает практически точную копию учебно-методического пособия, но с небольшими особенностями: на каждой странице расположено либо объяснение нового материала, либо одно упражнение в традиционном виде, состоящее из задания и материала для его выполнения [Азимов, Щукин 2009, с. 322]. Каждое предложение из второй части упражнения, как правило, занимает одну строку, под которой располагается пустая ячейка для вписывания, а точнее впечатывания в нее ответа. Ответ может быть как вербальным, предполагающим языковой или речевой материал, так и невербальным, в виде картинки, символа, цифры и т. п. Реакция на введенный ответ появляется мгновенно, после нажатия соответствующей клавиши. Именно поэтому здесь уместно говорить о разных уровнях интерактивности онлайн-тренажера, в понятие которого изначально вкладывалось взаимодействие между людьми. Сейчас этот термин в каждой науке и каждой сфере человеческой деятельности трактуется по-разному. В предлагаемом контексте он рассматривается как *способность информационно-коммуникационной*

системы активно и адекватно реагировать на действия пользователя [Сидоров URL]. Эта часть описания новой технологии требует отдельной статьи, но, говоря в целом об уровнях интерактивности, можно назвать три: низкий, средний и высокий. Онлайн-тренажер «В Корее говорят, что ...» предполагает *низкий уровень интерактивности*: без иллюстраций и иллюзий погружения в реальную ситуацию общения – на экране электронного устройства обучающемуся предъявляются только текст на корейском языке и задания, обыгрывающие условную коммуникативность умственных действий.

Тем не менее преимущество такого средства обучения велико: с его помощью обучающийся не просто получает мгновенную обратную связь и пояснение от удаленного обучающего, но и существенно экономит время, предназначенное для усвоения грамматического материала на корейском языке в рамках обозначенной темы. Такая интерактивность предоставляет возможность организации самостоятельной работы обучающегося, что позволяет назвать место электронного интерактивного тренажера в вузовском обучении – *организация управляемой самостоятельной работы* (модельная часть). Вне условий получения непосредственной обратной связи обучающиеся получают ее опосредованно, с помощью электронного интерактивного тренажера: преподаватель-разработчик программирует технологию обучения конкретному иностранному языку, в нашем случае корейскому, закладывает определенный объем языкового и речевого материала, а также комментарии в помощь обучающемуся для преодоления трудностей в выбранное устройство, после чего им можно пользоваться. Поскольку подразумевается хоть и опосредованное информационно- и телекоммуникационными сетями, но интерактивное взаимодействие обучающего и обучающегося, то предполагается существование интерфейса. Именно для этой цели сегодня в обучение привлекается большое количество образовательных платформ (iSping, WebCT, Magister, Moodle и пр.). Как правило, вуз, претендующий на лидерство в своей области, разрабатывает свою собственную или приобретает место на уже существующих платформах.

Так или иначе, при использовании любой обучающей платформы (или LMS-платформы) преподаватель имеет и «свое рабочее место» в виде программы оценок (дидактическая часть), позволяющей реализовывать индивидуальный подход в обучении. В зависимости от LMS-платформы существуют разнообразные так называемые

аналитические разделы, где соответствующая программа помогает разработчику управлять процессом обучения с помощью определенных настроек: времени допуска к материалам; времени, отводимого на ответ; возможностью / невозможностью задавать вопрос или видеть комментарий и пр. Аналитическая программа также позволяет наблюдать за процессом овладения обучающимся корейского языка: видеть, какое время занятий предпочтительно для того или иного обучающегося, как быстро он выполняет упражнение, какие задания вызывают наибольшие трудности и т. д. Причем подобная информация предлагается в форме удобных и наглядных схем, графиков, рисунков и т. п. Именно наличие аналитических программ на LMS-платформах делает работу обучающихся организованной и экономит их время на реализацию обратной связи, что является большим преимуществом по сравнению с традиционными средствами обучения.

Заключение

Подводя итоги сказанному выше, представляется необходимым назвать новое средство обучения иностранному языку: еще не устоявшаяся в своем терминологическом наименовании и известная в соответствующей литературе как «электронный интерактивный тренажер» или «онлайн-тренажер» / «интернет-тренажер» новая технология с каждым днем становится все популярнее и чаще всего обозначается как «онлайн-тренажер». Новое средство обучения отвечает современным вызовам времени и выполняет роль полноценного инструмента в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, имея свои специфические особенности, в том числе преимущества и недостатки по сравнению с традиционными средствами обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
- Акимова Н. Н. Современные технологии обучения: электронные тренажеры. URL: www.tacis-dipol.ru/blog/elektronnye-trenazhery/ (дата обращения: 28.02.2020).
- Векслер В. А., Рейдель Л. Б. Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе // Педагогические науки. 2016. № 41–1. URL: novainfo.ru/article/4403 (дата обращения: 27.02.2020).

- Воронина Л. А. В Корее говорят, что... : учебное пособие, электронное издание сетевого распространения. М. : КДУ, 2019. doi: URL: bookonlime.ru/node/4572/.
- Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : СТУПЕНИ : ИНФРА-М, 2002. 448 с.
- Мухамадиева К. Б. Применение тренажеров в системе дистанционного обучения // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 32–33. URL: moluch.ru/archive/76/12802/ (дата обращения: 19.02.2020).
- Сидоров С. В. Что такое интерактивность // Сайт педагога-исследователя. URL: si-sv.com/publ/1/chto_takoe_interaktivnost/14-1-0-523 (дата обращения: 18.02.2020).
- Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М. : Эдитус, 2017. 145 с.
- Цукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: М. : Высшая школа, 2003. 334 с.
- Яппарова Т. В. Интернет-тренажеры в сфере образования URL: xn--i1abnckbmcl9fb.xn--plai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/597311/ (дата обращения: 6.03.2020).

REFERENCES

- Azimov Je. G., Shhukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). М. : IKAR, 2009. 448 s.
- Akimova N. N. Sovremennye tehnologii obuchenija: jelektronnye trenazhery. URL: www.tacis-dipol.ru/blog/elektronnye-trenazhery/ (data obrashhenija: 28.02.2020).
- Veksler V. A., Rejdel' L. B. Interaktivnye trenazhery i ih znachenie v uchebnom processe // Pedagogicheskie nauki. 2016. № 41–1. URL: novainfo.ru/article/4403 (data obrashhenija: 27.02.2020).
- Voronina L. A. V Koree govoryat, chto... : uchebnoe posobie, jelektronnoe izdanie setevogo rasprostraneniya. М. : KDU, 2019. doi: URL: bookonlime.ru/node/4572/.
- Miroljubov A. A. Istoriya otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam. М. : STUPENI : INFRA-M, 2002. 448 s.
- Muhamadieva K. B. Primenenie trenazherov v sisteme distancionnogo obuchenija // Molodoj uchenyj. 2014. № 17. S. 32–33. URL: moluch.ru/archive/76/12802/ (data obrashhenija: 19.02.2020).
- Sidorov S. V. Chto takoe interaktivnost' // Sajt pedagoga-issledovatelja. URL: si-sv.com/publ/1/chto_takoe_interaktivnost/14-1-0-523 (data obrashhenija: 18.02.2020).
- Titova S. V. Cifrovye tehnologii v jazykovom obuchenii: teorija i praktika. М. : Jeditus, 2017. 145 s.

Shhukin A. N. Metodika преподаvanija russkogo jazyka kak inostrannogo: М. : Vysshaja shkola, 2003. 334 s.

Japparova T. V. Internet-trenazhery v sfere obrazovanija URL:

xn--ilabnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/597311/ (data obrashhenija: 6.03.2020).

УДК 13.00.02

Гао Яньцзюнь

аспирант кафедры теории и методологии перевода высшей школы перевода
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова;
e-mail: yantszyun.gao@mail.ru

РУССКО-КИТАЙСКИЕ СЛОВАРИ В РОССИИ И КИТАЕ (исторический, лингвистический и дидактический аспекты)

В статье кратко описывается история русско-китайской лексикографии в Китае и России, а также излагаются результаты сопоставления микроструктуры двух русско-китайских словарей, изданных в 90-х гг. XX в. – первой части «Русско-китайского и китайско-русского словаря» (М., 1999) и «Нового краткого русско-китайского словаря» (新简明俄汉词典; Пекин, 1999). Цель статьи – выявить черты различия словарных статей этих словарей, один из которых создан для русскоязычного читателя, другой – для носителей китайского языка, а также продемонстрировать особую роль русско-китайских словарей в обучении русскому языку говорящих по-китайски.

Ключевые слова: двуязычная лексикография; русско-китайская лексикография; микроструктура двуязычного словаря; русский язык как иностранный.

Gao Yanjun

Post-graduate student of the Department of Translation Theory and Methodology,
School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: yantszyun.gao@mail.ru

RUSSIAN-CHINESE DICTIONARIES IN RUSSIA AND CHINA (historical, linguistic and didactic aspects)

This article gives a brief history of Russian-Chinese lexicography in China and Russia and the results of comparing the microstructure of two Russian-Chinese dictionaries published in the 90s of the XX century – the first part of *Russian-Chinese and Chinese-Russian Dictionary* (М., 1999) and *New Short Russian-Chinese Dictionary* (新简明俄汉词典) (Beijing, 1999). The purpose of the article is to find out the differences between the dictionary entries of these dictionaries, one of which was created for Russian-speaking readers, and the other – for native Chinese speakers, and also to show the role of Chinese-Russian dictionaries in teaching Russian to native Chinese speakers.

Key words: bilingual lexicography; Russian-Chinese lexicography; microstructure of a bilingual dictionary; Russian as a foreign language.

Введение

Как известно, двуязычные словари и в настоящее время продолжают быть одним из надежных инструментов коммуникации между народами. Именно поэтому они создаются во всем мире, и их количество значительно превышает объем издания других типов словарей. Что касается русско-китайской лексикографии в России и Китае, то ее появление и развитие в обеих странах имеет свою специфику, обусловленную путем исторического развития каждой страны. Конкретные черты сходства и различия русско-китайских словарей, изданных в той и другой стране, являются следствием, с одной стороны, стремления составителей словарей в обеих странах учитывать достижения современной теории лексикографии и, с другой, тех различий в типе языка, типе письма, культурных и, в том числе, лексикографических традициях, которые находят свое отражение в словарных текстах.

Однако, как указывают современные исследователи, «функции современного двуязычного переводного словаря невозможно ограничить коммуникативной функцией, если видеть ее суть в том, чтобы давать читателям необходимые слова родного или чужого языка <...>. Современный двуязычный словарь – это и основной учебник иностранного языка (нормативная и педагогическая функция), и культурологическая (страноведческая) энциклопедия в самом широком смысле слова <...>. Сущность и функции двуязычного переводного словаря могут быть переосмыслены. Двуязычный словарь дает возможность пользователю не только получить сведения о лексике и грамматике другого языка, но и через систему вербализованных понятий приобщиться к иной культуре, иному видению мира, а значит, к результатам отражения языком объективной действительности, результатам познавательной деятельности человека в данном культурном сообществе» [Иванищева 2005, с. 7].

И в России, и в Китае русско-китайские словари имеют выраженную обучающую направленность и активно используются как одно из эффективных средств обучения. По мере развития российско-китайских отношений и расширения культурного и языкового обмена между народами двух стран составление качественных словарей, которые содержат максимально подробное описание лексических единиц двух языков, а также отражают современные языковые тенденции, является все более важным.

Исторический, лингвистический и дидактический аспекты русско-китайской лексикографии в России и в Китае

В истории развития русско-китайской лексикографии в Китае можно выделить пять этапов [Гао 2019]. Первый этап приходится на начало XVIII в., когда Российская Империя в 1712 г. впервые отправила миссионеров на территорию Китая (в империю Цин¹). В число задач миссионеров входило изучение языка, знакомство с китайской историей, культурой и религией. Русская духовная православная миссия занимались подготовкой первых русско-китайских словарей и грамматик, которые были необходимы для их миссионерской деятельности на территории Китая. Некоторые из этих словарей (например, «Русско-китайский словарь», написанный П. С. Поповым и выпущенный вторым изданием в 1896 г. в Пекине) отличались собственным подходом к отбору лексических единиц.

Второй этап развития русско-китайской лексикографии – начало 30-х гг. XX в., когда в ряде населенных пунктов Китая (например, в Харбине) было издано несколько русско-китайских словарей. Важнейшим достижением этого периода стало издание первого русско-китайского двуязычного словаря, составленного китайцем – это «*中俄合璧商务大字典*» (程耀辰, 哈尔滨: 广吉印书馆) [Русско-китайский словарь (Чэн Яочэнь, Харбин: Гуанцзи иньшугуань)].

Период 50-х гг. XX в. является третьим этапом развития русско-китайской лексикографии. Именно тогда происходит существенное увеличение числа контактов между Китаем и СССР и значительный прирост желающих изучать русский язык в Китае. В связи с этим ряд китайских русистов, среди которых были, в частности, Го Цзинтянь и Чэнь Чанхао, начали активную деятельность по составлению русско-китайского двуязычного словаря. Важно также отметить, что еще до начала деятельности Го Цзинтяня и Чэнь Чанхао подготовкой материалов для составления комплексного русско-китайского словаря занимался китайский революционер Лю Цзежун, который окончил физико-математический факультет Петербургского университета. Лексикографическая деятельность Лю Цзежуна смогла быть продолжена лишь в 50-х гг. XX в., когда под его руководством был впервые подготовлен и издан «Новый русско-китайский словарь» (俄汉新辞典)

¹ Это последняя династия, правившая Китаем, существовала с 1644 по 1912 год.

(в 2 т., 1956–1958 гг.). Позже, в 1960 г., на основе этого словаря был составлен «Большой русско-китайский словарь» (俄汉大辞典), также называемый Лю Дянь (刘典). Этот словарь стал первым большим русско-китайским словарем, опубликованным в Китае, и основой для новых изданий русско-китайских словарей. В 1985 г. после пересмотра содержания словаря «Лю Дянь», проводившегося преподавателями факультета русского языка Хэйлунцзянского университета, был составлен «Большой русско-китайский словарь» (大俄汉词典) в новой редакции. Обновленная версия словаря «Лю Дянь» явилась результатом труда 50 наиболее опытных специалистов названного университета.

Четвертый этап – это период застоя в развитии русско-китайской лексикографии, вызванного культурной революцией¹ (1966–1976), когда активная лексикографическая деятельность не велась. Важнейшим событием пятого этапа развития русско-китайской лексикографии стало появление четырехтомного «Большого русско-китайского толкового словаря», подготовка материалов для которого была завершена в 1995 г., а официальное издание произошло в 1998 г. Этот словарь является наиболее успешным и всеобъемлющим среди других русско-китайских словарей, изданных в Китае в XX в., он воплотил в себе весь опыт лексикографов Китая, накопленный за полвека научной деятельности. По приблизительным подсчетам сегодня количество русско-китайских словарей в Китае превышает 300 изданий, что, на наш взгляд, подтверждает эффективность русско-китайской лексикографии в Китае, которой российская русско-китайская лексикография уступает в количественном отношении.

Деятельность российских миссионеров поспособствовала созданию китаеведения в России и появлению первых китаистов, среди которых наиболее известным был Илларион Калинович Россохин: «В 1744 г. И. К. Россохин составил небольшой рукописный русско-китайский словарь, в который включил 1700 китайских слов (в основном биномов), сгруппировав их по семантическим и лексическим

¹ «Великая пролетарская культурная революция» – серия идейно-политических кампаний 1966–1976 гг. в Китае, развернутых и руководимых лично Председателем Мао Цзэдуном. «Культурная революция» привела не только к широкомасштабным репрессиям против партийной оппозиции, но и к гонениям на интеллигенцию, разгрому КПК, общественных организаций (КСМК, профсоюзов, пионерской организации и т. д.), нанесла колоссальный урон культуре и образованию, отразилась на внешней политике [Википедия].

категориям» [Попова 2014, с. 294]. Данная рукопись «хранится в рукописном отделе Библиотеки Академии наук. Большая часть рукописи написана одной рукой, только последние 15 листов, судя по почерку, написаны другим человеком» [Чэнь Шэннань 2017, с. 98]. «Русско-китайский словарь разговорного языка (Пекинского наречия)», составленный членом Пекинской духовной миссии в 1867 г. Исайей, стал первым официально изданным русско-китайским двуязычным словарем: «Касаясь появления его в Пекине, российский посланник А. Е. Влангали <...> 1868 г. писал в Петербург П. Н. Стремоухову: “Член здешней духовной миссии иеромонах Исая составил и отпечатал ныне русско-китайский словарь разговорного языка. Книга эта есть первое произведение подобного рода на отечественном языке и может быть очень полезна для приезжающих в Китай русских, не успевших ознакомиться со здешним языком!”» [Хохлов 1993, с. 68].

Во второй половине XIX в. были многократно изданы и получили широкую известность словари Д. А. Пешурова (1833–1913) и П. С. Попова (1888–1954). Д. А. Пешуров составил и трижды опубликовал «Краткий русско-китайский словарь», который используется в качестве учебного пособия для русских студентов, и в то время был единственным переносным словарем для изучения китайского языка. П. С. Попов составил в Пекине «俄汉合璧词典» («Русско-китайский словарь»), первое издание которого вышло в 1879 г. в Санкт-Петербурге, второе – в Пекине в 1896 г., третье – в Японии в 1900 г. Невостребованность специалистов и отсутствие финансирования со стороны государства привели к тому, что в России к началу XX в. не было создано системы китаеведческого образования в регионах России, а также русско-китайских словарей было издано немного [Гурулева, Макаров 2013, с. 94].

После образования СССР (1922) в середине XX в. Чэнь Чанхао, А. Г. Дубровский и А. В. Котов опубликовали небольшой «Русско-китайский словарь» (1951–1953, 1961) объемом около 26000 лексических единиц, который является первой попыткой создания русско-китайского двуязычного словаря в СССР. «В связи с возросшим интересом советских граждан к изучению китайского языка в стране возникла потребность в создании нового русско-китайского словаря, который должен был отражать как современный русский язык, так и современный китайский язык» [Чэнь Чанхао 1951]. В период существования

¹ Рукопись письма хранится в Архиве: АВПР, ф. Главный архив 1–5, 1823, д. 1, п. 74, л. 517.

СССР в России был издан ряд русско-китайских словарей, которые, в основном, были небольшими по объему, причем часть их регулярно переиздавалась. Это, например, словари: «Краткий русско-китайский словарь» (сост. Я. Б. Палей и В. К. Юстов. М., 1957, 1959, 1950, 1963 – ок. 16000 слов) и «Карманный русско-китайский словарь» (сост. Б. Г. Мудр, Н. М. Яновский. М., 1977, 1988 – ок. 8500 слов).

Начиная с 1990-х гг. была поставлена задача создания большого по объему русско-китайского словаря. «Большой русско-китайский словарь», составленный русскими китаистами З. И. Барановой и А. В. Котовом (М., 1990, 1999, 2001, 2003, 2006, 2008, 2010), сегодня занимает важнейшее место среди всех изданий русско-китайских словарей, которые публиковались в России. «Русско-китайский и китайско-русский словарь» (М., 1999) является первым двунаправленным словарем в России и результатом совместной работы издательства «Русский язык» (Россия) и издательства «Шаньху иньшугуань» (Китай) [Русско-китайский и китайско-русский словарь 1999]¹.

В процессе обучения студентов русскому языку в Китае на каждом из этапов обучения применяются разные по своим характеристикам русско-китайские словари: на начальном этапе применяются словари с более подробным толкованием значения тех или иных лексических единиц, поскольку их содержание достаточно ясно и полно отражает грамматические и лексические особенности лексем, позже наиболее эффективны словари, имеющие большой лексический запас.

Как известно, «двуязычный словарь призван не только сообщать читателю, какая единица лексики выходного языка соответствует какой единице лексики входного языка, но и давать ему необходимую информацию о грамматической характеристике слова иностранного языка и о его произношении. Не требует доказательств мысль о том, что как при переводе иностранного текста на родной язык, так и в еще большей степени при переводе с родного языка на иностранный пользующийся словарем должен иметь, помимо общей информации, о грамматической структуре языка, сведения о разнообразных грамматических характеристиках отдельного слова» [Берков 1973, с. 8].

¹ Обращает на себя внимание тот факт, что несмотря на общее признание достижений в составлении словарей в царской России, советские составители словарей крайне редко среди лексикографических источников упоминали работы своих предшественников [Дацышен 2018, с. 864].

Это утверждение особенно актуально для составителей русско-китайских и китайских словарей, поскольку русский язык относится к языкам флективным, а китайский – к изолирующим. Именно морфологические различия двух языков затрудняют изучение русского языка китайскими студентами. Эти трудности обуславливают необходимость в особом подходе при составлении и оформлении русско-китайского словаря в целом и словарной статьи в особенности, что воплощается, в частности, в создании специальных обозначений и помет, отражающих специфику русской грамматической системы.

Преподавание русского языка в Китае обычно начинается со знакомства студентов с существительными и их вариантов склонения. В 1962 г. в «Большом русско-китайском словаре», изданном под руководством Лю Цзэжуна, русская падежная система была представлена в виде таблицы следующим образом: «В первом ряду указан первый критерий деления – род (мужской, женский и средний), во втором ряду приведены все возможные буквы, на которые заканчиваются склоняемые слова. Затем слева направо в порядке от родительного падежа единственного числа до предложного падежа множественного числа перечислены падежные окончания склоняемых слов» [Гао 2020]. Кроме того, в словаре также имеются таблицы склонения прилагательных, спряжения глаголов. В более поздних изданиях словарей данные таблицы постоянно дополнялись и упрощались. Несмотря на различия в разных версиях словарей, подобные таблицы являются неотъемлемой частью большинства русско-китайских словарей.

Далее в статье представлены результаты анализа микроструктуры (словарные статьи с заголовочными словами *набрать* и *вступить*, *служба* и *вода*, *богатый* и *большой*) двух русско-китайских словарей, изданных в 90-х гг. XX в. – «Русско-китайского и китайско-русского словаря», опубликованного издательством «Русский язык» в 1999 г. (около 18 тысяч лексических единиц в каждой из двух частей), и «Нового краткого русско-китайского словаря» («新简明俄汉词典»), опубликованного под редакцией Чэнь Чу Сяня в Пекине в 1999 г. издательством «Шаньху Иньшугуан» (20 тыс. лексических единиц), потому что именно микроструктуры этих словарей различаются в наибольшей степени.

Основные различия микроструктуры указанных словарей заключаются в следующем:

1. У заголовочного слова в китайском словаре семантизировано больше значений, чем в русском словаре.

2. В китайском словаре более широко, чем в словаре русском, представлены грамматические сведения о лексической единице:

а) при описании существительного в китайском словаре курсивом приводится его окончание в родительном падеже единственного числа: «**слѹжба**, -ы, <...>»¹. В случае возникновения трудностей отображения формы заголовочной единицы-существительного в других падежах даются формы или только их окончания: «**слѹжба**, <...> *служб* <...>»². Указание рода пишется на китайском языке в квадратных скобках: «**слѹжба**, <...> [阴] <...>»³. Если существуют ограничения употребления заголовочной единицы, то на китайском языке специально указываются эти ограничения в квадратных скобках: «**водá**, -ы, <...> ④[复]矿泉. ехать на ~ы 到矿泉去<...>» ‘**водá**, -ы, <...> ④ [во множественном числе] минеральный источник. ехать на ~ы <...>»⁴. В русском словаре обычно после заглавного слова-существительного сразу дается толкование слова, но иногда указываются также те его падежные формы, которые сложны для запоминания или при которых меняется ударение в слове: «**водá**, 单四 воду, 复 вóды <...>» ‘**водá**, винительный падеж единственного числа воду, именительный падеж множественного числа вóды <...>»⁵.

б) В китайском словаре вид заголовочной единицы-глагола указан в конце словарной статьи после знака || полужирным курсивом (в русском словаре – в начале статьи): «**вступіть** <...> || 未 **вступáть**, -áю, -áешь»⁶.

в) В китайских словарных статьях после заголовочной единицы-прилагательного через запятую всегда указываются ее родовые окончания, а также приводятся окончания некоторых иных форм

¹ 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999. 1146页. (Чэнь Чу Сян. Новый краткий русско-китайский словарь. Пекин: Изд-во «Шанъу Иньшугуан», 1999. С. 1146).

² Там же.

³ Там же.

⁴ 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999. 96页 (Чэнь Чу Сян. Новый краткий русско-китайский словарь. Пекин: Изд-во «Шанъу Иньшугуан», 1999. С. 96).

⁵ Русско-китайский и китайско-русский словарь. М.: Рус. яз., 1999. С. 20.

⁶ 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999. 123页 (Чэнь Чу Сян. Новый краткий русско-китайский словарь. Пекин: Изд-во «Шанъу Иньшугуан», 1999. С. 123).

этой лексической единицы (степени сравнения, склоняемости по родам, числам, падежам) и в квадратных скобках показывается ее принадлежность к части речи на китайском языке: «**большой**, -*á*я, -*ó*е; *бóльшие, бóльший, бóлее* [形] <...>»¹. Если прилагательное имеет ограниченное употребление, составители словаря специально указывают это в квадратных скобках на китайском языке: «**большой**, <...> [用作名词] **большие**, -*í*х [复] 大人. <...>» ‘**большой**, <...> [в значении существительного] **большие**, -*í*х [во множественном числе] <...>»². В русском словаре после заголовочного слова обычно приводятся лишь превосходная степень и сравнительная степень лексической единицы: «**большой**, *бóльше (бóльший)* <...>»³.

4. Имеются различия в представлении производного слова – в отличие от китайского словаря, в российском словаре в одну словарную статью объединяются глаголы на -*ся* (-*сь*), обладающие общей семантикой, а также существительные и прилагательные с общим корнем: «**на|б|р|а|ть**, <...> ~**б|р|а|ться**, <...>»⁴.

5. Есть несходство в типографском оформлении русских и китайских словарных статей:

а) в отличие от русского словаря, в китайском стилистические пометы, указывающие на сферу употребления или эмоциональный оттенок слов, часто отображаются в угловых скобках: «**богáтый**, <...> <转> <...> ◇ **Чем богáты, тем и рáды**. <谚> <...>» ‘**богáтый**, <...> <в переносном значении> <...> ◇ **Чем богáты, тем и рáды**. <пословица> <...>»⁵;

б) в отличие от китайского словаря, в заголовочной единице русского словаря для отделения неизменной части слова от той, которая может видоизменяться, обычно ставится знак «|», тильда «~» заменяет именно часть заглавного слова, отделенную вертикальной чертой:

¹ 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999. 51页 (Чэнь Чу Сян. Новый краткий русско-китайский словарь. Пекин : Изд-во «Шаньу Иньшугуан», 1999. С. 51).

² Там же.

³ Русско-китайский и китайско-русский словарь. М. : Рус. яз., 1999. С. 14.

⁴ Там же. С. 68.

⁵ 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999. 48页 (Чэнь Чу Сян. Новый краткий русско-китайский словарь. Пекин : Изд-во «Шаньу Иньшугуан», 1999. С. 48).

«бога́|тый, -че; -тёйший <...>»¹ (в китайском словаре знак «|» в подобной функции не используется, там тильда может заменять неизменяемую часть слова и даже все слово: «бога́тый, <...> ~ая обстано́вка <...> ~ о́пыт <...>»²;

в) для того, чтобы читателям было удобно находить идиоматические выражения, составители китайского словаря используют знак «◇», после которого идиомы выделены полужирным шрифтом: «водá, -ы, <...> ◇ воды не замути́т 安分守己, 不惹是非. <...>»³. В русском словаре идиоматические выражения пишутся полужирным шрифтом и курсивом без дополнительных знаковых обозначений: «водá, <...> вы́вести на чи́стую во́ду 揭穿. <...>»⁴

Заключение

Итак, составление русско-китайских словарей в Китае имеет длительную историю и выдающиеся достижения. Со временем китайские составители русско-китайских словарей уже не считают простое толкование слов главной целью своей деятельности, как это было в XIX в. Они уделяют все больше внимания многофункциональности словаря, стараются поддерживать языковые нормы, поднять культуру речи в обществе и, в особенности, предоставить активную помощь носителям китайского языка, обучающимся языку русскому.

Характер адресата словарей и национальная лексикографическая традиция обуславливают существование различий в китайской и русской словарных статьях. Самое большое из этих различий заключается в том, что в китайской словарной статье присутствует больше грамматических пояснений и примеров употребления лексических единиц, чем в русской. Кроме того, имеются различия в последовательности представления грамматической информации, что может быть связано с тем, что особенности лексической единицы флективного языка лексикографируются с помощью языка изолирующего.

¹ Русско-китайский и китайско-русский словарь. М.: Рус. яз., 1999. С. 14.

² 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999. 48页 (Чэнь Чу Сян. Новый краткий русско-китайский словарь. Пекин: Изд-во «Шанъу Иньшугуан», 1999. С. 48).

³ 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999. 96页 (Чэнь Чу Сян. Новый краткий русско-китайский словарь. Пекин: Изд-во «Шанъу Иньшугуан», 1999. С. 96).

⁴ Русско-китайский и китайско-русский словарь. М.: Рус. яз., 1999. С. 20.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Балканов И. В.* Теоретические аспекты двуязычной лексикографии: на материале переводных военных словарей : дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 194 с.
- Берков В. П.* Вопросы двуязычной лексикографии (Словник). Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1973. 156 с.
- Гао Яньцзюнь.* О пяти этапах развития русско-китайской лексикографии в Китае // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 07. С. 120–123.
- Гао Яньцзюнь.* Об одном представлении русской падежной системы в китайских двуязычных словарях и учебниках русского языка: материалы Международного молодежного научного форума ЛОМОНОСОВ-2020 / отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. М. : Москва, 2020. С. 1–2.
- Гурулева Т. Л., Макаров А. В.* Высшее языковое образование в России: проблемы подготовки китаеведов // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 88–94.
- Дацышен В. Г.* К проблеме словарей в русском китаеведении // Общество и государство в Китае. 2018. № 2. Т. 48. С. 851–865.
- Иванищева О. Н.* Лексикографирование культуры в двуязычном словаре : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2005. 36 с.
- Культурная революция в Китае URL: ru.wikipedia.org/wiki/Культурная_революция_в_Китае.
- Попова И. Ф.* Становление лексикографии китайского языка в России // Страны и народы Востока. / под ред. И. Ф. Поповой, Т. Д. Скрынниковой. Мю : Наука, 2014. С. 291–302.
- Русско-китайский и китайско-русский словарь. М. : Рус. яз., 1999. 592 с.
- Русско-китайский словарь. Около 26000 слов / Чэнь Чан-Хао, А. Г. Дубровский и А. В. Котов. М. : Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1951. 999 с.
- Хохлов А. Н.* Стажеры и стипендиаты при Пекинской духовной миссии // Православие на Дальнем Востоке. 275-летие Российской духовной миссии в Китае. СПб., 1993. С. 62–74.
- Чэнь Шэннань.* Структура и лексические особенности русско-китайского словаря Иллариона Россохина (40-е годы XVIII века) // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2017. № 5 (166). С. 98–102.
- 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999 (Чэнь Чу Сян. Новый краткий русско-китайский словарь. Пекин: Коммерческое издательство, 1999). 1508 с.

REFERENCES

- Balkanov I. V.* Teoreticheskie aspekty dvujazyčnoj leksikografii: na materiale perevodnyh voennyh slovarj : dis. ... kand. filol. nauk. M., 2017. 194 s.
- Berkov V. P.* Voprosy dvujazyčnoj leksikografii (Slovník). L. : Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1973. 156 s.
- Gao Jan'czjun'.* O pjati jetapah razvitija rusko-kitajskoj leksikografii v Kitae // *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Serija: Gumanitarnye nauki. 2019. № 07. S. 120–123.
- Gao Jan'czjun'.* Ob odnom predstavlenii ruskoj padezhnoj sistemy v kitajskih dvujazyčnyh slovarjah i učebnikah ruskojazyka: materialy Mezhdunarodnogo molodežnogo nauchnogo foruma LOMONOSOV-2020 / otv. red. I. A. Aleshkovskij, A. V. Andrijanov, E. A. Antipov. M. : Moskva, 2020. S. 1–2.
- Guruleva T. L., Makarov A. V.* Vysshee jazykovoe obrazovanie v Rossii: problemy podgotovki kitaevedov // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013. № 8–9. S. 88–94.
- Dacyshen V. G.* K probleme slovarj v ruskom kitaevedenii // *Obščestvo i gosudarstvo v Kitae*. 2018. № 2. T. 48. S. 851–865.
- Ivanishheva O. N.* Leksikografirovanie kul'tury v dvujazyčnom slovarj : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2005. 36 s.
- Kul'turnaja revoljucija v Kitae URL: ru.wikipedia.org/wiki/Kul'turnaja_revoljucija_v_Kitae.
- Popova I. F.* Stanovlenie leksikografii kitajskogo jazyka v Rossii // *Strany i narody Vostoka*. / pod red. I. F. Popovoj, T. D. Skrynnikovoj. Mju : Nauka, 2014. S. 291–302.
- Rusko-kitajskij i kitajsko-russkij slovar'. M. : Rus. jaz., 1999. 592 s.
- Rusko-kitajskij slovar'. Okolo 26000 slov / Chjen' Chan-Hao, A. G. Dubrovskij i A. V. Kotov. M. : Gosudarstvennoe izd-vo inostrannyh i nacional'nyh slovarj, 1951. 999 s. \
- Hohlov A. N.* Stazhery i stipendiaty pri Pekinskoj duhovnoj missii // *Pravoslavie na Dal'nem Vostoke*. 275-letie Rossijskoj duhovnoj missii v Kitae. SPb., 1993. S. 62–74.
- Chjen' Shjennan'.* Struktura i leksicheskie osobennosti rusko-kitajskogo slovarja Illariona Rossohina (40-e gody XVIII veka) // *Učenie zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017. № 5 (166). S. 98–102.
- 陈楚祥, 新简明俄汉词典, 北京: 商务印书馆 1999 (Chjen' Chu-sjan. Novyj kratkij rusko-kitajskij slovar'. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 1999). 1508 s.

УДК 37.032, 316.647.8

Е. В. Думина, М. А. Викулина

Думина Е. В., старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: dumina@list.ru

Викулина М. А., старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права Института международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: vikulina_maria@mail.ru

ПРИРОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ЮРИСТА В УСЛОВИЯХ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ¹

В статье обозначены проблемы профессионально-личностного становления современного юриста на раннем этапе профессионального обучения. В центре внимания авторов – особенности функционирования профессиональных стереотипов, оказывающих влияние на успешность освоения юридической профессии. Описаны результаты исследования взаимосвязи профессиональной идентичности и ценностно-смысловых ориентаций личности, выявлены доминирующие социально-правовые установки студентов юридических специальностей, учет которых играет важнейшую роль при индивидуализации учебного процесса в вузе.

Ключевые слова: профессионализация; студенты юридических специальностей; профессиональная идентификация; стереотипное восприятие юридической профессии; правовые концепты; правовые установки.

E. V. Dumina, M. A. Vikulina

Dumina E. V., Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University; e-mail: dumina@list.ru

Vikulina M. A., Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University;
e-mail: vikulina_maria@mail.ru

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00466.

THE NATURE OF PROFESSIONAL STEREOTYPES AND THEIR INFLUENCE ON THE FORMATION OF A LAWYER'S PERSONALITY DURING EARLY PROFESSIONALIZATION¹

The article touches upon the problem of professional and personality-based development of a modern lawyer at an early stage of his/her professional education. The authors focus on the peculiarities of professional stereotypes and their functioning as well as their influence on the future professional success of a lawyer. The research is based on the association experiment disclosing the interconnection between a lawyer's professional identity and his/her moral values. The data obtained help reveal future lawyers' prevailing social and legal mindsets that are to be taken into account while individualizing educational process in a higher educational institution.

Key words: professionalization; law students; professional identification; stereotypes of the legal profession; legal concepts; legal mindsets.

Введение

Несмотря на сложность и многогранность юридической сферы, во все времена профессия юриста относилась к числу наиболее популярных и эмоционально привлекательных. В современном мире освоить одну из самых востребованных на рынке труда профессий и сделать успешную карьеру в юридической области мечтают тысячи выпускников российских школ, поэтому поток абитуриентов, поступающих на юридические факультеты высших учебных заведений, не только не уменьшается, но и стабильно растёт.

Становится понятно, что, делая выбор в пользу одной из юридических профессий – адвоката, судьи, прокурора, следователя, нотариуса, юрисконсульта, нельзя не учитывать множество актуальных характеристик. Так, при выборе профессионального пути среди приоритетных мотивирующих факторов выделим:

1) значимость профессии для общества и государства путем мониторинга спроса на специалистов разных юридических профилей;

1) личностную значимость, выражающуюся в возможности удовлетворения через профессию основных потребностей индивидуума и повышения уровня жизни.

Не требует доказательства тот факт, что финансовое благополучие играет важную роль в жизни каждого человека. Тем не менее, задумываясь о деле, которому придется посвятить многие годы и не разочароваться в своем первоначальном выборе, будущие

¹ The reported study was funded by RFBR, project number 20-012-00466.

юристы ориентируются не только на материальный достаток и высокий социальный статус в обществе, но и проявляют большой интерес к самому роду деятельности, считая юриспруденцию увлекательной наукой и одновременно престижной и перспективной сферой для профессиональной и личностной самореализации.

Можно с уверенностью утверждать, что в данный момент юридическая профессия претерпевает достаточно серьезную трансформацию, связанную с ускорением темпов технологического и социального прогресса, что сопровождается пересмотром приоритетов с целью удовлетворения профессиональных потребностей и личных интересов индивида и значительным усложнением выдвигаемых перед современным специалистом с юридическим образованием профессиональных задач.

Мы обращаем внимание, что в эпоху глобальных изменений в области юриспруденции возникают разнообразные актуальные тенденции и инновационные процессы, которые развиваются в направлении частичной замены человеческих ресурсов техническими средствами – юристами-роботами. Снижение финансовых затрат, значительное повышение производительности труда, а также улучшение качества предоставления юридических услуг свидетельствуют в пользу внедрения и активизации когнитивных технологий, поскольку с их помощью огромный объем монотонной, рутинной работы юриста-человека выполняется с большей точностью, высокой скоростью и без простоев. Однако здесь следует заметить, что будущих служителей закона и права не пугает ни обширная роботизированная автоматизация, оказывающая существенное влияние на вектор развития отрасли в целом – начиная от системы подготовки профессиональных кадров и заканчивая практической трудовой деятельностью в новых социально-экономических условиях, ни стрессовый характер выбранной профессии, связанной с высокой степенью личной ответственности юриста, проявляющаяся в неукоснительном соблюдении профессионального долга и нравственных обязательств перед обществом и самим собой на основе ранее сформированных моральных и духовных ценностей.

Влияние социальных представлений о юридической профессии на формирование профессиональной идентичности личности

При изучении факторов, воздействующих на процессы профессионального самоопределения, нами было установлено, что на

профессиональный выбор подрастающего поколения непосредственное влияние оказывает совокупность теоретических представлений, индивидуальных оценок, взглядов о сущности профессии юриста в целом, основанных на просмотре тематических телевизионных передач, кинофильмов или сериалов, информации из Интернета, рассказах родственников и знакомых, чтении литературных произведений детективного жанра – это все не всегда компетентные источники информации, но, как правило, затрагивающие эмоциональную сферу личности. В то же время подчеркнем, что отсутствие практического опыта работы компенсируется достаточно высокой мотивацией учения, стремлением приобрести новые знания и навыки в рамках изучаемой специальности, чтобы впоследствии применить их в трудовой деятельности в качестве успешного, высококвалифицированного юриста. Однако нельзя не отметить, что, не погрузившись в выбранную профессию, не исследовав детально все ее нюансы, а значит, не осмыслив и не оценив адекватно особенности, трудности и противоречия будущей профессиональной деятельности, невозможно до конца понять всю специфику юриспруденции. Юристы с большим опытом работы говорят, что основная сложность юридической профессии заключается в «постоянном давлении сроков и обстоятельств, усложнении законов и правовых процедур, необходимости постоянного обновления информации о юриспруденции, доктрине и законах, высоком уровне требований со стороны клиентов, конкуренции с коллегами, систематических переработках, постоянном интеллектуальном напряжении, контакте с конфликтами, агрессией и обвинениями» [Морозов, Жданов, Красавчикова 2019, с. 85–86].

Анализ педагогической практики и многочисленных исследований, посвященных проблемам профессионального образования, показывает, что у большинства студентов-юристов первого года обучения:

- 1) отсутствуют достоверные знания об особенностях юридической профессии;
- 2) проявляется частичное и / или полное искажение смысла ценности правовой науки;
- 3) существует непонимание роли юриспруденции в современном обществе, а также своего места в профессиональном мире.

На наш взгляд, именно отрывом от реальной действительности, который приводит к порождению предрассудков, стереотипов и устойчивых заблуждений относительно сущности и содержания трудовой

деятельности юриста, можно объяснить трудности, которые испытывают первокурсники с конкретизацией круга должностных обязанностей, возлагаемых на того или иного работника правовой сферы. При этом любой абитуриент может безошибочно назвать рабочие места для специалистов с юридическим образованием – государственные и частные компании, адвокатские и нотариальные конторы, суды, следственный комитет, прокуратура, детективные агентства. Таким образом, следует признать, что вначале обучения большинство студентов-первокурсников имеют лишь общее представление о специальности «Юриспруденция», не разбираются в тонкостях конкретных юридических профессий и поэтому высказывают достаточно субъективное мнение о предстоящей трудовой деятельности.

Это приводит нас к мысли о том, что профессиональное обучение в юридическом вузе не должно сводиться лишь к запоминанию определенного учебного материала, например, заучиванию наизусть текстов законов. На наш взгляд, помимо полного усвоения профессиональных знаний, умений и навыков, основополагающим в построении процесса практической подготовки юридических кадров является всестороннее развитие личности юриста, включая формирование профессиональной идентичности – важного критерия оценки профессиональной успешности специалиста. Е. В. Воевода трактует профессиональную идентичность как «осознание принадлежности, отождествление личности с представителями какой-либо профессии по тем или иным параметрам, которые вкуче образуют набор необходимых и достаточных дескрипторов соответствующей профессии» [Воевода 2008, с. 51].

Поскольку профессиональная идентичность как компонент индивидуального самосознания тесно связана с уровнем профессионализма, перед педагогами высшей школы стоит задача поэтапно научить студента-юриста идентифицировать себя с одной из юридической профессией, осознавать и принимать ценности и нормы данной профессии, развивать представления о себе как о профессионале и полномочном представителе своего профессионального сообщества.

При этом важно указать, что формирование профессиональной идентичности личности происходит в процессе профессионализации, которая закладывается еще на ранней стадии освоения юридической специальности, продолжается на протяжении всего периода обучения в вузе и не заканчивается даже с получением диплома. В соответствии с концепцией, предложенной С. А. Дружиловым, становление и совершенствование профессионализма реализуется за счет актуализации

индивидуального ресурса человека как личности, участника социальных отношений, субъекта профессиональной деятельности. С. А. Дружилов, конкретизируя понятие «профессионализм», пишет, что «это не только достижение им высоких производственных показателей, но и особенности его профессиональной мотивации, система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда – того, что составляет профессиональное самосознание» [Дружилов 2015]. Нельзя не согласиться с позицией Л. М. Митиной в том, что профессиональное развитие представляет собой непрерывный процесс самопроектирования личности, которая моделирует собственную идентичность, создает саму себя как субъекта будущей профессиональной деятельности через включение в социальную и профессиональную среду [Митина 2010].

Весьма важно понимать, что основные идентификационные характеристики, выражающие принадлежность человека к определенной профессии, начинают формироваться в период профессионального обучения. Воспитание уважения к праву и закону, развитие ответственного и сознательного отношения к выполнению юридических обязанностей, а также выработка и совершенствование профессионально важных качеств, в частности, справедливости, честности, принципиальности, пунктуальности, эрудированности – первый шаг на пути профессионального становления специалиста данного профиля.

В этой связи, А. А. Ангеловский, который занимался исследованиями проблем профессионализма человека в разных сферах деятельности, утверждает, что «конкурентоспособность, профессионализм и компетентность специалиста – это те качества, от которых зависят жизненные и трудовые успехи» [Ангеловский 2004, с. 3]. На наш взгляд, это весьма справедливое утверждение, поскольку лишь сочетание фундаментального профильного образования и множества индивидуальных характеристик человека-профессионала, в частности, природных качеств, духовного багажа, служащие психологической основой его личностного и профессионального развития, позволяет добиваться высоких показателей профессиональной деятельности и обеспечивает дальнейший карьерный рост.

Стереотипное восприятие профессии будущими юристами (на основе ассоциативного эксперимента)

В целях выявления стереотипов, сформированных в отношении представителей юридической профессии, нами было проведено исследование, основанное на ассоциативном эксперименте.

В эксперименте приняли участие 100 человек из числа будущих юристов. Опрос включал три этапа, а предлагаемые задания ассоциативного эксперимента имели направленный и ненаправленный характер.

На первом этапе использовался принцип свободных ассоциаций: респондентам было предложено дать первые реакции на 10 слов из разных областей знаний. В качестве реакций могли фигурировать любая часть речи, рисунок, междометье или графическое изображение. В фокусе исследования находились три слова, включенные в предлагаемый список: «юрист», «адвокат», «прокурор».

В результате анализа представленных ассоциаций все реакции были сгруппированы в несколько категорий: «сфера деятельности» – сюда вошли ассоциации, связанные в целом с областью занятости, «внешность» – эта категория включала реакции, так или иначе характеризующие представление о внешнем виде представителя юридической профессии, «функциональная нагрузка» – непосредственно обязанности, задачи, профессиональные навыки или умения, и «разное». В категорию «разное» были включены нечастотные, единичные реакции, которые показались интересными, однако они не могут быть учтены при реконструкции сформированного стереотипа в силу немногочисленности.

Для слова «юрист» наиболее частотными (40 % ответов респондентов) оказались реакции, связанные с общей сферой деятельности (*право, профессия, закон, специальность, международник, суд*). При этом все реакции продемонстрировали относительную нейтральность восприятия профессии, поскольку предложенные ассоциации не имели ни положительной, ни отрицательной окраски.

Тем не менее в категорию «разное» попали ответы респондентов, указывающие на трудность профессии юриста, ее востребованность, финансовую привлекательность, перспективность и ответственность. Также интересно отметить реакции «Америка» и «оратор», предполагающие отсылку к англо-американской состязательной системе, где ораторские компетенции юриста в значительной степени влияют на его успешность, и указывающие на возможную интерференцию правовых концептов и правовых стереотипов, возникающую при погружении в правовую систему страны изучаемого языка.

Внешность (*пиджак / костюм*) и функционал (*адвокат, помощь, заседание*) в качестве реакций отметили 25 % респондентов. Наиболее частотные реакции на внешность показали, что юридическая специальность, прежде всего, ассоциируется с гражданскими специальностями

и не имеет прямых ассоциаций с представителями правопорядка. Аналогичный вывод можно сделать, учитывая самую частотную реакцию с точки зрения функциональной нагрузки – «адвокат» – и чуть менее частотные: «помощь» и «заседание». Несмотря на то, что представители правоохранительных структур также имеют юридическое образование и работают в сфере права и правоприменения, они не воспринимаются представителями социума как типичные представители юридической профессии.

Для слова «адвокат» самой частотной оказалась реакция, связанная с прямыми задачами адвокатской деятельности – «защита» – 30 % ответов респондентов, а также реакции, предполагающие осуществление задач по защите клиентов, как в суде, так и на стадии следствия: значительное число реакций было связано с объемом функциональной нагрузки, выполняемой адвокатом (*дела, документы, преступник, УПК, преступление*).

Как ни странно, прямые ассоциации с внешностью именно на слово-стимул «адвокат» были немногочисленными – 6 %, и сводились к одному элементу официального стиля – галстуку. Реакции, попавшие в категорию «сфера деятельности», в значительной мере совпали с реакциями на слово-стимул «юрист», однако являлись менее частотными (*юрист, закон, профессия, справедливость, право, правосудие, суд*).

Интересно, что ассоциации, предложенные на слово-стимул «адвокат», с одной стороны, в большей степени указывали на престижность и финансовую привлекательность профессии (*престиж, богатство, успешный*), а с другой, обнаруживали необходимые для данной профессии качества (*уверенность и хитрость*).

Таким образом, можно сделать вывод, что если стереотипное представление о юристе в целом в большей степени связано с внешне официальным стилем и деятельностью в сфере права, при этом являясь достаточно нейтральным, то профессия адвоката представляется будущим юристам более четко, осознается и осмысливается сложность и функционал профессии, более того, данный вид юридической деятельность является для студентов-юристов более привлекательным в финансовом и профессиональном планах.

Для слова-стимула «прокурор» также наиболее частотными (63 %) оказались реакции, связанные с функциональными задачами данного представителя юридической профессии: надзор, обвинение, дело. На втором месте по частотности ассоциаций оказалась «форма» (24 %).

Реакции, попавшие в категорию «сфера деятельности», обнаружили ассоциативные связи с государственной системой в целом, системой наказаний, полицией и властью. В меньшей степени отмечалась причастность непосредственно к юридической профессии (реакции «юрист» и право» оказались самыми немногочисленными).

Целесообразно заметить, что среди нетипичных реакций оказались ассоциативные связи с конкретными представителями прокуратуры (*генеральный прокурор Чайка, прокурор Москвы Попов*), нарушениями закона (*беззаконие, взятки*) и с эмоциями, которые представители данной юридической профессии вызывают у представителей социума (*страх, жестокость, сила*). При этом реакция «страх», хотя и оказалась редкой, но не единичной – 5 % респондентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что стереотипное восприятие профессии прокурора обнаруживает негативную оценку со стороны будущих юристов: несмотря на то, что прокурорская деятельность, так же, как и адвокатская, полностью понимается будущими студентами с функциональной точки зрения, указание на нарушение закона и коррумпированность органов вкупе с вызываемыми негативными эмоциями, основанными на собственном опыте или проецируемыми в процессе сопереживания чужому опыту общения с представителями органов, снижает ценность и привлекательность данного вида деятельности для будущих юристов.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что восприятие юридической профессии студентами-юристами обнаруживает некоторую поверхностность и стереотипичность, навязанную отношением к представителям данной профессии в обществе. Такие негативные ассоциации, как коррумпированность, неподчинение закону и отрицательные эмоции, испытываемые в процессе общения с представителями органов, во многом навязаны материалами СМИ, как дискредитирующими представителей органов и указывающими на недостатки системы, так и рассчитанными на показательную борьбу с коррупцией. В равной степени на положительное восприятие образа адвоката влияет реклама востребованности профессии, пропагандируемая в прессе и на телевидении. Поскольку подобные стереотипы в дальнейшем влияют на поведение индивида в профессии, на его правовые установки и профессиональную этику, негативные реакции должны подвергаться коррекции в процессе обучения иностранному языку и при погружении в правовую систему страны изучаемого языка за

счет заимствования положительного опыта, переосмысления задач профессии и путей их решения, сравнительно-сопоставительного анализа правовых систем, а также за счет «импортирования» положительных правовых концептов, существующих в правосознании инофонов.

Организационно-педагогические условия профессионального воспитания будущих юристов

С целью формирования готовности к самостоятельной трудовой деятельности, проявляющейся в умении конструктивно, творчески мыслить, а также самостоятельно разрабатывать алгоритмы решения профессиональных задач разного уровня сложности и нести ответственность за результаты и качество своей работы, представляется целесообразным значительно усилить взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущих юристов в высшей школе. Мы разделяем точку зрения И. Ю. Кузнецовой, которая повышение качества профессионального образования напрямую связывает с реализацией принципа практической направленности обучения. Создание организационно-педагогических условий, имеющих практическую значимость и ориентированных на активное вовлечение обучающихся в практико-ориентированный учебный процесс (прохождение всех видов практик, стажировок, выполнение лабораторных работ, курсовых и дипломных проектов, внедрение интерактивных форм обучения, участие в студенческом научном обществе, встречи с состоявшимися профессионалами), позволит «минимизировать разрыв между уровнем подготовки студентов в вузе и уровнем успешности их будущей профессиональной деятельности» [Кузнецова 2018]. Мы убеждены, что осознанное усвоение теоретических знаний и приобретение индивидуального практического опыта в правовом поле даст возможность студенту-юристу расширить горизонты профессионального видения, заложить ценностно-смысловые основы правовой деятельности, сформировать профессиональную мотивацию, в полной мере сконцентрироваться на своем профессионально-личностном росте.

Основной формой профессионализации личности на этапе вузовской подготовки, которую А. А. Ангеловский определяет как первичную профессионализацию – она в его понимании и есть процесс становления специалиста [Ангеловский 2011], является именно профессиональное воспитание студентов в ходе освоения ими

профессионального опыта и формирования у них навыков выполнения конкретного вида профессионального труда. Отметим, что именно системная и поэтапная адаптация студентов к будущей практической деятельности представляется нам наиболее эффективной. Так, на I–II курсах при недостаточно глубоких профессиональных знаниях студентов вполне логично сосредоточить внимание обучающихся на развитии определенных способностей, необходимых для становления высококвалифицированных юридических кадров, в первую очередь, коммуникативных и вербальных, а также на целенаправленном формировании профессионально значимых качеств. Поскольку юрист как «представитель закона и правопорядка» должен соответствовать высоким профессиональным и нравственно-этическим стандартам, главная задача студента-старшекурсника, по нашему мнению, заключается в постоянном накоплении и обогащении правовых знаний в процессе изучения профильных учебных дисциплин, повышении профессиональной компетентности в рамках образовательного пространства вуза, а также непрерывном развитии личностных и интеллектуальных качеств.

Заключение

Итак, мы вынуждены констатировать, что у будущих юристов сформировано лишь общее и недостаточно объективное представление об основных направлениях деятельности в рамках специальности «Юриспруденция». Кроме того, вне фокуса внимания зачастую остается такой существенный аспект, как самоанализ важнейших профессионально-личностных качеств, необходимых юристу для успешного и продуктивного выполнения профессиональных задач и максимально полной реализации его трудового и личностного потенциала.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы: чтобы выпускнику юридического факультета стать востребованным и ценным специалистом, готовым к эффективному решению разноплановых задач, он должен обладать определенным набором профессиональных компетенций и значимых личностных качеств, которые в дальнейшем обеспечат успешность выполнения профессиональной деятельности и дадут возможность стать настоящим профессионалом в своей предметной области. При этом юристу необходимо постоянно пополнять специальные теоретические знания, повышать свой уровень профессиональной подготовки и совершенствовать практические навыки и умения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ангеловский А. А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004. 193 с.
- Ангеловский А. А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации // Сибирский педагогический журнал. 2011. С. 70–80.
- Воевода Е. В. Формирование профессиональной идентичности специалиста-международника в учебном языковом дискурсе // «Языковой дискурс в социальной практике» : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Тверь : ТвГУ, 2008. С. 50–55.
- Дружилов С. А. Влияние профессиональной группы и профессионального сообщества на становление и сохранение индивидуального профессионализма // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. Ч. 5. URL: web.snauka.ru/issues/2015/03/49885.
- Кузнецова И. Ю. Особенности практической подготовки студентов на базовой кафедре вуза // Непрерывное образование: XXI век. 2018. Вып. 4 (24). DOI: 10.15393/j5.art.2018.4324
- Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. 2010. № 1 (14). С. 57–63.
- Морозов А. В. [и др.]. Психология профессиональной деятельности адвоката / А. В. Морозов, С. П. Жданов, Л. И. Красавчикова, А. О. Бианкина, В. С. Калиновская // Психология и право. 2019. № 2. Т. 9. С. 84–94. DOI:10.17759/psylaw.2019090206.

REFERENCES

- Angelovskij A. A. Formirovanie konkurentosposobnosti studentov v processe professional'noj podgotovki v vuze : dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2004. 193 s.
- Angelovskij A. A. Professionalizacija lichnosti. Social'nye agenty pervichnoj i vtorichnoj professionalizacii // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2011. S. 70–80.
- Voevoda E. V. Formirovanie professional'noj identichnosti specialista-mezhdunarodnika v uchebnom jazykovom diskurse // «Jazykovoј diskurs v social'noj praktike» : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tver' : TvGU, 2008. S. 50–55.
- Druzhilov S. A. Vlijanie professional'noj gruppy i professional'nogo soobshhestva na stanovlenie i sohranenie individual'nogo professionalizma // Sovremennye

nauchnye issledovanija i innovacii. 2015. № 3. Ch. 5. URL: web.snauka.ru/issues/2015/03/49885.

Kuznecova I. Ju. Osobennosti prakticheskoj podgotovki studentov na bazovoj kafedre vuza // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2018. Vyp. 4 (24). DOI: 10.15393/j5.art.2018.4324

Mitina L. M. Psihologija professional'nogo razvitija lichnosti: teoretiko-metodologicheskie problemy // *Rossijskij nauchnyj zhurnal.* 2010. № 1 (14). S. 57–63.

Morozov A. V. [i dr.]. Psihologija professional'noj dejatel'nosti advokata / A. V. Morozov, S. P. Zhdanov, L. I. Krasavchikova, A. O. Biankina, V. S. Kalinovskaja // *Psihologija i pravo.* 2019. № 2. T. 9. S. 84–94. DOI:10.17759/psylaw.2019090206.

УДК 378:811.111

Е. А. Комочкина

кандидат педагогических наук;
доцент кафедры лингводидактики факультета романо-германских языков
Московского государственного областного университета;
e-mail: Komochkina2010@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ УСТНОМУ НАУЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ (магистратура, неязыковой вуз)

Современное устное научное выступление по физико-математическим наукам представлено как речевое сопровождение неречевых смысловых компонентов, композиция которого есть отражение этапов научного исследования и сложившихся лингвоструктурных традиций научной презентации. Выявленные в данном исследовании особенности составляют основу новой технологии обучения магистрантов нелингвистического вуза.

Ключевые слова: устное научное выступление; научное исследование; технология обучения.

Е. А. Komochkina

PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Department of Linguodidactics, Faculty of Romano-Germanic Languages, Moscow Region State University (MGOU);
e-mail: Komochkina2010@yandex.ru

TECHNOLOGY OF TEACHING AN ORAL SCIENTIFIC PRESENTATION IN A FOREIGN LANGUAGE (master's program, non-linguistics university)

A modern oral scientific presentation in physical and mathematical sciences is presented as a speech accompaniment of non-verbal semantic components, the composition of which is a reflection of the stages of research and the traditional compositional and linguistic features of scientific presentation. The peculiarities revealed in this study provide the basis of a new technology for teaching master students of a non-linguistics university.

Key words: oral scientific presentation; scientific research; learning technology.

Введение

Для эффективности и востребованности обучения иностранному языку (ИЯ) на физико-математических, технических факультетах и факультетах информатики необходима прямая связь между содержанием



и методами обучения со структурой (алгоритмом) научного исследования и сложившимися в научном сообществе традициями представления результатов научного исследования. Учебный процесс, в свою очередь, должен опираться на понятную и универсальную технологию обучения ИЯ профессиональной направленности. Подобная технология станет актуальной, если она в значительной степени будет определяться своеобразием физико-математической деятельности, видимым результатом которой является написание и публикация научных статей, выступление с научными докладами в конференциях, в том числе и проводимых в интернет-формате, и обсуждении научных результатов. Профессиональная деятельность протекает в достаточно универсальных формах как организационного, так и содержательного характера [Комочкина 2015]. Ориентированность на физико-математический профиль позволяет выделить при разработке технологий обучения группы универсальных рекомендаций, направленных на задействование аналитического ума обучающихся и развитие их интереса и мотивированности в освоении ИЯ в направлении использования в профессиональной коммуникации. Стандартным методическим требованием к преподаванию ИЯ будущим физикам, математикам, информатикам является чтение текстов по специальности, составление и изучение терминологического словаря, прослушивание аутентичных аудиоматериалов, просмотр визуальных средств обучения и собственно языковая практика с основным акцентом на технологию обучения устному научному выступлению (далее – УНВ).

В работе указано, что УНВ студентов и магистрантов физико-математического профиля, востребованное в контексте научных студенческих конференций и дипломных работ по специальности, состоит в умении давать речевое сопровождение неречевым смысловым конструкциям (слайдам, формулам, графикам, таблицам и т. п., далее обозначенные, как НСК), подчеркивать новизну и оригинальность подхода, использовать рекламные и информационные слоганы для привлечения внимания аудитории [Комочкина 2014]. Это дает основание утверждать, что в процессе обучения УНВ магистрантов в физико-математических вузах в минимальном, но практически востребованном объеме, можно обойтись существенно меньшим запасом языковых средств, чем это необходимо при обучении студентов гуманитарного профиля подготовки. Для эффективности такого подхода необходима

ориентация на такие методы и технологии, которые напрямую отражают существо будущей работы магистранта, в нашем случае – научной и научно-технической деятельности, формы ее организации, общепринятые правила оформления доказательства теорем, пояснения формул, описание экспериментальных установок и т. п.

С точки зрения технологии эффективность обучения УНВ по профессиональной тематике зависит, во-первых, от четких представлений о сути такого УНВ и его лингвоструктурных особенностях, во-вторых, от возможности преподавателей естественно-научного цикла оказать помощь коллегам-гуманитариям в разработке и реализации курса, предусматривающего корреляцию программ по иностранному языку с какими-либо изучаемыми физико-математическими дисциплинами [Крылов 2013].

Структура и композиция аутентичного научного доклада в контексте РСК-технологии

Известно, что научный доклад имеет четкую структуру, принятую во всем научном сообществе, и независимую ни от территориальной, ни языковой, ни этнической принадлежности докладчика, хотя последнее и может вносить некоторое своеобразие. Структурно научный доклад состоит в словесном (речевом) сопровождении НСК и предполагает использование демонстрационных средств в виде простой доски с мелом (или маркерной доски), презентаций, фотографий и видеоэксперимента, анимации теоретических и численных расчетов, а также различных графических планшето, в том числе типа Promethean и соответствующего программного обеспечения. Речь выступающего содержит ключевые термины, пояснение стандартных обозначений, математическую и логическую символику, названия стандартных пунктов вывода (обоснования), стандартного перечисления оборудования и измерительных схем, общепринятых алгоритмов расчета, обсуждения и представления результатов исследования. В ходе выступления используются также самые простые и стандартные приемы риторики для повышения и привлечения внимания, акцентирования при переходе между разделами, формулировки выводов и т. п. Примечательно, что заметную роль в современном УНВ приобретают рекламные слоганы. Важным обстоятельством, усиливающим интеграцию приемов речевого сопровождения НСК с практикой научно-исследовательской работы,

служит своеобразное упорядочение размышлений над решением задачи на родном языке при помощи того же речевого сопровождения НСК, что и в случае УНВ. Тем самым приемы речевого сопровождения НСК становятся универсальными (одинаковыми) для широкого класса тем. Такую универсальность естественно подчеркнуть, перейдя к новой форме записи стандартных фраз или клише. В однотипных клише можно выделить практически неизменную ядерную конструкцию и аргументы (в смысле, принятом при математическом определении понятия функции). Аргументы различаются типологически и служат в качестве терминов, характеристик, ссылок и т.п. Ядерная конструкция фразы (грамматическая основа) с аргументами, заключенными в скобки с указанием типа аргумента, называются речевыми стандартными конструкциями (РСК), а их усеченный вариант – речевыми стандартными сегментами (РСС) [Комочкина 2014]. По существу, речь идет о своеобразном словесном представлении формулы, которая в нашем контексте вбирает многие однотипные клише. Тогда для речевого сопровождения НСК необходимо знание и владение лишь несколькими РСК. Подчеркнем, что в данном контексте важным является форма записи РСК, которая в цитированной работе представлена в виде формул, понятных студентам физикам и математикам. Заметим, что словесная форма записи формул использовалась в математике до революции обозначений, начатой Франсуа Виетом, но такой некоторый «откат в прошлое» делает понятным язык формул и преподавателям-гуманитариям. Поскольку план и замысел УНВ по научной тематике весьма стандартен [Day, Sakaduski 2011], то это позволяет сформулировать этапы замысла на ИЯ как в сжатом, так и в более развернутом виде с использованием РСК. Все это в целом будет содействовать формированию способности студентов производить мотивированные речевые акты на ИЯ и накапливать необходимый опыт по построению логически законченных речевых произведений. О наборе нескольких РСК, дающих законченное представление о фрагменте, представленных рядом НСК, и реализованных в речевой практике, удобно говорить как об иноязычном монологическом высказывании (ИМВ), хотя это понятие употребляется и в другом контексте [Дроздова 2018; Пендюхова 2016 и др.]. Отличительные черты введенного нами понятия обусловлены особенностями УНВ по физико-математической тематике с использованием РСК для речевого сопровождения НСК.

Технология обучения УНВ с использованием РСК предполагает включение ее элементов в процесс логического поиска решения реальных профессиональных задач, что позволяет студенту представлять результаты своей научной деятельности на ИЯ и в дальнейшем осуществлять профессиональную коммуникацию в мировом научном сообществе как в дистанционном, так и очном формате.

РСК как основа технологии обучения УНВ

Основная цель обучения УНВ на ИЯ – формирование у магистрантов лингвистического профиля подготовки коммуникативной компетентности в устно-речевой деятельности, а именно их готовности и способности выступать в устной форме с презентацией собственных научных результатов.

Для реализации этой цели необходимо использовать уже имеющиеся представления у студентов (как будущих исследователей) о структуре УНВ на родном языке. В учебном процессе эффективно параллельное сочетание лексико-грамматического анализа различных типов РСК при работе с аутентичными материалами и одновременное развитие навыков употребления усвоенных РСК, сопровождающих это высказывание, развитие лексических и грамматических навыков оперирования РСК для обеспечения речевого контакта с аудиторией и организации речевого сопровождения стандартных НСК, плавности и беглости речи. В данной связи особенно важным является акцентирование в процессе обучения на способах усиления мотивации будущих исследователей к самостоятельному поиску и отбору РСК во всех имеющихся в распоряжении источниках и умениях составлять индивидуальные глоссарии и собственные устные ИМВ, опираясь на лексико-грамматический материал аутентичного источника информации, умениях учащихся структурировать слайды презентации, которые отрабатываются в ходе выполнения учебно-исследовательской работы. В данном случае необходимы лишь незначительная коррекция уже ранее сформированных умений студентов работы с УНВ, опора на их знания и логическое мышление для построения грамотного текста презентации или доклада по профессиональной тематике. Собственно обучение направлено на выработку навыков выявления РСК в обычном речевом сопровождении НСК как «своего» доклада, в котором учащийся выступает в роли активного субъекта, так и «чужого» доклада,

в котором студент играет пассивную роль слушателя, и на формирование умений выделять в прослушанном докладе РСК, ядерные конструкции и термины для построения собственного высказывания по теме выступления. Важно подчеркнуть, что сравнение высказываний на родном языке и ИЯ с учетом их функции речевого сопровождения НСК является важным обучающим моментом, задействующем аналитические способности и уже сформировавшиеся способности магистранта- физика (математика, информатика) к продуцированию научного доклада. Все это служит залогом успеха реализации технологии обучения на основе РСК. Именно специфика проведения научных исследований и представление их результатов в виде доклада на физико-математической конференции и в виде научной статьи определяет направление учебной работы на занятии по ИЯ. Учет «двунаправленности» УНВ, состоящей в том, что усвоенные стандартные фразы служат одновременно определенным средством понимания иноязычных выступлений коллег, определяет особенности обучения аудированию на занятии по ИЯ. Степень владения усвоенными ядерными конструкциями, РСК, рекламными слоганами, представленными на слайде презентации УНВ, и другими вышеупомянутыми приемами может быть охарактеризована численной величиной, учитывающей количество правильно примененных РСК и число совершенных ошибок. Конкретная количественная характеристика может несколько варьироваться, но возможность использования количественной характеристики на протяжении некоторого периода времени обучения дает представление об эффективности обучения.

Заметим, что подобная целевая и указанная выше узкая направленность несколько отличается от известных курсов обучения ESP («Английский язык для специальных целей») [Basturkmen 2010; Barcena, Read, Arús 2014; Dudley-Evans, St. John 1998; Hutchinson, Waters 1987], хотя общее направление задается одним и тем же вектором.

Общедидактические и методические принципы, принятые в лингводидактике [Гальскова, Гез 2007; Соловова 2006], находят свое воплощение исходя из указанных выше особенностей ИМВ. Простое перечисление принципов позволяет сразу видеть в них воплощение или конкретную реализацию связи РСК- технологии с активностью и мотивированностью студентов. Принципы научности, наглядности и доступности реализуются в подходе, в котором теоретические языковедческие вопросы построения УНВ перекликаются с вопросами

определения математических и иных объектов, т.е. обсуждение РСК происходит в рамках понятий и представлений профессиональных интересов магистрантов [Комочкина 2015]. Принципы сознательности и активности, систематичности и последовательности тесно перекликаются с профессиональными потребностями будущего ученого.

Таким образом, работа над РСК мотивирует учащихся, поскольку РСК решают необходимые им профессиональные задачи и позволяют рассуждать на интересующие их физико-математические темы в иноязычной среде. Кроме того, магистранты имеют возможность сообщать о своих научных достижениях, что является мотиватором в изучении ИЯ как инструмента будущей профессии. Наконец, несложный, но продуктивный РСК- анализ иноязычных фраз и использование результатов анализа в своей речевой практике не может не вызывать чувства удовлетворения, такое же, как и при успешном решении профессиональной задачи.

Содержание обучения магистрантов УНВ

В соответствии с общими этапами построения иноязычного учебного процесса, предложенными в работе [Комарова 2006], в РСК-технологии можно выделить подготовительный, рецептивный, аналитический, репродуктивный и продуктивный этапы. Однако в контексте важности и необходимости взаимодействия преподавателя ИЯ с преподавателями-предметниками по физико-математическим и техническим дисциплинам перечислим лишь примерный набор тематических блоков, изучаемых в ходе курса обучения ИЯ.

Для первого блока характерен акцент на общеупотребительную лексику и грамматику, поэтому существует отличная возможность повторить пройденный ранее речевой материал, откорректировать и зафиксировать имеющиеся устно-речевые умения и навыки. С этой целью в курсе предусмотрен цикл дискуссий по вопросам современного развития наук, чтение и обсуждение как популярных, так и специализированных статей по интересующей студентов тематике, подготовка и представление презентаций.

Во втором блоке имеет смысл обсудить структуру научного доклада (УНВ) с акцентом на его универсальность – независимость от языка, на котором продуцируется доклад. На данном этапе важно, чтобы учащиеся сами пришли к консенсусу в вопросе о необходимости таких разделов доклада, как Введение, Методы исследования,

Экспериментальная установка, Материалы, Дискуссия, Полученные результаты. Например, в кратком УНВ дается постановка исследовательской задачи и приводятся полученные результаты, в более развернутом докладе сообщается о путях и методах, приведших к достижению этих результатов. Наконец, в заключительном разделе УНВ подчеркивается важность сообщенных в докладе результатов, их связь и отличия от предыдущих исследований, их обоснованность и достоверность, т.е. обсуждаются результаты докладчика, и используются стандартные фразы о благодарности докладчика слушателям и организаторам конференции.

После обсуждения структуры научного исследования и УНВ уместно ввести понятие «РСК» и научить студентов видеть в каждой фразе речевого сопровождения НСК одну или несколько РСК. Студенты должны научиться четко различать ядерную конструкцию РСК и аргументы РСК. Многочисленные аутентичные научные статьи на ИЯ дают богатый материал для представления их содержания в виде последовательностей РСК. На данном этапе необходимы упражнения на тренировку и закрепление навыков и умений изложения существа научного текста в виде последовательностей малого числа РСК. Параллельно отрабатывается и грамматический материал.

Магистранты четко понимают такое математическое понятие, как сложная функция. В виде творческих заданий им ставится задача представления сложных предложений в виде РСК, в которых аргументами являются «усеченные» РСК, называемые РСС. Разнообразие упражнений данного блока определяется степенью подробности описания НСК, универсальностью НСК в различных областях наук и т.п.

Далее идет сложный раздел – подготовка учащихся к ответам на вопросы по докладу. Задача данного раздела – научить будущих ученых видеть РСК в вопросах, задаваемых докладчику. Если удастся «уловить» на слух РСК, использованную в вопросе, то она может быть использована в ответе докладчика на вопрос. Существуют также и универсальные формы ответа на вопросы и предложение оппоненту перенести обсуждение в кулуары. Важным моментом в данной связи является аудирование. В Интернете можно найти видео множества докладов практически на любые научные темы на английском языке. По мере развития данного вопроса появляется возможность подвести учащегося к самостоятельному и «автоматическому» оперированию

РСК для перехода к формам дискуссии и вариантам «свободного» продуцирования ИМВ на различные темы, что способствует в перспективе освоению рассуждений на ИЯ.

Заключение

Устные научные доклады по физико-математической тематике, их форма и структура в большинстве случаев не зависят от самой проблемы, которая в нем рассматривается. Структура (и содержание) УНВ определяется логикой исследования и представления результатов научного исследования независимо от языка доклада. Отличительная особенность УНВ, состоящая в речевом сопровождении и комментировании НСК, отражается в стандартной структуре высказывания, поскольку используемые НСК легко определить и перечислить: формулы, схемы, графики. При этом словесное представление этого сопровождения, переход от одной группы высказываний (слайдов) к другой осуществляется с помощью стандартных фраз, определяемых структурой логического вывода, где сначала надо сказать о посылках, дать необходимые определения, а затем сделать вывод и т.п. Представление научного материала в виде НСК и математических объектов, а также их речевое «обрамление» посредством РСК, естественно отражено в этапах обучения студентов УНВ, системе заданий, методических приемах и соответствующей технологии обучения. Важным моментом является открывающаяся возможность для учащихся в дальнейшем самостоятельно расширять набор используемых РСК и тем самым совершенствовать свои познания в области ИЯ. Необходимость прослушивания научных докладов по современным решенным задачам в области физико-математических и технических наук, которые в основном делаются на английском языке, весьма стимулирует учащегося к кропотливой работе в указанном направлении. Это делает предлагаемую технологию обучения УНВ и ИМВ актуальной на современном этапе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Дроздова Т. В. Особенности обучения студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе // Гуманитарно-педагогические исследования. Магнитогорск : МГТУ. им Г. И. Носова. 2018. № 2. Т. 2. С. 30–35.

- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 336 с.
- Комарова Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в старшей школе. СПб. : КАРО, 2006. С. 188–204.
- Комочкина Е. А. Особенности обучения будущих магистров физико-математических специальностей выступлению с научным докладом на иностранном языке // Вестник МГОУ. 2014. № 1. С. 44–51.
- Комочкина Е. А. Обучение монологическому высказыванию при помощи речевых стандартных конструкций // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 21–27.
- Крылов Э. Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7 (49). С. 51–58.
- Пендюхова Г. К. Обучение монологическому высказыванию на английском языке в неязыковом вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 3. С. 328–330. URL: applied-research.ru/ru/article/view?id=8732 (дата обращения: 14.11.2020).
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для пед.вузов и учителей. М. : Просвещение, 2006. 239 с.
- Basturkmen, H. Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave Macmillan, 2010. 157 p.
- Bárcena, E., Read, T., Arús, J. (eds.) Languages for Specific Purposes in the Digital Era. Springer, 2014. 348 p.
- Day, R. A., Sakaduski, N. Scientific English: A Guide for Scientists and Other Professionals. Greenwood, 2011. 225 p.
- Dudley-Evans, T., St. John, M. J. Development in ESP. A multidisciplinary approach. CUP, 1998. 301 p.
- Hutchinson, T., Waters, A. English for Specific Purposes. CUP, 1987. 183 p.

REFERENCES

- Drozdova T. V. Osobennosti obuchenija studentov monologicheskomu vyskazyvaniju na inostrannom jazyke v vuze // Gumanitarno-pedagogicheskie issledovanija. Magnitogorsk : MG TU. im G. I. Nosova. 2018. № 2. T. 2. S. 30–35.
- Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M. : Akademija, 2007. 336 s.
- Komarova Ju. A. Ispol'zovanie video v processe obuchenija inostrannomu jazyku v starshej shkole. SPb. : KARO, 2006. S. 188–204.

- Komochkina E. A.* Osobennosti obuchenija budushhih magistrów fiziko-matematicheskikh special'nostej vystupleniju s nauchnym dokladom na inostrannom jazyke // Vestnik MGOU. 2014. № 1. S. 44–51.
- Komochkina E. A.* Obuchenie monologicheskomu vyskazyvaniju pri pomoshhi rechevyh standartnyh konstrukcij // Inostrannye jazyki v shkole. 2015. № 3. S. 21–27.
- Krylov Je. G.* Professional'naja inojazychnaja kommunikativnaja kompetencija budushhego inzhenera // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 2013. № 7 (49). S. 51–58.
- Pendjuhova G. K.* Obuchenie monologicheskomu vyskazyvaniju na anglijskom jazyke v nejazykovom vuze // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2016. № 3. S. 328–330. URL: applied-research.ru/ru/article/view?id=8732 (data obrashhenija: 14.11.2020).
- Solovova E. N.* Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs lekcij : posobie dlja ped.vuzov i uchitelej. M. : Prosveshhenie, 2006. 239 s.
- Basturkmen, H.* Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave Macmillan, 2010. 157 p.
- Bárcena, E., Read, T., Arús, J.* (eds.) Languages for Specific Purposes in the Digital Era. Springer, 2014. 348 p.
- Day, R. A., Sakaduski, N.* Scientific English: A Guide for Scientists and Other Professionals. Greenwood, 2011. 225 p.
- Dudley-Evans, T., St. John, M. J.* Development in ESP. A multidisciplinary approach. CUP, 1998. 301 p.
- Hutchinson, T., Waters, A.* English for Specific Purposes. CUP, 1987. 183 p.

О. М. Куницына

кандидат филологических наук; доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права Института Международного права и правосудия Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: kunitsyna_mglu@mail.ru

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Важным условием повышения качества преподавания является использование образовательных технологий, способных создать мотивацию к освоению знаний. Поликодовые тексты позволяют сделать урок интереснее и эффективнее, создать условия аутентичной среды, обеспечивают активное восприятие материала. В статье исследуется роль внешнеорганизованной мотивации в процессе обучения, определяется цель обучения в современных условиях. Наглядность поликодовых текстов рассматривается как средство интенсификации учебного процесса.

Ключевые слова: поликодовый текст; наглядность; мотивация; цель обучения; метод.

O. M. Kunitsina

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

**DIDACTIC POTENTIAL OF A MULTIMODAL TEXT
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

An important condition for improving the quality of teaching is the use of educational technologies that can create motivation for learning. Multimodal texts make the lesson more interesting and effective, create an authentic environment, and provide an active perception of the material. The article examines the role of externally organized motivation in the learning process, defines the purpose of learning in modern conditions. The use of visual aids in multimodal texts is regarded as a means of intensifying the educational process.

Keywords: multimodal text; use of visual aids; motivation; learning goal; method.

Введение

С развитием коммуникационных технологий создается новая культура мышления, меняется межличностное общение, а вместе

с ним трансформируются взаимоотношения участников образовательного процесса. Изменения происходят во всех составляющих учебного процесса. От преподавателя требуется инновационное поведение, а также умение построить отношения сотрудничества и совместной творческой деятельности, создать атмосферу вовлеченности учащихся в процесс урока.

Основной глобальной целью обучения иностранным языкам является развитие у студента способности к межкультурному взаимодействию, к «формированию потребности и умению понимать процессы, имеющие место во время межкультурного общения, а также воздействия на них, чтобы научиться вести конструктивный диалог» [Дмитриенко 2018, с. 27–28]. Речь идет о развитии у обучающихся черт би-/поликультурной языковой личности. Такая личность способна: проявлять мыслительные операции и действия, используя языковые средства неродного языка; реагировать и участвовать в различных ситуациях устного и письменного общения; преодолевать языковые барьеры [Гальскова, Гез 2015, с. 155–157].

Усвоение учащимся языка на таком уровне возможно лишь в условиях приближенного к реальному общения и при высокой личной мотивации. Необходимо стремиться установить связь изучаемого материала с жизнью, с реальными потребностями в рамках будущей профессии учащихся. Это позволит повысить интерес студентов к изучаемому материалу.

Цель обучения иностранному языку

Долгое время основной смысл преподавания иностранных языков сводился к практическому овладению учащимися иностранным языком. Сегодня под целью обучения иностранным языкам понимают формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении на межкультурном уровне. От выпускников, выходящих на работу, требуется активная деятельность, способность к творчеству, самостоятельность и предприимчивость. Значит, и весь процесс обучения должен быть направлен на формирования таких качеств. Приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения. Язык изучается в культурном контексте, невозможно лишь заучивание запрограммированного поведения, механическая отработка речевых навыков.

Основным критерием владения иностранным языком сегодня является формирование у учащегося ощущения, что он может свободно, без боязни пользоваться своим речевым и языковым опытом [Гальскова, Гез 2015, с. 21]. Для этого необходимо формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя языковую (употребление языковых единиц в речи), речевую (правила речевого поведения, способность понимать и порождать иноязычную речь) и социокультурную (знание социальной и культурной жизни изучаемого языка) составляющие. Под коммуникативной компетенцией понимаем «внутреннее знание ситуационной уместности языка: способности, позволяющие быть участником речевой деятельности» [Hymes 1972, с. 269]. Создание искусственной иноязычной среды на уроке представляется в связи с этим особенно необходимым – для формирования вторичной языковой личности не достаточно овладение исключительно языковым материалом, так как это только форма языка, план выражения, важно усвоение и самих понятий, содержания, концептуальной картины, которая лежит в их основе.

При общении, как известно, важно не только говорить, но и воспринимать речь собеседника. На практике часто оказывается, что именно умение понимать устную речь у учащихся наименее развито. Существуют исследования, которые доказывают, что легче производить иностранную речь в быстром темпе, чем воспринимать ее на слух, аудировать, т.е. «диапазон понимания иноязычной речи уже, чем диапазон говорения» [Бенедиктов 1967, с. 8]. Низкий уровень владения навыками аудирования требует дополнительной проработки. При отборе содержания обучения важно определение приоритетных форм деятельности, которые смогут сформировать необходимые компетенции.

Поликодовый текст как дидактическое средство

В наши дни невозможно представить себе урок без использования мультимедийного оборудования. При его использовании возможным становится овладение большим объемом информации, совершенствуются умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов, а также возникает дополнительная мотивация для изучения иностранного языка.

Сегодня необходимо изучать иностранный язык во всем многообразии его связей с кодами других семиотических систем. Психологически обоснована и доказана информация о том, что новая

информация лучше воспринимается и запоминается, если представлена двояко, вербально и иконически [Кузьмина 2019, с. 120]. Кроме того расширяется смысловая нагрузка, облегчается восприятие и оценка, происходит воздействие на эстетическую и эмоциональную сферы обучающегося, расширяется объем усваиваемого материала, снижается утомляемость. Поликодовый текст помогает представить реалии жизни в стране изучаемого языка.

Под поликодовым текстом мы понимаем текст как вербально-визуальное единство, как когерентное структурное, смысловое и функциональное целое, слагаемое из нескольких семиотических кодов для направленного комплексного воздействия на адресата [Куницына 2013]. К поликодовым текстам, которые используются в качестве учебных, относятся плакаты, схемы, таблицы, фотографии, карточки, картинки, электронные учебники, карты, иллюстрации. Такие поликодовые тексты активизируют память, мышление и воображение учащегося.

Далее в данной статье речь пойдет в основном о динамических поликодовых текстах, о видеороликах, профессионально направленных видеофайлах в форме видеокастов и подкастов, а также презентациях, используемых на уроках иностранного языка. Они представляют особый интерес и, с нашей точки зрения, наиболее эффективны, т.к. демонстрируют «реальный мир, моделью которого оказываются процессы познания» [Бенедиктов 1967, с. 11]. Кроме того, они скорее обеспечат мотивационно-побудительный уровень общения.

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

Преимуществами использования поликодовых текстов в уроке являются следующие показатели психологических и ментальных процессов: переход от произвольного внимания к послепроизвольному; развитие памяти; расширение объема усваиваемого материала; снижение утомляемости; тренировка творческого воображения; получение достоверных знаний и образцов иноязычной речи; интенсификация процесса обучения и создание дополнительной мотивации и интереса к занятиям иностранного языка [Горохова 2006].

Повышение мотивации при использовании поликодовых текстов в уроке

Если под целью понимать «образ будущего результата действия» [Гальскова, Гез 2015, с. 100], то при обучении иностранному языку для каждого преподавателя такой целью является наличие прогресса у обучаемого, видимый фиксируемый рост учащегося во владении иностранным языком, его умение свободно ориентироваться в иноязычной среде и умения адекватно реагировать в различных ситуациях. Для достижения этой цели каждый преподаватель задумывается о методах и средствах эффективного преподавания.

Успешность использования различных методов и средств обучения зависит от способностей обучающегося, от эмоционального состояния на момент урока и во многом от степени мотивации. Этими факторами нельзя пренебрегать при построении урока, иначе это приведет к снижению эффективности. В преподавании в большей степени мы опираемся на внешнеорганизованную мотивацию, как обусловленную внешними стимулами, а не внутренним целеполаганием, т. е. на такую мотивацию, которую может создать преподаватель.

Что касается личных способностей и эмоционального состояния студента на момент урока, преподаватель может оказать лишь незначительное влияние на данные факторы, так как «сколько бы ни старался преподаватель добиться успеха даже при хорошей организации урока, он не достигнет цели, если ученики не проявят интереса к овладению иностранным языком, если у них не будет стимула решать поставленные учебные задачи» [Гальскова, Гез 2015, с. 94], при этом создание внешней мотивации – это прямая обязанность преподавателя.

Для формирования внешней мотивации преподаватель должен создать условия для эмоционального комфорта; определить ближайшие и конечные цели обучения; демонстрировать перспективу усвоенного материала; профессионально излагать материал; создать условия для познавательной деятельности учащихся; выбирать материал в зависимости от уровня подготовленности и интереса учащихся.

Сегодня существуют исследования о том, что высокая позитивная мотивация может компенсировать недостаточно высокие способности учащегося. Но при этом высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебной мотивации, не может привести к значительным успехам в учебе [Реан 1999]

Частично компенсировать отсутствие мотивации и сыграть важную роль в усвоении материала может эмоциональный компонент обучения. Эмоциональная деятельность формирует положительное отношение учащегося к происходящему на уроке и, соответственно, лучшее усвоение материала. Такая эмоциональная положительная подача материала способна развить у учащегося интерес к предмету, вызвать желание к дальнейшему активному участию в уроке. Учащийся получит уверенность в своих силах и будет стремиться к практическому применению изучаемого языка.

Совместно просмотренный видеоролик создает ощущение совместной деятельности, сотрудничества, увлекательного занятия, направленного на достижение общей цели. Преподаватель обсуждает просмотренное видео, дополняя ответы студентов, уточняя у них информацию, не на уровне вопрос – ответ, а в открытом диалоге, который, с одной стороны, стимулирует высказывания студентов, а с другой – не создает давящей атмосферы «экзамена». Студенты, увлеченные таким процессом, начинают обращать внимание на интонации носителей языка, произношение отдельных звуков, на новые лексические единицы и грамматические конструкции, на факты экстралингвистического поведения коммуникантов и культурные реалии.

При использовании поликодовых текстов одновременно происходит воздействие на сознательную сферу (использование конкретного языкового материала) и на подсознательную сферу с помощью эмоциональной включенности, что приводит к эффективному закреплению информации [Дмитриенко 2018, с. 26]. Мы придерживаемся точки зрения, что включение поликодовых текстов в урок является одним из мотивирующих элементов урока и способно повысить эффективность учебного процесса.

Реализация принципа наглядности при использовании поликодовых текстов

При использовании поликодовых текстов в уроке реализуется один из важнейших дидактических принципов, а именно, принцип наглядности. Эффективность обучения зависит «от степени привлечения к восприятию всех органов чувств, чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается» [Горохова 2006, с. 70]. Визуализированная информация помогает студенту при декодировании, понимании того или иного

текста, снимает в какой-то мере сложность восприятия иноязычной информации.

Наглядность рассматриваем как «специально организованный показ неязыкового и языкового материала, функционирующего в речи, с целью помочь обучающемуся понять, усвоить язык и пользоваться им для общения» [Писаренко 2002, с. 36]

Применения наглядности в обучении иностранному языку обосновано и целесообразно, особенно сегодня, когда изменился стиль чтения, и реципиент долго не останавливается на одном тексте, бегло просматривает его и переключается на другую информацию. Поликодовые тексты позволяют при минимальном использовании вербальных компонентов максимально полно усвоить информацию текста, это помогает интенсифицировать процесс обучения.

Наглядность при обучении иностранным языкам повышает интерес к предмету, улучшает внимание учащихся, создает положительное отношение к учебе, облегчает преодоление трудностей, активизирует процесс обучения и деятельность сознания учащихся в целом [Бенедиктов 1967, с. 12].

Но сама наглядность не дает новых знаний о реальном мире. Наглядность может выступать в качестве основы, на которой будет строиться речь, либо в качестве проблемы или постановки вопроса, с которого начнется далее общение на иностранном языке. Различные средства наглядности помогают создать на уроке условия общения, приближенные к естественной коммуникативной среде.

Основная цель зрительной наглядности – способствовать переключению мышления на речевую основу другого языка, на основе чего формируется внутренняя речемыслительная деятельность на основе иностранного языка. Обучение устной речи невозможно без обучения мышлению на этом языке, а усвоение устной речи завершается образованием внутренней речемыслительной деятельности [Бенедиктов 1967, с. 13–14].

Существует ряд исследований по изучению эффективности процесса восприятия информации (И. И. Зимняя, В. А. Бухбиндер, Е. И. Фокин, С. Л. Рубинштейн, В. А. Толоконников и др.), в которых доказывается, что человек запоминает: 10 % – из прочитанного, 20 % – из услышанного, 30 % – из увиденного, 50 % – из увиденного и услышанного, 70 % – из произнесенного, 90 % – из того, что мы сами делаем [Писаренко 2002].

Центральной частью процесса обучения является процесс усвоения знаний. Важно понимать, что прочность усвоения материала зависит не только от проработки и закрепления материала, но и от первичного восприятия.

При восприятии видеоряда подключаются зрительные каналы восприятия и облегчают понимание. Зрительный анализатор обладает большей пропускной способностью, чем слуховой [Бенедиктов 1967, с. 96; Горохова 2006, с. 73]. Зрительное восприятие дает богатство информации, способствует более совершенному и подлинному восприятию объектов окружающего мира. Восприятие считается эффективнее, если человек воспринимает больше информации за минимальный промежуток времени.

При восприятии видеоматериала синтезируется зрительное и слуховое восприятие. Такой зрительно-слуховой синтез, обратная сторона аудиовизуальной наглядности позволяет «судит о сказанном полнее, чем при раздельном поступлении сообщений» [Писаренко 2002, с. 19–25].

Проблему восприятия в обучении описывает Т. Н. Бандурка в своей работе «Полиmodalность восприятия в обучении». Опираясь на других исследователей, она утверждает, что в обучении задействованы три modalности: зрительная, слуховая и кинестетическая (осязательная). Они представляют собой основу так называемых «способностей» учащегося. Академическая успешность или неуспешность в обучении во многом зависит от способа восприятия и от доминирования определенного вида восприятия у учащегося и от вида материалов, которые преподаватель использует в уроке [Бандурка 2005, с. 21–23].

На основе проведенных исследований Т. Н. Бандурка утверждает, что зрительное восприятие позволяет лучше понять текст, чем восприятие слуховое [Бандурка 2005, с. 24]. Это позволяет сделать вывод, что объяснение материала следует сопровождать наглядными материалами.

Эффективность внедрения поликодовых текстов в урок зависит от многих факторов: от подготовки преподавателя к работе с такого рода текстами, тематического единства с общим материалом урока, материально-техническим оснащением и готовностью учащихся. Необходимо прохождение нескольких этапов работы с такого рода текстами: провести ряд подготовительных упражнений, разобрать незнакомый словарь, просмотреть видео, проконтролировать понимание и оценить результат.

Следует учитывать, что учебное видео должно быть тематически подобрано и вплетено в канву урока, кроме того, важны следующие факторы: однозначность изображения, отсутствия на кадрах второстепенных предметов, второго предметного фона, а также кадров, вызывающих дополнительную эмоциональную нагрузку, которая будет способствовать переключению на родную речь.

Существует точка зрения, что наглядность как слишком легкий путь к получению знаний может навредить в образовательном процессе, так как парализует привычку к самостоятельному мышлению. Кроме того, видео дает реципиенту готовые образы, и студент не нуждается в том, чтобы представлять себе предметы мысленно (Л. С. Выготский, Л. С. Андреевская-Левенстерн). Л. С. Выготский не принимал обучение лишь на основе принципа наглядности, но и не исключал его. К. Д. Ушинский делал акцент на том, что полученные посредством использования принципа наглядности образы закреплялись на основе понятий, объединялись в мысль и находили словесное выражение [Горохова 2006, с. 71].

Но отметим, что данные замечания касаются лишь степени и частоты использования данного метода. Эффективность же использования поликодовых текстов в обучении иностранных языков признается большинством методистов. Несомненно, чрезмерное поверхностное, неоправданное или не подходящее по теме использование поликодовых текстов в уроке не может привести к положительному результату.

Любой метод не может быть идеальным, но если каждый раз критически оценивать результат, наполнять ее новым содержанием, разрабатывать новые виды работ, то его стоит использовать.

Выводы

Сегодня под воздействием современных коммуникативных технологий устанавливаются тенденции в развитии педагогических технологий и средств обучения. Меняются основные педагогические представления, происходит переосмысление роли преподавателя, стиля общения, средств, способов и методов обучения иностранному языку. В этих условиях необходима перестройка процесса обучения с учетом множественности текстовых форматов, передаваемых посредством информационных и мультимедийных технологий.

Педагогические инновации вносят в образовательную среду элементы, улучшающие характеристики отдельных компонентов

в образовательной системе. Благодаря применению аутентичных ресурсов, а именно, поликодовых текстов и динамических поликодовых текстов, сегодня создаются возможности интенсифицировать учебный процесс, сделать его более насыщенным, информативным, мотивирующим, обеспечивающим новое содержание, формирующим устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка.

Использование поликодовых текстов помогает представить картины реальной жизни страны изучаемого языка, познакомить студентов с памятниками культуры, моделями экстралингвистического поведения.

Системная работа с поликодовыми текстами имеет ряд преимуществ, основными являются тренировка развития спонтанной речи, развитие навыков аудирования, увеличение словарного запаса и совершенствование навыков переводческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бандурка Т. А.* Полиmodalность восприятия в обучении. Как отодвинуть границы познания : монография. Иркутск : Изд-во Оттиск, 2005. 204 с.
- Бенедиктов Б. А.* О психологических требованиях к учебным фильмам, изготовляемым для обучения иностранным языкам : материалы к симпозиуму «Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе и вузе. 19–21 января, Минск, 1967. С. 6–11.
- Бенедиктов Б. А.* Психологические вопросы комплексного применения наглядности при обучении иноязычной устной речи : материалы к симпозиуму «Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе и в вузе, 19–21 января, Минск, 1967. С. 12–19.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. 8-е изд. исп. и доп. М. : Академия, 2015, 368 с.
- Горохова Н. Э.* Мультимедийная психология обучения иностранному языку: механизмы, проблемы, перспективы : монография. СПб. : СПбГИЭУ, 2006. 154 с.
- Дмитриенко Т. А.* Современные технологии иноязычного образования : учебное пособие. М. : МГТА, 2018. 163 с.
- Кузьмина О. Е.* Использование поликодовых текстов в обучении РКИ на начальном этапе // Наука и школа. 2019. № 1. С. 120.
- Куницына О. М.* Детабулизация в немецкой журнальной рекламе (на примере креолизованных текстов) : дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 245 с.

- Писаренко В. И.* Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку: на материале французского языка в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2002. 181 с.
- Реан А. А.* Психология изучения личности : учебное пособие. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
- Чернышенко О. В.* Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 1–5.
- Hymes, D. H.* On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings / Eds. by J. B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.

REFERENCES

- Bandurka T. A.* Polimodal'nost' vosprijatija v obuchenii. Kak otodvinut' granicy poznaniya : monografija. Irkutsk : Izd-vo Ottisk, 2005. 204 s.
- Benediktov B. A.* O psihologicheskikh trebovaniyah k uchebnym fil'mam, izgotovljaemym dlja obuchenija inostrannym jazykam : materialy k simpoziumu «Audio-vizual'nyj metod obuchenija inostrannym jazykam v shkole i vuze. 19–21 janvarja, Minsk, 1967. S. 6–11.
- Benediktov B. A.* Psihologicheskie voprosy kompleksnogo primeneniya nagljadnosti pri obuchenii inozazychnoj ustnoj rechi : materialy k simpoziumu «Audio-vizual'nyj metod obuchenija inostrannym jazykam v shkole i v vuze, 19–21 janvarja, Minsk, 1967. S. 12–19.
- Gal'skova N. D., Gez N. I.* Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlja studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. 8-e izd. isp. i dop. M. : Akademija, 2015, 368 s.
- Gorohova N. Je.* Mul'timedijnaja psihologija obuchenija inostrannomu jazyku: mehanizmy, problemy, perspektivy : monografija. SPb. : SPbGIIeU, 2006. 154 s.
- Dmitrienko T. A.* Sovremennye tehnologii inozazychnogo obrazovaniya : uchebnoe posobie. M. : MGTA, 2018. 163 s.
- Kuz'mina O. E.* Ispol'zovanie polikodovyh tekstov v obuchenii RKI na nachal'nom jetape // Nauka i shkola. 2019. № 1. С. 120.
- Kunicyna O. M.* Detabuizacija v nemeckoj zhurnal'noj reklame (na primere kreo-lizovannyh tekstov) : dis. ... kand. filol. nauk. M., 2013. 245 s.
- Pisarenko V. I.* Metodika ispol'zovaniya videomaterialov v obuchenii vtoromu inostrannomu jazyku: na materiale francuzskogo jazyka v neязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2002. 181 с.
- Rean A. A.* Psihologija izuchenija lichnosti : uchebnoe posobie. SPb. : Izd-vo Mihajlova V. A., 1999. 288 s.

- Chernyshenko O. V.* Lingvodidakticheskij potencial kreolizovannogo teksta v ramach kompetentnostnogo podhoda // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2016. № 5. S. 1–5.
- Hymes, D. H.* On Sommunicative Sompetence // Sociolinguistics. Selected Readings / Eds. by J. B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.

УДК 472.881.1

Н. Ю. Мороз, Н. В. Чурилова, Е. А. Калашникова

Мороз Н. Ю., кандидат филологических наук; заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

Чурилова Н. В., старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: mchurilovanad@mail.ru

Калашникова Е. А., кандидат филологических наук;
доцент кафедры фонетики немецкого языка факультета немецкого языка Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: elk99@mail.ru

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на примере немецкого языка)

В статье предлагается краткий исторический экскурс, анализируется современное состояние проблемы использования родного языка в преподавании иностранного языка в Германии, а также изложены рекомендации по включению родного языка (немецкого) в процесс освоения иностранного языка как необходимого компонента учебного процесса. На основе анализа научных публикаций лингвистов ФРГ авторы делают вывод, что в методике преподавания немецкого языка как неродного отмечается тенденция к использованию родного языка, поскольку именно родной язык и его языковые структуры, а также различные методические приемы для его использования на разных ступенях обучения, по мнению исследователей, могут играть существенную роль в успешном практическом освоении иностранного языка обучающимися.

Ключевые слова: родной язык; обучение иностранному языку; средства семантизации; одноязычие; двуязычие

N. Yu. Moroz, N. V. Churilova, E. A. Kalashnikova

Moroz N. Yu., PhD, Associate Professor, Head of Linguistic and Professional Communication Department in the Sphere of Media Technology; Moscow State Linguistic University; e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

Churilova N. V., Senior lecturer of Linguistic and Professional Communication Department in the Sphere of Media Technology; e-mail: mchurilovanad@mail.ru

Kalashnikova E. A., PhD, Associate Professor of the German Phonetics Department; Moscow State Linguistic University (Russia, Moscow);
e-mail: elk99@mail.ru



THE USE OF NATIVE LANGUAGE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (using the example of the German language)

The article introduces a brief historical review and the analysis of contemporary trends of using the native language in teaching foreign languages in Germany. The article describes the suggestions on the ways how the native language (German) can be included in the process of acquiring a foreign language because it is a necessary component of educational process. The authors of the article conducted an analytical survey of scientific articles of German linguists. The authors argue that in teaching German as a second language in Germany the tendency is observed to use the mother tongue in the process of instruction since the native language and its language structures, including different methodical approaches to use it on various stages of education, can play a significant role in successful and practical foreign language acquisition.

Key words: native language; foreign language teaching; means of semantization; monolingualism; multilingualism.

Введение

Сегодня, как и прежде, обсуждается вопрос о том, какие возможности для успешного достижения целей в освоении открывает осознанное использование родного языка в обучении иностранному языку, и почему двуязычие, применяемое как неизбежная ситуативная необходимость в целях освоения грамматического и лексического материала, в определенных случаях может быть более эффективным средством достижения положительного результата учебного процесса, чем одноязычный подход.

Так, Вольфганг Бутцкамм (Wolfgang Butzkamm), профессор лингвистики университета в г. Аахен, в своей статье «Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren!» приходит к выводу, что соотношение и баланс использования иностранного и родного языков на занятиях по обучению иностранному языку должны быть соразмерны как конкретной ситуации, так и целям обучения.

Вспомним тот исторический факт, что существовавшая еще сто лет назад система обучения иностранному языку целиком опиралась на такую методику изучения и / или преподавания классических языков, при которой имело место лишь заучивание иноязычных слов с переводом на родной язык; грамматика объяснялась на родном языке, а затем, по мере вооружения этими знаниями, следовал перевод предложений текста с родного (немецкого) языка на латинский язык.

Позднее получил широкое распространение «прямой метод» обучения иностранным языкам, когда, насколько это было возможно, на занятиях полностью исключалось употребление родного языка. А уже 60-е годы прошлого столетия отметились появлением большого количества учебных материалов, в том числе, изобилующих картинками и цветными иллюстрациями, для того, чтобы избежать двуязычия.

Таким образом, с появлением прогрессивных для своего времени методов родной язык как методический вспомогательный прием освоения иностранного языка был решительно изгнан из процесса изучения иностранного языка [Peggy Meier 2006, с. 8].

Известный немецкий лингвист Пегги Майер (Peggy Meier), анализируя эту проблематику в своей монографии “Der bewusste Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht” («Осознанное использование родного языка в обучении иностранному языку»), упоминает, что с середины XX в. в научных статьях встречаются различные мнения относительно методики обучения иностранным языкам: одни ученые отдавали предпочтение двуязычной методике в преподавании иностранного языка (Frank R. Palmer), а другие – категорично это отвергали, считая переводной метод угрозой для успешного освоения иностранного языка [Peggy Meier 2006, с. 10–11].

Кроме того, Пегги Майер отдельно ссылается на наиболее часто используемый в недавнем времени и в настоящее время коммуникативный подход (Communicative Approach) как один из приемов освоения иностранных языков. С коммуникативным подходом она связывает имя немецкого лингвиста Ганса-Эберхарда Пифо (Hans-Eberhard Pierho). Цель этого метода заключалась в приобретении коммуникативной компетенции с помощью «имплицитного изучения иностранного языка». На основе аутентичных материалов во время занятий моделировались коммуникативные ситуации, а обучающиеся при этом активно вовлекались в освоение новой лексики. Родной язык использовался только в методически обоснованных случаях [там же, с. 10].

Характеризуя 70-е гг. XX столетия и эмпирические исследования роли перевода в учебном процессе в тот период времени, Пегги Майер приходит к выводу, что несмотря на включенное в учебные планы требование (в частности, на сайте журнала *Grundschulmagazin Englisch* “Funktionale Fremdsprachigkeit / Zur Rolle der Sprachen im Englischunterricht” упоминаются учебные планы многих земель ФРГ, заголовок которых примерно одинаков: «Язык уроков – иностранный

язык как принцип одноязычия» (“Prinzip der Einsprachigkeit – Unterrichtssprache ist die Fremdsprache” [Butzkamm URL]) следует исключить использование родного языка на практических занятиях по изучению иностранного языка, однако оно не выполнялось. Таким образом, догматическое абсолютное одноязычие (“Einsprachigkeit”) в осуществлении учебного процесса не было реализовано на практике [Peggy Meier 2006, с.10].

Отказ от догматических методов обучения в ФРГ?

Для своей научной статьи «Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren!» профессор Вольфганг Бутцкамм намеренно выбрал то же самое название, что и лингвист-фонетист В. Фётор (Theodor Wilhelm Viëtor) в 1882 году, упоминаемый Пегги Майер [Peggy Meier 2006, с. 8].

Современные немецкие методисты придерживаются мнения, что преподаватели иностранного языка должны в корне изменить методический принцип соблюдения догматического одноязычия в обучении иностранным языкам учащихся и пользоваться родным языком в качестве неотъемлемого элемента учебного процесса, а не рассматривать его только как постоянную угрозу обучению или как обходной маневр и даже бегство от иноязычной среды, собственно, чем он по сути своей и является. Говоря о традиционном взгляде на использование родного языка на занятиях, в соответствии с которым он считается уступкой слабым ученикам и нежелательным элементом, и, по выражению В. Бутцкамм, «незванным гостем», заметим, что полное отсутствие родного языка в учебном процессе негативно сказывается на всех его участниках – как на слабых обучающихся, так и на преподавателе, поскольку последний тратит дополнительное время для повторных объяснений учебного материала слабым учащимся.

Эта проблема была поднята также в научном труде Л. В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе». Говоря о путях гарантированного овладения иностранным языком, делает акцент на необходимости «сознательного отталкивания от родного языка» [Щерба 1974, с. 63]. Но в то же время «освобождение из плена родного языка» созвучно конечной цели – сделать овладение иностранным языком совершенно независимым от родного языка, что методически правильно по существу [там же, с. 28].

Исходя из личного опыта преподавания иностранных языков в немецких гимназиях и университетах, педагоги выступают за

решительный отказ от догматических принципов одноязычия в обучении иностранному языку. К рассмотрению предлагаются несколько тезисов, сформулированных в уже упоминавшейся статье “Der Sprachunterricht muß umkehren!», в которой родной язык рассматривается как активный компонент учебного процесса. Родной язык служит не только «ключом дешифровки», но и является наиболее надежным инструментом доступа к изучению иностранного языка. Если во время занятий необходимо произнести фразу на иностранном языке, которая еще незнакома обучающимся, то сразу же во избежание недопонимания за ней должен следовать соответствующий эквивалент на родном языке учащихся. Таким образом, в учебном процессе всегда наблюдается незримое присутствие родного языка: с одной стороны, над реализацией учебного процесса продолжает довлеть требование одноязычного обучения как внешний фактор, а с другой стороны, в сознании учащихся объективно существует родной язык как внутренний фактор. При этом, правда, могут использоваться также и невербальные методы поддержки эквивалентов высказываний, а именно: голос, мимика и жестикуляция. По своему опыту мы хорошо знаем, что работу над аутентичными текстами на раннем этапе обучения иностранному языку возможно и нужно практиковать, однако, здесь вряд ли можно обойтись без помощи родного языка. При этом следует избегать беспорядочного использования родного языка. Преподаватель сталкивается со слабыми учениками и вынужден прибегать к родному языку для разного рода пояснений таким учащимся. В то же время недостаточно гибкие и многословные преподаватели, которые не могут постоянно следовать принципу одноязычия, невольно оказывают тем самым негативное влияние на учебный процесс. Одновременно следует отказываться от использования упрощенных текстов, поскольку они отрицательно сказываются на успешном достижении учебных целей.

Родной язык учащихся выполняет роль «союзника» в обучении иностранным языкам, а по определению Л. В. Щербы «не врага, а друга и помощника», при условии, если обучающимся понятны «входные данные» неродного языка [Щерба 1974, с. 41]. Именно тогда иностранный язык становится тем самым метаключом, с помощью которого откроются двери для последующего изучения и других иностранных языков.

Необходимо отметить, что в то же время следует создавать подлинную иноязычную атмосферу на занятиях по иностранному языку: даже в таких мелочах, не имеющих прямого отношения к занятиям, как, например, объявление о том, что какое-либо занятие не состоится или обсуждение вопроса о самочувствии заболевшего учащегося. В таких случаях необходимо следовать принципу одноязычия. Родной язык, по мнению современных немецких методистов, должен присутствовать в упражнениях в качестве систематически преследуемой цели усвоения учебного материала, а все остальные «правила дорожного движения», необходимые для осуществления учебного процесса, следует выполнять только на иностранном языке.

Лингвист-методист Пегги Майер, в свою очередь, обращает внимание на тот факт, что вслед за Вольфгангом Бутцкамм и другие немецкие методисты (Nowak, Lübke) также придерживаются той точки зрения, что использование родного языка обучающихся при освоении новой иноязычной лексики игнорировать невозможно. Они высказываются в защиту двуязычного (переводного) метода освоения новой лексики иностранного языка, но если только это методически необходимо в конкретной ситуации. Особенно важен этот метод, например, при семантизации абстрактных существительных, так как беспереводной одноязычный метод объяснения значений таких существительных сложен и неэкономичен по времени, а главное – не всегда приводит к желаемому результату. Кроме того, слабым ученикам могут быть непонятны объяснения новых слов на иностранном языке, или они могут неверно истолковать их значение [Peggy Meier 2006, с. 12].

Предлагается в этих случаях указывать несколько эквивалентов для перевода, чтобы у обучающихся не создавалось ложное впечатление о соотношении 1:1 между родным и иностранным языками. В. Бутцкамм считает, что двуязычная семантизация особенно себя оправдала при работе над лексически сложными текстами, так как стремление к одноязычной семантизации происходит в ущерб для понимания содержания таких текстов. [Butzkamm 2020, с. 8]. С ним соглашается известный лингвист Герхард Нойнер (Gerhard Neuner) в своей монографии под названием «*Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*». Он считает, что родной язык служит точкой опоры для овладения иностранными языками, его не следует «затемнять» в голове обучающихся подобно экрану монитора, напротив, его надо осознанно и активно вовлекать в процесс изучения иностранного

языка, так как он выстраивает структурированную основу для образования ментальной языковой сети, включающей упрочение всех элементов, блоков и структур иностранного языка [Hufeisen, Neuner 2003, с. 19].

Но здесь надо отметить тот факт, что в изучении любого иностранного языка метод двуязычной семантизации не всегда может быть успешно применен, например, даже такие простые выражения в немецком языке, как “danke schön” или “bitte schön”, очень затруднительно перевести дословно, не говоря уже о фразеологизмах и крылатых выражениях. И здесь вряд ли можно обойтись без объяснения смыслового значения такой лексики на родном для учащихся языке. Л. В. Щерба также подчеркивает, что учащиеся только тогда вполне понимают смысл сложной лексики, если находится нужный эквивалент в родном языке [Щерба 1974, с. 62].

Мы полностью согласны с Г. М. Фроловой, что понимание иноязычной речи – сложный процесс, в котором дословный перевод играет важную роль, но все-таки он не является «адекватным и совершенным с точки зрения культуры родного языка». Дословный перевод передает содержание текста словами родного языка, но в чуждой синтаксической структуре изучаемого языка [Фролова 2020, с. 146–147].

Вопрос о том, как добиться наиболее успешного овладения иностранным языком, является предметом дискуссий и предложений, основанных на практическом опыте обучения иностранным языкам, и среди ведущих современных методистов России. В частности, в статье Н. Ф. Коряковцевой «Актуальные вопросы современной зарубежной теории обучения неродному языку», посвященной современным тенденциям и проблемам «языковой педагогики», отмечается социокультурный подход к обучению иностранным языкам в зарубежной методике, который позволяет «...исследователям в качестве основы коммуникативного и коммуникативно-когнитивного метода обосновать такие ключевые положения, как коммуникативная и деятельностная направленность, аутентичность, осознанный подход, поэтапность формирования познавательной деятельности, опора на предметную деятельность как основу освоения концептуальных знаний, формирование стратегий и умений изучения языка, опора на социальный и культурный контекст» [Коряковцева, 2019, с. 19]. И здесь хотелось бы сказать несколько слов об использовании коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в МГЛУ. В МГЛУ находят свое активное применение положения Европейского Языкового Портфеля,

которые обусловлены образовательным глобализмом и сформулированы как общеевропейская модель обучения иностранным языкам (Common European Framework of Refertnce). Положения были приняты Советом Европы в Страсбурге в 1996 г. Цель обучения получила обновленное содержание как развитие способностей к ориентированию в иноязычной культуре и формирование коммуникативно-когнитивных компетенций в процессе межкультурного обмена. Содержание обучения предполагает формирование социокультурного портрета страны изучаемого языка, т. е. полное погружение в новую для обучающихся культуру с сопоставлением соответствующих областей родной культуры. Одним из ведущих лингводидактических принципов коммуникативного метода обучения в МГЛУ является опора на родной язык [Фролова 2020, с. 147].

В МГЛУ практикуется развитие коммуникативных компетенций, начиная с первоначальной ступени овладения иностранным языком. Наши студенты охотно принимают участие в ролевых играх, с удовольствием имитируя иноязычную атмосферу, они нередко сами предлагают идеи для моделирования реальных ситуаций на иностранном языке как в контексте бытовой, так и профессиональной тематики. Преподаватели МГЛУ в учебном процессе придерживаются принципа одноязычия, отступая от него лишь тогда, когда это обосновано методической необходимостью. Прежде всего это касается начальной фазы обучения, когда преподаватели ситуативно и осознанно пользуются двуязычием при объяснении грамматических и лексических структур иностранного языка, переходя постепенно и по мере увеличения объема языковой компетенции обучающихся к использованию методического принципа одноязычия. Однако, как показывает практика, полностью исключить использование родного языка в конкретных ситуациях бывает невозможно. Особенно это касается введения новой лексики, включающей фразеологические обороты, устойчивые словосочетания и такие грамматические структурные блоки, смысловое значение которых часто несовместимо с грамматическими нормами родного языка. Речь может идти здесь о таких грамматических явлениях немецкого языка, как, например, инфинитив в функции дополнения или распространенное определение в деловом немецком языке, а также многих других. Таким образом, в этих случаях имеет место вполне осознанное использования родного языка, которое повышает эффективность овладения неродным языком.

Социокультурная личность обучающихся, их собственный опыт изучения лексико-грамматической системы родного языка существенно влияют на процесс овладения иностранным языком. Значимую роль играют, в частности, «сопоставление норм и ценностей представителей изучаемой и родной культуры; формулирование собственного отношения к описываемым социокультурным феноменам и др. [Перлова, Мороз 2020, с. 72].

Поддержку такого взгляда на обсуждаемую проблему мы находим в статье Эсхаг Рудабе «Влияние родного языка на преподавание», опубликованной в журнале № 7 «Молодой ученый» в 2017 г. В частности, он подчеркивает невозможность предотвращения влияния родного языка на неродной язык, так как родной язык в процессе преподавания и усвоения иностранного языка явно или неявно служит тем первоначалом, с которым происходит сравнение всех последующих изучаемых языковых систем. Следовательно, задача преподавателя состоит в том, чтобы наилучшим способом использовать это явление в лингвистике и обратить в пользу изученные положения родного языка для процесса обучения иностранным языкам [Rudabe 2017].

Учитывая роль осознанного использования родного языка учащихся в разработке и применении методов обучения иностранному языку, Эсхаг Рудабе выступает за развитие такой методики обучения, основой которой явится грамматическая и лексическая система родного языка. Он считает, что методический инструментарий изучения родного языка учащихся может подобным образом использоваться для изучения и / или обучения иностранным языкам [Rudabe 2017].

Заключение

Анализ научных воззрений немецких лингвистов-методистов: Вольфганга Бутцкамм (Wolfgang Butzkamm), Герхарда Нойнера (Gerhard Neuner) и Пегги Майер (Peggy Meier) показывает, что одноязычное обучение возможно как внешний фактор, но как внутренний фактор оно невозможно, поскольку нельзя игнорировать объективный факт постоянного присутствия родного языка в сознании обучающихся.

По мнению российских методистов, изучение иностранного языка и развитие коммуникативных компетенций находятся в тесной взаимосвязи с родным языком обучающихся, поскольку именно родной язык и связанный с ним лингвокультурный опыт формируют

необходимую базу для изучения иностранного языка и его практического использования в процессе межкультурной коммуникации с носителями того или иного иностранного языка.

Перевод на родной язык грамматических понятий и особенностей употребления лексического материала, как показывает практика, неизбежен в качестве вспомогательного элемента учебного процесса, что особенно важно на начальной стадии изучения иностранного языка, но и далее преподаватель осознанно может пользоваться им, например, для демонстрации учащимся соотношения несовпадений семантики иноязычной лексики с родным языком и т. п. Это актуально, в частности, при толковании и использовании фразеологических оборотов и идиом, а также сложных грамматических структур, присутствующих в немецком языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Коряковцева Н. Ф.* «Актуальные вопросы современной зарубежной теории обучения неродному языку» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 2 (831). С. 9–25. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/aktualnye-voprosy-sovremennoy-zarubezhnoy-teorii-obucheniya-nerodnomu-ya-zyku.pdf>.
- Перлова О. В., Мороз Н. Ю.* Стратегический компонент межкультурной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык и иноязычную культуру // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1 (834). С. 69–78. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_834/pdf.
- Фролова Г. М.* Роль и место учебного перевода в обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 141–150. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_834/pdf.
- Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. М. : Высшая школа, 1974. 111 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/scherba_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole_1974/go,92;fs,0/
- Эсхаг, Рудабе.* Влияние родного языка на усвоение иностранного языка. Учебная мотивация школьников // Молодой ученый. 2017. № 7 (141). С. 511–517. URL: <https://moluch.ru/archive/141/39646> (дата обращения 30.07.2020).
- Hufeisen, B., Neuner, G. S.* 19. URL: <https://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf> (дата обращения: 10.11.2020).

- Peggy, Meier* (2006). Der bewusste Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, München. Page: Imprint: GRIN Verlag OHG. URL: <https://www.grin.com/document/168596> (дата обращения 10.10.20).
- Butzkamm, W.* Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren! URL:<http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/umkehr.html> (дата обращения 11.11.2020).

REFERENCES

- Korjakovceva N. F.* «Aktual'nye voprosy sovremennoj zarubezhnoj teorii obuchenija nerodnomu jazyku» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2019. Vyp. 2 (831). S. 9–25. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/aktualnye-voprosy-sovremennoj-zarubezhnoj-teorii-obucheniya-nerodnomu-yazyku.pdf>.
- Perlova O. V., Moroz N. Ju.* Strategicheskij komponent mezhkul'turnoj komunikativnoj kompetencii izuchajushhih inostrannyj jazyk i inojazychnuju kul'turu // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. Vyp. 1 (834). S. 69–78. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_834/pdf.
- Frolova G. M.* Rol' i mesto uchebnogo perevoda v obuchenii inostrannomu jazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. Vyp. 3 (836). S. 141–150. URL: libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_834/pdf.
- Shherba L. V.* Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shcole. M. : Vysshaja shkola, 1974. 111 s. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/shcherba_prepodavanie-inostrannyh-yazykov--shcole_1974/go,92;fs,0/
- Rudabe, J.* Vlijanie rodnogo jazyka na usvoenie inostrannogo jazyka. Uchebnaja motivacija shkol'nikov // Molodoj uchenyj. 2017. № 7 (141). S. 511–517. URL: <https://moluch.ru/archive/141/39646> (data obrashhenija 30.07.2020).
- Hufeisen, B., Neuner, G. S.* 19. URL: <https://archive.ecml.at/documents/pub-b112g2003.pdf> (data obrashhenija: 10.11.2020).
- Peggy, Meier* (2006). Der bewusste Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, München. Page: Imprint: GRIN Verlag OHG. URL: <https://www.grin.com/document/168596> (data obrashhenija 10.10.20).
- Butzkamm, W.* Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren! URL:<http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/umkehr.html> (data obrashhenija 11.11.2020).

УДК 81'33

С. Г. Незговорова, Е. М. Кирсанова

Незговорова С. Г., кандидат филологических наук;
доцент кафедры английского языка № 4 факультета
международного бизнеса и делового администрирования
Московского государственного института международных отношений (У) МИД РФ;
e-mail: koosh@bk.ru

Кирсанова Е. М., кандидат филологических наук, доцент;
заведующая кафедрой английского языка переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: elena.kirsanova@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА ПРОФЕССИИ

Статья описывает результаты эксперимента, проведенного с целью выявления наиболее эффективных стратегий освоения специальной лексики английского языка. Анкетирование в процессе освоения запланированного материала обозначило ряд стратегий, к которым прибегали обучающиеся для ускорения запоминания, а тест, предъявленный после эксперимента, продемонстрировал степень их эффективности. По результатам эксперимента наибольшую действенность показали такие стратегии, как запись в тетрадь, использование карточек, применение онлайн-ресурсов.

Ключевые слова: изучение иностранного языка; стратегия освоения лексики; лексическая единица; специальная лексика.

S. G. Nezgovorova, E. M. Kirsanova

Nezgovorova S. G., PhD (Philology), Assoc. Prof. of English Language Department # 4,
Faculty of International Business and Business Management,
Moscow State Institute of International Relations (University) (MGIMO);
e-mail: koosh@bk.ru

Kirsanova E. M., PhD (Philology) Associate Professor, Head of the Department of the
English Language, Faculty of Translation, Moscow State Linguistic University;
e-mail: elena.kirsanova@mail.ru

INDIVIDUAL STRATEGIES OF VOCABULARY ACQUISITION IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH AS A LANGUAGE OF PROFESSION

The given article describes the results of the experiment conducted to analyze the effectiveness of the strategies employed by learners of English for professional



purposes to memorize and reproduce specialized vocabulary. Questionnaires filled out in process demonstrated a number of strategies the learners used to master the material, whereas the test presented after the course, showed the efficiency of each strategy, with note-taking, word cards and online-resources rating the highest.

Key words: foreign language acquisition; vocabulary learning strategy; lexical unit; special vocabulary.

Введение

Не вызывает сомнений тот факт, что лексика иностранного языка представляет собой настоящий интеллектуальный вызов для тех, кто ее осваивает. Следует также отметить, что в нашем случае происходит освоение не просто общеупотребительной лексики, а единиц специальной лексики, представляющих собой «совокупность слов и сочетаний, обозначающих понятия специальной области знания или деятельности» [Словарь социолингвистических терминов 2006, с. 215]. Освоение такого рода лексических единиц характеризуется еще большей степенью сложности, тенденцией к «быстрому увеличению ее объемов, а также неоднородности» [Польская 2009, с. 155]. Очевидно то, что некоторые обучаемые весьма успешно осваивают лексические единицы иностранного языка и впоследствии активно оперируют ими в устной и письменной речи, в то время как другие демонстрируют более скромные результаты, ссылаясь на проблемы с запоминанием и последующим воспроизведением. Вероятно, одной из причин подобных качественных различий является применение отличных друг от друга индивидуальных стратегий работы с лингвистическим материалом.

Что именно мы подразумеваем под стратегиями освоения лексики? Исследователи определяют их как «те действия, которые предпринимают обучаемые для освоения значений новых слов, удержания их в долгосрочной памяти, их извлечения и использования в процессе воспроизводства речи»¹ [Ruutemets 2005, с. 1].

Целью данного исследования является идентификация индивидуальных когнитивных и мнемонических стратегий, а также их возможное влияние на результаты всего процесса.

Обзор литературы

Проблема выбора стратегий при освоении иностранного языка подробно рассматривалась как отечественными, так и зарубежными лингвистами. А. А. Леонтьев, определяя сущность процесса

¹ Зд. и далее перевод наш. – Авторы.

овладения иностранным языком как обучение речевой деятельности, подчеркивал в этом отношении, что формирование способности к речи на этом языке должно быть обработкой ее отдельных структурных компонентов с последующим их объединением в целостную систему деятельности [Леонтьев 2001, с. 285]. Он же указывал, что обучение языку есть обучение значениям, конституирующим образ мира новой культуры и одновременно участвующим в процессах порождения речи на новом языке [Леонтьев 2001]. А. А. Плигин дает нам определение стратегий в широком смысле, подразумевая под познавательной стратегией последовательность мыслительных операций и внешних действий, направленных на реализацию результата в учебной деятельности [Плигин 2007, с. 207]. А. А. Залевская отмечает, что овладение иностранным языком «требует принятия множества решений относительно воспринимаемого обучаемым языкового материала и совершаемых им действий» [Залевская 2016, с. 8].

Зарубежные исследователи определяют стратегии как «процессы мышления, которые выбираются осознанно в ходе выполнения тех или иных учебных задач ... ментальные виды деятельности, которые осуществляются по усмотрению субъекта» [Bialystok 1981, с. 27]. Р. Эллис (Ellis) отмечает, что стратегии представляют собой «процесс, посредством которого обучаемые постигают новые правила изучаемого иностранного языка и автоматизируют уже имеющиеся знания через переработку воспринимаемого и упрощение его, используя при этом свой ранее имеющийся опыт [Ellis 1994, с. 601]. Еще одно определение описывает стратегии как «ментальные и коммуникативные процессы, используемые обучаемыми для того, чтобы выучить иностранный язык ... делающие этот процесс более эффективным и увеличивающим автономность обучаемого» (перевод наш) [Oxford 2001, с. 166]. При этом успешные обучающиеся «осознают, какие именно стратегии освоения иностранного языка есть у них в распоряжении ... они могут принимать собственные решения, как использовать и руководить этой стратегией в целях выполнения стоящей языковой задачи» [Wasilewska 2012, с. 498]. Таким образом, стратегия усвоения лексики иностранного языка представляет собой определенную последовательность действий и возникает в тот момент, когда обучаемый анализирует задание, саму ситуацию, а также наличие собственных ресурсов в этом отношении. Далее он сам может отслеживать, насколько эффективной является та или иная стратегия, с последующей ее коррекцией.

Методы

Участники исследования (N=30) – студенты второго года обучения факультета экономической направленности, изучающие английский язык как язык профессии, средний возраст которых – 19,3 года, а средняя продолжительность изучения английского языка – 13 лет. На занятия, в ходе которых отслеживались индивидуальные стратегии освоения специализированной лексики, а также оценивалась эффективность их применения, отводилось 4 академических часа в неделю. В течение каждой из трех недель эксперимента группа, участвующая в исследовании, осваивала новую главу учебника языка профессии. Среднее количество новых терминологических единиц экономики в каждой главе – 8. Таким образом, за весь период эксперимента освоению подлежали 24 новых лексических единицы экономического характера.

Для анализа результатов был использован метод анкетирования. Анкета представляла собой сочетание открытых и закрытых вопросов:

1. Какие из нижеприведенных стратегий запоминания слов английского языка Вы используете:

- составление списков слов
- карточки
- онлайн ресурсы и приложения
- чтение / прослушивание аутентичных материалов и запоминание слов из контекста
- опора на словообразование (добавление суффиксов, приставок, окончаний к уже знакомому корню слова)

2. Какие еще стратегии Вы используете для запоминания слов английского языка?

Для оценки эффективности применения тех или иных стратегий все участники эксперимента написали итоговый тест, задачей которого было выявить, какие лексические единицы освоены и применяются, а какие – нет. Данный тест представлял собой перевод 24 предложений с русского на английский язык, при этом в каждое предложение для перевода была включена одна предположительно освоенная лексическая единица. Выбор в качестве материала для данного теста предложений на перевод обусловлен тем, что, на наш взгляд, точное

и четкое знание русскоязычного эквивалента того или иного иностранного слова является надежным показателем активного его усвоения. К. Джеймс (James) справедливо указывает в этом отношении, что «игнорирование родного языка сравнимо с зарыванием головы в песок, дающее ложную надежду на то, что вы со временем усвоите иностранный язык без особых усилий» [James 2005, с. 4]. Также высказываются мнения о том, что «в процессе преподавания иностранного языка непременно должны применяться сопоставительный анализ и перевод» [Laufer & Girsai 2008, с. 699].

Приведем фрагмент теста, предъявленного обучающимся:

Переведите следующие предложения на английский язык, обращая особое внимание на перевод единиц активного вокабуляра, выделенных жирным шрифтом:

1. *Спрос* на этот вид продукции вырос в третьем квартале.
2. Эти *данные* были получены с помощью технического анализа.
3. *Налогово-бюджетная политика* будет способствовать внедрению новых экономических реформ.

Каждая правильно указанная лексическая единица давала 1 балл, таким образом, максимально можно было набрать 24 балла.

Полученные результаты теста мы соотнесли с баллами за те стратегии, которые, согласно анкетам, обучаемые использовали в процессе освоения и подготовки к занятиям и тесту, делая выводы об их эффективности.

Результаты и дискуссия

Проведенный нами эксперимент выявил использование целого ряда стратегий. При этом некоторые стратегии были выбраны из предложенных в анкете, а некоторые были добавлены самими анкетирруемыми (запись в тетрадь, стикеры, многократное прописывание слов для лучшего их запоминания). Указанные ниже стратегии ранжированы по мере убывания количества участников эксперимента, использовавших их:

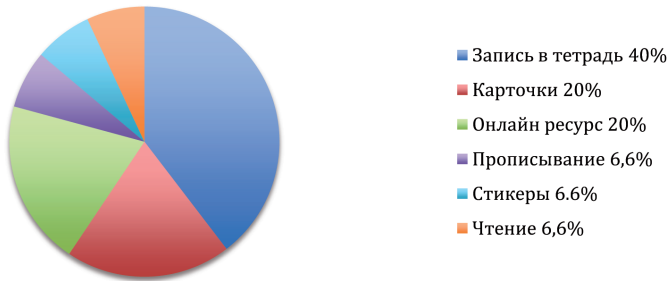
1. *Запись в тетрадь / просто запись (40 %)*. Под данной стратегией большинство участников эксперимента имеет в виду традиционный способ освоения какой-либо новой информации

вообще: запись незнакомой лексической единицы иностранного языка параллельно с ее переводом на родной язык, в большинстве случаев сопровождаемая примерами предложений с данной лексической единицей, синонимами, антонимами слова, особенностями его произношения, а также его сочетаемостью.

2. **Карточки (20 %).** Этот способ также традиционно используется для запоминания слов иностранного языка, при котором лексическая единица на английском языке пишется на одной стороне небольшой карточки, а на ее обратной стороне – русскоязычный эквивалент данного слова.
3. **Онлайн-ресурсы (20 %).** При использовании данной стратегии обучаемые осуществляют запоминание слов с помощью ряда онлайн ресурсов: специальных сайтов или приложений. Наиболее частотно используемые среди последних – ресурс Quizlet.com, где можно создавать списки лексических единиц, которые необходимо выучить, с последующей возможностью разными способами проверять степень запоминания данных слов. Обучаемые заучивали слова с помощью приложения Quizlet, дающего возможность создавать модуль, содержащий необходимый материал. Данное приложение отслеживает процесс запоминания, осуществляя разбивку обучения на более короткие, но активные учебные сессии. Кроме того, скачанному приложению, обеспечивается регулярное и своевременное напоминание о необходимости повторить материал.
4. **Прописывание (6,6 %).** Данная стратегия подразумевает многократное написание одного и того же слова, что, по мнению пользователей, обеспечивает его прочное запоминание.
5. **Использование стикеров (6,6 %).** Имеется в виду приклеивание стикеров с новыми лексическими единицами в помещениях, где проводится наибольшее количество времени.
6. **Чтение (6,6%).** Обучаемые также отметили, что чтение значительных объемов текстов на английском языке определенно улучшает запоминание. При этом некоторые из опрошенных указывали, что освоение лексики при этом происходит «случайно», так как встречая неоднократно то или иное слово в прочитываемом материале, участники эксперимента без особых усилий запоминают его.

Диаграмма 1

**Процентное соотношение стратегий,
используемых для освоения
лексических единиц английского
языка**



Эффективность используемых стратегий

Приведенные ниже данные показывают, насколько успешно работали те или иные стратегии, примененные обучаемыми:

Диаграмма 2

**Максимальный балл, полученный в
данной категории**



Таблица 1

Категория	Количество человек (в %)	Полученные баллы
Запись в тетрадь	12 человек – 40	21, 22, 22, 24, 24, 24
Карточки	8 человек – 20	20, 20, 24,
Онлайн-ресурсы	7 человека – 20	15, 16, 20
Прописывание	1 человек – 6,6	17
Стикеры	1 человек – 6,6	18
Чтение	1 человек – 6,6	19

Из приведенных выше диаграммы и таблицы очевидно, что запись в тетрадь и карточки стали категориями, в которых участники эксперимента получили наибольшее количество баллов. По мнению исследователей, запись в тетрадь (note-taking) является предвестником успеха, поскольку в большинстве случаев при использовании данной стратегии осуществляется запись не только отдельного слова, но и его возможной сочетаемости, примеров, в ряде случаев, его транскрипции, то есть «происходит его контекстуальное освоение» [Schmitt 2007, с. 6]. Все опрошенные нами участники исследования подтвердили, что помимо русскоязычного эквивалента они записывают в тетрадь целое предложение, в котором данная лексическая единица употреблена в учебнике или преподавателем. В отношении записи лексических единиц в целом исследователи подчеркивают, что это «оказывает положительное влияние на продуктивное удержание в памяти изучаемых единиц» [Thomas & Dieter 1985, с. 251].

Использование карточек также принесло наиболее эффективные результаты. Считается, что «в процессе написания / изготовления карточек обучаемый уделяет больше внимания форме слова ... кроме того, расположение перевода на другой стороне карточки стимулирует мыслительные действия до начала извлечения из памяти изучаемой единицы» [Mondria & Mondria de Vries 1994, с. 47].

Онлайн-стратегии продемонстрировали более низкую эффективность. Все использовавшие их признали, что сам формат приложения и его возможности изначально казались им в достаточной степени действенными, и, начиная учить лексику с помощью приложения Quizlet,

они были уверены в получении весьма эффективных результатов. Однако их ожидания были не совсем оправданы, хотя в действительности это были не их ожидания в отношении приложения, а, скорее, их собственное отношение к этому процессу. Двое участников сообщили о недостаточном количестве времени, которое они уделяли работе с приложением, оставшийся участник сообщил о прекращении работы вскоре после скачивания приложения и формирования модуля.

Прописывание слов, которое использовал лишь один участник эксперимента, дало последнему 17 баллов. Многократное прописывание зачастую рассматривается в качестве достаточно результативного метода, но только лишь в том случае, если пользователь является полноценным «визуалом», то есть тем обучаемым, который лучше всего воспринимает всю входящую информацию визуально.

Использование также единственным участником стикеров, давшее максимальные 18 баллов, рассматривалось самим этим участником как чрезвычайно полезная техника, поскольку, по его мнению, в этом случае нет необходимости предпринимать специальные усилия: занимаясь своими делами в течение дня, обучающийся видит слова, записанные на стикерах, которые быстрее запоминаются. Не совсем ясно, в силу каких причин данному участнику не удалось запомнить 6 слов из изучаемых 24.

И, наконец, чтение. Единственный участник эксперимента, выбравший данную стратегию, отмечает, что она не требует особых усилий: согласно его мнению, чтение значительного количества текстов экономического характера, где единицы специальной лексики встречаются с высокой частотностью, дает возможность их эффективно запоминания. Однако результаты теста данного участника дают нам основания усомниться в ее результативности, во всяком случае, в отношении выбравшего ее участника эксперимента.

Обобщая информацию в отношении вышеуказанных стратегий и их эффективности, следует отметить, что помимо выбора стратегии запоминания, на успешность освоения лексических единиц также влияют личностные характеристики обучающихся: объем их рабочей памяти, мотивация к изучению английского языка, а также общие цели и задачи, стоящие перед каждым из них.

Кроме того, количество участвовавших в эксперименте (30 человек), сообщивших о своих собственных стратегиях изучения

специальной лексики, не является достаточно репрезентативным количеством, чтобы экстраполировать данные результаты на всех тех, кто изучает английский язык.

Заключение

Резюмируя вышесказанное, мы можем подчеркнуть еще раз, что, используя разнообразные стратегии освоения лексики, участники эксперимента продемонстрировали определенный диапазон эффективности. Исследователи справедливо отмечают, что «когда обучаемый сознательно выбирает стратегии, которые соответствуют его стилю освоения материала и текущей задаче изучения иностранного языка, они (стратегии) могут стать полезным инструментом для активного, сознательного и целенаправленного саморегулирования процесса освоения этого иностранного языка» [Oxford 2001, с. 169]. Р. Эллис (Ellis) высказывает схожую мысль о том, что «использование стратегий во многом зависит как от вида задания, так и от личных предпочтений обучаемых» [Ellis 1994, с. 716]. Также подчеркнем, что освоение лексики иностранного языка представляет собой особый динамичный процесс, в рамках которого осуществляется метакогнитивный выбор с его одновременным когнитивным воплощением. Стратегии, продемонстрировавшие большую степень эффективности, принесли более ощутимые результаты выбравшим их участникам эксперимента, при этом данный выбор был осуществлен обучаемыми самостоятельно, с учетом собственных способностей и стоящих перед ними целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Залевская А. А. Введение в теорию учебного двуязычия : учебник для магистрантов. Тверь : Тверской государственный университет, 2016. 269 с.
- Леонтьев А. А. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. 418 с.
- Плигин А. А. Личностно ориентированное образование: история и практика : монография. М. : Профит-Стайл, 2007. 432 с.
- Польская С. С. Обучение специальной лексике как аспект преподавания языка профессии (на материале экономической терминологии английского языка) // Филологические науки в МГИМО. 2009. № 37 (52). С. 154–163.
- Словарь социолингвистических терминов. Тамбов : Пролетарский светоч, 2006. 312 с.

- Bialystok, E.* The role of conscious strategies in second language proficiency // The Modern Language Journal. 1981. # 65 (1). P. 24–35.
- Ellis, R.* The study of second language acquisition. Oxford : Oxford University Press, 1994. 824 p.
- James, C.* Contrastive analysis and the language learner: a new lease of life? Linguistics, language learning and language teaching // The international Cooper series on English language and literature (ICSELL). 2005. # 10 (1). P. 1–20.
- Laufer, B. & Girsai, N.* Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation // Applied Linguistics/ 2008. # 29 (4). P. 694–716.
- Mondria, J. & Mondria de, Vries S.* Efficiently memorizing words with the help of word cards and ‘hand computer’ // Theory and applications. System 1994, # 22 (1). P. 47–57.
- Oxford, R.* Language learning strategies (2001). In Carter R. & Nunan D. (eds) The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of other languages. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. P. 166–169.
- Ruutemets, K.* Vocabulary learning strategies in studying English as foreign language. Master’s thesis. 2005. [online]. Available: <http://www.utlib.ee/ekollekt/diss/mag/2005/b17557100/ruutemets.pdf> (date of access: 20.11.2019).
- Schmitt.* Vocabulary learning strategies. In McCarthy, M.&N. Schmitt (Eds). Vocabulary Description Acquisition, and Pedagogy. Cambridge University Press, 2007. 400 p.
- Thomas, M. H., Dieter, J. N.* The positive effect of writing practice on integration of foreign words in memory // Journal of Educational Psychology. 1987. # 79, P. 249–253.
- Wasilewska, J.* Language learning strategies and the effectiveness of English language teaching at the tertiary level education // Journal of Siberian Federal University, humanitarian & Social Sciences. 2012. # 4 (5). P. 492–499.

REFERENCES

- Zalevskaja A. A.* Vvedenie v teoriju uchebnogo dvujazychija : uchebnik dlja magistrantov. Tver’ : Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2016. 269 s.
- Leont’ev A. A.* Psihologicheskie osnovy nagljadnosti v uchebnike inostrannogo jazyka. Jazyk i rechevaja dejatel’nost’ v obshhej i pedagogicheskoj psihologii. M. : Moskovskij psihologo-social’nyj institut, 2001. 418 s.
- Pligin A. A.* Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: istorija i praktika : monografija. M. : Profit-Stajl, 2007. 432 s.
- Pol’skaja S. S.* Obuchenie special’noj leksike kak aspekt prepodavanija jazyka professii (na materiale jekonomicheskoy terminologii anglijskogo jazyka) // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2009. № 37 (52). S. 154–163.

- Slovar' sociolingvisticheskikh terminov. Tambov : Proletarskij svetoch, 2006. 312 c.
- Bialystok, E. The role of conscious strategies in second language proficiency // The Modern Language Journal. 1981. # 65 (1). P. 24–35.
- Ellis, R. The study of second language acquisition. Oxford : Oxford University Press, 1994. 824 p.
- James, C. Contrastive analysis and the language learner: a new lease of life? Linguistics, language learning and language teaching // The international Cooper series on English language and literature (ICSELL). 2005. # 10 (1). P. 1–20.
- Laufer, B. & Girsai, N. Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation // Applied Linguistics/ 2008. # 29 (4). P. 694–716.
- Mondria, J. & Mondria de, Vries S. Efficiently memorizing words with the help of word cards and 'hand computer' // Theory and applications. System 1994, # 22 (1). P. 47–57.
- Oxford, R. Language learning strategies (2001). In Carter R. & Nunan D. (eds) The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of other languages. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. P. 166–169.
- Ruutemets, K. Vocabulary learning strategies in studying English as foreign language. Master's thesis. 2005. [online]. Available: <http://www.utlib.ee/ekoll-ekt/diss/mag/2005/b17557100/ruutemets.pdf> (date of access: 20.11.2019).
- Schmitt. Vocabulary learning strategies. In McCarthy, M.&N. Schmitt (Eds). Vocabulary Description Acquisition, and Pedagogy. Cambridge University Press, 2007. 400 p.
- Thomas, M. H., Dieter, J. N. The positive effect of writing practice on integration of foreign words in memory // Journal of Educational Psychology. 1987. # 79, P. 249–253.
- Wasilewska, J. Language learning strategies and the effectiveness of English language teaching at the tertiary level education // Journal of Siberian Federal University, humanitarian & Social Sciences. 2012. # 4 (5). P. 492–499.

УДК 168; 378

Н. П. Суханова

кандидат философских наук, доцент;
доцент кафедры философии и гуманитарных наук факультета базовой подготовки
Новосибирского государственного университета экономики и управления
«НИНХ»; e-mail: konfngi@yandex.ru

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОВОСПРИЯТИЯ

В статье рассматриваются проблемы формирования российской науки и образования. Наука анализируется как социальный институт, для успешного функционирования которого необходимо наличие особого культурного климата, когда профессиональная научная деятельность является объектом положительной общественной оценки. Показана взаимосвязь становления науки и систематического образования в российском обществе, влияние традиционных ценностей на их восприятие. В результате исследования установлено, что перемены в отношении общества к науке и образованию происходят во второй половине XIX столетия, социокультурная среда обитания становится благоприятной и способствующей росту научных достижений и просвещению.

Ключевые слова: наука; образование; культура; российское общество; социальный институт; ценности.

N. P. Sukhanova

PhD (Philosophy), Associate Professor; Associate Professor
of the Department of Philosophy and Humanities,
Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk;
e-mail: konfngi@yandex.ru

SCIENCE AND EDUCATION IN RUSSIAN SOCIETY: PROBLEMS OF MUTUAL PERCEPTION

The article deals with the problems of the formation of Russian science and education. Analyzed is science seen as a social institution that requires a particular cultural climate for its functioning successfully, with professional scientific activity being the object of positive public assessment. Revealed are: the interconnection between the formation of science and systematic education in Russian society, traditional values impact on their perception. The author's research resulted in discovering that changes in society's attitude towards science and education occurred in the second half of the 19th century, with the sociocultural environment becoming conducive to the growth of scientific achievements and enlightenment.

Key words: science; education; culture; Russian society; social institution; values.



Введение

История появления науки в России уникальна и драматична. Наука, понимаемая как социальный институт, не может успешно функционировать в обществе, которое не признает ее как высочайшую ценность. Благодаря деятельности Петра I в русской культуре возникает и оформляется феномен науки. Становление науки сопровождалось непониманием, отчуждением, открытым неприятием со стороны российского общества. Ко второй половине XIX в. стало окончательно понятно, что наука в России состоялась, не случайно это время называют золотым веком русской науки.

Целью статьи является анализ социокультурных проблем, связанных с формированием российской науки и образования. Отечественная наука всегда была тесно связана с системой образования, а отношение к образованию в культурной среде было неоднозначным и претерпевало изменения с течением времени. Вопросы организации науки и образования в дореформенный период заслуживают пристального изучения.

Система образования допетровской Руси

По вопросу о распространении грамотности в Древней Руси источники содержат скудную информацию. Интересы производства и торговли, необходимость поддержания общения с иностранцами неизбежно порождали потребность хотя бы в элементарно грамотных людях. Эту потребность в Киевской Руси увеличивало еще и принятие здесь в 988 г. христианства. После крещения Русь чрезвычайно нуждалась в собственных грамотных священниках, так как приглашение большого числа греческих священников из Византии могло бы привести к потере независимости Руси в религиозном отношении.

Стремясь удовлетворить назревшую потребность в грамотных людях, русские князья начинают открывать школы, о чем имеется несколько летописных свидетельств. Школы на Руси с конца X – начала XI века, как правило, открываются при монастырях, при некоторых церковных приходах. Известный русский историк культуры П. Н. Милуков отмечал по этому поводу: «Одни считают существование школ до Петра – редким исключением, другие, наоборот, покрывают всю допетровскую Русь целой сетью церковно-приходских училищ ... Источники дают нам слишком мало сведений, чтобы можно было

с их помощью доказать верность того или другого взгляда, но весь контекст явлений русской культуры говорит скорее в пользу первого взгляда, чем в пользу последнего» [Милуков 1994, с. 207].

Монголо-татарское иго затормозило экономический и культурный рост Руси. Монастыри, служившие очагами распространения грамотности, переписки и хранения книг, выполняли в то время роль крепостей и подвергались осаде, пожарам, разрушению, порою их культурные ценности уничтожались. Число школ и грамотных людей значительно уменьшилось.

Только к XVII в. Русь стала оправляться от монголо-татарского ига. Выросло феодальное землевладение, были освоены обширные пространства, значительно продвинулись вперед в своем развитии ремесло и торговля, особенно торговля внешняя. Все эти обстоятельства вызывали большие сдвиги в развитии русской культуры, усилили потребность в просвещении и обусловили более интенсивное развитие школы. Число начальных школ в России при монастырях и церквях в XVII в. возросло. Однако, то элементарное образование, которое давали монастырские школы, уже не удовлетворяло возросших потребностей страны в просвещении. России для дальнейшего развития промышленности и особенно торговли нужны были теперь люди со знанием латинского и греческого языков.

В Москве, начиная со второй половины XVII в., вопреки запрещению церкви, возникают одна за другой несколько греко-латинских школ, которые давали уже не элементарное, а среднее образование. В конце XVII в. открывается Славяно-греко-латинская академия. Инициатива учреждения этой академии принадлежала приглашенному в Москву из Белоруссии педагогу Симеону Полоцкому, известному также в качестве наставника царевича Петра, будущего Петра Великого. Цель создания Славяно-греко-латинской академии заключалась в подготовке образованных людей, необходимых государству и церкви. Учащиеся здесь изучали следующие науки: грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию, музыку (т.е. «семь свободных искусств») и богословие, «науку правосудия» [Буслаева 1974, с. 17].

Срок обучения в академии был различен, в зависимости от успехов учащихся. Известны случаи пребывания учеников в академии по 15–20 лет. Но это, вероятно, бывало, потому что учащиеся поступали в академию неграмотными и начинали обучение с приготовительного

класса, где их обучали азбуке, чтению часослова и псалтыря и письму, а затем в младшем классе они долго изучали языки: греческий и латинский. Преподавание в Славяно-греко-латинской академии велось сначала на греческом, а затем на латинском языке. Первыми организаторами академии были братья Лихуды, присланные в Москву по просьбе царя Федора Алексеевича константинопольским патриархом в 1683 г. Академия подготовила много образованных людей, однако, к моменту открытия Московского университета в 1755 г. она утратила свое значение.

Реформы в образовании и науке в эпоху правления Петра I

К концу XVII в. в экономическом, политическом и культурном развитии России произошли значительные сдвиги. Но все же Россия во многом отставала от западноевропейских государств. В такой ситуации реформаторская деятельность Петра I была просто необходима. Преобразования, проводимые Петром I в России, требовали специально обученных и подготовленных кадров. В связи с этим и был осуществлен ряд важных просветительных реформ. Основное внимание обращалось на организацию государственных светских средних школ, в которых должны были готовиться все нужные государству специалисты. Первой из таких школ была Школа математических и навигацких наук, или Навигацкая школа, открытая в 1701 г. Это учебное заведение должно было служить практическим потребностям государства, оно готовило специалистов для службы Отечеству. Дисциплина здесь была чрезвычайно суровой, это говорит о том, что школа не пользовалась почтением у учащихся и их родственников. Учиться заставляли насильно. «За прогулы учащимся грозил очень высокий штраф: за первый день 5 рублей, за второй – десять рублей и за каждый следующий – по 15 рублей. Штраф взыскивался при помощи правсуа: провинившегося били до тех пор, пока родственники или товарищи не внесут денег. За побег из школы полагалась смертная казнь, родным за ходатайство об освобождении их детей от школы грозила каторга» [Буслаева 1974, с. 38].

Такая невероятная строгость в обращении с учащимися отражает силу традиций русского общества, которое не стремилось к образованию и категорически не хотело перестраиваться на новый лад. В ответ на такое положение вещей Петр I издал указ от 1714 г., по которому всем дворянам и детям подьячих предписывалось учиться

в цифирных школах. Военная и гражданская служба дворянина теперь требовала предварительного исполнения учебной повинности, без чего невозможным становилось продвижение по службе. Конечно, были и иные истории: «Призыв “к новой усиленной наукой жизни” слышали М. Ломоносов – родом из поморских крестьян, В. Тредиаковский – из семьи священника в Астрахани, В. Адодуров – из новгородских дворян, С. Крашенинников – сын солдата из Москвы» [Филатов 2019, с. 202]. Но случаи эти единичны, Петру I приходится идти на крайние меры, запрещая дворянам жениться без получения свидетельства об окончании цифирной школы. Очевидно, что общество не желало быть образованным, у него не было для этого никаких побудительных мотивов, кроме, конечно, принуждения со стороны правительства.

В таких условиях в 1725 г. была создана Академия наук. В Петербург прибыло 16 будущих членов Академии, среди них такие известные ученые, как математики Христиан Гольдбах, Даниил и Николай Бернулли. С. А. Душина вполне справедливо именует это событие продуктивным исследовательским трансфером [Душина 2017]. Цель Академии, как представлял ее Петр I, была просветительской: ученые напишут учебники, обучат русских студентов, которые затем сами будут учить следующее поколение учеников. Петр I просто «привез» науку в Россию, как он привозил и другие новшества, не задумываясь о последствиях [Кузнецова 1997].

Необходимо отметить, что одним из факторов становления науки как социального института является организация систематического образования подрастающего поколения. История науки тесно переплетается с историей школьного и университетского образования, имеющего своей непосредственной задачей обучение, передачу накопленных знаний, формирование слоя людей, способных к интеллектуальному труду, и т. д.

Университеты в Европе стали образовываться примерно с XII в. К этому времени относится их появление в Италии, Франции, Англии. В XV–XVI вв. возникают университеты в Шотландии, Скандинавских странах. В позднем европейском Средневековье сформировалась система высшего образования, которая в каких-то своих формальных чертах сохранилась до настоящего времени: университет как объединение факультетов или групп факультетов, каждый из которых представляет определенную дисциплину или целую область наук; лекции,

практические занятия, непосредственное общение преподавателей со студентами, дискуссии и обсуждения; экзамены, диссертации, ученые степени; кафедры, ученые советы или коллегии преподавателей, организация не только учебы, но и быта студентов – студенческие общежития; финансирование университетов со стороны государственных или церковных властей или за счет высокой платы за обучение [Келле 1988, с. 94–95].

Наука в России с момента своего появления была тесно связана с образованием. Можно даже сказать, что именно для этого она была и нужна тогда. Но цели науки и просвещения различны. Наука – это такой социальный институт, становление которого требует возникновения научного сообщества ученых, появления институтов, благодаря которым наука функционирует как социальный организм (университетов, лабораторий, библиотек, музеев и т. п.), существования определенного ценностного пространства, принятия науки обществом положительно [Кузнецова 1997]. Ничего этого в России XVIII в. не было.

Одним из главных средств научной коммуникации, которое играет важнейшую роль в становлении науки, является научный журнал. Развитие научной периодики осуществляется в XVII в. (Англия, Франция). Журнал является очень значимым средством научной коммуникации. Из журнала ученый получает сведения о последних исследованиях и их результатах в интересующей его области. С другой стороны, публикация в научном журнале делает имя ее автора известным коллегам, всем членам научного сообщества. Статус ученого, его престиж утверждаются и поддерживаются публикациями в научных изданиях, и, прежде всего, в журналах. Однако в истории развития российской науки восемнадцатого столетия журнальные публикации могли служить разным целям: для приглашенных ученых это была, прежде всего, возможность обнародования результатов своих научных открытий, а для российской бюрократии журналы являлись «одним из инструментов проверки (наравне с прочитанными учебными курсами, составленными каталогами астрономических наблюдений и т. д.) «целевого» расходования бюджетных средств» [Соколова 2019, с. 166].

Организация научного общества в Санкт-Петербурге существенно отличалась от европейского. В Англии в 60-х гг. XVII в. возникло знаменитое Лондонское Королевское общество, поставившее своей непосредственной целью поощрение развития знаний в области естественных наук и исключившее из своих обсуждений все вопросы

политики и гуманитарного знания. В XVIII в. в Англии стали возникать различные специализированные научные общества – математические, ботанические и т. д. В отличие от Запада в России XVIII в. социальная роль ученого – естествоиспытателя была гораздо менее существенной по сравнению с другими социальными ролями, например, преподавателя.

Даже в начале второй половины XIX в. имела место дискуссия о роли науки в деле просвещения, университетский вопрос прочно приковал к себе общественное внимание. Его воспринимали как одну из самых животрепещущих проблем русской жизни. Не только в ученых кругах, но и на страницах печати – столичной и провинциальной, общей и специальной – шли горячие споры о русских университетах. Об университетах размышляли, говорили, писали, спорили ученые, писатели, публицисты. Политические деятели отводили им видные места в своих планах и расчетах [Эймонтова 1993, с. 75].

Полемика по университетскому вопросу находилась в прямой связи с переживанием в стране общественного подъема. Происходившие в пореформенной России крупные события и перемены будили мысль, будоражили общественное сознание. Столь характерные для тех лет усиление общественной активности, недовольство старыми порядками, требование преобразований проявились и в полемике по университетскому вопросу. Благодаря возрастающему значению науки и просвещения в жизни страны, усилившейся потребности в грамотных и образованных людях, общее внимание фокусировалось на университетском вопросе. Распространение просветительских идей порождало особые надежды на высшие учебные заведения как на «рассадники просвещения», источники знаний для окружающего общества.

Понималось образование в значительной степени утилитарно, с точки зрения практической пользы стране и обществу. Науку также всячески старались подчинить целям практического характера. Ученые могли выполнять «роли консультантов в решении технико-экономических задач, а иногда их назначали в качестве администраторов на различные государственные должности» [Родный, Елина, Кузнецова, Кривошеина 2016, с. 497]. П. П. Пекарский акцентирует внимание на том, что ученые решали множество отнюдь не научных проблем. Так, академики могли быть приглашены на освидетельствование мертвых, они сочиняли похвальные оды по случаю торжественных событий, были составителями астрологических календарей

для знатных персон и пр. «Наука подчинялась подобным требованиям, потому что была лишена поддержки общества; интересы чисто ученые были чужды толпе, не понимавшей прямого назначения науки и часто гордой только своим невежеством» [Жданова 1997, с. 136].

Институционализация науки и организация систематического школьного и вузовского образования

До второй половины XIX в. в России не было условий для полноценного существования института науки. «Процесс институционализации науки имеет две стороны. Во-первых, науке как социальному институту присуща специфическая система ценностей и норм. Во-вторых, существует соответствие между этой системой и нормативно-ценностной системой, характерной для общества в целом. Соответствие это, как показывает исторический опыт, никогда не бывает полным, и отношения между обществом и наукой часто более или менее напряжены» [Суханова 2018, с. 104]. Наука как продукт культуры нуждается в особом принятии культурой, в формировании особого культурного климата, общество должно ценить деятельность ученого, его нацеленность на получение истинного знания о мире. Кроме того, пока нет людей, заинтересованных в получении образования, и людей образованных, нет и не может быть науки. Образованные люди есть так же один из необходимых элементов той среды, в которой наука может успешно функционировать и развиваться.

Наука, как всякий организм, не может длительное время существовать в неподходящей среде, в социальной среде, где занятия наукой не оцениваются обществом положительно. Среда обитания науки содержит в себе многие факторы, стимулирующие или ограничивающие развитие науки [Романовский 2004]. Для адекватного функционирования науки необходим устойчиво воспроизводящийся класс людей, которые имеют достаточно высокое образование и хотят употребить свои знания для занятий наукой. В том случае, если отсутствуют люди, для которых образование есть высочайшая ценность само по себе, вне зависимости от практического приложения, то и о науке здесь говорить не приходится. Российское общество меняло свое отношение к образованию и науке в течение XVIII–XIX столетий.

Просвещение в течение длительного времени не могло войти в быт русской культуры. Тогда план государственного переустройства предложил М. М. Сперанский. В записке «Об усовершенствовании

общего народного воспитания», составленной им в 1808 г., он высказал мысль о необходимости увеличить число училищ, библиотек, различного ранга учебных заведений. Реформатор был убежден, что корень зла состоит в том, что молодые люди не имеют тяги к образованию, так как успехи на поприще гражданской службы измеримы чинами, и с ними связаны все выгоды. Чины же даются большей частью по летам службы, поэтому дворянство как можно раньше записывает своих детей на службу, а это мешает основательному и требующему времени обучению [Павлова 1990, с. 58]. М. М. Сперанский выдвигает требование о необходимости ввести новые принципы продвижения по службе, где главным критерием станет наличие высшего образования. По инициативе М. М. Сперанского издается знаменитый указ императора Александра I от 6 августа 1809 года «О правилах производства в чины по гражданской службе и об испытаниях в науках для производства в коллежские асессоры и статские советники».

Поэтому с введением в действие указа, повышение по службе можно получить только, пройдя все ступени иерархии на военной или гражданской службе. Предусматривался обязательный образовательный ценз для гражданских чиновников. Начиная с 8-го класса коллежского асессора, нужно было иметь университетское образование или сдать соответствующие экзамены в университете. Новый порядок чиновного производства ставил служебную карьеру дворянства в зависимость от условий, общих для лиц всех сословий, допускаемых в университеты.

Заключение

Традиционная культура российского общества противилась реформам и, тем не менее, к середине XIX в. происходят положительные сдвиги в отношении общественного сознания к науке и образованию. На российской почве реализуется идея, провозглашенная в свое время Ф. Бэконом: наука будет приносить обществу пользу, однако, это потребует ответных мер со стороны общества. Общество должно, осознавая значимость науки для культуры, субсидировать деятельность научных сообществ. Но это лишь одна сторона дела, другая же заключается в поддержке деятельности ученых в моральном плане, «ибо они являются хранителями знания и способствуют его приумножению» [Гайденко 2000, с. 173], следовательно, необходимо создание особых условий для занятий наукой как профессиональной деятельностью, поддержание социального статуса ученого, его прав, свобод и привилегий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Буслаева Л. П. История развития просвещения и школы народов СССР с X по октябрь 1917 г. Горький : ГГПИИЯ, 1974. 111 с.
- Гайденоко П. П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой : учебное пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2000. 456 с.
- Душина С. А. Научный трансфер: еще раз о мобильности, мегагрантах и первых академиков // Социология науки и технологий. 2017. № 2. Т. 8. С. 87–103.
- Жданова Л. В. П. П. Пекарский – историк науки и просвещения. Архив истории науки и техники. М., 1997. Вып. 2. С. 128–139.
- Келле В. Ж. Наука как компонент социальной системы. М. : Наука, 1988. 198 с.
- Кузнецова Н. И. Социокультурные проблемы формирования науки в России (XVIII – середина XIX вв.). М. : УРСС, 1997. 264 с.
- Милуков П. Н. Очерки по истории русской культуры: в 3 т. М.: Прогресс–Культура, 1994. Т. 2, Ч. 2. 496 с.
- Павлова Г. Е. Организация науки в России в первой половине XIX в. М. : Наука, 1990. 238 с.
- Родный А. Н., Елина О. Ю., Кузнецова Н. И., Кривошеина Г. Г. Изучение процессов социализации и профессионализации российских ученых в XVIII – первой половине XIX в. // Вопросы истории естествознания и техники. 2016. № 3. Т. 37. С. 479–505.
- Романовский С. И. «Притащенная» наука. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2004. 174 с.
- Соколова Т. Д. Исследование научных коммуникаций: случай научной периодики // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2019. № 4. Т. 2. С. 159–167.
- Суханова Н. П. Нормы и ценности социального института науки: признание коллег как главная позитивная санкция // Ценности и смыслы. 2018. № 1 (53). С. 103–116.
- Филатов В. П. Ранняя история академии наук: факты и их социокультурная реконструкция // Управление наукой: теория и практика. 2019. № 2. Т. 1. С. 196–203.
- Эймонтова Р. Г. Русские университеты на путях реформы: шестидесятые годы XIX века. М. : Наука, 1993. 272 с.

REFERENCES

- Buslaeva L. P. Istorija razvitija prosveshhenija i shkoly narodov SSSR s H po oktjabr' 1917 g. Gor'kij : GGPIIJa, 1974. 111 s.
- Gajdenko P. P. Istorija novoevropskoj filosofii v ee svjazi s naukoj : uchebnoe posobie dlja vuzov. M. : PER SJE; SPb. : Universitetskaja kniga, 2000. 456 s.

- Dushina S. A.* Nauchnyj transfer: eshhe raz o mobil'nosti, megagrantah i pervyh akademikah // *Sociologija nauki i tehnologij*. 2017. № 2. T. 8. S. 87–103.
- Zhdanova L. V.* P. P. Pekarskij – istorik nauki i prosveshhenija. Arhiv istorii nauki i tehniki. M., 1997. Vyp. 2. S. 128–139.
- Kelle V. Zh.* Nauka kak komponent social'noj sistemy. M. : Nauka, 1988. 198 s.
- Kuznecova N. I.* Sociokul'turnye problemy formirovanija nauki v Rossii (XVIII – serecina XIX vv.). M. : URSS, 1997. 264 s.
- Miljukov P. N.* Oчерки po istorii russkoj kul'tury: v 3 t. M.: Progress–Kul'tura, 1994. T. 2, Ch. 2. 496 s.
- Pavlova G. E.* Organizacija nauki v Rossii v pervoj polovine XIX v. M. : Nauka, 1990. 238 s.
- Rodnyj A. N., Elina O. Ju., Kuznecova N. I., Krivosheina G. G.* Izuchenie processov socializacii i professionalizacii rossijskih uchenyh v XVIII – pervoj polovine XIX v. // *Voprosy istorii estestvoznaniya i tehniki*. 2016. № 3. T. 37. S. 479–505.
- Romanovskij S. I.* «Pritashhennaja» nauka. SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2004. 174 s.
- Sokolova T. D.* Issledovanie nauchnyh kommunikacij: sluchaj nauchnoj periodiki // *Cifrovoy uchenyj: laboratorija filosafo*. 2019. № 4. T. 2. S. 159–167.
- Suhanova N. P.* Normy i cennosti social'nogo instituta nauki: priznanie kolleg kak glavnaja pozitivnaja sankcija // *Cennosti i smysly*. 2018. № 1 (53). S. 103–116.
- Filatov V. P.* Rannaja istorija akademii nauk: fakty i ih sociokul'turnaja rekonstrukcija // *Upravlenie naukoy: teorija i praktika*. 2019. № 2. T. 1. S. 196–203.
- Jejmontova R. G.* Russkie universitety na putjah reformy: shestidesjatyje gody XIX veka. M. : Nauka, 1993. 272 s.

УДК 372.881.1

М. А. Харитонов, М. В. Пупышева

Харитонов М. А., старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: maria.tss@yandex.ru

Пупышева М. В., старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: pupysheva.maria@gmail.com

ОБ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

В статье представлены результаты опроса обучающихся по направлениям подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью» и «Журналистика», посвященного оценке качества образовательной программы «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Опрос был разделен на четыре блока: личная информация, общий блок информации об университете, блок вопросов о дополнительной образовательной программе, блок вопросов для отказавшихся от обучения. Основываясь на полученных данных, авторы предлагают свои рекомендации по усовершенствованию рабочих программ, а также системы преподавания дополнительной образовательной программы в целом.

Ключевые слова: мотивация; профессионально ориентированное обучение; практикум по профессиональной коммуникации; неязыковые направления подготовки; коммуникативная компетенция.

М. А. Kharitonova, M. V. Pupysheva

Kharitonova M. A., Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Media Technologies, Institute of International Relations and Social-Political Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: maria.tss@yandex.ru

Pupysheva M. V., Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Media Technologies, Institute of International Relations and Social-Political Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: pupysheva.maria@gmail.com

EVALUATION OF THE QUALITY OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM "FOREIGN LANGUAGE IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION"

The article focuses on the results of a survey concerning the quality evaluation of the professional development program "Foreign Language in the Sphere of Professional Communication" meant for Sociology, Advertising and PR and Journalism bachelor students of MSLU. The survey was divided into four blocks: personal information, a general block of information about the university, a block of questions about the professional development program, a block of questions for those who have refused to take the course. Based on the data obtained, the authors offer their recommendations for the improvement of the existing syllabuses, as well as of the system of teaching the course in general.

Key words: motivation; profession-oriented teaching and learning; professional language course; non-linguistics majors; communicative competence.

Введение

Московский государственный лингвистический университет ведет подготовку бакалавров, магистров и специалистов сознанием двух иностранных языков по 24 программам подготовки, большинство из которых не являются собственно лингвистическими.

Для обучающихся на нелингвистических специальностях университет предлагает курс повышения квалификации по образовательной программе профессиональной переподготовки «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Стоит отметить, что данная дополнительная образовательная программа (в дальнейшем ДОП) входит в список платных образовательных услуг университета и не является обязательной для обучения по программе бакалавриата; в случае успешного её завершения студенты получают диплом с присуждением квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В рамках данной программы студентам ИМО и СПН предлагается пройти пять дополнительных дисциплин, из которых четыре – курсы иностранного языка. На I–II курсах студенты изучают дисциплины «Практикум по профессиональной коммуникации» первого и второго иностранного языка, на III–IV курсах – «Практикум по культуре речевой коммуникации» первого и второго иностранного языка. В результате освоения этих дисциплин бакалавры должны овладеть профессионально ориентированной компетенцией, обеспечивающей дальнейший процесс самостоятельной

познавательно-исследовательской деятельности, а также должны уметь применять полученные знания и умения в различных ситуациях своей профессиональной деятельности.

Структура опроса

В рамках постоянного повышения качества образования, а также в связи с участвовавшими случаями отказа от дополнительной программы был проведен опрос среди 184 студентов кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий, т.е. обучающихся по следующим программам подготовки: «Социология», «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью». Анкета состояла из 32 вопросов, которые можно разделить на несколько блоков:

Личная информация: респонденты указывали курс, направление подготовки и среднюю успеваемость (по желанию), что позволило изучить ситуацию как по годам обучения, так и по профилям подготовки. Вопросы, касающиеся средней успеваемости в общем и по языкам, дали нам возможность исследовать связь между внешней мотивацией студента и степенью его удовлетворенности программой.

В общем блоке предлагалось ответить на вопросы, связанные с мотивацией при выборе МГЛУ, отношением к будущей профессии и изучаемым иностранным языкам, а также степенью информированности о специфике дополнительной образовательной программы на момент заключения договора об обучении. Все респонденты могли в открытой форме предложить свои рекомендации для улучшения программы.

В блоке вопросов о ДОП оценивалась степень удовлетворенности программой в целом и отдельно дисциплинами на английском языке и на изучаемом с нуля иностранном языке (в целях анонимности и получения достоверной информации сам язык не указывался). Респонденты также могли указать аспекты, которыми они наименее удовлетворены с точки зрения как методики преподавания, так и организационной составляющей. Отдельно оценивались характеристики методической составляющей программы на английском и на изучаемом с нуля иностранном языке. В блоке вопросов для отказавшихся от обучения студентов предлагалось указать причины данного решения.

Результаты анкетирования

Согласно результатам общего блока вопросов студенты в целом удовлетворены своим обучением в университете. Респонденты выбрали МГЛУ в первую очередь из-за его лингвистической направленности, однако многие также отметили, что на их выбор повлияли высокая репутация учебного заведения, высокое качество обучения и наличие необходимого направления подготовки. В случае повторного поступления, 45 % опрошенных выбрали бы тот же университет (33 % затруднились с ответом, 22 % выбрали бы другой вуз), а 55 % – и ту же специальность (20 % затруднились с ответом, 25 % изменили бы свое решение).

Также было выявлено, что 58 % опрошенных студентов планируют работать по специальности по окончании обучения. Однако здесь следует выделить тенденцию падения мотивации к дальнейшей работе по выбранному профессиональному профилю: если на I курсе 84 % опрошенных хотят работать по выбранной специальности, на I курсе таких студентов уже 69 %, на III – 50 % и на IV курсе на этот вопрос ответили утвердительно всего 45 %. При этом схожей тенденции потери интереса к иностранным языкам не было: подавляющее большинство студентов (75 %) мотивировано на то, чтобы использовать изучаемые иностранные языки в будущей профессиональной деятельности или личной коммуникации.

В связи с тем, что ДОП ориентирована на повышение профессиональной компетентности обучающихся, снижение заинтересованности в будущей профессии может вызвать потерю интереса к изучению программы, а потому данный аспект необходимо учитывать при разработке содержания курса. С одной стороны, мы предлагаем отходить от «сухой» теории профильных иностранных учебников, заменяя их на актуальные публицистические материалы отраслевых изданий и предлагать более мотивирующие профессионально ориентированные письменные задания, в том числе с использованием ИКТ. Использование мультимедиа материалов отраслевых и общественно-политических онлайн СМИ в группах любого уровня увеличивает внутреннюю мотивацию студентов, так как представляет собой интеллектуальный вызов, «находящий реализацию в чувстве удовлетворения при познании нового или сложного материала» [Ляхова, Мороз, Цацкина 2018, с. 92–93]. Нативные материалы повышают эмоциональную вовлеченность студентов, и, в конечном итоге, мотивацию к изучению иностранных языков.

С другой стороны, содержание курса должно быть ориентировано не только на узкоспециализированный профессиональный профиль, но и на общую деловую коммуникацию в бизнес и академической сфере. Под деловой коммуникацией в данном случае мы подразумеваем деловую переписку, телефонные разговоры, ведение переговоров и составление базовых документов на иностранном языке. Обучение данному аспекту «открывает перед специалистом широкие возможности для развития своей профессиональной компетенции: позволяет участвовать в международных образовательных программах и конференциях, повышать свою квалификацию в зарубежных организациях, делает возможным членство в мировых профессиональных объединениях» [Белогурова, Данилова 2018, с. 28].

Что касается оценки качества самой программы, наибольшую неудовлетворенность (помимо стоимости обучения, которой недовольны 30 %) вызывает качество преподавания по отдельным предметам (прежде всего на Рекламе и СО) и несоответствие содержания дисциплин ДОП специальности (особенно на II и III курсах). Многие респонденты отметили большую учебную нагрузку, недостаточный характер использования технических средств обучения, неудовлетворительное качество и обеспечение учебной литературой. Несмотря на это, респонденты в целом удовлетворены своим обучением (76 %) и записались бы на программу снова (70 %).

Поскольку с I курса английский язык изучается на продвинутом уровне, к нему предъявляются особые требования, и было решено вывести его в отдельный блок вопросов. В целом студенты удовлетворены качеством преподавания данного иностранного языка (около 69 % опрошенных отметили, что полностью или скорее удовлетворены), тем не менее, они отмечают отсутствие системности в подаче изучаемого материала (больше всего этим обеспокоен IV курс), его недостаточную ориентацию на будущую профессию и несоответствие потребностям будущих специалистов (также IV курс). Студенты также не в полной мере удовлетворены качеством учебно-методических материалов, особенно на третьем и четвертом курсе. Анализ ответов по направлениям подготовки показал, что социологи считают, что программа не в полной мере готовит их к будущей профессиональной деятельности, а также больше чем другие направления подготовки их не устраивает характер использования ТСО на занятиях. Студенты PR

значительно больше остальных недовольны качеством преподавания, в то время как журналисты считают, что программа во многом дублирует основной курс.

Респондентам также было предложено оценить по 10-балльной шкале содержательные и методические характеристики программы. Так, хуже всего студенты оценивают разнообразие форм работы, заданий и материалов, в среднем 5,66 баллов. Студенты IV курса находят изучаемый материал недостаточно интересным, средняя оценка 5,51 баллов, то же самое можно сказать о материалах для студентов PR в целом, средняя оценка 5,82. В основном оценки колеблются в диапазоне от 6 до 7 баллов.

Что касается изучаемых с нуля иностранных языков, степень удовлетворенности обучением чуть выше (около 70 %, из них обучением полностью удовлетворено 32 %, в то время как английским языком полностью удовлетворены 21 %). Полученные ответы в целом коррелируют с ответами, касающимися обучения на английском языке. Так, среди проблем респонденты выделяют недостаточную профессиональную ориентацию, отсутствие системности в подаче материалов, недостаточное обеспечение учебной литературой и несоответствие характеру будущей профессиональной деятельности.

Сравнив по курсам полученные результаты, касающиеся изучаемого с нуля иностранного языка, можно отметить, что больше всего на первом курсе обеспокоены обеспечением литературой, на втором – недостаточной ориентацией программы на будущую профессию, на третьем – характером использования материалов, и на четвертом – отсутствием системности. Проанализировав данные по направлениям подготовки, мы можем отметить, что журналисты наименее удовлетворены профессиональной ориентацией программы (34 %), социологи и специалисты по связям с общественностью не довольны обеспечением учебной литературой. Средние оценки чуть выше, хотя студенты оценивают профессионально ориентированный компонент программы на изучаемом с нуля иностранном языке чуть хуже, чем на английском.

Отдельный блок вопросов предназначался студентам, отказавшимся от обучения по дополнительной программе:

– респонденты, не заключившие договор на I курсе, отмечают, что причинами решения стали: отсутствие необходимости в ДОП при наличии основного языкового курса, финансовые трудности и слишком высокая стоимость обучения;

– респонденты, отказавшиеся продолжать обучение по ДОП, отметили, прежде всего, потерю интереса (40%), а также нехватку времени из-за учебной или другой нагрузки и финансовые трудности.

В качестве открытого вопроса респонденты могли написать свои собственные предложения по улучшению качества программы «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Предложения 38 % респондентов касались улучшения содержания программы, в частности, системности курса, а также привлекательности изучаемого материала, унификации содержания программы для всех преподавателей и групп и увеличении количества аудиторных часов. 27 % респондентов высказали пожелания по поводу организации программы, прежде всего: уменьшить стоимость, реже менять преподавателей на протяжении обучения, лучше информировать о программе до заключения договора. 24 % опрошенных предложили разнообразить формы работы и заданий, например, внедрить творческие и проектные задания, больше использовать ТСО и уделять больше внимания «разговорным навыкам» (т.е. умениям продуктивной устной речи). Увеличить качество преподавания предложили 19 % опрошенных, в частности, студенты говорили о недостаточной требовательности преподавателей и дисциплине. Что касается ориентации программы на будущую профессию, 17 % респондентов отметили ее несоответствие потребностям будущих специалистов в профессиональной деятельности и отсутствие явных различий между профессионально ориентированным и основным языковым курсом. И, наконец, 12 % респондентов предложили уделить внимание качеству и обеспечению учебно-методических материалов.

Выводы

Проведенный опрос показывает необходимость дальнейшей работы над повышением качества образовательного процесса в рамках дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Полученные результаты в целом подтверждают выводы, к которым пришли Т. А. Валиулина и А. О. Тропкина в рамках опроса студентов о содержании учебных материалов при обучении английскому языку. В частности, респонденты также отмечали такие качества, как системность и структурированность, задания на развитие

умений продуктивной устной речи (фронтальные дискуссии, диалоги), и профессионально ориентированные творческие задания [Валиулина, Тропкина, 2017, с. 13].

Результаты данного опроса могут быть экстраполированы и на другие профили подготовки, поскольку указывают на необходимость структурного изменения образовательных программ и их обособление от основного языкового курса. На основе полученных данных мы предлагаем предусмотреть в рабочих программах дисциплин использование большего количества аутентичных иностранных материалов, ориентируясь на развитие не столько переводческих навыков и умений, но на моделирование профессионально значимых ситуаций речевого и письменного общения. Использование текстовых, аудио и видео материалов, основанных на программах бакалавриата зарубежных университетов, повышает внутреннюю мотивацию к обучению, так как наглядно демонстрирует обучающимся их прогресс, а также знакомит с реалиями стран изучаемого языка.

Для повышения системности преподавания ДОП мы предлагаем создание профессиональной текстотеки, призванной также унифицировать содержание программ для всех обучающихся на направлениях подготовки вне зависимости от изучаемого языка. Такие качества материалов онлайн-СМИ, как актуальность, репрезентативность и аутентичность, являются важными критериями для повышения мотивации студентов, а доступность – для организации контактной и самостоятельной работы [Парамонова 2016, с. 137]. Кроме того, данные материалы могут быть легко адаптированы под уровень и нужды конкретной группы обучающихся.

Опыт проведения данного опроса оказался полезным для выявления сильных и слабых аспектов реализации программы. В целях повышения качества ДОП считаем целесообразной проведение подобных опросов на регулярной и системной основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Белогурова М. Ю., Данилова В. А. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на примере реализации дополнительной образовательной программы «связи с общественностью в сфере международных отношений // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 4 (808). С. 26–33.

- Валиулина Т. А., Тропкина А. О. Влияние различных видов печатных учебных материалов на мотивацию обучающихся и эффективность преподавания аспекта «Практикум по профессиональной коммуникации» студентам неязыковых специальностей (на примере студентов, изучающих английский язык на направлениях подготовки «Социология» и «Реклама и связи с общественностью») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 2 (773). С. 10–14.
- Ляхова Е. Г., Мороз Н. Ю., Цапкина Е. П. Интенсификация учебной мотивации при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 6 (814). С. 89–102.
- Парамонова М. И. Электронный газетный дискурс как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов-регионоведов // Филологические науки в МГИМО. 2016. № 5 (5). С. 133–140.

REFERENCES

- Belogurova M. Ju., Danilova V. A. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku na primere realizacii dopolnitel'noj obrazovatel'noj programmy «svjazi s obshhestvennost'ju v sfere mezhdunarodnyh otnoshenij // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 4 (808). S. 26–33.
- Valiulina T. A., Troпкина A. O. Vlijanie razlichnyh vidov pechatnyh uchebnyh materialov na motivaciju obuchajushhihsja i jeffektivnost' prepodavanija aspekta «Praktikum po professional'noj kommunikacii» studentam nejazykovyh special'nostej (na primere studentov, izuchajushhih anglijskij jazyk na napravlenijah podgotovki «Sociologija» i «Reklama i svjazi s obshhestvennost'ju») // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 2 (773). S. 10–14.
- Ljahova E. G., Moroz N. Ju., Cackina E. P. Intensifikacija uchebnoj motivacii pri obuchenii inostrannomu jazyku studentov-nelingvistov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 6 (814). S. 89–102.
- Paramonova M. I. Jelektronnyj gazetnyj diskurs kak sredstvo formirovanija professional'noj inojazyčnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov-regionovedov // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2016. № 5 (5). S. 133–140.

УДК 37: 81'243

Т. К. Цветкова

кандидат психологических наук, доцент; заведующая кафедрой переводческого и педагогического мастерства Института непрерывного образования Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: tsvet6344@gmail.com

ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ. УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ

Усвоение иностранного языка и овладение иностранным языком – разные по природе процессы, которые в совокупности приводят человека к состоянию владения иностранным языком. Под усвоением языка понимается процесс приобретения средств, которые используются для общения. Овладение иностранным языком представляет собой превращение иностранного языка в то, что субъект воспринимает как собственное орудие общения и самовыражения. Овладение иностранным языком нельзя свести к простой коррекции имеющегося у человека речевого механизма, «перенастройке» его на другой язык, это сложный процесс формирования второго механизма владения языком.

Ключевые слова: владение языком; усвоение иностранного языка; овладение иностранным языком; средства общения; механизм речи.

T. K. Tsvetkova

PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Department of Translational and Pedagogical Competence, Moscow State Linguistic University;
e-mail: tsvet6344@gmail.com

MASTERING A FOREIGN LANGUAGE. DEFINING THE NOTION

Learning a foreign language and mastering a foreign language are different processes. Together they bring a person to the level of foreign language proficiency. Learning a foreign language is understood as acquisition of means of communication. Mastering a foreign language is a process of transformation, when a person begins to perceive the second language as their own means of communication and self-expression. Mastering a foreign language cannot be reduced to a simple correction or 'retuning' of the native language mechanism; it requires formation of a second mechanism designed to produce speech in the foreign language.

Key words: language command; learning a foreign language; mastering a foreign language; means of communication; speech mechanism.



Введение

В лингводидактической литературе используются два понятия: усвоение иностранного языка и овладение иностранным языком, причем довольно часто авторы используют их как синонимы. Однако это два разных по содержанию процесса, которые в совокупности приводят человека к состоянию владения иностранным языком.

Владение иностранным языком, вслед за Б. В. Беляевым, принято определять как умение понимать чужие и выражать собственные мысли на иностранном языке [Беляев 1965].

Согласно Б. В. Беляеву, возможны два типа владения иностранным языком: дискурсивно-логический и непосредственно-интуитивный, которые являются одновременно закономерными этапами овладения языком. Весь период овладения иностранным языком распадается на два основных этапа: переводный и беспереводный. На этапе дискурсивно-логического владения субъект понимает иноязычную речь в результате ее аналитического разбора и порождает иноязычные высказывания путем сознательного конструирования на изучаемом языке своих мыслей, выраженных предварительно средствами родного языка. Полноценное владение языком достигается тогда, когда оно становится непосредственно-интуитивным, т. е. человек начинает пользоваться иностранным языком, не прибегая к переводу с или на родной язык [Беляев 1965]. Б. В. Беляев говорит об овладении иностранным языком и не пользуется термином «усвоение».

Другие авторы рассматривают владение иностранным языком как результат двух взаимосвязанных процессов: усвоения языка и овладения языком.

Под усвоением языка подразумеваются все формы активности субъекта, направленные на приобретение средств, которые используются для общения. В результате усвоения происходит превращение языка из предметной формы в форму деятельности [Имедадзе 1979].

Овладение иностранным языком – это переход на уровень смыслов, на уровень когнитивного сознания. Смыслы иной культуры интегрируются в концептуальные системы субъекта, что приводит к трансформации его картины мира, она становится бикультурной. Иными словами, овладение языком можно представить в виде постепенного «перехода объективных языковых закономерностей (отношений) в субъект» [Имедадзе 1979, с. 201].

Таким образом, усвоение языка и овладение им – это два уровня освоения иноязычной реальности. В основе овладения иностранным языком лежит процесс усвоения.

Процесс овладения иностранным языком

В отечественной методике обучения иностранным языкам овладение иностранным языком рассматривается как комплексный процесс, складывающийся из усвоения иноязычных средств общения и деятельности общения и приводящий к постепенному накоплению навыков пользования отдельными элементами языка и развитию на этой основе необходимых умений. Поэтому этапу употребления в речи предшествует этап упражнений, основанный на предварительной отработке (до степени автоматизма) вычлененного из акта речи изолированного языкового материала [Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности 1985].

Выделяются три основных этапа овладения языковым материалом: 1) этап подготовки связного высказывания, 2) этап порождения подготовленного высказывания и 3) этап самостоятельного неподготовленного высказывания [Бородулина 1982]. Предполагается, что каждый предыдущий этап подготавливает появление последующего.

Однако эта схема не отражает реальных закономерностей овладения иностранным языком. С психологической точки зрения умение правильно конструировать фразу и умение речевого общения на втором языке – разные умения. В результате три этапа традиционной схемы – это не стадии овладения языком, а три разных по своей природе умения, которые не могут быть выведены одно из другого [Имедадзе 1979]. Как отмечает в этой связи Б. А. Бенедиктов, речь – не просто сумма элементов языка, речь как целое является качественно новым образованием, развивающимся не в аспектном, мозаично склеиваемом, а в уровневом плане [Бенедиктов 1981].

Согласно другой точке зрения, суть процесса овладения иностранным языком состоит в осознании и коррекции уже сформированного механизма порождения и восприятия речи на родном языке, при котором учащиеся усваивают возможность иного формального выражения значений в грамматических, лексико-грамматических и лексических структурах [Бейдер 1970].

В такой постановке вопроса усматриваются сразу два допущения. Первое – что разные языки выражают одни и те же значения, но

разными средствами. Это не так. Корни языковых различий, как отмечают многие авторы (Р. И. Павиленис, И. И. Халеева, П. Я. Гальперин и др.), лежат в различиях общих картин мира. Второе допущение состоит в том, что человек изучает иностранный язык, чтобы пользоваться им вместо родного. В условиях, когда иностранный язык осваивается в отрыве от естественной для него среды общения, его изучают для того, чтобы в своей деятельности пользоваться двумя языками – и родным, и иностранным. Поэтому вряд ли оправданно «корректировать» имеющийся механизм пользования родным языком: он нужен человеку для общения в родной культуре. Кроме того, сложившийся механизм владения родным языком полностью автоматизирован и действует по принципу условного рефлекса. А рефлекс скорректировать невозможно, его можно только разрушить и сформировать новый.

Б. В. Беляев считает, что процесс овладения иностранным языком складывается из овладения разными видами речевой деятельности, которое происходит в определенной последовательности, в частности, чтение и письмо базируются на говорении. Условием становления чтения является слушание, а письмо формируется после чтения. По мнению Б. В. Беляева, говорение и слушание по времени становления опережают чтение и письмо [Беляев 1965]. Однако, если понимать говорение как выражение собственных мыслей на иностранном языке, а не как воспроизведение и комбинирование заученного, есть основания полагать, что говорение является последним по времени появления видом речевой деятельности, поскольку предполагает сформированность иноязычной внутренней речи [Бенедиктов 1981].

Согласно Г. И. Богину, овладение иностранным языком разделяется на следующие этапы: сначала иноязычная речь приобретает функцию общения, затем появляется внутренняя речь на втором языке и, наконец, иноязычная речь приобретает сигнификативную функцию. Автор считает, что овладение иностранным языком проходит те же этапы, что и становление речевой способности на родном языке, то есть этап овладения правильной речью, этап скорости, этап насыщенности и этап адекватного выбора. По мнению автора, правильность речи формируется раньше, чем речь приобретает естественный темп. Второй этап связан с процессом интериоризации речевых механизмов, то есть с формированием внутренней речи на втором языке. Интериоризация речи на втором языке наступает скачкообразно при достижении какой-то критической точки в процессе накопления

материальных знаний. Г. И. Богин также отмечает, что, чем сильнее развито произвольное поведение, тем сильнее стимулируется процесс интериоризации [Богин 1978].

На третьем этапе овладения языком человек резко расширяет свой словарь, а на четвертом овладевает способностью выбирать способ выражения, адекватный ситуации общения и программе сообщения. По наблюдениям Г. И. Богина, в формирующейся второй речевой способности эффект интерферирующего влияния родного языка тем сильнее, чем ниже достигнутый уровень владения вторым языком [Богин 1978]. В целом ряде моментов выводы Г. И. Богина совпадают с нашими собственными наблюдениями.

Действительно, при овладении иностранным языком первой должна формироваться правильность речи. Однако это не происходит само по себе. Если в процессе обучения не ставится задача формирования правильной речи на иностранном языке, она не формируется, и в результате получается речь беглая, но «грязная». Необходимым условием обучения на этапе усвоения являются замедленность и полная осознанность формулирования высказывания на иностранном языке. При сформировавшейся беглости речи исправить уже ничего нельзя. Можно только вернуть человека на предыдущий этап, т. е. запретить ему говорить на иностранном языке и начать формировать правильность заново. Поэтому естественно, что беглость речи по времени формирования должна следовать за правильностью.

Мы также согласны с тем, что произвольность речевого поведения стимулирует интериоризацию. Усваиваться должны не только слова и правила, а целые программы речевой деятельности, т. е. порождения и восприятия речи. Произвольное и правильное построение таких программ во внешней речи оптимизирует их интериоризацию, потому что систематически получает положительное подкрепление извне.

Психологические исследования на материале обучения родному языку подтверждают, что уровень правильности – это базовый, системообразующий уровень вербально-смысловой структуры, над которым в процессе дальнейшего обучения надстраиваются другие уровни, обеспечивающие все более сложные виды вербально-смыслового анализа и синтеза. Именно этот уровень является основой для формирования чувства языка.

Чувство языка является интуитивным компонентом восприятия и порождения речи, основной функцией которого является контроль

и оценка человеком правильности высказывания. В основе чувства языка лежит ориентировка носителя языка в системе типичных для той или иной формы значений и в системе форм, позволяющих передавать одни и те же значения с различными смысловыми, эмоциональными и другими оттенками. Условием формирования и индикатором сформированности чувства языка может выступать только правильность речи, которая измеряется степенью соответствия избираемых языковых средств речевой ситуации и вербальному контексту с точки зрения нормы и узуса изучаемого языка [Божович 1988].

У билингва чувство языка должно иметься относительно каждого из языков, которыми он владеет. Относительно родного языка языковое чутье формируется стихийно по мере накопления языкового опыта и повышения уровня образования. Относительно иностранного языка это чувство формируется по мере интериоризации речевых программ и, в зависимости от качества ориентировки в системе иностранного языка, может быть принципиально разным. Если субъект воспринимает иноязычные программы порождения речи аналогичными родному языку, чувство языка может сигнализировать ему только об отклонениях его иноязычной речи от норм родного языка.

Характеризуя этапы овладения языком, Г. И. Богин отмечает, что человек, достигший стадии интериоризации речи, способен очень быстро накапливать лексическую информацию, что совпадает и с нашими наблюдениями. Интериоризация правильных иноязычных речевых программ действительно способствует быстрому и очень легкому обогащению словаря обучающихся. Г. И. Богин объясняет это тем, что каждый человек обладает развитой сетью вербальных ассоциаций на родном языке, к которой просто подключаются иноязычные слова [Богин 1978]. Не отрицая такой возможности, хотелось бы отметить, что, согласно нашим наблюдениям, если в процессе обучения не происходит интериоризации правильных программ речевого поведения и обучающийся в своей речи на иностранном языке продолжает опираться на небольшой запас заученных, но не осознанных формул, это является серьезным препятствием к расширению его иноязычного словаря.

По наблюдениям Г. И. Богина, разные подсистемы речевой способности развиваются неравномерно и скачкообразно [Богин 1978]. Действительно, нельзя ожидать постепенного и линейного прироста в овладении иностранным языком. Кроме того, нет прямой связи между приростом знаний о языке и становлением умений и навыков в его

практическом использовании, поскольку между этими двумя процессами лежат психологические процессы интериоризации иноязычных механизмов речевой деятельности и преобразования внутренней речи субъекта, а также механизмы реализации речи на иностранном языке, то есть произносительно-интонационные навыки.

Анализ разных точек зрения на процесс овладения иностранным языком показывает, что авторы опираются лишь на результаты наблюдений за внешним речевым поведением субъектов. Внутренние механизмы овладения иностранным языком остаются за скобками. Но без понимания внутренних психологических механизмов, обеспечивающих владение иностранным языком, невозможно построить научно обоснованную систему обучения.

В начале статьи мы, ссылаясь на Н. В. Имедадзе [Имедадзе 1979], говорили, что овладение вторым языком представляет собой процесс перехода объективных языковых закономерностей в субъект. Что это означает?

Человек, начинающий изучать иностранный язык, обладает сформированным механизмом владения родным языком. Этот механизм полностью автоматизирован и работает по принципу условного рефлекса. Как уже говорилось выше, механизм владения родным языком невозможно скорректировать или перенастроить на производство речи на другом языке. Условный рефлекс может только воспроизвести самого себя. Поэтому иноязычное высказывание не может порождаться непосредственно, подобно тому, как мы порождаем речь на родном языке. Мысль сначала полностью оформляется на родном языке, затем задерживается на этапе реализации и в развернутой внутренней речи переводится на иностранный язык и только потом реализуется вовне. Порождение речи на иностранном языке становится дополнительным звеном, которое пристраивается к механизму порождения речи на родном языке. Мы должны признать этот фундаментальный объективный факт: порождение речи на иностранном языке – это всегда перевод с родного языка. На разных стадиях изучения иностранного языка перевод содержания мысли на иностранный язык по-разному переживается субъектом. На стадии усвоения это осознанный развернутый процесс переколирования, когда человек трансформирует свое высказывание на родном языке таким образом, чтобы оно соответствовало норме иностранного языка. По мере овладения языком этот внутренний перевод автоматизируется, свертывается и становится неосознанным. Однако он

не исчезает. Родной язык постоянно опосредует высказывания на иностранном языке. Убедиться в этом просто. Все владеющие иностранным языком наверняка оказывались в ситуации, когда в процессе общения на втором языке они вдруг забывают нужное им слово. И, если рядом есть другой человек, владеющий этим языком, его спрашивают: «А как по-английски (французски, немецки и т. д.) будет...?» Человек всегда точно знает, какое слово на родном языке он хотел употребить. Этот простой пример доказывает, что речь на родном языке постоянно сопровождает порождение речи на иностранном языке, хотя и не осознается говорящим. Последнее означает, что условием овладения иностранным языком является формирование действия перевода содержания мысли с родного языка на иностранный. В отсутствие специального обучения этот перевод, как правило, представляет собой подстановку иноязычных слов в структуру предложения на родном языке. Поэтому мы будем пользоваться термином «перекодирование», чтобы подчеркнуть тот факт, что из родного языка берется только содержание мысли, а оформляется оно в соответствии с законами иностранного языка.

Полноценное владение иностранным языком становится возможным при условии формирования у обучающегося целостного второго механизма владения языком, отвечающего за порождение иноязычных высказываний.

Таким образом, с точки зрения внутренних механизмов, овладение иностранным языком представляет собой процесс формирования второго языкового механизма, отвечающего за порождение высказываний на иностранном языке. Этот механизм также состоит из трех блоков: Образа языка, Блока внутриречевых перекодировок и Блока реализации, и формируется на основе механизма владения родным языком. Действие перекодирования, при условии его правильной организации, интериоризируется и составляет основу блока внутриречевых перекодировок для иностранного языка [Цветкова 2013]. Именно этот блок представляет собой иноязычную внутреннюю речь, сформированность которой отмечается как основным признаком владения иностранным языком

Заключение

С психологической точки зрения усвоение иностранного языка и овладение языком представляют собой два последовательных этапа процесса изучения иностранного языка. Усвоение иностранного языка

есть процесс, направленный на приобретение средств общения. Субъект умеет пользоваться этими средствами, но рассматривает их как «чужие» инструменты общения. Овладение иностранным языком представляется как постепенный переход от «чужого» к «своему», т. е. превращение изучаемого языка в то, что субъект воспринимает как свою способность. Средства иностранного языка превращаются в собственные средства общения, которые субъект использует в соответствии с их смыслом и сформировавшимся у него новым чувством языка.

Овладение иностранным языком нельзя свести к простой коррекции имеющегося у человека речевого механизма, «перенастройке» его на другой язык. Этот процесс также нельзя свести к простому механическому накоплению речевых моделей, из которых должна развиваться неподготовленная спонтанная речь. Овладение иностранным языком – сложный процесс формирования нового речевого механизма в единстве трех его звеньев: Образа языка, Блока внутриречевых перекодировок и Блока реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение. 1965. 227 с.
- Бейдер Е. И., Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Теория деятельности и некоторые проблемы обучения второму языку : Материалы 3-го Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. М. : Ин-т языкознания, 1970. С. 67–69.
- Бенедиктов Б. А. Психология овладения вторым языком // Психологический журнал. 1981. № 3. Т. 2. С. 55–69.
- Богин Г. И. Относительная полнота владения вторым языком. Калинин : Калининский гос. ун-т, 1978. 54 с.
- Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 70–78.
- Бородулина М. К., Карлин А. Л., Лурье А. С., Минина Н. М. Обучение иностранному языку как профессии. М. : Высшая школа, 1982. 255 с.
- Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / под ред. В. П. Григорьевой, В. А. Мерзлякова, И. А. Зимней. М. : Русский язык, 1985. 116 с.
- Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси : Мицниереба, 1979. 229 с.
- Цветкова Т. К. Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка. М. : Спутник+, 2013. 153 с.

REFERENCES

- Beljaev B. V.* Oчерки po psihologii obuchenija inostrannym jazykam. M. : Prosveshhenie. 1965. 227 s.
- Bejder E. I., Gohlerner M. M., Ejger G. V.* Teorija dejatel'nosti i nekotorye problemy obuchenija vtoromu jazyku : Materialy 3-go Vsesojuznogo simpoziuma po psiholingvistike. M. : In-t jazykoznanija, 1970. S. 67–69.
- Benediktov B. A.* Psihologija ovladenija vtorym jazykom // Psihologicheskij zhurnal. 1981. № 3. T. 2. S. 55–69.
- Bogin G. I.* Otnositel'naja polnota vladenija vtorym jazykom. Kalinin : Kalininskij gos. un-t, 1978. 54 s.
- Bozhovich E. D.* O funkcijah chuvstva jazyka v reshenii shkol'nikami semantiko-sintaksicheskikh zadach // Voprosy psihologii. 1988. № 4. S. 70–78.
- Borodulina M. K., Karlin A. L., Lur'e A. S., Minina N. M.* Obuchenie inostrannomu jazyku kak professii. M. : Vysshaja shkola, 1982. 255 s.
- Vzaimosvjazannoe obuchenie vidam rechevoj dejatel'nosti / pod red. V. P. Grigor'evoj, V. A. Merzljakova, I. A. Zimnej. M. : Russkij jazyk, 1985. 116 s.
- Imedadze N. V.* Jeksperimental'no-psihologicheskie issledovanija ovladenija i vladenija vtorym jazykom. Tbilisi : Micniereba, 1979. 229 s.
- Cvetkova T. K.* Razvitie bilingvizma v processe izuchenija inostrannogo jazyka. M. : Sputnik+, 2013. 153 s.

УДК 37.062

Л. В. Юркина, О. А. Борзов

Юркина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент;
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: lera.yurkina@gmail.com

Борзов О. А., ведущий специалист факультета бизнеса «КАПИТАНЫ»
Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова;
e-mail: borzov1004@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Исследование посвящено выявлению социализирующих аспектов деятельности студенческого самоуправления, способствующих воспитанию молодежи. Проблема исследования заключается в разработке эффективной педагогической технологии, позволяющей студенческому самоуправлению повысить эффективность социализации молодежи, подготовить ее к выполнению различных профессиональных и гражданских ролей. Разработана структурно-содержательная модель совершенствования деятельности студенческого самоуправления по социализации молодежи. Предложены результаты диагностики эффективности представленной модели.

Ключевые слова: высшее образование; студенческое самоуправление; социализация; социальная ответственность; общественные объединения; воспитательная работа.

L. V. Yurkina, O. A. Borzov

Yurkina L. V., PhD (Pedagogy) Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Associate Professor, Moscow State Linguistic University;
e-mail: lera.yurkina@gmail.com

Borzov O. A., Leading specialist of the Business Faculty "CAPTAINS," Russian Economics University named after G. V. Plekhanov;
e-mail: borzov1004@mail.ru

YOUTH SOCIALIZATION ACTIVITIES MODELING OF STUDENT SELF-GOVERNMENT

The study is devoted to identifying the socializing aspects of student self-government activities that contribute to the education of young people. The research problem lies in the development of an effective pedagogical technology that allows student self-government to increase the effectiveness of socialization of young people,



to prepare them for various professional and civic roles. A structural-meaningful model of improving the activities of student self-government for the socialization of youth has been developed. The results of diagnostics of the efficiency of the presented model are proposed.

Key words: higher education; student self-government; socialization; social responsibility; public associations; educational work.

Введение

Молодежь усваивает основные ценности, нормы, навыки социального поведения и деятельности в процессе социализации, трансформируя их в соответствии с условиями своего существования и окружения. Исследователи отмечают «размытость ценностей, которая не позволяет современной молодежи» выработать устойчивость к деструктивным воздействиям [Щиголева 2020, с. 368]. Именно поэтому научные исследования воспитания, становления молодежи и ее вовлеченности в общественные процессы неизменно актуальны и занимают умы многих ученых различных специальностей. В этой борьбе за молодежь рассматриваются как целенаправленные усилия государства и общества, так и стихийные средовые воздействия.

Молодежная политика всегда являлась приоритетной сферой внимания руководства нашей страны. На всех этапах истории России существовали концепции работы с молодежью, традиционно они ориентировались на социально-политическую ситуацию, а зачастую на интересы политической элиты. Это во многом объясняло, почему молодежная политика далеко не всегда была созвучна интересам самой молодежи, а приложенные усилия находили отклик в сознании и поведении адресатов [Буслаева 2017; Новикова 2019].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о необходимости целенаправленной работы в области социализации студенчества. Необходимость выработки такой целенаправленной технологии социализации определила цель нашего исследования – моделирование деятельности студенческого самоуправления по социализации молодежи.

Постановка проблемы моделирования социализации студенческой молодежи

В педагогических научных исследованиях моделированию придается огромное значение и совершенно особенная роль. Любой

эксперимент на человеке, даже имеющий положительную гипотезу, потенциально опасен, поэтому необходимо сначала рассмотреть все особенности протекания исследуемых процессов на примере структурно-содержательной модели и только после этого приступать к внедрению педагогических инноваций в воспитательную практику.

В нашем случае необходимость моделирования обусловлена инновационным характером исследования и внесением изменений в существующую практику воспитания молодежи. Адекватным цели нашего исследования является вариант умозрительной структурно-содержательной модели, которая описывает совокупность представлений о реальном и прогнозируемом состоянии объекта исследования. Структурно-содержательное моделирование – объединение таких черт педагогического процесса, как цель, задачи, содержание, а также формы и методы социализации молодежи силами студенческого самоуправления.

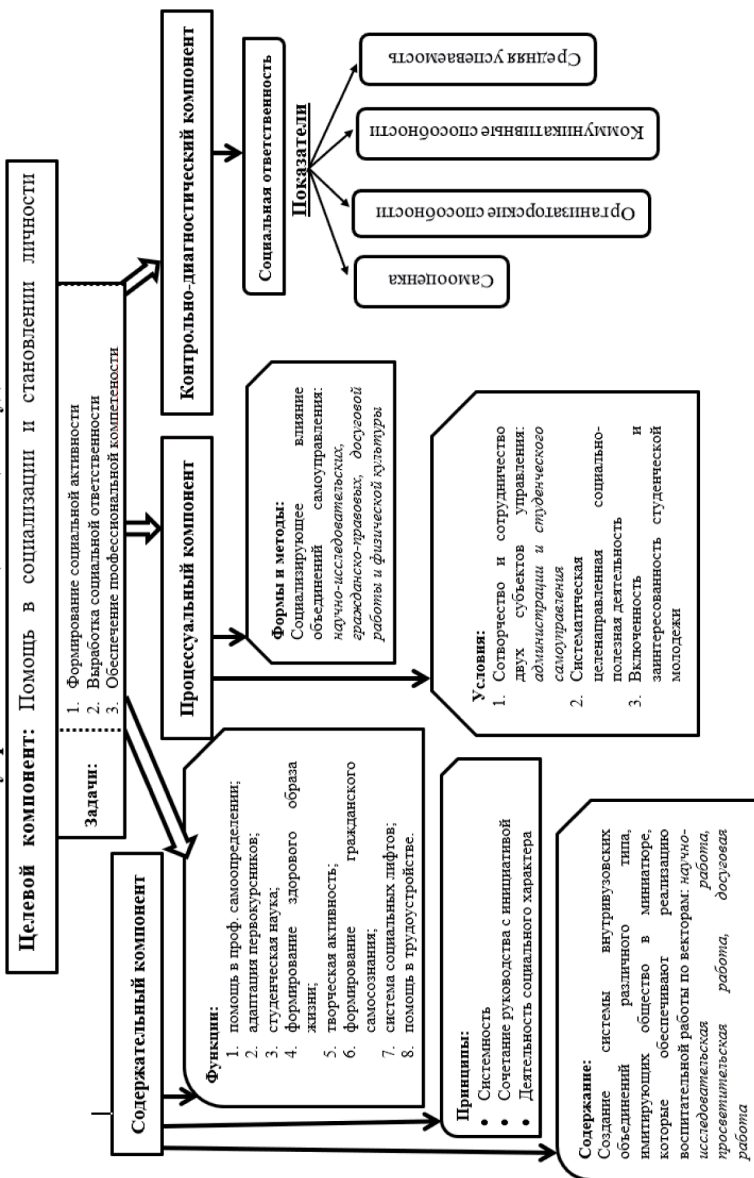
Теоретической основой моделирования явились положения, выдвинутые В.П.Беспалько, Ф.Ф.Королевым, Н.В.Кузьминой, В.П.Симоновым и др. Некоторые аспекты этого процесса были рассмотрены в работах М.В.Бут, Р.Г.Габдрахмановой, Л.Г.Пак, Л.Е.Сикорской, Т.А.Шаляпиной и др. [Бут 2008; Габдрахманова 2005; Пак 2011; Сикорская 2011; Шаляпина 2006].

Смысловое и содержательное наполнение модели

Структурно-содержательная модель повышения эффективности студенческого самоуправления по социализации молодежи понимается нами как взаимодействующий комплекс педагогических условий, который состоит из: целевого, содержательного, процессуального и контрольно-диагностического компонентов. Структурно-содержательная модель представлена на схеме 1.

Целевой компонент отражает цель и задачи социализации в становлении личности. Для достижения цели необходимо строить работу объединений студенческого самоуправления так, чтобы добиваться от студенческой молодежи: социально-политической осведомленности о ситуации в городе, стране, мире; социальной активности, стремления к активной адаптации при решении социальных ситуаций; выработки социальной ответственности; формирования профессиональной компетентности.

Структурно-содержательная модель совершенствования деятельности студенческого самоуправления по социализации студентов



Поставленные задачи решаются во внеаудиторной деятельности вуза, в частности, в процессе участия студентов в студенческом самоуправлении и общественных объединениях различного толка.

Содержательный компонент модели объединяет содержание реализуемой работы, принципы организации работы общественных объединений и функции, которые они осуществляют.

Функции работы по социализации студентов включают: помощь в профессиональном самоопределении; адаптацию первокурсников. Эта функция также реализуется через «общество в миниатюре», начиная с ответственности за свою комнату, свое общежитие, свой институт, постепенно возникает чувство причастности к делам своего района, города и, наконец, страны.; формирование здорового образа жизни; формирование творческой активности; формирование гражданского самосознания, что подразумевает выработку социальной ответственности, прежде всего за решения, принимаемые в сфере студенческой жизни и организации быта, а затем распространение ее на остальной спектр социальных отношений; систему социальных лифтов в системе молодежь—власть—общество, что становится возможным благодаря тому, что объединения студенческого самоуправления копируют общество в миниатюре, создавая подобие хорошо структурированной группы и позволяя ощутить и осмыслить систему подчинения, структуры и сплоченности группы, а также увидеть роль этих процессов в работе общества; помощь в трудоустройстве.

Работа по социализации студенчества строится на трех принципах: системности, сочетания руководства вуза с инициативой студентов и деятельности социального характера. Принцип системности — определяет логическую связь всех компонентов модели, кроме того, он предполагает, что деятельность студентов в общественных объединениях непременно будет способствовать их социализации в целом. Выбранная нами в качестве основы социализации социальная ответственность формируется в различных процессах социального взаимодействия, что также будет способствовать успеху реализуемой нами программы. Принцип сочетания мягкого, но твердого направляющего руководства со стороны администрации вуза и сознательной инициативы со стороны студентов их лидеров является основой нашей системы. Принцип деятельности социального характера предполагает уже знакомое общество в миниатюре.

Содержательно социализация студенческой молодежи опирается на создание взаимосвязанной системы общественных внутривузовских объединений различного типа, имитирующих общество, которые обеспечат освоение студентами социальной деятельности по векторам: научно-исследовательская, просветительская и досуговая работа [Вольнякова, Фролкова, Юркина, Куликов 2012].

Процессуальный компонент модели объединяет формы, методы и условия работы общественных организаций вуза, необходимые для осуществления социализации студенчества.

Формы и методы работы опираются на социализирующее влияние общественных объединений различного толка. Форма работы избрана нами однозначно – это внеаудиторная воспитательная работа общественных объединений вуза. В качестве методов предстают: адаптивная психолого-педагогическая работа, спортивно-досуговая активность, различные виды художественного творчества, научно-исследовательская деятельность, благотворительная активность, просоциальная деятельность, а также различные виды социально-политического участия в жизни вуза, города, страны.

Педагогические условия, позволяющие осуществить процесс политической социализации студенческой молодежи и отслеживать его эффективность, – это сотворчество и сотрудничество двух субъектов управления процессом:

1) администрации вуза и студенческого самоуправления. Это основа успеха нашего процесса – администрация и студенческое самоуправление действуют как равноправные субъекты;

2) систематическая целенаправленная деятельность студентов – необходимо исключить праздность из жизни студента, каждому найти интересное именно для него занятие, которое бы одновременно включало его в жизнь коллектива;

3) заинтересованность и включенность студенческой молодежи в реализуемые вузом инициативы – обеспечиваются работой студенческого самоуправления, которое чутко ориентируется на нужды и мотивы студентов, «угадывая», какие инициативы будут с энтузиазмом подхвачены.

Студенческое самоуправление в вузе позволяет реализовать центральный принцип воспитательной работы – сочетание руководства с сознательной инициативой. М. Г. Резниченко отмечает, что успешность деятельности студенческого самоуправления «предполагает

максимальный учет интересов, потребностей студентов и аспирантов на основе изучения их общественного мнения. В связи с этим развитое самоуправление студентов – это высшая форма проявления воспитательных возможностей вуза» [Резниченко 2006].

Предварительная оценка результативности внедрения модели социализации студенческой молодежи

Результат процесса социализация студенчества в общественных объединениях оценивается при помощи *Контрольно-диагностического компонента* модели. В этом компоненте отражены критерий успешности процесса политической социализации – социальная ответственность и показатели этого критерия: самооценка, организаторские способности, коммуникативные способности, а также средняя успеваемость. Социальная ответственность понимается нами как методологическая основа социализации и просоциальной деятельности студенческой молодежи.

Уточняя понятие «социальная ответственность» применительно к участию студенческой молодежи в социальной деятельности; мы рассматриваем его не только как возможность и способность отдавать кому-либо отчет в своих действиях и признавать свое авторство в их последствиях, а еще и как ответственность за социальную группу, референтным членом которой себя ощущает субъект – представитель студенческой молодежи. Размер референтной группы зависит от уровня культуры субъекта и нарастает в соответствии с ней по вектору: семья, друзья, знакомые в различных сферах деятельности, вуз, город, страна и т. д. Мерой социальной ответственности становится, таким образом, мера осознания субъектом своей причастности к семье, группе единомышленников или к обществу в целом.

Понятие «социальная ответственность», уточненное применительно к участию студенческой молодежи в социальной жизни, позволяет нам предположить, что участие молодежи будет активнее и станет реализовываться в должных просоциальных формах, если молодые люди будут осознавать ответственность перед обществом и чувствовать свою с ним взаимосвязь [Крившенко, Юркина, Борзов 2020]. В свою очередь, почувствовать такую взаимосвязь и свою ответственность перед обществом молодым людям помогает участие в молодежных объединениях и организациях. Молодежные

просоциальные студенческие объединения, независимо от целей, которые они реализуют, позволяют молодому человеку в полной мере ощутить свою причастность к группе (обществу в миниатюре) и ответственность за нее. Эти групповые процессы затем проецируются на общество в целом и обеспечивают должный уровень социализации студенческой молодежи.

В качестве показателей социальной ответственности, отвечающим этим требованиям, нами были выбраны: самооценка, организаторские способности, коммуникативные способности, а также средняя успеваемость.

Отправной точкой нашего исследования стало выявление мнения студентов о качестве воспитательной работы в вузе. Для этого в осеннем семестре 2018 / 2019 годов было проведено исследование в форме анкетирования по авторской методике в МАИ (далее – вуз 1) и МИРЭА (далее – вуз 2); всего был опрошен 151 респондент, из них – 45,79 % мужского пола и 54,21 % женского пола. Возраст опрошиваемых – от 17 лет до 25 лет, но чаще всего встречались респонденты в возрасте 19 лет – 32,62 % опрошенных. Респонденты также представили свой средний учебный рейтинг. Самый высокий количественный показатель среднего балла успеваемости «хорошо» составил 62,88 %. МАИ – 4,8; РТУ МИРЭА – 4,3.

Испытуемым были предложены опросники, содержавшие 17 вопросов, разделенных на три группы показателей, отвечающих предложенным условиям. В результате обработки полученных данных удалось выявить тенденции, отраженные в табл. 1.

Таблица 1

Соотнесение показателей формирования социальной ответственности в вузах, являющихся экспериментальной площадкой

Показатель	МАИ	РТУ МИРЭА
Социально-политическая осведомленность	68%	36%
Адаптивная социальная активность	55%	29%
Социальная ответственность	45%	26%

Заключение

На основании комплексной диагностики можно заключить, что в ФГБОУ ВО МАИ, где реализуется предложенная модель деятельности студенческого самоуправления по социализации молодежи,

наблюдается четкая отлаженная система формирования ценностей и мотивации. Она предполагает социальную адаптацию студенческой молодежи в новой для себя среде, помогает развиваться и находить контакт с новыми людьми. Увеличивается вовлеченность обучающихся в мероприятия различной направленности. Эта система способствует снижению риска возникновения проблемных, экстремальных и конфликтных ситуаций как внутри коллектива, так и за его пределами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Буслаева Е. Л. Особенности социализации подростков и юношей в современных условиях // В сборнике: Проблемы взаимодействия личности – общества и государства в XXI веке. Ученые записки : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 17–20.
- Бут М. В. Педагогическое содействие формированию политического имиджа молодежи в общественных объединениях : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 168 с.
- Вольнякова О. А. [и др.]. Воспитание, студенческое самоуправление и гуманитарная культура в технологическом вузе / О. А. Вольнякова, А. К. Фролова, Л. В. Юркина, С. П. Куликов. М. : Изд-во МИТХТ, 2012. 236 с.
- Габдрахманова Р. Г. Педагогические условия социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005. 177 с.
- Деревянченко А. А. Социальная ответственность в системе корпоративного управления : монография. М. : Перспектива, 2005. 240 с.
- Кривишенко Л. П., Юркина Л. В., Борзов О. А. Понятие социализации как путь выхода из методологического кризиса педагогической науки // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 5 (73). С. 148–152.
- Новикова Е. С. Психологические аспекты социализации студенчества в техническом вузе // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2019. Т. 1. С. 634–636.
- Пак Л. Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента : дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2011. 436 с.
- Резниченко М. Г. Построение воспитательного пространства вуза. Самара : Изд-во СГПУ, 2006. 236 с.
- Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 420 с.
- Шалаяпина Т. А. Организационно-педагогические условия социализации школьников в процессе экологического образования : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 204 с.

Щиголева Н. В. Ценности современного студенчества и процесс социализации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–4. С. 367–369.

REFERENCES

- Buslaeva E. L.* Osobennosti socializacii podrostkov i junoshej v sovremennyh uslovijah // V sbornike: Problemy vzaimodejstviya lichnosti – obshhestva i gosudarstva v XXI veke. Uchenye zapiski : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2017. S. 17–20.
- But M. V.* Pedagogicheskoe sodejstvie formirovaniyu politicheskogo imidzha molodezhi v obshhestvennyh ob#edinenijah : dis. ... kand. ped. nauk. Cheljabinsk, 2008. 168 s.
- Vol'njakova O. A.* [i dr.]. Vospitanie, studencheskoe samoupravlenie i gumanitarnaja kul'tura v tehnologicheskom vuze / O. A. Vol'njakova, A. K. Frolkova, L. V. Jurkina, S. P. Kulikov. M. : Izd-vo MITHT, 2012. 236 s.
- Gabdrahmanova R. G.* Pedagogicheskie uslovija socializacii starsheklassnikov v shkol'nyh trudovyh ob#edinenijah : dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2005. 177 s.
- Derevjanchenko A. A.* Social'naja otvetstvennost' v sisteme korporativnogo upravlenija : monografija. M. : Perspektiva, 2005. 240 s.
- Krivshenko L. P., Jurkina L. V., Borzov O. A.* Ponjatie socializacii kak put' vyhoda iz metodologicheskogo krizisa pedagogicheskoi nauki // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2020. № 5 (73). S. 148–152.
- Novikova E. S.* Psihologicheskie aspekty socializacii studenchestva v tehničeskom vuze // Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tehnologii, kachestvo. 2019. T. 1. S. 634–636.
- Pak L. G.* Pedagogicheskoe obespechenie sub#ektno-razvivajushhej socializacii studenta : dis. ... d-ra ped. nauk. Orenburg, 2011. 436 s.
- Reznichenko M. G.* Postroenie vospitatel'nogo prostranstva vuza. Samara : Izd-vo SGPU, 2006. 236 s.
- Sikorskaja L. E.* Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoj dejatel'nosti v socializacii studencheskoj molodezhi : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2011. 420 s.
- Shal'japina T. A.* Organizacionno-pedagogicheskie uslovija socializacii shkol'nikov v processe jekologicheskogo obrazovanija : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006. 204 s.
- Shhigoleva N. V.* Cennosti sovremennogo studenchestva i process socializacii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 66–4. S. 367–369.

УДК 1.159.9.072

Л. Р. Ахмадиева

кандидат психологических наук;
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: atossa@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ

В статье рассматривается актуальная проблема поиска причин реагирования на стресс. С помощью методики диагностики уровня субъективного контроля и опросника нервно-психического напряжения выявляются связи между состоянием напряжения у студентов перед контрольной работой и их уровнем субъективного контроля в области достижений, неудач, семейных и производственных отношений. Полученные выводы позволяют предложить практические рекомендации, направленные на снижение уровня стресса у студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: стресс; нервно-психическое напряжение; интернальный локус контроля; экстернальный локус контроля; уровень субъективного контроля; студенты; контрольная работа.

L. R. Akhmadieva

PhD (Psychology), Assoc. Prof., Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanitarian and Applied Sciences,
Moscow State Linguistic University;
e-mail: atossa@rambler.ru

CHARACTERISTICS OF NEUROPSYCHIC STRESS EXPERIENCED BY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SUBJECTIVE CONTROL

The article is devoted to the important issue of finding the reasons for reacting to stress. Applying the level of subjective control test and the neuropsychic stress questionnaire, the author found connections between stress experienced by students before academic tests and their level of subjective control in the field of achievements, failures, family and work relationships. The findings allow to offer practical



recommendations on how to reduce the stress level of students in the process of studying at the university.

Key words: stress; neuropsychic stress; internal locus of control; external locus of control; level of subjective control; students; academic tests.

Введение

Тема стресса в современном мире, переживающем пандемию коронавируса, является как никогда актуальной. Ученые бьют тревогу, говоря о пандемии страха, связанной с неспособностью противостоять пугающим, тревожным новостям. Зарождается порочный круг: человек, который боится, испытывает стресс, этот стресс отрицательно сказывается на работе иммунной системы, человек становится уязвимым перед угрозой заражения и в конечном счете приходит к результату, которого боялся. Возможными психологическими последствиями стресса могут быть усиление или уменьшение эмоционально-поведенческой активности, негативные эмоциональные переживания, шоковое состояние, феномен мнимой слабости, приступы паники, разнообразные страхи, навязчивые мысли и образы, нарушения восприятия и памяти, бесплодное фантазирование, разные формы уменьшения активности мышления, контрпродуктивность мышления, снижение активности общения, «угасание» эффективности социально-психологического взаимодействия, выгорание личности. Физиологическими реакциями на стресс могут быть усиление гемодициркулярной, антигеморрагической и экскреторно-эвакуаторной функции, патологическая трансформация регенеративной функции. Данные реакции могут вызывать так называемые болезни стресса, к которым относят инфаркт сердца, инсульт мозга, прободную язву желудка, фебрильную шизофрению, тревожно-фобические расстройства, обсессивно-компульсивные расстройства, диссоциативные (конверсионные) расстройства, соматоформные расстройства [Китаев-Смык 2009].

Такие пугающие последствия воздействия стресса на человеческий организм делают актуальным вопрос о том, что может сделать индивида более устойчивым по отношению к стрессу. Проблема личностной детерминации стресса являлась предметом ряда исследований. В них отмечалось, что специфичность реагирования в стрессе зависит от психологических особенностей субъекта, от характера структуры личности, от оценки субъектом вредоносного воздействия [Бодров 1995; Русинова 1988].

Одной из особенностей личности, предположительно, связанных со способностью эффективно справляться со стрессом, является локус контроля личности [Anderson 1977]. В отечественной традиции локус контроля чаще называют уровнем субъективного контроля. Термин «локус контроля» был введен американским психологом Дж. Роттером. Он установил, что люди различаются между собой по тому, как они объясняют причины значимых для себя событий – где их локализуют. Возможны два полярных типа такой локализации, или локуса контроля: 1) экстернальный и 2) интернальный [Бодров 1995; Реан 1998; Решетова 2020]. Подтверждение связи между уровнем стресса и локусом контроля может помочь как в диагностике стрессоустойчивости, так и в разработке программы обучения навыкам управления стрессом.

Образовательная деятельность традиционно считается довольно стрессогенной. Стресс вызывают поступление в высшее учебное заведение, адаптация студентов во время первого года обучения, текущая, промежуточная, итоговая аттестация и многое другое. Данный факт определяет актуальность изучения личностных особенностей студентов, влияющих на их способность справляться со стрессом.

Зарубежные исследования подтверждают наличие этой связи. Так, в Кении обнаружено влияние локуса контроля на способность руководителей образовательных организаций управлять стрессом [Ogolla, Aloka, Raburu 2016]. Исследования, проведенные в Пакистане, показали, что преподаватели колледжей и университетов с внутренним локусом контроля демонстрируют меньший уровень стресса, чем преподаватели с внешним локусом контроля [Khan, Saleem, Shahid 2012]. Остается вопрос, каким образом на уровень стресса может влиять локус контроля обучающихся.

Цель данной работы – выявить связи между локусом контроля и проявлениями стресса у студентов.

Задачи:

- провести комплексную диагностику локуса контроля студентов;
- оценить уровень нервно-психического напряжения студентов в ситуации стресса;
- выявить связи между проявлениями стресса, отражающимися в особенностях нервно-психического напряжения, и различными составляющими локуса контроля.

Методы исследования локуса контроля и проявлений стресса

В данном исследовании были использованы методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера, адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда [Реан 1999] и опросник нервно-психического напряжения Т. А. Немчина [Немчин 1983].

В концепции Дж. Роттера выделяются два возможных локуса контроля: интернальный и экстернальный. Каждый конкретный индивид занимает определенную позицию на континууме, простирающемся от интернальности к экстернальности. Сам Дж. Роттер считал, что локус контроля является универсальным по отношению к любым типам ситуаций. Авторы, адаптировавшие шкалу Дж. Роттера, предположили, что локус контроля в различных по типу ситуациях может отличаться, в связи с чем целесообразно выделить в методике диагностики локуса контроля субшкалы, отражающие отношение к различным областям жизни индивида [Реан 1998].

Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера позволяет вычислить следующие показатели: общая интернальность (отражает уровень субъективного контроля (УСК) над любыми значимыми ситуациями), интернальность в области достижений (УСК над эмоционально положительными событиями), интернальность в области неудач (УСК над отрицательными событиями и ситуациями), интернальность в семейных отношениях, интернальность в области производственных отношений, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в отношении здоровья и болезни [Реан 1999].

Опросник Т. А. Немчина направлен на диагностику нервно-психического напряжения, представляющего собой сложный клинико-психологический феномен, который является одним из основных звеньев в общем адаптационном процессе. В соответствии с данным определением правомерно считать нервно-психическое напряжение одним из проявлений состояния стресса. Характеристиками напряжения являются переживание состояния физического и психического дискомфорта, изменения эффективности деятельности в сложных условиях. С помощью данного опросника можно оценить как общий уровень нервно-психического напряжения (НПН), так и уровень физического (ФД) и психического (ПД) дискомфорта обследуемых [Немчин 1983].

Результаты исследования уровня субъективного контроля и особенностей нервно-психического напряжения студентов во время текущей аттестации

Исследование было проведено в МГТУ им. Н. Э. Баумана в 2018 г. В исследовании приняли участие 48 студентов второго курса (направление подготовки «Машиностроение»), из них – 10 девушек и 38 юношей.

Исследование проходило в 2 этапа. На *первом этапе* в привычной для студентов обстановке во время занятий им предложили оценить свой уровень субъективного контроля с помощью методики Дж. Роттера. *Второй этап* проходил во время значимой для студентов контрольной работы. Со слов преподавателя и из опыта своих предшественников, обучавшихся в предыдущие годы, студенты знали, что экзаменационная оценка по дисциплине во многом определяется оценкой, полученной за данную контрольную работу. Таким образом, по уровню стрессогенности выполнение данной контрольной работы можно приравнять к экзамену, проходящему во время промежуточной аттестации. За 15 минут до начала контрольной студенты заполнили опросник нервно-психического напряжения Т. А. Немчина.

Обработка методики диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера дала неожиданные результаты: высокий уровень субъективного контроля наблюдался только в области семейных, межличностных отношений и в отношении здоровья и болезни, в остальных сферах уровень субъективного контроля находился на среднем уровне. В целом интернальный локус контроля выявлен у 27 студентов, экстернальный уровень контроля – у 21 студента. Однако распределение интернальности и экстернальности по отдельным субшкалам значительно различается: в области достижений преобладают студенты с интернальным локусом контроля (33 человека), в области неудач – студенты с экстернальным локусом контроля (30 человек), в области производственных отношений – студенты с экстернальным локусом контроля (44 человека), в области межличностных отношений – студенты с интернальным локусом контроля (44 человека), в области здоровья и болезни – студенты с интернальным локусом контроля (32 человека).

Опросник Т. А. Немчина выявил слабый уровень нервно-психического напряжения у 30 студентов и умеренный уровень нервно-психического напряжения у 18 студентов. Чрезмерное нервно-психическое напряжение перед контрольной работой у студентов не наблюдалось.

С помощью корреляционного анализа Пирсона были выявлены связи между уровнем субъективного контроля (УСК) и проявлениями стресса у студентов.

Таблица 1

Корреляция между уровнем субъективного контроля и показателями нервно-психического напряжения¹

Уровень субъективного контроля	Коэффициенты корреляции между УСК и показателями НПН		
	НПН	ФД	ПД*
Общий	-0,12	-0,44	0,04
В области достижений	-0,07	-0,32	0,01
В области неудач	-0,10	-0,42	0,08
В семейных отношениях	-0,05	-0,41	0,11
В области производственных отношений	-0,31	-0,40	-0,22
В области межличностных отношений	0,24	0,00	0,27
В отношении здоровья и болезни	0,30	0,09	0,33

Сравнение средних значений НПН, ФД и ПД у студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля было возможно только для подгрупп с сопоставимым количеством испытуемых в каждой из них. Сравнение проводилось с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Значимые различия средних значений ($p < 0,05$) были получены только для студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля (по шкале общая интернальность) и для студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля в области семейных отношений. И в той, и в другой подгруппе студенты с интернальным локусом испытывали меньший физический дискомфорт, чем студенты с экстернальным локусом контроля.

Чтобы уточнить особенности проявления стресса у студентов с относительно высоким и низким уровнем субъективного контроля в различных областях, было решено провести кластерный анализ. По

¹ УСК – уровень субъективного контроля, НПН – нервно-психическое напряжение, ФД – физический дискомфорт, ПД – психический дискомфорт; жирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты корреляции (уровень значимости $p < 0,05$).

показателям УСК каждая группа была поделена на 2 кластера. По показателям общего УСК, УСК в области достижений, неудач, производственных отношений были выделены подгруппы со средним и низким УСК, по показателям УСК в области межличностных отношений, семейных отношений и здоровья / болезни были выделены подгруппы с высоким и средним УСК. По количеству человек подгруппы получились примерно равными. Сравнение средних значений НПН, ФД и ПД в подгруппах проводилось с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 2

Сравнение средних значений нервно-психического напряжения у студентов с разным УСК¹

Уровень субъективного контроля	НПН	ФД	ПД
Низкий общий УСК	48	21	21
Средний общий УСК	44	17	20
Низкий УСК в области достижений	48	21	21
Средний УСК в области достижений	44	17	20
Низкий УСК в области неудач	47	20	21
Средний УСК в области неудач	44	17	20
Средний УСК в области семейных отношений	47	20	20
Высокий УСК в области семейных отношений	44	16	22
Низкий УСК в области производственных отношений	50	20	24
Средний УСК в области производственных отношений	42	17	18

Анализ особенностей нервно-психического напряжения у студентов с разным уровнем субъективного контроля

Прежде всего, хотелось бы отметить тот факт, что контрольная работа во время текущей аттестации оказалась для студентов умеренно стрессогенным событием. Уровень нервно-психического напряжения не превышал умеренных значений. Вероятнее всего, уровень НПН мог быть незначительным в связи с тем, что сроки проведения контрольной работы были известны заранее, и это давало возможность подготовиться к данному испытанию; контрольные работы по разным

¹ Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия средних значений (уровень значимости $p < 0,05$).

дисциплинам уже выполнялись на первом курсе, следовательно, были мероприятием знакомым. В результате ситуация перед контрольной работой сопровождалась слабым и умеренным, но не чрезмерным нервно-психическим напряжением.

Корреляционный анализ выявил отрицательно направленные связи между физическим дискомфортом и общим УСК, УСК в области достижений, неудач, семейных и производственных отношений. Чем выше был уровень субъективного контроля в этих сферах, тем в меньшей степени наблюдался физический дискомфорт. Разница средних значений физического дискомфорта в группах с относительно высоким и низким УСК по этим шкалам подтверждает эту связь. То есть интернальный локус контроля и более высокий УСК в данных областях способствуют уменьшению физического дискомфорта во время стрессогенного события. Данный факт можно объяснить следующим образом: ощущение своей ответственности за достижения может способствовать мобилизации физических ресурсов организма, концентрация на решении задачи может отвлекать от возможных физиологических ощущений в теле. В результате студенты с более высоким УСК в областях достижений перед контрольной работой в большей степени фокусируются на предстоящем испытании, обращая меньше внимания на ощущения в собственном теле. Думая, что результат зависит от них, они максимально концентрируются именно на этом результате.

Студенты с внутренним локусом контроля в области неудач имеют развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разных неудачах, неприятностях и страданиях. Они имели установку на то, что в случае неудачи, кроме себя, винить им будет некого. Их мотивация подготовки к контрольной работе за счет этого могла быть выражена сильнее, чем мотивация студентов с внешним локусом контроля, для которых вероятность возможной неудачи в принципе была выше, так как она зависела в основном от случайностей, которые просто невозможно учесть заранее. Качество подготовки к контрольной работе часто реалистично оценивается на подсознательном уровне. Это может проявляться через разнообразные телесные ощущения. Лучшая подготовка к контрольной работе может снижать страх перед возможной неудачей и, как следствие, уменьшать уровень физического дискомфорта.

УСК в области семейных отношений может быть связан с физическим дискомфортом опосредованно. Семья для многих людей выступает своеобразным психологическим ресурсом: надежным тылом, источником опоры, поддержки и т.п. Ощущение контроля в семейных отношениях способно придавать уверенности в своих силах. Эта уверенность, в свою очередь, может снижать страх перед любыми испытаниями, в том числе перед контрольной работой. Снижение страха может сопровождаться уменьшением физического дискомфорта.

Положительные корреляции между УСК и показателями НПН наблюдаются только для УСК в отношении здоровья и болезни, при этом достоверных различий НПН между подгруппами с высоким и средним УСК не обнаружено. Подобные результаты побуждают проанализировать вопросы, «образующие» УСК в отношении здоровья / болезни. Во-первых, вывод о локусе контроля делается на основании ответов на 4 вопроса, что уже вызывает сомнения в достоверности определения УСК в данной сфере. Во-вторых, мы сейчас, например, живем в условиях пандемии, когда авторитетные специалисты с помощью СМИ настойчиво убеждают нас в том, что ничего, кроме самоизоляции и вакцины, не может помочь в борьбе с инфекциями. Получается, что вопросы, посвященные контролю в области здоровья и болезни, целесообразно изменить с учетом современных реалий. Полученный положительный коэффициент корреляции между УСК и НПН, скорее всего, определяется наличием связи между УСК и психическим дискомфортом. В свою очередь, эта связь может определяться корреляцией между одним-двумя вопросами и состоянием психического дискомфорта. Например, вера в то, что собственный образ жизни является причиной болезни, сама по себе может вызывать чувство вины, приводящее к психическому дискомфорту. Поэтому, чем сильнее такая вера, тем выше наблюдаемый уровень дискомфорта.

В наибольшей степени с уровнем нервно-психического напряжения связан УСК в области производственных отношений: у студентов с низким УСК уровень НПН, ФД, ПД значимо выше, чем у студентов со средним уровнем УСК. Чем выше УСК в области производственных отношений, тем в большей степени человек считает себя, свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности. Для студента производственными отношениями являются профессиональные отношения с преподавателями и администрацией учебного заведения. При низких значениях УСК

в данной сфере наблюдается склонность придавать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, коллегам по работе, везению – невезению.

Считая свои действия важным фактором в организации собственной учебной деятельности, студенты могут более тщательно готовиться к контрольной работе и верить в то, что результат этой контрольной работы будет зависеть от них, а не от удачных вопросов, отношения преподавателя и других непрогнозируемых факторов. Лучшая подготовка может быть причиной меньшего физического, психического дискомфорта, и, как следствие, меньшего нервно-психического напряжения. Дополнительной причиной, усиливающей уровень нервно-психического напряжения у студентов с низким УСК в области производственных отношений, может быть ситуация неопределенности, способная оказывать дополнительное стрессогенное воздействие. Приписывая ответственность неизвестным внешним факторам, например, расположению звезд на небе в день написания контрольной работы, студенты с низким УСК усиливают ситуацию неопределенности в отношении результатов этой работы. Усиливающийся в результате стресс, в свою очередь, способен вызвать наблюдаемое у них умеренное нервно-психическое напряжение.

В связи с тем, что УСК в области производственных отношений влияет на все параметры нервно-психического напряжения, целесообразно включать в программы, обучающие управлению стрессом, упражнения, направленные на повышение субъективного контроля именно в данной области. УСК в области производственных отношений зависит от того, кого индивид считает ответственным за собственные отметки, от его ожиданий в отношении степени самостоятельности, определяемой руководством, от личной ответственности за реализацию собственных способностей и возможностей, от представлений о необходимости затрачивать усилия для достижения успехов в своей деятельности [Реан 1999].

Анализ утверждений, на основании которых вычисляется УСК в области производственных отношений, позволяет предложить следующие мероприятия, направленные на повышение данного УСК у студентов: демонстрация причинно-следственных зависимостей между усилиями, затраченными на освоение учебного материала, и результатами обучения; развернутая обратная связь от преподавателя по результатам мероприятий текущей и промежуточной аттестации;

поощрение посещаемости учебных занятий и проявления активности студентами во время семинарских и практических занятий; предоставление студентам самостоятельности при выборе тем докладов, выступлений, курсовых работ и т. п.; стимулирование их инициативности, активности; развитие органов студенческого самоуправления.

Проведенное исследование позволяет прогнозировать положительное влияние повышения УСК студентов в области производственных отношений на уровень их нервно-психического напряжения во время аттестационных мероприятий.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- Нервно-психическое напряжение студентов перед контрольной работой не превышает умеренного уровня.
- Уровень субъективного контроля в разных областях жизнедеятельности студентов варьируется от низкого до высокого, с преобладанием проявлений экстернального локуса контроля.
- От уровня субъективного контроля студентов в большей степени зависит такая характеристика нервно-психического напряжения, как физический дискомфорт: чем ниже уровень субъективного контроля студента, тем выше у него уровень физического дискомфорта.
- Уровень нервно-психического напряжений у студентов с низким УСК в области производственных отношений значительно выше, чем у студентов со средним УСК в данной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бодров В. А.* Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. М. : ИПРАН, 1995. 128 с.
- Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М. : Академический проект, 2009. 943 с.
- Немчин Т. А.* Состояния нервно-психического напряжения. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. 167 с.
- Реан А. А.* Психология изучения личности : учебное пособие. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
- Решетова Т. Я.* Особенности поведения студентов в ситуациях продолжительного неуспеха в учебной деятельности // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 2 (835). С. 204–219.

- Русинова В. Зависимость психического напряжения от некоторых характеристик личности // Актуальные вопросы психологии личности. М. : Наука, 1988. С. 168–181.
- Anderson, C. R. Locus of control, coping behaviors, and performance in a stress setting: A longitudinal study // Journal of Applied Psychology. 1977. # 62 (4). P. 446–451.
- Ogolla, P. O., Aloka, P. J., Raburu, P. Relationship between Locus of Control and Stress Management among High School Principals in Kenya // International Journal of Applied Psychology. 2016. # 6(5). P. 150–55.
- Khan, A. A., Saleem, M., Shahid, R. Buffering Role of Locus of Control on Stress among the College / University Teachers of Bahawalpur. // Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences. 2012. Vol. 6 (1). P. 158–167.

REFERENCES

- Bodrov V. A. Psihologicheskij stress: razvitie uchenija i sovremennoe sostojanie problemy. M. : IPRAN, 1995. 128 s.
- Kitaev-Smyk L. A. Psihologija stressa. Psihologicheskaja antropologija stressa. M. : Akademicheskij proekt, 2009. 943 s.
- Nemchin T. A. Sostojanija nervno-psihicheskogo naprjazhenija. L. : Izd-vo Lenin-gr. un-ta, 1983. 167 s.
- Rean A. A. Psihologija izuchenija lichnosti : uchebnoe posobie. SPb. : Izd-vo Mihajlova V. A., 1999. 288 s.
- Reshetova T. Ja. Osobennosti povedenija studentov v situacijah prodolzhitel'nogo neuspeha v uchebnoj dejatel'nosti // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2020. Vyp. 2 (835). S. 204–219.
- Rusinova V. Zavisimost' psihicheskogo naprjazhenija ot nekotoryh harakteristik lichnosti // Aktual'nye voprosy psihologii lichnosti. M. : Nauka, 1988. S. 168–181.
- Anderson, C. R. Locus of control, coping behaviors, and performance in a stress setting: A longitudinal study // Journal of Applied Psychology. 1977. # 62 (4). P. 446–451.
- Ogolla, P. O., Aloka, P. J., Raburu, P. Relationship between Locus of Control and Stress Management among High School Principals in Kenya // International Journal of Applied Psychology. 2016. # 6(5). P. 150–55.
- Khan, A. A., Saleem, M., Shahid, R. Buffering Role of Locus of Control on Stress among the College / University Teachers of Bahawalpur. // Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences. 2012. Vol. 6 (1). P. 158–167.

УДК 159.9

Н. В. Власова, Е. Л. Буслаева

Власова Н. В., кандидат психологических наук, доцент;
доцент кафедры юридической психологии и права
Московского государственного психолого-педагогического университета;
e-mail: L1025173@yandex.ru

Буслаева Е. Л., кандидат психологических наук, доцент;
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: moselena2201@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

В период подросткового возраста происходит формирование самосознания, одним из компонентов которого является гендерная идентичность. Представленное в статье эмпирическое исследование имело целью выявить связь гендерного аспекта и особенностей поведения в конфликте у подростков. Согласно полученным результатам, было выявлено, что чем выше у подростков выражена маскулинность, тем выше склонность к проявлению способа конфронтации в конфликтной ситуации; чем выше выражена феминность, тем выше склонность к проявлению способов приспособления в конфликте.

Ключевые слова: конфликт; подростковый возраст; полоролевая идентичность; гендер; маскулинность; феминность; андрогинность.

Vlasova N. V. E. L. Buslaeva

Vlasova N. V., PhD (Psychology), Assoc. Professor, Chair of Legal, Forensic Psychology and Law, Department of Legal and Forensic Psychology, MSUPE;
e-mail: L1025173@yandex.ru

Buslaeva E. L., PhD, Assoc. Prof. Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences,
Moscow State Linguistic University;
e-mail: moselena2201@yandex.ru

CONFLICT BEHAVIOR MODELS AMONG ADOLESCENTS WITH DIFFERENT GENDER IDENTITIES

Self-awareness, one of the key components of which is gender identity, is formed during adolescence. The empirical research presented in the article focuses on revealing the relationship between the gender aspect and adolescents' behavior



models in conflict situations. The research findings have shown that the more adolescents expressed their masculinity, the more they were prone to resort to the confrontation model in a conflict situation; the more they expressed their femininity, the more they were prone to the adaptive model.

Key words: conflict; adolescence; gender identity; gender; masculinity; femininity; androgyny.

Введение

В настоящее время изучение подростковых конфликтов приобретает все большую актуальность. Масштабы распространения острых конфликтных ситуаций с участием подростков выросли до катастрофического уровня. Так, волна агрессивного поведения с применением подростками оружия прокатилась по всему миру и получила определенное название – «колумбайн». Чаще всего причиной крайне жестокого поведения становятся неразрешенные межличностные конфликты, которые впоследствии выливаются в акты ненависти и злости не только по отношению к обидчику, но и к другим людям и обществу в целом [Абдурахманов, Костеров 2011].

Подростковый возраст представляет собой один из самых важных и одновременно самых сложных периодов в жизни человека. Для него характерен острый возрастной кризис, в процессе которого происходят ключевые изменения в развитии личности. Так, С. Холл описывает его как «период бури и натиска» [Hall 1904], а Л. И. Божович о подростковом возрасте пишет: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе ... и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь» [Божович 2008, с. 34].

Основное противоречие подросткового возраста, по мнению Л. С. Выготского, заключается в том, что подростки интегрируются в культуру взрослых людей, а одновременно с этим происходит индивидуализация, в процессе которой каждый подросток начинает распознавать свою уникальность [Выготский 2013].

Выделяют две разновидности коммуникации в качестве психологических механизмов самооценки: «Я – Другой», которая позволяет сопоставить себя с другими людьми, и «Я – Я», в которой подросток начинает осознавать себя как человека со своими личными мотивами, интересами и ценностями. К концу подросткового возраста формируется самосознание, которое изначально выражается

в оценке, заимствованной у взрослых, а затем становится собственной самооценкой и реализуется в появлении тенденции к самовыражению и самореализации, а также в развитии своих позитивных качеств и формировании возможности преодолевать негативные.

Одним из главных элементов самосознания является самооценка, которая формируется благодаря повышению ее устойчивости и дифференциации в соответствии с социальным контекстом взаимодействия с другими людьми. Как отмечает Е. Л. Буслаева, «не всем им удастся справиться с противоречивостью ценностно-нормативной системы сегодняшних реалий, и у некоторых подростков и юношей проявляется склонность к выбору асоциальных стратегий жизнедеятельности» [Буслаева 2018, с. 261]. В то же время данный возрастной период сам по себе характеризуется повышенной конфликтностью, которая проявляется во взаимоотношениях с родителями, педагогами и ровесниками. Ее причинами могут быть личностная агрессивность, низкий уровень эмпатии, несформированность самоконтроля и адекватных механизмов психологической защиты [Власова 2005].

В ситуации конфликта подросток нередко ведет себя довольно резко, проявляя яркие негативные эмоциональные реакции, вспыльчивость, неспособность контролировать свои поступки, действия и вербальные проявления. При этом в оценке своих поведенческих паттернов и их реализации в условиях протекания конфликта особую значимость для подростка приобретает отношение со стороны сверстников, их мнение о нем и реакция на демонстрируемое им поведение, что приводит к формированию у подростка самооценки, способствует развитию самосознания и идентичности [Абдурахманов 2015].

Формирование гендерной идентичности в подростковом возрасте

Важным компонентом самосознания личности подростка является его гендерная идентичность, которая активно формируется в этот возрастной период. Подросток, осознавая себя представителем определенного пола, выстраивает определенную линию поведения и оценивает ее в соответствии с общепринятыми стереотипами о «женском» и «мужском». Гендерные стереотипы оказывают существенное влияние на поведение подростка и восприятие всего, что его окружает. В его поведении наиболее отчетливо отражается степень выраженности маскулинных и феминных черт, которые были усвоены в процессе социализации.

Формирование идентичности представляет собой одну из главных задач, которая стоит перед подростком. По мнению Э. Эриксона, идентичность определяется как «осознание временной протяженности собственного Я», включающее детское прошлое и выстраивающее проекцию себя в будущее. Осознание себя как отличного от интериоризованных родительских образов и самостоятельно осуществляющего систему выборов, которые обеспечивают целостность и зрелость личности [Эриксон 2006].

В связи с этим формирование гендерной идентичности является значимым моментом данного возрастного периода. На этом этапе жизни выявляется дифференциация подростком маскулинных и феминных черт в представлении как о себе, так и о других людях. Выделение стереотипных мужских и женских черт в зависимости от половой принадлежности, приверженность или сопротивление данным установкам определяют образ действий подростка, его позиционирование себя в обществе.

В данном возрастном периоде обычно принято выделять три основных этапа развития гендерной идентичности:

- недифференцированность маскулинных и феминных черт в себе;
- гипердифференциация маскулинных и феминных качеств;
- интеграция маскулинных и феминных признаков в себе.

В настоящее время наиболее популярной в определении гендерной идентичности является андрогинная модель С. Бэм. В рамках данной классификации предполагается, что представители мужского и женского пола необязательно должны соответствовать традиционным моделям, а могут сочетать в себе как маскулинные, так и феминные характеристики. Такое сочетание описывает предложенный автором андрогинный тип, который, по ее мнению, является одним из самых приспособленных к жизни [Бэм 2004].

Так, андрогинная личность содержит в себе многообразный спектр полоролевого поведения. Он используется в соответствии с требованиями ситуации, в которой демонстрируется – инструментальности или экспрессивности. Таким образом, человек с андрогинным типом проявляет большую гибкость в полоролевом поведении, чем тот, кто обладает исключительно маскулинными или феминными характеристиками. При этом обе составляющие полоролевой идентичности развиваются независимо друг от друга.

На формирование гендерной идентичности в подростковом возрасте оказывают влияние многие факторы. К ним можно отнести: половое созревание и физиологические изменения организма ребенка, половой диморфизм, структуру детско-родительских отношений, взаимоотношения со сверстниками обоих полов, а также влияние общества, реализуемое в СМИ, интернет-сообществах и социальных сетях.

По мнению В. Л. Ситникова, появление гендерных стереотипов у подростков обусловлено системой образов-эталонов, образов-ориентиров и образов-отражений представителей каждого пола разного возраста. [Ситников, Стреленко 2003]. Е. А. Тарасова отмечает, что влияние гендерных отличий отражается, по большей части, в стратегиях конфликтного взаимодействия. Девочки стараются вести себя в соответствии со стандартной женской ролью, а мальчики, напротив, идут к цели с использованием различных путей. Девочки чаще проявляют терпимость и желание прийти к компромиссу. В то время как мальчики обычно используют избегание или агрессию в поведении [Тарасова 2002].

Влияние гендерной идентичности на конфликтное поведение в подростковом возрасте

Любая из сфер жизнедеятельности подростка, участвующая в формировании его личностной идентичности, может реализовываться в условиях конфликта. В конфликтной ситуации поведение подростка определяется следующими закономерностями: происходящее осознается с трудом, а включенность в данный процесс достаточно длительная.

Предпочтение и выбор участником конфликта определенной стратегии и способа поведения основывается на индивидуально-личностных, гендерных, возрастных и других особенностях подростка, задействованного в ситуации.

В исследованиях отечественных психологов обнаруживается довольно противоречивое мнение по проблеме наличия гендерных отличий поведения в конфликте на ранних этапах социализации личности. Так, А. В. Семенов отмечает, что девочки чаще осознают происходящую ситуацию конфликта и стараются прийти к ее завершению [Семенов 2002]. Мальчики в большинстве случаев являются инициаторами конфликта. Во взаимодействии, происходящем после завершения конфликта, поведение мальчиков отличается отходчивостью,

а девочек – злопамятностью. Мальчикам чаще присуща физическая и вербальная агрессия, а девочкам – косвенная. Обращаясь к мнению И. Л. Шелехова и соавторов, можно увидеть другую тенденцию. На их взгляд, девочки чаще провоцируют конфликты, проявляют агрессию, но, как правило, не прямую, а косвенную. Мальчики же, наоборот, редко стремятся к конфликтам, а если всё же втягиваются в них, то ведут открытую борьбу, но при этом довольно долго помнят нанесенные им обиды и поражения [Шелехов, Морева, Власова 2007].

В свою очередь А. В. Барановская, анализируя гендерный аспект поведения в конфликте старших подростков, приходит к выводу, что «для подростков мужского пола более свойственно в конфликтной ситуации проявлять компромисс как ведущую стратегию поведения, а для подростков женского пола ведущими стратегиями поведения в конфликтной ситуации являются избегание и уступчивость» [Барановская 2016].

Интересным представляется мнение Ц. А. Шамликашвили, С. В. Харитоновой, Д. Н. Пчелинцевой, В. П. Графского о связи агрессивности с гендерными особенностями подростка. Так, исследователи отмечают, что «в динамике от средних к старшим классам у девочек возрастает склонность к проявлению косвенной и вербальной агрессии, а у мальчиков нарастает в равной степени склонность как физической, так и косвенной, и вербальной агрессии» [Шамликашвили, Харитонов, Пчелинцева, Графский 2018].

В связи с этим становится актуальным вопрос о поведении подростка в той или иной конфликтной ситуации, какие способы ее разрешения он выберет. Еще большую значимость эта проблема приобретает из-за отсутствия систематизированных и комплексных мер по преодолению негативных последствий подростковых конфликтов. Так, при доминировании неконструктивных способов поведения в конфликте в межличностных отношениях с окружающими у ребенка могут сформироваться реакции, приводящие к неблагоприятным последствиям. Например, при склонности к стратегии избегания подросток может подвергаться издевательствам и насмешкам со стороны сверстников, стать жертвой буллинга, а при доминировании стратегии соперничества – конфликты могут перерасти в асоциальное поведение, в которых подросток будет способен применить физическую силу [Власова 2014]. В современных условиях все более актуальным становится психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации детей, подростков, юношей, необходимость оптимизирования их поддержки [Буслаева 2017].

Все вышесказанное и определило цель нашего исследования – выявить связь гендерного аспекта и особенностей поведения в конфликте у подростков.

Процедура эмпирического исследования

Гипотеза исследования заключалась в предположении, согласно которому существуют различия в конфликтном поведении подростков в зависимости от гендерных особенностей. В частности, чем выше у подростков выражена маскулинность, тем выше склонность к проявлению способа конфронтации в конфликтной ситуации; чем выше выражена феминность, тем выше склонность к проявлению в конфликте способов приспособления. Помимо этого, для подростков с выраженной маскулинностью характерны вспыльчивость и агрессивность, а подросткам с выраженной феминностью – уступчивость.

Метод исследования. В ходе эмпирического исследования нами было проведено сравнение способов поведения в конфликтной ситуации подростков с разным типом гендерной идентичности. Выборку эмпирического исследования составили учащиеся 8-х и 9-х классов общеобразовательной школы г. Москвы. Общее число респондентов – 76 подростков (32 девочки и 44 мальчика). Средний возраст испытуемых составил 14,5 (+/- 0,9) лет.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник полоролевой идентичности С.Бэм, тест Томаса – Килменна «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» в адаптации Н. В. Гришиной и методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева. Для обработки данных использовался статистический критерий проверки гипотез в статистическом пакете SPSS, корреляционный анализ был проведен с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования

При изучении гендерного аспекта с помощью опросника С. Бэм в исследуемой группе подросткового возраста были получены следующие результаты: у большинства подростков (54 %) выявлена склонность к андрогинности, выраженную маскулинность продемонстрировали 26 % детей, а выраженную феминность – 20 % подростков. При этом показатель выраженной андрогинности у девочек встречается чаще (69 %), чем у мальчиков (42 %). Выраженность феминности

в данной возрастной группе составила у мальчиков 18 %, у девочек – 25 %, а черты маскулинности ярче выражены в группе мальчиков (40 %), чем девочек (6 %). В соответствии с полученными данными, дальнейший анализ осуществлялся на основе сравнения трех групп, которые были сформированы в зависимости от гендерных типа идентичности подростков.

Согласно результатам методики «Поведение в конфликтной ситуации», во всей совокупности выборки самыми распространенными способами поведения в конфликте являются сотрудничество (32 %), компромисс (24 %) и избегание (19 %). Конфронтация как стиль поведения в конфликтной ситуации по данным проведенного исследования является наименее распространенным – его продемонстрировали лишь 9 % подростков.

Анализ сопоставления показателей в соответствии с идентификацией гендерного типа показал, что склонность к выбору стиля конфронтации имеют 55 % подростков с выраженным маскулинным типом и 17 % – с андрогинным типом. При этом у представителей феминного типа склонность к выбору конфронтации вообще не была выявлена (0 %).

Распределение данных по шкале «Избегание» показало следующие результаты. Данный стиль поведения в конфликте предпочли 37 % подростков с фемининным типом, 52 % детей с андрогинной идентичностью и 16 % представителей исследуемой группы с маскулинной полоролевой принадлежностью.

Склонность к стилю приспособлению в конфликтной ситуации продемонстрировали 67 % подростков феминного типа, а представители андрогинного и маскулинного типов показали данный способ поведения в конфликте в 20 % и 18 % случаев соответственно.

Результаты по шкалам «Сотрудничество» и «Компромисс» были довольно близкими по соотношению к численности каждой из исследуемых групп, и, как отмечено выше, данные стратегии поведения являются наиболее частыми в поведении подростков при выборе действий в конфликтной ситуации.

Согласно результатам методики «Личностная агрессивность и конфликтность», была установлена склонность подростков к проявлению определенного типа эмоционального реагирования на конфликтную ситуацию. Полученные данные свидетельствуют, что самыми выраженными личностными чертами подростков, определяющими

их конфликтное поведение, являются вспыльчивость и подозрительность, в то время как наименее выраженной характеристикой оказалась бескомпромиссность.

Таблица 1

**Результаты теста Томаса–Килменна
«Стратегии поведения в конфликтной ситуации»
в адаптации Н. В. Гришиной**

Способы поведения в конфликте / Гендерный тип	Конфронтация	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Андрогинный	0,256	0,72	0,136	-0,164	0,129
Маскулинный	0,423** (при $p < 0,01$)	-0,291	0,71	-0,57	-0,80
Феминный	-0,463** (при $p < 0,01$)	0,166	-0,193	0,245	0,496** (при $p < 0,01$)

Так, результаты исследования по всем гендерным типам имеют близкие и довольно высокие значения по шкале «Вспыльчивость». Данная черта является характерной для подростков андрогинного типа – 34 %, маскулинного типа – 45 % и феминного типа – 48 %.

Наиболее выраженную склонность к обидчивости продемонстрировали 27 % подростков маскулинного типа. В то же время данная личностная особенность присуща лишь 22 % подростков с андрогинным типом и 11 % – с феминной полоролевой идентичностью.

Близкие результаты были получены и по шкале «Бескомпромиссность». Так, представители маскулинного типа в 18 % случаев имеют данную личностную особенность, в то же время она присуща лишь 9 % подростков с андрогинным типом. При феминном типе полоролевой идентичности данная черта вообще не была выявлена (0 %).

Результаты по шкале подозрительности распределились равномерно по всем исследуемым группам и наблюдались у 36 % детей с феминным, 30 % андрогинным и 27 % – с маскулинным типом полоролевой идентичности.

Таблица 2

**Результаты методики Е. П. Ильина и П. А. Ковалева
«Личностная агрессивность и конфликтность»**

Шкалы методики / Гендер	Вспыльчивость	Обидчивость	Подозри- тельность	Бескомпро- миссность
Андрогинный	-0,294	-,291	0,71	-0,57
Маскулинный	-0,262	-0,314* (при $p < 0,05$)	-0,243	0,137
Феминный	-0,293	-0,182	0,026	-0,404** (при $p < 0,01$)

Таким образом, после проведенного корреляционного анализа, результаты которого представлены в таблицах 1 и 2, были выявлены обратная связь по шкалам «Феминность» и «Конфронтация» и прямая связь по шкалам «Маскулинность» и «Конфронтация». Данный факт свидетельствует о том, что чем сильнее у подростка выражен феминный тип полоролевой идентичности, тем ниже склонность к стилю конфронтации в конфликтной ситуации, тем в меньшей степени он стремится к активному противостоянию с другими, проявлению жесткой, агрессивной позиции по отношению к партнерам. И, наоборот, чем выше проявляется его склонность к маскулинной полоролевой идентичности, тем ярче выражены поведенческие реакции конфронтации, стремление безапелляционно настаивать на своем мнении, занимать враждебную позицию в конфликте.

Также корреляционный анализ позволил диагностировать выраженную прямую связь по шкалам «Феминность» и «Приспособление». Это свидетельствует о том, что чем выше у подростка выражена феминность, тем сильнее будет выраженность проявлений приспособления в конфликтной ситуации, тем более характерным станет его желание снизить эмоциональное напряжение, сгладить и смягчить как собственные поведенческие реакции, так и ответные поступки и действия партнера, стремясь понять и уступить ему в споре.

Проведенный анализ личностных особенностей, влияющих на стиль поведения в конфликте, и гендерной идентичности подростков также показал, что существует обратная связь по шкалам «Маскулинность» и «Обидчивость», а также обратная связь по шкалам

«Феминность» и «Бескомпромиссность». Следовательно, можно констатировать, что чем сильнее у подростка выражены черты маскулинности, тем ниже будет его склонность к проявлению обидчивости. Такие подростки не фиксируются на эмоциональных переживаниях по поводу попыток нанести им психологическую травму, достаточно легко прощают партнера после разрешения конфликта, не склонны реагировать снижением самооценки и длительным сохранением в памяти обиды, несправедливости или непризнания их значимости со стороны окружающих.

При ярко выраженных чертах феминности у подростка будет заметно реже проявляться такая личностная характеристика как склонность к бескомпромиссности. Следовательно, для этой категории детей будут характерны желание урегулировать спорные вопросы конструктивными способами, стремление прийти к компромиссу, уступчивость и неконфликтность.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование по выявлению связи гендерного аспекта и особенностей поведения в конфликте в подростковом возрасте позволило сформулировать следующие выводы:

- большая часть подростков определяют свою гендерную идентичность как андрогинную. При этом девочки в большей степени склонны к определению своего полоролевого поведения как андрогинного, чем их сверстники мальчики. Также четвертая часть выборки девочек идентифицируют себя с феминным типом и лишь немногие – с маскулинным. Мальчики, наоборот, чаще всего определяют себя в соответствии с маскулинным типом, реже – с андрогинной полоролевой идентичностью и крайне редко – с феминным типом;
- для подростков с любой гендерной идентичностью наиболее распространенными способами поведения в конфликте являются сотрудничество, компромисс и избегание, а наиболее выраженными чертами являются вспыльчивость и подозрительность, что в сущности определяется их возрастными особенностями и недостаточным коммуникативным опытом;
- существуют четкие различия в склонности выбора стиля поведения в конфликте у подростков с разной полоролевой идентичностью. Так, к конфронтации наиболее часто прибегают подростки с выраженной маскулинностью. В то же время их сверстники

с выраженной феминностью, наоборот, стараются избегать конфронтации и наиболее склонны проявлять в таких ситуациях тактику приспособления;

- подростки с феминным типом полоролевой идентичности по своим личностным особенностям, проявляющимся в конфликте, характеризуются стремлением к компромиссам и некоторой тенденцией к подозрительности, что в целом свидетельствует о нежелании данной группы детей вступать в конфликты и стремлением предвидеть подобное развитие событий, чтобы избежать их;

- для подростков с маскулинным типом полоролевой идентичности наиболее характерным для разрешения межличностных противоречий является прямой и открытый конфликт, где они не проявляют обидчивости и подозрительности, а в большей степени обнаруживают тенденцию к бескомпромиссности, жесткому определению своих личностных границ, интересов и желаний и отстаиванию их вне зависимости от потребностей партнера.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить наличие некоторых закономерностей в конфликтном поведении подростков с разными типами полоролевой идентичности. Данные результаты могут быть использованы для составления как групповых, так и индивидуальных программ по профилактике и коррекции агрессивного поведения, а также обучающих социально-психологических тренингов по конструктивному разрешению конфликтов в подростковом возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абдурахманов Р. А., Костеров А. С. Основные направления изучения копинг-поведения в современной психологии // *Цивилизация знаний: Проблема человека в науке XXI века : труды XII Международной научной конференции*. 2011. С. 335–341.
- Абдурахманов Р. А. Психологическая культура как актуальная проблема современной школы // *Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Серия: Политология и социология*. 2015. № 2. С. 35–39.
- Барановская А. В. Связь выбора стратегии поведения в конфликте у подростков старшего школьного возраста с гендерной идентичностью // *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2016. № 3. С. 84–88.
- Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* М. : Питер, 2008. 398 с.

- Буслаева Е. Л. Особенности развития подрастающего поколения в современных условиях // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. М. : Институт мировых цивилизаций, 2018. С. 261.
- Буслаева Е. Л. Особенности социализации подростков и юношей в современных условиях // В сборнике : Проблемы взаимодействия личности – общества и государства в XXI веке. Ученые записки : материалы Междунар. науч.-практ. конф. М. : Вариант, 2017. С. 17–20.
- Бэм С. Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. 336 с.
- Власова Н. В. Психологическая диагностика и коррекция склонности подростков к употреблению наркотиков : монография. М. : Междунар. акад. акмеол. наук, Моск. открытый социал. ун-т., 2005. 141 с.
- Власова Н. В. Психологический аспект исследования интернет-зависимого поведения подростков // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2014. № 1. С. 49–54.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. Детская психология. М. : Книга по Требованию, 2013. Т. 4. 432 с.
- Семёнов А. В. Половозрастные различия и динамика представлений подростков в конфликтах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 24 с.
- Ситников В. Л., Стреленко А. А. Гендерные особенности «Я-», «Ты-образов» подростков, переживших сексуальное насилие // Преступность несовершеннолетних: проблемы и пути решения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Моск. ун-т МВД России, Фонд развития соц. инноваций / под ред. В. Я. Кикотя, А. А. Реана. М., 2003. С. 244–246.
- Тарасова Е. А. Гендерные отличия в конфликтном взаимодействии. Воронеж, 2002. 203 с.
- Шамликашвили Ц. А. [и др.]. Агрессивность учащихся средних и старших классов и предпочитаемые ими стили поведения в конфликтной ситуации, гендерный аспект / Ц. А. Шамликашвили, С. В. Харитонов, Д. Н. Пчелинцева, В. П. Графский // Психология и право. 2018. № 2. Т. 8. С. 139–152 (psyandlaw.ru).
- Шелехов И. Л., Морева С. А., Власова Н. В. Гендерные роли и стереотипы // Наука и образование : материалы конференции : в 6 т. 2007. С. 200–204.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. 352 с.
- Hall, G. S. Adolescence. N. Y. : Appleton. 1904. Vol. 2. P. 78.

REFERENCES

- Abdurahmanov R. A., Kosterov A. S.* Osnovnye napravlenija izuchenija koping-povedenija v sovremennoj psihologii // *Civilizacija znaniy: Problema cheloveka v nauke XXI veka* : trudy XII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2011. S. 335–341.
- Abdurahmanov R. A.* Psihologicheskaja kul'tura kak aktual'naja problema sovremennoj shkoly // *Nauchnyj vestnik Volgogradskogo filiala RANHiGS. Serija: Politologija i sociologija*. 2015. № 2. S. 35–39.
- Baranovskaja A. V.* Svjaz' vybora strategii povedenija v konflikte u podrostkov starshego skol'nogo vozrasta s gendernoj identichnost'ju // *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2016. № 3. S. 84–88.
- Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste M. : Piter, 2008. 398 s.
- Buslaeva E. L.* Osobennosti razvitija podrastajushhego pokolenija v sovremennyh uslovijah // *Rossija i mir: razvitie civilizacij. Fenomen razvitija radikal'nyh politicheskikh dvizhenij v Evrope* : materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M. : Institut mirovyh civilizacij, 2018. S. 261.
- Buslaeva E. L.* Osobennosti socializacii podrostkov i junoshej v sovremennyh uslovijah // *V sbornike : Problemy vzaimodejstvija lichnosti – obshhestva i gosudarstva v XXI veke. Uchenye zapiski : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M. : Variant, 2017. S. 17–20.*
- Bjem S.* Linzy gendera : Transformacija vzgljadov na problemu neravenstva polov / per. s angl. M. : Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija, 2004. 336 s.
- Vlasova N. V.* Psihologicheskaja diagnostika i korekcija sklonnosti podrostkov k upotrebleniju narkotikov : monografija. M. : Mezhdunar. akad. akmeol. nauk, Mosk. otkrytyj social. un-t., 2005. 141 s.
- Vlasova N. V.* Psihologicheskij aspekt issledovanija internet-zavisimogo povedenija podrostkov // *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitija sovremennoj psihologii*. 2014. № 1. S. 49–54.
- Vygotskij L. S.* Sobranie sochinenij. Detskaja psihologija. M. : Kniga po Trebovaniju, 2013. T. 4. 432 s.
- Semjonov A. V.* Polovozrastnye razlichija i dinamika predstavlenij podrostkov v konfliktah : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2002. 24 s.
- Sitnikov V. L., Strelenko A. A.* Gendernye osobennosti «Ja-», «TY-obrazov» podrostkov, perezhivshih seksual'noe nasilie // *Prestupnost' nesovershennoletnih: problemy i puti reshenija* : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Mosk. un-t MVD Rossii, Fond razvitija soc. innovacij / pod red. V. Ja. Kikotja, A. A. Reana. M., 2003. S. 244–246.
- Tarasova E. A.* Gendernye otlichija v konfliktnom vzaimodejstvii. Voronezh, 2002. 203 s.

- Shamlikashvili C. A. [i dr.]. Agressivnost' uchashhihsja srednih i starshih klassov i predpochitaemye imi stili povedenija v konfliktnoj situacii, gendernyj aspekt / C. A. Shamlikashvili, S. V. Haritonov, D. N. Pchelinceva, V. P. Grafskij // Psihologija i pravo. 2018. № 2. T. 8. S. 139–152 (psyandlaw.ru).*
- Shelehov I. L., Moreva S. A., Vlasova N. V. Gendernye roli i stereotipy // Nauka i obrazovanie : materialy konferencii : v 6 t. 2007. S. 200–204.*
- Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis. M. : Flinta : MPSI : Progress, 2006. 352 s.*
- Hall, G. S. Adolescence. N. Y. : Appleton. 1904. Vol. 2. P. 78.*

УДК 159.9

Е. А. Троицкая

кандидат психологических наук, доцент;
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА НАХОДЧИВОГО ЧЕЛОВЕКА

В статье представлены результаты исследования, целью которого было составление списка психологических качеств, характерных для находчивого человека. Исследование включало контент-анализ ответов, полученных методом ассоциативного эксперимента, а также факторный анализ результатов экспертного оценивания. Составлен список качеств, которые могут быть отнесены к трем факторам: способность находить выход из сложной ситуации, креативность, умение быстро соображать и импровизировать.

Ключевые слова: находчивость; находчивый человек; психологические качества; ассоциативный эксперимент; экспертное оценивание.

Е. А. Troitskaya

PhD (Psychology), Associate Professor; Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University;
e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

PSYCHOLOGICAL TRAITS OF RESOURCEFUL PEOPLE

The article presents the results of a research, the purpose of which was to compile a list of psychological traits characteristic of resourceful people. The research included content analysis of the answers obtained by the associative experiment method, as well as factor analysis of the results of expert judgment. A list of traits was compiled that can be divided into three factors: the ability to find a way out of a difficult situation, creativity, the ability to think quickly and improvise.

Key words: resourcefulness; resourceful person; psychological traits; associative experiment; expert judgment.

Введение

В XXI веке, когда рутинные задачи во многих отраслях могут выполнять компьютерные системы, всё больше начинают цениться психологические качества, которые отличают человека от компьютера.

Одним из таких качеств является находчивость. Актуальность исследования находчивости определяется тем, что на данном этапе развития цивилизации мы живем в постоянно меняющемся мире, а именно находчивый человек может успешно достигать поставленные перед собой цели, быстро ориентируясь в текущей ситуации и применяя наиболее подходящие средства, в том числе современные информационные технологии.

Размышления о находчивости можно найти еще в трудах Аристотеля. Так в трактате «Большая этика» Аристотель указывает, что находчивому человеку свойственно «усматривать, при помощи каких средств может быть выполнено каждое дело, и доставлять их» [Аристотель 1983, т. 4, с. 335].

В психологии находчивость часто упоминается как профессионально важное качество представителей самых разнообразных профессий. Находчивость как профессионально важное личностное качество можно обнаружить в профессиограммах архитектора, ведущего радио и телевидения, ветеринара, водителя, дизайнера, журналиста, менеджера, переводчика, пожарного, психолога, рекламного агента, следователя, учителя [Романова 2008]. Н. Д. Левитов называл находчивость, описывая ее как быстроту умственной ориентировки, в числе основных педагогических способностей и считал ее одним из критериев умственного развития в целом [Левитов 1960]. А. К. Маркова указывает, что профессионально важным качеством учителя является находчивость, т. е. умение гибко перестроить трудную педагогическую ситуацию, придать ей положительный эмоциональный тон, позитивную и конструктивную направленность [Маркова 1993]. Находчивость выступает профессионально важным качеством для менеджеров, предпринимателей, а также определяет пригодность сотрудников правоохранительных органов к служебной деятельности [Кубышко, Крук, Носс, Бородина 2018; Магомедова 2019; Sahin, Koksall, Ucak 2015].

Находчивость является не только профессионально важным качеством, но играет и значимую роль в межличностных отношениях. Исследования А. Б. Купрейченко показали, что одним из значимых критериев доверия другому человеку является его находчивость, причем находчивость в большей степени связана с доверием к знакомым и близким людям, а в отношениях с незнакомыми людьми может иногда выступать и критерием недоверия [Купрейченко 2008].

Кроме того, находчивость лежит в основе психологической готовности к переменам, толерантности к неопределенности [Бажанова 2005].

Однако, несмотря на значимость находчивости как в профессиональной деятельности, так и в межличностных отношениях, данный психологический феномен остается мало исследованным. Целью нашего исследования стало формирование списка психологических качеств, характерных для находчивого человека.

Методика и результаты ассоциативного эксперимента и анкетирования

На первом этапе исследования для составления исходного списка качеств применялся метод ассоциативного эксперимента, метод определения понятия, а также анкетирование.

В исследовании участвовали 83 испытуемых в возрасте от 15 до 27 лет ($M = 18,37$; $SD = 2,81$), включая 66 женщин и 17 мужчин. 64 % опрошенных (53 человека) были студентами вузов г. Москвы по направлениям подготовки: психология, лингвистика, социология, культурология, дефектология, менеджмент. 36 % опрошенных (30 человек) были учащимися 9–11 классов Предуниверситария МГЛУ.

В ассоциативном эксперименте испытуемым предлагалось написать не менее 5 ассоциаций на слово «находчивость». Никаких ограничений на слова-реакции для испытуемых не вводилось («любые слова или словосочетания, которые приходят Вам в голову»). Далее испытуемым необходимо было дать определение понятия «находчивость», а также ответить на вопросы: 1) какими качествами, по вашему мнению, обладает находчивый человек (опишите такого человека); 2) в чем проявляется находчивость человека, как ведет себя находчивый человек в отличие от ненаходчивого человека.

Обработка полученных ответов проводилась методом контент-анализа с целью выявления наиболее частотных ассоциаций, составления списка слов и словосочетаний, описывающих особенности личности и поведения находчивого человека. Для обработки данных применялась компьютерная программа QDA Miner Lite v2.0.7.

В результате контент-анализа ассоциаций были обнаружены наиболее частотные категории ответов: ум (42,2 % испытуемых), смекалка (31,3 %), сообразительность (27,7 %), хитрость (21,7 %), выход из ситуации (16,9 %), креативность (16,9 %), решение (16,9 %), быстрота (15,7 %), умение (15,7 %), изобретательность (10,8 %),

ловкость (10,8 %). Однако в целях нашего исследования было не просто выделение категорий, но фиксирование самих слов и словосочетаний, характеризующих находчивого человека. Так, например, на основе анализа ассоциаций, полученных в процессе ассоциативного эксперимента, были зафиксированы следующие слова и словосочетания: «быстро принимает решения», «находит выход из ситуации», «решает проблемы креативно», «неординарный», «знающий», «предлагает новые идеи».

Из ответов на вопросы анкеты и на задание по определению понятия были выделены такие слова и словосочетания, как: «находит короткий путь», «находит необычный выход из ситуации», «не боится трудностей», «самостоятельно мыслящий», «стремится упростить себе жизнь», «стрессоустойчивый», «способен неординарно мыслить», «легко находит выход из сложной ситуации», «способен мыслить за пределами рамок и правил».

Помимо этого, нами были проанализированы словарные статьи в толковых словарях Д. Н. Ушакова, В. И. Даля, ассоциативных словарях ЕВРАС, СИБАС и словарях синонимов Н. Абрамова, В. Н. Тришина, что позволило включить в список еще ряд качеств: *догадливый, ловкий, приспосабливается к обстоятельствам, пронырливый,мышленый, способный, стойкий, творческий, умелый, упрямый, хваткий, находит нестандартные решения, не теряет надежды, понятливый* [Ушаков 2014; Даль 1994; Уфимцева, Черкасова 2019; Шапошникова, Романенко 2015; Абрамов 1994; Тришин 2013]. Например, в толковом словаре современного русского языка Д. Н. Ушакова находчивость понимается как «умение быстро находить выход из затруднительного положения; сообразительность» [Ушаков 2014, с. 346].

Также некоторые качества были включены в список на основе результатов зарубежных исследований. Американский психолог М. Коули вместе с коллегами разработал в 2000 г. методику «Virtues Scale» (шкала достоинств), факторный анализ которой выявил фактор «resourcefulness» (находчивость) [Cawley, Martin, Johnson 2000]. В данный фактор вошли такие качества, как «purposeful» (целеустремленный), «perseverance» (упорство), «persistence» (настойчивость), «confidence» (уверенность), «sagacity» (проницательность), «self-esteem» (самооценка), «fortitude» (стойкость), «intelligence» (интеллект), «zealous» (рьяный), «independent» (независимый).

Для исходного списка выбирались наиболее часто встречающиеся качества, характеризующие находчивого человека. Некоторые

качества, упомянутые испытуемыми в процессе анкетирования, были преобразованы в другие части речи («много знающий» – «много знает», «способный быстро найти верный ответ» – «быстро находит верный ответ», «обладает богатым воображением» – «богатое воображение» и т. п.). В результате первого этапа исследования был составлен список из 163 качеств, которые предположительно могут характеризовать находчивого человека.

Экспертное оценивание качеств находчивого человека и его результаты

Методика экспертного оценивания

На втором этапе исследования было проведено экспертное оценивание исходного списка качеств, составленного по итогам первого этапа исследования. Кросс-валидизация сформированного списка качеств проводилась с привлечением трех групп экспертов. Поскольку «находчивость» не является устоявшимся и широко известным понятием в психологии, мы сочли целесообразным пригласить в качестве экспертов людей из разных научных и практических сфер, а также различающихся по возрасту, чтобы охватить разнообразные взгляды на исследуемое явление.

В первую группу, включавшую 18 человек (14 женщин и 4 мужчины) в возрасте от 22 до 66 лет ($M = 34,61$; $SD = 13,92$), вошли эксперты, обладающие профессиональными знаниями в области психологии: 1 доктор психологических наук, 7 кандидатов психологических наук, 2 аспиранта по психологическим наукам, 8 магистров психологии. Вторая экспертная группа насчитывала 45 человек (38 женщин и 7 мужчин) в возрасте от 18 до 33 лет ($M = 21,42$; $SD = 3,14$) – студентов бакалавриата и магистратуры разных направлений подготовки как гуманитарных (педагогическое образование, социальная работа, политология, дизайн и др.), так и естественно-научных и технических (биология, химия, физика, машиностроение и др.), а также уже работающих выпускников вузов. В третью экспертную группы были включены 19 учащихся (15 девочек и 4 мальчика) 7–11 классов разных общеобразовательных учреждений (школ, гимназий, лицеев) в возрасте от 13 до 17 лет ($M = 15,53$; $SD = 1,17$). Всего в качестве экспертов выступили 82 человека в возрасте от 13 до 66 лет ($M = 22,95$; $SD = 9,53$), включая 67 женщин и 15 мужчин. Для лучшего понимания

полученных результатов следует отметить, что три экспертные группы отличались друг от друга не только по роду занятий, но по возрасту: статистически значимые различия по возрасту были выявлены на уровне значимости $p = 0,001$ как по критерию Краскела–Уоллиса между всеми тремя группами, так и по критерию Манна–Уитни при попарном сравнении первой и второй, второй и третьей, первой и третьей экспертных групп.

Каждый эксперт давал оценки индивидуально без возможности ознакомиться с оценками других экспертов. Экспертам был предложен список психологических качеств, и дана следующая инструкция: «Представьте себе находчивого человека (подумайте, как он себя ведет в разных ситуациях). Оцените по десятибалльной шкале, насколько выражено каждое из качеств у находчивого человека: 1 – качество не характерно для находчивого человека или полностью отсутствует; 10 – качество ярко выражено и постоянно проявляется у находчивого человека (это его отличительная черта)».

Исследование согласованности экспертов

Для каждой группы экспертов, а также для всей выборки экспертов в целом вычислялись показатели согласованности экспертных оценок: альфа Кронбаха и усредненный коэффициент корреляции между оценками экспертов. Статистическая обработка данных проводилась с применением компьютерных программ IBM SPSS Statistics 23 и JASP 0.14. Результаты исследования согласованности экспертных оценок для каждой из экспертных групп в отдельности, а также для всех трех групп вместе представлены в таблице 1.

Таблица 1

Согласованность экспертных оценок

Экспертная группа	альфа Кронбаха	Усредненный коэффициент корреляции между оценками экспертов
Первая группа (18 чел.)	0,88	0,30
Вторая группа (45 чел.)	0,93	0,25
Третья группа (19 чел.)	0,87	0,27
Три группы вместе (82 чел.)	0,96	0,26

Основываясь на полученных значениях показателя альфа Кронбаха, можно заключить, что эксперты продемонстрировали высокую степень согласованности в своих оценках: альфа Кронбаха выше, чем 0,8 во всех группах экспертов. Значения усредненного коэффициента корреляции между оценками экспертов также подтверждает высокую согласованность экспертных оценок, поскольку усредненный коэффициент корреляции между оценками экспертов находится в диапазоне 0,2 – 0,4 во всех группах экспертов [Piedmont 2014].

Однако сравнение экспертных оценок между группами экспертов по критерию Краскела–Уоллиса (три группы одновременно) и критерию Манна–Уитни (попарно) выявило значимые различия в оценках некоторых качеств. По критерию Краскела–Уоллиса были выявлены статистически значимые различия при сравнении трех групп экспертов в оценках по качествам «быстро реагирует» ($p = 0,012$), «добьется своего» ($p = 0,03$), «изворотливый» ($p = 0,009$), «логически мыслит» ($p = ,002$), «не боится трудностей» ($p = 0,034$), «преодолевает трудности» ($p = 0,001$), «приспосабливается к обстоятельствам» ($p = 0,025$), «разумный» ($p = 0,014$), «тщательно анализирует ситуацию» ($p = 0,008$).

При попарном сравнении групп экспертов по критерию Манна–Уитни наибольшее количество различий в оценках обнаружено между первой (профессиональные психологи) и третьей (школьники) экспертными группами, а между второй (студенты и работающие) и третьей группами обнаружено всего одно значимое различие. Первая (профессиональные психологи) и вторая (студенты и работающие) группа различаются в своих оценках качеств «добьется своего» ($p = 0,008$), «изворотливый» ($p = 0,008$), «логически мыслит» ($p = 0,001$), «неординарный» ($p = 0,026$), «разумный» ($p = 0,037$), «тщательно анализирует ситуацию» ($p = 0,009$). По сравнению со студентами и работающими (не психологами) профессиональные психологи считают, что вышеперечисленные качества менее характерны для находчивого человека. Вторая и третья группа экспертов значимо различаются в своих оценках качества «быстро реагирует» ($p = 0,007$): группа школьников оценивает это качество как более ярко выраженное и характерное для находчивого человека по сравнению с группой студентов и работающих. Сравнение первой (профессиональные психологи) и третьей (школьники) экспертных групп выявило значимые различия в оценках по качествам «быстро реагирует» ($p = 0,006$), «воплощает свои

планы в жизнь» ($p = 0,045$), «выбирает самое оптимальное решение» ($p = 0,028$), «достигнет цели» ($p = 0,049$), «изворотливый» ($p = 0,013$), «логически мыслит» ($p = 0,009$), «находит самый подходящий способ» ($p = 0,035$), «не боится трудностей» ($p = 0,01$), «не теряет присутствия духа» ($p = 0,042$), «открыт новому» ($p = 0,022$), «преодолевают трудности» ($p = 0,001$), «приспосабливается к обстоятельствам» ($p = 0,008$), «разумный» ($p = 0,003$), «стрессоустойчивый» ($p = 0,034$), «тщательно анализирует ситуацию» ($p = 0,006$), «уверенный» ($p = 0,036$), «умелый» ($p = 0,008$). Экспертная группа школьников дала этим качествам более высокие оценки по десятибалльной шкале, чем эксперты из числа профессиональных психологов.

Результаты экспертного оценивания качеств находчивого человека

Несмотря на выявленные различия между оценками экспертных групп, достаточно высокая согласованность экспертов в целом позволяет сделать вывод о надежности полученных экспертных оценок и использовать среднее как меру центральной тенденции для определения интегральной оценки экспертами каждого из предъявленных качеств. В таблице 2 представлены качества с самыми высокими значениями средней оценки экспертами для каждой экспертной группы, а также для всех трех экспертных групп. Последний показатель (крайний правый столбец в таблице) был рассчитан как среднее арифметическое средних показателей трех экспертных групп, чтобы нивелировать различия в объемах экспертных групп.

Таблица 2

Средние значения экспертных оценок

Качество	Группа 1		Группа 2		Группа 3		Все группы
	М	SD	М	SD	М	SD	М
находит выход из ситуации	9,28	1,074	9,18	1,336	9,16	1,068	9,21
сообразительный	9,17	1,249	8,84	1,476	9,05	1,224	9,02
умеет выкручиваться из сложных ситуаций	8,67	1,495	8,91	1,203	9,47	0,772	9,02
умеет импровизировать	8,67	1,572	9,04	1,242	9,26	1,447	8,99
быстро ориентируется в ситуации	8,94	0,998	8,89	1,57	9,11	1,329	8,98
смекалистый	8,72	1,364	8,89	1,21	9,16	1,068	8,92

Качество	Группа 1		Группа 2		Группа 3		Все группы
	М	SD	М	SD	М	SD	М
быстро соображает	8,83	1,249	8,89	1,005	9	1,291	8,91
нестандартно мыслит	8,89	1,278	8,98	1,097	8,74	1,695	8,87
находит неочевидные пути решения проблем	9,06	1,162	9	1,187	8,47	1,744	8,84
находит нестандартные решения	9,06	1,349	8,89	1,318	8,58	1,805	8,84
способен неординарно мыслить	8,56	1,464	8,98	1,27	8,95	1,471	8,83
легко находит выход из сложной ситуации	8,94	1,211	8,44	1,603	9,11	1,243	8,83
способен мыслить за пределами рамок и правил	8,94	1,11	8,91	1,345	8,26	1,91	8,70
изобретательный	8,5	1,249	8,82	1,072	8,79	1,584	8,70
находит необычный выход из ситуации	8,94	1,305	8,67	1,382	8,47	2,389	8,69
не ограничивается предложенными вариантами	8,39	1,787	8,71	1,408	8,68	1,635	8,59
креативный	8,5	1,249	8,89	1,318	8,32	1,827	8,57
легко выходит из затруднительного положения	8,39	1,819	8,47	1,325	8,84	1,302	8,57

Анализируя полученные результаты, можно выделить ряд качеств, среднее экспертных оценок для которых в каждой из экспертных групп равно 8,5 или выше: находит выход из ситуации, сообразительный, умеет выкручиваться из сложных ситуаций, умеет импровизировать, быстро ориентируется в ситуации, смекалистый, быстро соображает, нестандартно мыслит, находит нестандартные решения, способен неординарно мыслить, изобретательный, не ограничивается предложенными вариантами.

Далее нами была немного расширена выборка экспертов с целью проведения факторного анализа 18 качеств, для которых среднее арифметическое средних показателей по оценкам трех экспертных групп выше 8,5 (см. табл. 2). В выборку факторизации вошли 100 человек в возрасте от 13 до 66 лет ($M = 22,92$; $SD = 9$; $Me = 21$), включая 79 женщин и 21 мужчину.

Оценки 18 качеств, данные всеми 100 экспертами, были подвергнуты эксплораторному факторному анализу по методу анализа

главных компонент с косоугольным вращением (прямой обликмин с нормализацией Кайзера) [Митина, Михайловская 2001]. Значения меры КМО (0,891) и уровень значимости критерия сферичности Бартлетта ($p = 0,001$) свидетельствуют о том, что данные, полученные на сформированной выборке, приемлемы для проведения факторного анализа [Наследов 2011]. В результате факторного анализа было выделено 3 фактора с собственным значением больше 1, объясняющих 59,27 % дисперсии: первый фактор объясняет 44,41 % дисперсии, второй фактор – 8,51 %, третий фактор – 6,35 %. Выделенные 3 фактора коррелируют между собой: значения коэффициентов корреляции между первым и вторым факторами равно 0,221, между первым и третьим факторами равно 0,286, между вторым и третьим факторами равно 0,542. Для проверки устойчивости факторного решения была проведена факторизация по методу максимального правдоподобия, методу невзвешенных наименьших квадратов и методу главных осей, результаты каждой из процедур выявили факторную структуру, идентичную полученной по методу анализа главных компонент. В табл. 3 представлены факторные нагрузки после вращения для каждого из 18 качеств по методу анализа главных компонент.

Таблица 3

Факторные нагрузки после вращения

Качества	1 фактор	2 фактор	3 фактор
легко находит выход из сложной ситуации	0,595	0,186	0,268
изобретательный	0,565	0,354	0,077
легко выходит из затруднительного положения	0,529	0,002	0,521
находит выход из ситуации	0,439	0,249	0,348
креативный	-0,012	0,799	-0,076
способен мыслить за пределами рамок и правил	0,174	0,768	-0,096
находит необычный выход из ситуации	0,028	0,727	0,055
способен неординарно мыслить	-0,164	0,664	0,226
находит неочевидные пути решения проблем	0,412	0,655	-0,049
находит нестандартные решения	0,059	0,618	0,169
нестандартно мыслит	-0,357	0,612	0,156
не ограничивается предложенными вариантами	0,219	0,549	0,114
смекалистый	-0,106	0,041	0,832
сообразительный	0,209	-0,16	0,795

Качества	1 фактор	2 фактор	3 фактор
умеет выкручиваться из сложных ситуаций	0,089	0,025	0,685
быстро соображает	-0,187	0,161	0,673
умеет импровизировать	-0,115	0,281	0,595
быстро ориентируется в ситуации	0,317	0,046	0,542

Анализ полученной факторной структуры позволяет заключить, что основные качества, характерные для находчивого человека, можно объяснить тремя факторами: 1) способность находить выход из сложной ситуации, включающая изобретательность; 2) креативность (способность неординарно мыслить и находить необычный выход из ситуации); 3) смекалка (умение быстро соображать и импровизировать).

Выводы

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод, что к основным качествам находчивого человека, по мнению респондентов, относятся следующие: находит выход из ситуации, сообразительный, умеет выкручиваться из сложных ситуаций, умеет импровизировать, быстро ориентируется в ситуации, смекалистый, быстро соображает, нестандартно мыслит, находит неочевидные пути решения проблем, находит нестандартные решения, способен неординарно мыслить, легко находит выход из сложной ситуации, способен мыслить за пределами рамок и правил, изобретательный, находит необычный выход из ситуации, не ограничивается предложенными вариантами, креативный, легко выходит из затруднительного положения. Стоит отметить, что данные качества представляют собой как особенности личности, так и особенности поведения находчивого человека. Основные качества, характерные для находчивого человека, можно объяснить тремя факторами: способность находить выход из сложной ситуации, креативность, умение быстро соображать и импровизировать.

Таким образом, в результате исследования был составлен список психологических качеств, характерных для находчивого человека. В перспективе составленный нами список качеств находчивого человека может стать основой для разработки психодиагностической методики – шкалы самооценки находчивости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абрамов Н.* Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М. : Русские словари, 1994. 502 с.
- Аристотель.* Большая этика // Аристотель. Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1983. Т. 4. С. 294–374.
- Бажанова Н. А.* Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания» / перевод и апробация опросника «Personal change-readiness survey» // Acta eruditorum: научные доклады и сообщения (Приложение к журналу «Вестник РХГА»). СПб. : РХГА, 2005. Т. 2. С. 169–178.
- Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ. М. : Прогресс : Универс, 1994. Т. 2. 2030 с.
- Кубышко В. Л.* [и др.]. Экспериментальное обоснование модельного подхода в профессиональном психологическом отборе сотрудников правоохранительных органов / В. Л. Кубышко, В. М. Крук, И. Н. Носс, Т. И. Бородинна / Психология и право. 2018. № 3. Т. 8. С. 34–47.
- Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия. М. : Институт психологии РАН, 2008. 571 с.
- Левитов Н. Д.* Детская и педагогическая психология : учеб. пособие для пед. ин-тов. М. : Учпедгиз, 1960. 428 с.
- Магомедова Х. Н.* Психологические особенности личности, определяющие склонность к предпринимательской деятельности (на примере студентов вузов) // Высшее образование сегодня. 2019. № 3. С. 64–67.
- Маркова А. К.* Психология труда учителя : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
- Митина О. В., Михайловская И. Б.* Факторный анализ для психологов. М. : УМК Психология, 2001. 169 с.
- Наследов А. Д.* SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. СПб. : Питер, 2011. 400 с.
- Романова Е. С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. СПб. : Питер, 2008. 464 с.
- Тришин В. Н.* Словарь синонимов ASIS. URL: www.trishin.ru/left/dictionary (дата обращения: 22.05.2020)
- Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А.* Русский региональный ассоциативный словарь (Европейская часть России) : в 2 т. От реакции к стимулу. М. : ММА. 2019. Т. 2. 688 с.
- Ушаков Д. Н.* Толковый словарь современного русского языка. М. : Аделант, 2014. 800 с.
- Шапошникова И. В., Романенко А. А.* Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток) : в 2 т. От реакции к стимулу /

- отв. ред. Н. В. Уфимцева. М. : Московский институт лингвистики. 2015. Т. 2. 763 с.
- Cawley, M. J., Martin, J. E., Johnson, J. A.* A virtues approach to personality // Personality and individual differences. 2000. # 28 (5). P. 997–1013.
- Piedmont, R. L.* Inter-item Correlations // Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research / Michalos A. C. (ed). Dordrecht : Springer, 2014. P. 3303–3304.
- Sahin, F., Koksall, O., Ucak, H.* Measuring the relationship between managerial resourcefulness and job performance // Procedia Economics and Finance. 2015. # 23. P. 878–884.

REFERENCES

- Abramov N.* Slovar' russkikh sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij. M. : Russkie slovari, 1994. 502 s.
- Aristotel'.* Bol'shaja jetika // Aristotel'. Sobr. soch. : v 4 t. M. : Mysl', 1983. T. 4. S. 294–374.
- Bazhanova N. A.* Lichnostnaja gotovnost' k peremenam v kontekste issledovaniya fenomena «ozhidaniya» / perevod i aprobatsiya oprosnika «Personal change-readiness survey» // Acta eruditorum: nauchnye doklady i soobshheniya (Prilozhenie k zhurnalu «Vestnik RHGA»). SPb. : RHGA, 2005. T. 2. S. 169–178.
- Dal' V. I.* Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka : v 4 t. / pod red. I.A. Bodujena de Kurtenje. M. : Progress : Univers, 1994. T. 2. 2030 s.
- Kubyshko V. L.* [i dr.]. Jeksperimental'noe obosnovanie model'nogo podhoda v professional'nom psichologicheskom otbore sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov / V. L. Kubyshko, V. M. Kruk, I. N. Noss, T. I. Borodina / Psichologija i pravo. 2018. № 3. T. 8. S. 34–47.
- Kuprejchenko A. B.* Psichologija doverija i nedoverija. M. : Institut psichologii RAN, 2008. 571 s.
- Levitov N. D.* Detskaja i pedagogicheskaja psichologija : ucheb. posobie dlja ped. in-tov. M. : Uchpedgiz, 1960. 428 s.
- Magomedova H. N.* Psichologicheskie osobennosti lichnosti, opredelajushhie sklonnost' k predprinimatel'skoj dejatel'nosti (na primere studentov vuzov) // Vysshee obrazovanie segodnja. 2019. № 3. S. 64–67.
- Markova A. K.* Psichologija truda uchitelja : Kn. dlja uchitelja. M. : Prosveshhenie, 1993. 192 s.
- Mitina O. V., Mihajlovskaja I. B.* Faktornyj analiz dlja psichologov. M. : UMK Psichologija, 2001. 169 s.
- Nasledov A. D.* SPSS 19: professional'nyj statisticheskij analiz dannyh. SPb. : Piter, 2011. 400 s.

- Romanova E. S.* 99 populjarnyh professij. Psihologicheskij analiz i professiogrammy. SPb. : Piter, 2008. 464 s.
- Trishin V. N.* Slovar' sinonimov ASIS. URL: www.trishin.ru/left/dictionary (data obrashhenija: 22.05.2020)
- Ufimceva N. V., Cherkasova G. A.* Russkij regional'nyj asociativnyj slovar' (Evropejskaja chast' Rossii) : v 2 t. Ot reakcii k stimulu. M. : MMA. 2019. T. 2. 688 s.
- Ushakov D. N.* Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka. M. : Adelant, 2014. 800 s.
- Shaposhnikova I. V., Romanenko A. A.* Russkij regional'nyj asociativnyj slovar' (Sibir' i Dal'nij Vostok) : v 2 t. Ot reakcii k stimulu / otv. red. N. V. Ufimceva. M. : Moskovskij institut lingvistiki. 2015. T. 2. 763 s.
- Cawley, M. J., Martin, J. E., Johnson, J. A.* A virtues approach to personality // Personality and individual differences. 2000. # 28 (5). P. 997–1013.
- Piedmont, R. L.* Inter-item Correlations // Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research / Michalos A. C. (ed). Dordrecht : Springer, 2014. P. 3303–3304.
- Sahin, F., Koksak, O., Ucak, H.* Measuring the relationship between managerial resourcefulness and job performance // Procedia Economics and Finance. 2015. # 23. P. 878–884.

УДК 347.447

И. И. Василишин

кандидат юридических наук, доцент;
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: vasilishin@linguanet.ru

ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУБЪЕКТНОГО СОСТАВА ИННОВАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Статья посвящена актуальным вопросам становления законодательства Российской Федерации, относящегося к определению состава и статуса субъектов инновационных отношений. Отмечается отсутствие специального закона, посвященного проблематике инноваций и инновационной деятельности, анализируются положения действующих нормативных правовых актов, определяющих субъектный состав инновационных отношений, и их недостатки. Значительное место отведено трудам ученых, обращавшихся к характеристике субъектов инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновации; инновационная деятельность; инновационные отношения; субъектный состав; теоретико-правовые подходы.

I. I. Vasilishin

Ph. D. in Law, Associate Professor;
Head of Civil Law Department, Institute of International Law and Justice,
Moscow State Linguistic University;
e-mail: vasilishin@linguanet.ru

THEORETICAL AND LEGAL APPROACHES TO DETERMINING THE SUBJECT COMPOSITION OF INNOVATION RELATIONS

The article is devoted to topical issues of formation of the Russian Federation legislation related to the definition of the composition and status of innovation relations subjects. The author notes the absence of a special law regulating innovation and innovative activity, analyzes the provisions of existing normative legal acts that determine the subject structure of innovation relations, and their shortcomings. A significant place is given to the works of scientists who addressed the characteristics of subjects of innovative activity.

Key words: innovations; innovative activity; innovative relations; subject composition; theoretical and legal approaches.

Введение

Отличительной чертой тематики, связанной с инновациями и инновационной деятельностью, является ее стабильная актуальность в любой период времени. В то же время процесс формирования качественного законодательства в этой сфере не завершен, и имеют место многочисленные проблемы, одной из которых является определение субъектного состава инновационных отношений.

В настоящее время комплексное и структурированное законодательство, в котором были бы определены понятие, перечень, правовой статус лиц, в том или ином качестве участвующих в инновационной деятельности, отсутствует. Это же можно сказать и о научной исследованности данных вопросов. Данные обстоятельства отнюдь не свидетельствуют об отсутствии интереса и обращений к их характеристике – рассматриваемой тематике посвящены, например, целый ряд диссертационных исследований. Зачастую же – это труды по различным аспектам инновационной деятельности, в которых авторами с разной степенью подробности затронуты проблемы правового положения ее отдельных участников. Исследуются и другие смежные правовые категории – «участник инновационных отношений», «участник инновационной деятельности», «субъект инновационного процесса», «субъект инновационного права», «субъект национальной инновационной системы».

Характеристика субъектного состава инновационных отношений

Приступая к характеристике субъектного состава инновационных отношений, важно обратить внимание на следующие обстоятельства:

а) несмотря на неоднократные попытки принять специальный закон, посвященный проблематике инноваций и инновационной деятельности, в настоящее время он по-прежнему отсутствует, и в современной истории нашей страны регулирование осуществлялось путем принятия различных федеральных программ, фрагментарного регулирования иными законами, а также за счет активного нормотворчества субъектов РФ.

Особо следует отметить Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике», который (в терминологическом плане) многими авторами именуется «главным» в российском законодательстве об инновациях в силу того, что в нем содержатся определения понятий «инновации» и «инновационная деятельность». Однако, во-первых, противников такого подхода не меньшее количество, чем сторонников, а, во-вторых, рассматриваемый закон «субъектов инновационной деятельности» вообще не упоминает и не регулирует отношения с участием «субъектов научной и/или научно-технической деятельности» (что не означает их тождество). Кроме того, если рассматривать инновационную деятельность настолько широко, как это сделано в рассматриваемом законе (когда инновационная деятельность включает научную, технологическую, организационную, финансовую и коммерческую деятельность), то субъектами инновационной деятельности оказывается довольно большой круг лиц;

б) категория «субъект инновационной деятельности» чаще других присутствует в нормативных правовых актах, однако именно в таком сочетании слов она используется не повсеместно, а если точнее – крайне редко. Это же касается и попыток как-либо определить ее внутреннее содержание – формулировки, как правило, очень общие, «обезличенные», и только иногда раскрывается структура субъектного состава рассматриваемых правоотношений.

Например, текст Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года только однажды упоминает (но не определяет) указанных субъектов, в контексте долгосрочных ориентиров их развития. Если же обратиться к основным терминам, которые предлагались для использования в проекте Стратегии на этапе ее создания (<https://cluster.hse.ru/mirror/pubs/share/209522123>), но в последующем почему-то не вошедшим в текст, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации, категория вообще ни разу не упоминается, хотя в определении «Национальной инновационной системы» (НИС РФ) можно попытаться «разглядеть» рассматриваемых субъектов за формулировкой – «совокупность взаимосвязанных организаций (структур), занятых производством и (или) коммерческой реализацией знаний и технологий».

Закон Московской области, определяющий основы инновационной политики органов государственной власти региона (ст.2), очень

обще перечисляет перечень субъектов инновационной деятельности, относя к ним физических и юридических лиц.

Можно встретить отдельные правовые акты, в которых сделаны попытки детализации (не бесспорные, с учетом последующих исследований), например, в Решении Мособлдумы 2006 г., посвященном проекту закона о научной, научно-технической и инновационной деятельности на территории Московской области» (п. 5), к субъектам инновационной деятельности отнесены осуществляющие на территории области научную и / или научно-техническую и / или инновационную деятельность: российские и иностранные физические лица (важное уточнение – профессионально осуществляющие указанные виды деятельности); организации (для них эти виды деятельности должны быть основными); участвующие в координации и / или способствующие осуществлению указанных видов деятельности органы государственной власти Московской области и организации;

в) при изучении категории «субъект инновационной деятельности» большинством исследователей обойден вниманием Модельный закон СНГ об инновационной деятельности, в котором (п. 1 ст. 3) перечислены четыре группы субъектов инновационной деятельности:

- физические и юридические лица, которые создают и реализуют инновации;
- органы государственной власти и местного самоуправления, уполномоченные ими организации, которые участвуют в формировании и реализации государственной инновационной политики, а также в регулировании инновационной деятельности;
- специализированные организации инновационной инфраструктуры, обеспечивающие инновационную деятельность;
- общественные организации, их объединения, профессиональные саморегулируемые организации, защищающие интересы производителей и потребителей инновационной продукции.

В п. 3 ст. 14 Модельного закона содержится важная норма, суть которой заключается в том, что при отсутствии в законодательстве соответствующей страны в составе СНГ норм, регулирующих инновационные отношения, могут (выделено автором) применяться нормы этого закона или положения международных договоров и соглашений, ратифицированных парламентами государств – участников СНГ. Тем не менее в российских законах указанный выше перечень субъектов инновационной деятельности не использован и не закреплён.

Важно отметить, что представители науки также очень внимательно относятся к анализу рассматриваемой категории, продолжая предпринимать довольно разноплановые попытки как ее сущностного определения, так и установления (с разной степенью детализации) состава элементов системы субъектов.

В начале 1990-х гг. Н. М. Фролова предположила, что лицами, имеющими статус субъекта инновационной деятельности, являются обладатели *имущественного* или *личного неимущественного права* на объект, *которые* возникают у управомоченного лица по закону либо договору и *которые* удостоверяются соответствующим документом (патентом, лицензией и др.) [Фролова 1993, с. 47].

Позже, Т. В. Шадрина конкретизировала изложенный подход и к субъектам по закону отнесла авторов (соавторов), создающих результат интеллектуальной деятельности, патентообладателей, их правопреемников, государство и юридических лиц. Что же касается субъектов инновационной деятельности по договору, то ими определены патентообладатели и субъекты, не являющиеся патентообладателями, но имеющие право на использование объектов [Шадрина 2005].

После начала действия в 2011 г. изменений в законе о науке и государственной научно-технической политике (именно в этот период основные понятия, применяемые в законе, были дополнены используемыми в настоящее время определениями понятий «инновации», «инновационная деятельность», «инновационный проект», «коммерциализация научных и / или научно-технических результатов» и др.) состав субъектов инновационной деятельности существенно расширяется, и в научной сфере наступает новый этап.

Уже в 2012 г. в своем диссертационном исследовании Е. А. Марданшина предлагает понимать под субъектами инновационной деятельности «лиц ... участвующих в осуществлении, организации и регулировании инновационной деятельности» [Марданшина 2012, с. 9], что, с учетом включения в состав последней научной, технологической и других видов деятельности, делает круг субъектов существенно шире. Исследователь распределяет их по четырем группам:

- лица, создающие (разрабатывающие) инновационные проекты (в составе указанных субъектов автор особо выделяет инжиниринговые организации);
- инновационные компании (производящие и использующие инновации в своей производственной и предпринимательской деятельности);

- государство, осуществляющее регулирование инновационной деятельности и реализующее инновационную политику;
- субъекты инновационной инфраструктуры, создающие благоприятные условия для реализации инновационных проектов (группу составляет неисчерпывающий перечень лиц, среди которых венчурные организации, бизнес-инкубаторы, наукограды, технико-внедренческие особые экономические зоны и т. д.) (см. например: <http://www.russez.ru/oez/innovation/>).

С учетом многообразия смежных (по отношению к субъектам инновационной деятельности) категорий, используемых как в нормативных правовых актах, так и в трудах ученых, представляется особо актуальным вопрос об их соотношении. Так, например, заслуживает внимания поставленный А. А. Друевой вопрос о соотношении категорий «субъект инновационной деятельности» и «участник инновационной деятельности» [Друева 2014, с. 15].

Следует отметить, что очень часто ученые отождествляют категории «субъект» и «участник», давая определения примерно следующим образом: «субъект (участник) – это...» [Радько, Лазарев, Морозова 2016]. Однако все же более правильным видится разграничение указанных категорий:

- субъект правоотношений – это лицо, имеющее субъективные права и юридические обязанности, причем, в отличие от участника, субъект имеет отношение «к самой сути, содержанию рассматриваемых правоотношений, могущее осуществлять их в связи с развитием правоотношений во времени» [Чекулаев, Шпак 2018];
- участник правоотношений – в широком смысле способствует реализации прав, свобод, законных интересов субъектов; регулирует инновационные отношения, создает условия для осуществления инновационной деятельности, привлекает к ответственности (этими полномочиями обладают государственные органы). Хотя встречаются и другие мнения (например, «если категория «субъект права» отражает общие свойства всех участников правоотношений, то понятие «субъект правоотношения» – особенные, а «участник правоотношения» – индивидуальные» [Евтушенко, 2005]).

Поэтому, с учетом обширного круга лиц, имеющих отношение к инновационной деятельности (как непосредственно субъектов, ее осуществляющих, так и способствующих на разных стадиях инновационного процесса ее осуществлению), понятие «участник

инновационной деятельности» выглядит более уместным. А. А. Друева предлагает под ним понимать как физических и юридических лиц, так и публично-правовые образования, которые вступают в правоотношения по осуществлению, содействию и использованию инновационной деятельности и ее результатов [Друева 2014, с. 8]. В свою очередь, исследователь предлагает содержательно похожий на группы субъектов инновационной деятельности, выделенные Е. А. Марданшиной, круг уже участников рассматриваемой деятельности, добавляя к ним пятую группу – пользователей ее результатов.

В целом ряде исследований, посвященных субъектам инновационной деятельности, наметилась другая тенденция – количество групп сокращается, они укрупняются, а их состав имеет между собой значительные расхождения.

А. О. Иншакова на основании критерия вовлеченности субъектов в процесс инновационной деятельности ведет речь о дихотомии и делении их на непосредственных (традиционных и специализированных) и опосредованных акторов [Иншакова 2013, с. 24]. Группу непосредственных традиционных акторов, по ее мнению, составляют субъекты, создающие и реализующие инновации, а к непосредственным специализированным акторам инновационной экономической деятельности ученая относит технополисы, наукограды, технопарки и т.п. Что касается опосредованных акторов, то к ним отнесены организации, не принимающие прямого активного участия в ее реализации, но обеспечивающие ей развитую инфраструктуру и выполняющие различные обслуживающие функции, в том числе по распространению и коммерциализации инноваций (государственные органы, общественные объединения, научно-исследовательские центры, высшие учебные заведения, академии наук и т. д.).

Многие авторы выделяют только две группы:

– Т. В. Ефимцева определяет субъектов, непосредственно осуществляющих инновационную деятельность (авторы, в том числе работники, инноваторы, инновационные организации), и субъектов, способствующих осуществлению инновационной деятельности (технопарки, бизнес-инкубаторы, центры трансфера технологий, центры коллективного пользования уникальным оборудованием и др.) [Ефимцева 2014];

– В. А. Перькова. считает, что в НИС РФ взаимодействуют две группы субъектов: государство (принимающее нормативные правовые акты и регламентирующее развитие инноваций в стране) и субъекты частного сектора [Перькова 2015].

Одним из ученых, которому на сегодняшний день удался наиболее удачный (на наш взгляд) анализ и классификация субъектного состава инновационных отношений, стал Р. М. Янковский. Исследователь рассматривает правоотношения в сфере инновационной деятельности в узком и широком смысле. Первыми являются правоотношения непосредственно в сфере инновационной деятельности, и в них участвуют субъекты инновационной деятельности – инноваторы (авторы изобретений, ноу-хау, иных инноваций). А отношениями в сфере инновационной деятельности в широком смысле являются правоотношения по обеспечению инновационной деятельности (публично-правовые – с государством и частно-правовые – с контрагентами) [Янковский 2019].

Выводы

Таким образом, нормативно установленный круг субъектов инновационных отношений в настоящее время отсутствует, что приводит к значительному разнообразию мнений среди ученых и не способствует дальнейшему совершенствованию законодательства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Друева А. А.* Правовое положение участников инновационной деятельности : автореф. дис. ... кандю юрю наук. М., 2014. С.8.
- Евтушенко В. Ф.* К вопросу о соотношении категорий «субъект налогового права» и «субъект налогового правоотношения» // Финансовое право. 2005. № 4. С. 12–16.
- Ефимцева Т. В.* Место инновационного права в системе российского права // Предпринимательское право. 2014. № 3. С. 35–39.
- Инишкова А. О.* Вариации классификаций субъектов инновационного предпринимательства и их национального правового оформления // Современное право. 2013. № 1. С. 23–27.
- Марданишина Е. А.* Правовое положение субъектов инновационной деятельности в сфере предпринимательства: автореф. дис. ... канд. юр. наук. М., 2012. 28 с.
- Перькова В. А.* Особенности договорных связей, сложившихся между субъектами национальной инновационной системы Российской Федерации // Законодательство и экономика. 2015. № 10. С. 69–74.
- Радько Т. Н., Лазарев В. В., Морозова Л. А.* Теория государства и права : учебник для бакалавров. М. : Проспект, 2016. 568 с.

- Шадрина Т. В.* Субъекты инновационной деятельности // Юрист. 2005. № 8. С. 44–47.
- Фролова Н. М.* Субъекты патентного права России : автореф. дис. ... канд. юр. наук. М., 1993. 18 с.
- Чекулаев С. С., Шпак А. А.* Проблема определения роли органа опеки и попечительства в семейных правоотношениях: субъект или участник? // Современный юрист. 2018. № 1. С. 102–111.
- Янковский Р. М.* Правотношения в сфере инновационной деятельности // Предпринимательское право России: итоги, тенденции и пути развития: монография / коллектив авторов ; отв. ред. Е. П. Губин. М. : Юстицинформ, 2019. 664 с.

REFERENCES

- Drueva A. A.* Pravovoe polozhenie uchastnikov innovacionnoj dejatel'nosti : avtoref. dis. ... kandju jurju nauk. M., 2014. S.8.
- Evtushenko V. F.* K voprosu o sootnoshenii kategorij «sub#ekt nalogovogo prava» i «sub#ekt nalogovogo pravootnoshenija» // Finansovoe pravo. 2005. № 4. S. 12–16.
- Efimceva T. V.* Mesto innovacionnogo prava v sisteme rossijskogo prava // Predprinimatel'skoe pravo. 2014. № 3. S. 35–39.
- Inshakova A. O.* Variacii klassifikacij sub#ektov innovacionnogo predprinimatel'stva i ih nacional'nogo pravovogo oformlenija // Sovremennoe pravo. 2013. № 1. S. 23–27.
- Mardanshina E. A.* Pravovoe polozhenie sub#ektov innovacionnoj dejatel'nosti v sfere predprinimatel'stva: avtoref. dis. ... kand. jur. nauk. M., 2012. 28 s.
- Per'kova V. A.* Osobennosti dogovornyh svjazej, slozhivshihsja mezhdju sub#ektami nacional'noj innovacionnoj sistemy Rossijskoj Federacii // Zakonodatel'stvo i jekonomika. 2015. № 10. S. 69–74.
- Rad'ko T. N., Lazarev V. V., Morozova L. A.* Teorija gosudarstva i prava : uchebnik dlja bakalavrov. M. : Prospekt, 2016. 568 s.
- Shadrina T. V.* Sub#ekty innovacionnoj dejatel'nosti // Jurist. 2005. № 8. S. 44–47.
- Frolova N. M.* Sub#ekty patentnogo prava Rossii : avtoref. dis. ... kand. jur. nauk. M., 1993. 18 s.
- Chekulaev S. S., Shpak A. A.* Problema opredelenija roli organa opeki i popechitel'stva v semejnyh pravootnoshenijah: sub#ekt ili uchastnik? // Sovremennij jurist. 2018. № 1. S. 102–111.
- Jankovskij R. M.* Pravotnoshenija v sfere innovacionnoj dejatel'nosti // Predprinimatel'skoe pravo Rossii: itogi, tendencii i puti razvitija: monografija / kolektiv avtorov ; отв. red. Е. Р. Губин. М. : Justicinform, 2019. 664 s.

УДК341

С. М. Иншаков

доктор юридических наук, профессор;
профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной
деятельности Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: insmi@yandex.ru

ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ КАК ФАКТОР МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Главная доминанта международных отношений в XX в. – противоборство коммунистического и контркоммунистического глобализационных проектов. В статье проанализированы те аспекты глобализационных процессов, которые оказывают негативное воздействие на США. Главным из них является противоречие между США и КНР. Китай постепенно начинает доминировать в реализации глобализационной модели, которая обеспечивает его доминирование в системе международных отношений. Противоречия между этими странами – фактор восстановления российского могущества. Главный принцип в отношениях со сверхдержавами – равноудаленность. При этом весьма вероятно, что в перспективе Россия может оказаться перед необходимостью выбора поддержки одной из сторон. Выбор следует делать с учетом геополитических стратегем: усилившийся партнер становится противником, а ослабевший враг может стать союзником.

Ключевые слова: глобализационные модели; полуглобализация; геополитическая стратегия; парадигма международных отношений; угрозы национальной безопасности.

S. M. Inshakov

PhD in Law, Professor; Department of National Security and Law Enforcement
Activity, Institute of International Law and Justice,
Moscow State Linguistic University;
e-mail: insmi@yandex.ru

GLOBALIZATION MODELS AS A FACTOR OF INTERNATIONAL RELATIONS

The main dominant feature of international relations in the twentieth century is the confrontation between the Communist and counter-Communist globalization projects. The article analyzes the aspects of globalization processes that have a negative impact on the United States. The main one is the contradiction between the US and China. China is gradually beginning to dominate the implementation of the globalization model, which ensures its dominance in the system of international



relations. The contradictions between these countries could act as a factor of Russian power restoration. The main principle in relations with superpowers is equidistance. At the same time, it is very likely that in future Russia may have to choose to support one of the parties. The choice should be made taking into account geopolitical strategies: a strengthened partner becomes an enemy, and a weakened enemy can become an ally.

Key words: globalization models; semi-globalization; geopolitical strategy; paradigm of international relations; threats to national security.

Введение

Глобализация – проецирование политических и социально-экономических процессов на планетарном уровне¹. Глобализационные процессы постоянно идут на Земле с различной интенсивностью. В определенной мере эти процессы отражаются на трансформации мировой культуры, менталитета, социальных стереотипов. Не являются исключением и международные отношения. В конце XX в. глобализация оказала существенное влияние на их характер и динамику.

Каков основной тренд этих процессов в современных условиях? Какое воздействия они оказывают на отношения между государствами? Как могут измениться отношения между странами в более или менее отдаленной перспективе под влиянием глобализации? И какую роль в глобализационных процессах играет и будет играть наша страна? Поиску ответов на эти вопросы посвящена предлагаемая вашему вниманию статья.

Закономерности реализации глобализационных проектов

Глобализация – сложный социальный процесс, который политики государственного и транснационального уровней периодически пытаются использовать в своих целях. Социальный опыт позволяет увидеть некоторые закономерности в этой сфере:

1. Попытки управления глобализационными процессами (даже в ограниченных масштабах) практически всегда оборачивались неудачей политической силы, претендовавшей на роль глобализационного субъекта.

2. Претензии политической силы на роль глобализационного субъекта обычно сопровождаются какой-то позитивной аргументацией и позитивным целеполаганием в плане воздействия на международные отношения. Однако на первом этапе глобализационной экспансии эти претензии оборачивались негативными последствиями

¹ От лат. глобус – земной шар.

для человечества. А на последующих этапах этот негативизм бумерангом возвращался к самому глобализационному субъекту.

3. Управляемая глобализация порождала контрглобализационные процессы. В итоге глобализация всегда проходила по такой траектории, которая не соответствует стратегическим планам какого-либо субъекта.

В этих условиях национальному субъекту очень важно грамотно определить сущность глобализационного процесса, выявить субъектов, пытающихся оказать на него воздействие, понять их цели. На этой основе у национальной элиты появляется возможность оценить позитивные и негативные составляющие глобализации. А затем – разработать стратегию усиления позитивных ее аспектов и ослабления негативных, стратегию использования в своих целях всего полезного, что несет глобализация, и блокирования всего того, что противоречит национальным интересам.

До середины 1980-х гг. ядром системы международных отношений был баланс полуглобализаций. Одна полуглобализация – это то, во что вылился коммунистический глобализационный проект с его исходной претензией на мировую революцию. Вторая – контркоммунистический глобализационный проект. Сущность контркоммунистического глобализационного проекта определили авторы Манифеста коммунистической партии: «Призрак бродит по Европе – призрак коммунизма. Все силы старой Европы объединились для священной травли этого призрака» [Маркс, Энгельс 1933, с. 419]. Контркоммунистические проектанты предпринимали несколько попыток уничтожения противника. Одной из таких попыток была фашизация Европы. В этих целях был смоделирован имитационный глобализационный субъект (Гитлер), который должен был уничтожить базу коммунистической глобализации. А затем этого фальшсубъекта предполагалось нейтрализовать или уничтожить в соответствии со стратегемой: «Мавр сделал свое дело – мавр может уйти». Сущность этой геополитической стратегии 24 июня 1941 г. несколько цинично, но правдиво раскрыл американский сенатор Г. Трумэн¹: «Если мы увидим, что выигрывает Германия, то нам следует помогать России, а если выигрывать будет Россия, то нам следует помогать Германии, и таким образом, пусть они убивают как можно больше, хотя я не хотел бы увидеть Гитлера победителем ни при каких обстоятельствах. Никто из них не держит своего слова» [Truman 1941, с. 7].

¹ В 1945 г. он стал Президентом США.

Однако эта попытка оказалась неудачной из-за того, что Гитлер как марионеточный глобализационный субъект перестал быть управляемым и объявил войну своим хозяевам. В этих условиях антисоветский глобализационный процесс оказался в фарватере политики Сталина, руководившего реализацией советского глобализационного проекта. Фактор Гитлера обусловил серьезную деформацию и глобализационных процессов и международных отношений. Сущность этой деформации раскрыл премьер-министр Великобритании У. Черчилль, заметивший своему секретарю, что, если бы Гитлер вторгся в ад, то он бы заключил против него союз с самим дьяволом [Nagorski 2007, с. 384].

Результаты Второй мировой войны были неудачными для антикоммунистического глобализационного проекта. Сталинская глобализация потеснила антикоммунистов – Восточная Европа стала советской. Поражение стоило жизни президенту США Ф. Рузвельту, и должности премьер-министру Великобритании У. Черчиллю. Субъект антикоммунистической глобализации опустил «железный занавес» и стал реализовывать оборонительную стратегию с периодическими контратаками. До начала 60-х гг. прошлого века контратаки Запада носили характер вооруженного противоборства. И здесь антикоммунисты терпели одно поражение за другим. Весьма символичным было самоубийство министра обороны США Д. Форрестола, который 22 мая 1949 г. со словами: «Русские идут», – выпрыгнул из окна 16 этажа. Вехами поражений Запада стали Корея, Карибский кризис, Вьетнам. Апокриф приписывает президенту Дж. Кеннеди такие слова: «Пусть лучше мои дети будут коммунистами, чем радиоактивными». Во время Карибского кризиса Кеннеди сморгнул первым, и это стоило ему жизни. Как видим, ставки в глобализационном противостоянии весьма велики.

В этих условиях западные элиты стали формировать новую стратегию противодействия советской глобализации. В основу этой стратегии был положен принцип:

- 1) блокировать опасные аспекты глобализации;
- 2) усиливать то, что может быть полезным.

Опасные аспекты советской глобализации (успехи в области перспективных вооружений, освоении космоса, патриотического воспитания молодежи) они нейтрализовали, втянув Советский Союз в процесс борьбы за мир. Разрядка международной напряженности – это

был примененный Западом прием блокирования опасных аспектов глобализации.

К позитивным (с позиций Запада) аспектам противостояния двух глобализационных проектов относилось следующее:

- колоссальное обогащение США по итогам Второй мировой войны за счет присвоения огромных сокровищ, награбленных гитлеровцами¹;

- успешная реализация финансового глобализационного проекта (доллар захватывал все новые и новые регионы);

- лидерство в сфере ядерного оружия, что потребовало колоссальных затрат со стороны СССР для создания паритета в этой сфере.

Колоссальным достижением западного глобализационного проекта был перевод соревнования двух систем в сферу конкуренции уровня материального достатка людей. Причем процесс этот попал в такую колею, что поражение СССР было предрешено (сравнивались лишь те параметры, в которых Запад заведомо обладал превосходством, а преимущества советского образа жизни затушевывались, обретали негативную или ироническую коннотацию²). В соревновании между СССР и Западом по уровню жизни у нашей страны не было шансов победить. Более того, господствующая советская идеология во все большей мере обретала деградационные черты. Советские идеологемы не могли нейтрализовать желание советских людей жить так же сытно и комфортно, как в США и других развитых странах Запада. Наиболее сильно эта тенденция проявлялась в среде советской элиты. Именно сюда был нанесен удар. Негативные процессы не обошли оной и органы государственной безопасности³. В результате Советский Союз, казавшийся неприступной цитаделью, рухнул, как картонный домик.

¹ В конце 1940-х гг. американский золотой запас достиг рекордных цифр за всю историю человечества – порядка 20 тыс. т.

² Весьма красноречива в этом ключе искаженная фраза одной из участниц советско-американского телешоу: «У нас секса нет, у нас – любовь». Эта достаточно емкая и позитивная формула после отсечения последних слов превратилась в ироничный мэм («у нас секса нет»), дискредитировавший нравственную сферу СССР.

³ Сущность этих процессов до сего времени не исследована с достаточной полнотой. Однако то, что мощнейшая спецслужба не только не пресекла деструкций в сфере государственной безопасности, но активно включилась в процесс развала страны – факт весьма красноречивый.

Сегодня Россия по отношению к глобализационному процессу, моделируемому США, находится в положении, которое с некоторой долей условности (если абстрагироваться от частных и сравнивать лишь базовые параметры) можно сравнить с положением Запада после поражения США во Вьетнаме. После основательной деморализации и прикосновения к грани краха они провели серьезную аналитическую работу, вскрыли свои уязвимые места и ценой серьезных сверхусилий перевели противоборство в иные сферы – туда, где у них были шансы на победу. И эти шансы им удалось реализовать.

Стратегию противодействия в сфере реализации глобализационных проектов США обогатили значимой стратегемой: прикоснуться к грани краха – не сдаваться – найти слабое место противника – нанести туда удар – и победить. Современной России эту стратегему не стоит упускать из виду. Есть немало оснований полагать, что Россия может существенно укрепить свои позиции в мире и повысить уровень международной безопасности, если в основу своей политики в отношении глобализации положит уже проверенный принцип (блокировать опасные аспекты и усиливать то, что может быть полезным).

Современные Североамериканские Соединенные Штаты наиболее уязвимы в следующих аспектах:

1. Долларовая финансовая система развивается таким образом, что ее финал становится неизбежным, а между крахом этой системы и крахом США в современных условиях вполне допустимо ставить знак равенства.

2. США существенно преувеличили позитивные последствия разрушения СССР. Они серьезно недооценили способность России к восстановлению экономики и Вооруженных сил. Сегодня США в сфере современных вооружений по ряду параметров отстают от России на много лет.

3. Центристские тенденции околороссийского региона не исчезли с разрушением СССР. В этой сфере осуществляются сложные трансформационные процессы. Исторический анализ показывает, что «разлет» российских регионов – это не что-то уникальное для нашей страны. Многократно распадаясь, она всегда восстанавливалась (причем, практически всегда в более могущественном виде). Присоединение Крыма – весьма значимый маркер: фаза сжатия завершена, началась фаза восстановления могущества.

4. Выигрыш от выпадения СССР из сферы глобализационного противоборства для США во многом был нейтрализован постепенным завоеванием господства в этой сфере Китайской Народной Республикой. Причем, выход Китая на арену глобализации сформировал принципиально новую систему международных отношений, в которой сформировался мощнейший фактор международной безопасности. Три глобальных субъекта (США, КНР и Россия) помимо своей воли (в силу сложившейся геополитической парадигмы) страхуют друг друга от конфликта. Суть новой геополитической парадигмы заключается в том, что вооруженный конфликт между двумя сверхдержавами практически исключает для конфликтующих сторон выигрыш – позитивный результат достанется третьей стороне, которой удастся уклониться от участия в войне.

5. США реализует очень затратную геополитическую стратегию. Содержание сотен зарубежных военных баз и гигантского авианосного флота оказывается непосильным бременем даже для такой богатой страны, как США. Американский военный бюджет превышает консолидированные затраты на оборону всех стран мира. Но и эти колоссальные затраты оказываются недостаточными для поддержания боеготовности армии и флота на удовлетворительном уровне. Например, после ракетных ударов по Саудовской Аравии 14 сентября 2019 г. Президент США приказал авианосной группе ВМФ выдвинуться в Персидский залив. Однако главный элемент этой группы авианосец «Гарри Трумэн» не смог выполнить боевой приказ. По техническим причинам он оказался не готов к походу.

6. Боевые действия, которые США ведут в Ираке и Афганистане, нельзя признать успешными. США завязли в этих странах, истратив на эти войсковые операции триллионы долларов. И перспективы таковы, что вывести войска – значит потерпеть политическое фиаско. Оставить там войска – значит продолжить бесперспективное расходование колоссальных средств. Вообще, притязания США на военное доминирование в мире в последние десятилетия завершаются либо позорным ретированием (Северная Корея, Иран), либо имитацией успеха (Сирия, Ирак, Афганистан). Эти акции могут ввести в заблуждение подогретые пропагандой народные массы. Но объективный анализ показывает, что динамика военной мощи США характеризуется негативным трендом. Способность армии и флота США решать серьезные военно-политические проблемы все больше и больше вызывает сомнение.

7. Мировой опыт показывает, что реализовать однополярный проект глобализации не удалось ни одному геополитическому актору – даже таким титанам, как Александр Македонский, Чингисхан, Наполеон. Вероятно, обоснованной будет гипотеза о том, что существует геополитическая закономерность, отрицающая однополярную модель мироустройства. Пытаясь реализовать эту модель, США рискуют потерпеть крах в результате перенапряжения. И первые симптомы этого процесса уже видны.

8. Авторитет США как западного гегемона падает. Слова Президента Франции Э. Макрона о том, что Европе нужна своя армия (<https://www.kommersant.ru/doc/3792419>) для независимости от США, – это показатель серьезной трещины в Западной цивилизации. За этой трещиной в международных отношениях надо вести наблюдение в целях воздействия на данный процесс в российских национальных интересах. Не исключено, что именно здесь находится болевая точка, аналогичная той, которую США удалось найти в политической системе СССР.

Ядром современной системы международных отношений становятся противоречия между США и КНР. Китай формирует собственную глобализационную модель, которая в перспективе может стать главной доминантой международных отношений. Для США такой вариант абсолютно неприемлем. Свое могущество Китай построил на противоречиях между СССР и США. России вряд ли стоит упускать шанс восстановить свое могущество на противоречиях двух глобализационных проектов (США и Китая).

Анализ внешней политики России показывает, что противодействие американскому геополитическому глобализму наша страна осуществляет маленькими шагами: медленно, но уверенно. Успех здесь обеспечивает опора на следующую закономерность: срыв геополитической акции конкурента стоит в сотни раз дешевле, чем реализация этой акции. Сирия и Венесуэла – хороший пример в этом плане.

Конфликт США с Северной Кореей и Ираном – заведомо проигрышные для американцев геополитические акции. Как минимум, США утрачивают международный вес. Как максимум, могут втянуться в международное противоборство, которое не сулит победу, а повлечет лишь драматические последствия (как в плане людских потерь, так и в плане материальных затрат). В этих конфликтах Россия может реализовать принцип бабочки, которая, садясь на чашу весов, обеспечивает перевес. Затраты минимальные, а эффект значительный.

Выводы

Самая серьезная проблема России в современной глобализационной геополитике – сделать выбор между КНР и США. Конечно, базовой парадигмой здесь будет равноудаленность. Реализация этого принципа сулит наибольший выигрыш.

Однако не исключено, что в перспективе России придется осуществлять дрейф в ту или иную сторону. И здесь инерция в российско-американских отношениях может сыграть негативную роль. Непрерывное долгосрочное прогнозирование следует положить в основу коррекции внешнеполитического вектора.

Весьма вероятно, что в среднесрочной или долгосрочной перспективе угрозу национальной безопасности нашей страны будет представлять глобализационный проект Китая. Усилившийся партнер становится соперником (и даже вероятным противником). Ослабевший враг может стать союзником.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения / Ин-т Маркса и Ф. Энгельса. М. ; Л. : Гос. изд-во, 1928–1947. 42 т. ; Отдел первый. Публицистика. Философия. История. Т. 4: Философские работы. 1845–1847 / К. Маркс, Ф. Энгельс. 1933. XVI. 620 с.
- Nagorski, A.* The Greatest Battle: Stalin, Hitler, and the Desperate Struggle for Moscow That Changed the Course of World War II. New York : Simon & Schuster. September 18, 2007. 384 p.
- Truman, H.* Interview. The New York Times. June 24, 1941.

REFERENCES

- Marks K., Jengel's F.* Sochinenija / In-t Marksa i F. Jengel'sa. M. ; L. : Gos. izd-vo, 1928–1947. 42 t. ; Otdel pervyj. Publicistika. Filosofija. Istorija. T. 4: Filosofskie raboty. 1845–1847 / K. Marks, F. Jengel's. 1933. XVI. 620 s.
- Nagorski, A.* The Greatest Battle: Stalin, Hitler, and the Desperate Struggle for Moscow That Changed the Course of World War II. New York : Simon & Schuster. September 18, 2007. 384 p.
- Truman, H.* Interview. The New York Times. June 24, 1941.

УДК 341.6

Е. А. Копылова

кандидат юридических наук;
помощник по правовым вопросам Чрезвычайного и Полномочного Посла
Российской Федерации во Французской Республике и Княжестве Монако;
e-mail: kopylova.diplomatie@gmail.com

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОКУРОРА *AMICUS CURIAE*

В статье выделяются и раскрываются основные принципы, которыми прокуроры *amicus curiae* международных уголовных судов руководствуются в своей деятельности: независимости, объективности (беспристрастности), конфиденциальности, ответственности и уважения прав человека. Неукоснительное следование этим принципам является залогом справедливого международного уголовного судопроизводства.

Ключевые слова: прокурор *amicus curiae*; принцип независимости; принцип конфиденциальности; принцип объективности; принцип ответственности; принцип уважения прав человека.

Е. А. Kopylova

PhD in Law, Legal Advisor to the Extraordinary and Plenipotentiary Ambassador of the Russian Federation to the French Republic and the Principality of Monaco;
e-mail: kopylova.diplomatie@gmail.com

INTERNATIONAL LEGAL PRINCIPLES APPLICABLE TO THE PROSECUTOR *AMICUS CURIAE*

The article identifies and examines in detail the main principles guiding the *amicus curiae* prosecutors of international criminal courts in their activity: the principles of independence, objectivity (impartiality), confidentiality, accountability and respect for human rights. Strict adherence to these principles is a guarantee of fairness of the international criminal proceedings.

Key words: prosecutor *amicus curiae*; principle of independence; principle of confidentiality; principle of impartiality; principle of accountability; principle of respect for human rights.

Введение

На международном уровне разработан ряд документов, регулирующих стандарты профессиональной этики и поведения прокурорских работников, в том числе сотрудников Канцелярий Прокуроров

международных уголовных трибуналов. Так, в 1990 г. на Восьмом Конгрессе ООН по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями были приняты Руководящие принципы, касающиеся роли лиц, осуществляющих судебное преследование; в 1999 г. Международная ассоциация прокуроров утвердила Стандарты профессиональной ответственности и положение об основных обязанностях и правах прокуроров; в 1999 г. Прокурором Международного уголовного трибунала по бывшей Югославии (МТБЮ) и Международного уголовного трибунала по Руанде (МТР) были приняты Стандарты профессионального поведения сотрудника Канцелярии Прокурора, которые в преамбуле содержали ссылку на два предыдущих документа в качестве ориентира для лиц, осуществляющих международное уголовное преследование; в 2005 г. Секретариатом Специального суда по Сьерра-Леоне был опубликован Кодекс профессионального поведения для юристов, допущенных к участию в судебных слушаниях в этом международном трибунале; в 2013 г. Кодекс поведения Канцелярии Прокурора был утвержден в Международном уголовном суде.

Анализ этих документов позволяет выделить пять ключевых институциональных принципов международного права¹, которыми международные прокуроры руководствуются в своей деятельности: независимости, объективности (беспристрастности), ответственности, конфиденциальности и уважения прав человека.

Соответствующие принципы и документы распространяются в полной мере и на прокуроров *amicus curiae*². В постановлениях Секретариатов международных уголовных трибуналов о назначении прокуроров *amicus curiae* особо предусматривается, что при исполнении

¹ В литературе приводятся различные классификации принципов международного публичного права. Например, К. А. Бекашев выделяет основные, общепрофессиональные и межотраслевые принципы [Бекашев 2008]. О. И. Тиунов делит принципы на общепрофессиональные и отраслевые [Тиунов 2006]. Мы полагаем, что внутри отраслевых принципов существуют принципы институциональные, характерные для того или иного международно-правового института, например, института прокурора *amicus curiae*.

² Этот институт представляет собой совокупность международно-правовых норм, регулирующих порядок назначения, прекращения полномочий, компетенцию, процессуальные права и обязанности комплементарного по отношению к прокурору международных уголовных трибуналов внесистемного органа следствия и поддержания обвинения в связи с посягательствами на отправлении правосудия международными уголовными трибуналами.

своих обязанностей последние подчиняются положениям учредительных международно-правовых документов соответствующего трибунала, «... правил процедуры и доказывания», а также другим правилам, регламентам и постановлениям, включая кодексы профессиональной этики¹.

Принцип независимости

Независимость прокурора *amicus curiae* является важнейшей гарантией справедливости уголовного процесса [Стандарты профессиональной ответственности 1999, ст. 2].

Принцип независимости предполагает, в частности, что прокурор *amicus curiae*:

- 1) не запрашивает и не руководствуется в своей деятельности чьими бы то ни было указаниями;
- 2) не поддается давлению частных или групповых интересов и, в частности, воздействию со стороны государств, международных межправительственных и неправительственных организаций или прессы [Special Court for Sierra Leone 2005, article 25(A)];
- 3) воздерживается от поведения и избегает имущественных (финансовых) связей, конфликтов интересов, способных подорвать доверие международного сообщества к его независимости;
- 4) воздерживается от поведения, которое могло бы дать основание разумно усомниться в его независимости;
- 5) воздерживается от деятельности, способной повлиять на исполнение его обязанностей как прокурора *amicus curiae*.

Европейский суд по правам человека разработал четыре критерия для оценки независимости судебных органов, которые, как представляется, применимы и к прокурорам, включая прокуроров *amicus curiae*:

- 1) порядок назначения;

¹ См., например: The Prosecutor v. Vojislav Šešelj, Decision, 11 February 2009, IT-03-67-R77.2; The Prosecutor v. Vojislav Šešelj, Decision, 2 March 2010, IT-03-67-R77.3; In the Matter of New T.V. SAL, Karma Mohamed Thasin Al Khayat, Registrar's Decision under Rule 60(bis)(E)(ii) to Appoint a Replacement Amicus Curiae to Investigate and Prosecute Contempt Allegations, 4 March 2014, STL-14-05/I/CJ; In the Matter of Akhbar Beirut S.A.L., Ibrahim Mohamed Al Amin, Registrar's Decision under Rule 60(bis)(E)(ii) to Appoint a Replacement Amicus Curiae to Investigate and Prosecute Contempt Allegations, 4 March 2014, STL-14-06/I/CJ.

- 2) продолжительность нахождения в должности;
- 3) наличие гарантий от внешнего давления;
- 4) наличие внешних признаков независимости¹.

Несмотря на то, что прокурор *amicus curiae* назначается Секретарем трибунала единолично либо по согласованию с Судебной палатой, при исполнении своих полномочий он действует независимо как от всех органов трибунала, так и от иных органов, организаций, включая международные, физических и юридических лиц и государств. В деле «Прокурор против Ф. Хартман» (МТБЮ), Апелляционная палата подчеркнула, что участие Судебной палаты в назначении прокурора *amicus curiae* не превращает его ни в агента Палаты, ни в ее доверенное лицо². Аналогично, применительно к судейскому корпусу, Европейский суд по правам человека постановил, что факт назначения судей законодательным или исполнительным органом государства сам по себе не является основанием сомневаться в их независимости³.

Что касается срока нахождения на посту, то для прокурора *amicus curiae* он совпадает с продолжительностью порученного ему уголовного расследования или дела, за исключением случаев досрочного прекращения полномочий.

Гарантии от внешнего давления прокурору *amicus curiae* призваны обеспечить международно-правовые иммунитеты и привилегии [Копылова 2020].

Первоочередная цель назначения прокурора *amicus curiae* – во избежание конфликта интересов системного прокурора международного уголовного трибунала – и предъявляемые к нему требования высоких моральных качеств являются убедительными внешними признаками его независимости.

Прокурор *amicus curiae* не должен принимать подарки, приемы и награды, которые могли бы разумно расцениваться как

¹ Findlay v. the United Kingdom, 22107/93 [1997] ECHR 8 (25 February 1997), § 73.

² The Prosecutor v. Florence Hartmann, Decision on Motions to Strike and Requests to Exceed Word Limit, 6 November 2009, IT-02-54-R77.5-A, § 16.

³ Filippini v. San Marino, 10526/02 (Dec.) ECHR (26 August 2003); Henryk Urban and Ryszard Urban v. Poland, 23614/08 (30 November 2010), § 49; Campbell and Fell v. the United Kingdom (28 June 1984), § 79 Series A № 80; Maktouf and Damjanović v. Bosnia and Herzegovina [GC], 2312/08, 34179/08 (18 July 2013), § 49.

попытка повлиять на независимое отправление им своих функций [International Criminal Court 2013, § 45]. Если речь идет о заслуженной государственной награде, то правильно было бы отложить ее вручение до окончания мандата прокурора *amicus curiae*, либо, если это не представляется возможным, хотя бы информировать Судебную палату и Секретаря трибунала.

В течение периода своего мандата в качестве прокурора *amicus curiae*, последний должен воздерживаться от издания оплачиваемых научных публикаций и выступлений на темы, связанные с деятельностью соответствующего трибунала в целом.

Принцип объективности (беспристрастности)

Принцип беспристрастности является одним из ключевых принципов деятельности прокуроров [International Criminal Court 2013, § 29; Стандарты профессиональной ответственности 1999, ст. 3]. Под беспристрастным поведением понимается справедливое, объективное, непредвзятое и свободное от внешнего влияния отношение к лицам и такой же подход к решению задач [International Criminal Court 2013, § 29].

Одной из важных составляющих принципа беспристрастности является соблюдение прокурором *amicus curiae* презумпции невиновности. В частности, он должен воздерживаться от публичного выражения суждений о вине или невиновности лиц, подозреваемых и обвиняемых за рамками судебного процесса [Special Court for Sierra Leone 2005, article 24(A); International Criminal Court 2013, § 30(a); International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia 1999, § 2(k)].

Задачей прокурора *amicus curiae* является содействие установлению истины по уголовному делу [International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia 1999, § 2(h)]. В этой связи, при исполнении своих полномочий он должен принимать меры к тому, чтобы расследование было полноценным, и изучать с одинаковым вниманием как доказательства вины, так и доказательства невиновности, как отягчающие, так и смягчающие обстоятельства [Special Court for Sierra Leone 2005, article 24(B); International Criminal Court 2013, § 49].

В рамках принципа беспристрастности прокурор *amicus curiae* обязан добросовестно выполнять нормативные предписания относительно раскрытия доказательств, не утаивая от защиты доказательства, указывающие на невиновность подозреваемого или обвиняемого

и идущие вразрез с теорией обвинения [International Criminal Court 2013, §§ 30(c), 49(c), 53(a)].

Прокурор *amicus curiae* не вправе оказывать предпочтения отдельным физическим либо юридическим лицам, профессиональным или социальным группам. Он не вправе также высказывать предпочтения или, напротив, дискриминировать по национальному, этническому, расовому, религиозному или гендерному признаку или по политическим убеждениям [International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia 1999, § 2(c)].

Принцип конфиденциальности

Конфиденциальность является одной из важнейших составляющих работы участников международных уголовных процессов. Например, соглашаясь на дачу показаний, многие свидетели подвергают риску собственную жизнь и здоровье, а также жизнь и здоровье своего окружения. Защита их персональных данных является одним из приоритетов международных уголовных судов. Поэтому при осуществлении своих полномочий прокурор *amicus curiae* обязан принимать все возможные меры к защите конфиденциальной информации [Special Court for Sierra Leone 2005, article 26; International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia 1999, § 2(i)], включая меры, направленные на минимизацию возможных отрицательных последствий неосторожного раскрытия такой информации.

Взаимосвязь между делами о посягательствах на отправление международного уголовного правосудия, находящимися в производстве прокурора *amicus curie*, и «основными» делами, в рамках которых эти посягательства были совершены, предполагает обмен информацией между органами обвинения, в том числе конфиденциальной. Например, в деле «Прокурор против Д. Тадича» в Апелляционную палату МТБЮ поступило ходатайство о пересмотре вступившего в силу приговора в связи с вновь возникшим обстоятельством, в качестве которого предлагалось рассматривать один из выводов, сделанных Апелляционной палатой в приговоре по делу о посягательстве против правосудия [ICTY Manual on Developed Practices]. Однако прокурор *amicus curiae* не вправе без санкции Судебной палаты разглашать кому бы то ни было, включая системного прокурора, конфиденциальные сведения, ставшие ему известными в связи с порученным ему предварительным расследованием или поддержанием обвинения,

а также конфиденциальные судебные документы, приобщенные к материалам дела с его участием [Practice Direction 2004, Annex 1].

Объем конфиденциальной информации из основного дела, к которой имеет доступ прокурор *amicus curie*, определяется в постановлении компетентной Судебной палаты [Practice Direction 2004, §§ 8(2); 15(3)].

Обязанность прокурора *amicus curiae* соблюдать конфиденциальность не прекращается с окончанием его полномочий [Special Court for Sierra Leone 2005, article 26; International Criminal Court 2013, § 36].

Принцип ответственности

Принцип ответственности относится к числу базовых принципов деятельности прокуроров, будь то на национальном или международном уровне. Консультативный совет европейских прокуроров призвал все государства – члены Совета Европы включить в свое законодательство о прокуратуре или в Основной закон страны положения об ответственности ее работников [Consultative Council of European Prosecutors 2018]. Принцип ответственности прокуроров выражается в следовании прокурором следующим требованиям: воздерживаться от произвола; принимать все решения, основываясь на действующих правовых нормах; мотивировать все решения, вне зависимости от того, приняты ли они в соответствии с принципом законности или целесообразности; представлять отчеты заинтересованным лицам и органам (вышестоящему прокурору, потерпевшим, судебной власти, гражданскому обществу, СМИ) [Consultative Council of European Prosecutors 2018, §§ 19, 47]. В рамках принципа ответственности «прокурорам надлежит инициативно разъяснять свои действия и представлять информацию общественности, в особенности в отношении дел, привлекающих особое внимание и вызывающих озабоченность» [Consultative Council of European Prosecutors 2018, § 47]; разъяснять причины неуспеха, процессуальной ошибки или неверной оценки ситуации [Consultative Council of European Prosecutors 2018, § 47].

Принцип ответственности также предполагает существование механизмов привлечения прокуроров к дисциплинарной ответственности в случае совершения серьезных нарушений [Consultative Council of European Prosecutors 2018, § 47]. В докладе Специального докладчика Совета по правам человека ООН отмечается: «Справедливое,

независимое и беспристрастное отправление правосудия предполагает также, что сотрудники прокуратуры должны нести ответственность за ненадлежащее выполнение своих профессиональных обязанностей» [Совет по правам человека 2012, § 82].

В 2014 г. Управление ООН по наркотикам и преступности совместно с Международной ассоциацией прокуроров издали Руководство по статусу и роли прокуроров, в котором принципу ответственности уделяется большое внимание [The Status and Role of Prosecutors 2014, pp. 13–15]. Под ответственностью в нем понимается, что «прокуратура может быть призвана отвечать за свои действия путем представления отчетов, ответов на запросы или, в некоторых случаях, выступления в качестве ответчика в судебном заседании. Ответственность также может означать, что прокуратура может быть привлечена к юридической ответственности за неэффективность и злоупотребление полномочиями» [The Status and Role of Prosecutors 2014, p. 13].

Действуя от имени международного сообщества, прокуроры международных уголовных трибуналов отчитываются перед ним о своей деятельности. Это позволяет, с одной стороны, контролировать выполнение прокурорами поставленных перед ними целей и задач, а с другой – выявлять и устранять недостатки и пробелы международно-правового регулирования, влияющие на эффективность прокурорской деятельности.

Для обнародования информации о деятельности прокуроров международных уголовных судов используются различные каналы, как официальные, так и неофициальные. К первым относятся отчеты, предназначенные для органов международных организаций. Согласно ст. 34 Устава МТБЮ и ст. 32 Устава МТР, председатели этих трибуналов обязаны ежегодно представлять Совету Безопасности и Генеральной Ассамблее ООН отчет об их деятельности. Ч. 2 ст. 10 Устава Специального трибунала по Ливану налагает аналогичные обязанности на председателя этого судебного органа, который отчитывается перед Генеральным секретарем ООН и правительством Ливана. В этих отчетах находят свое отражение и аспекты, связанные с деятельностью прокуроров *amicus curiae* [Special Tribunal for Lebanon Sixth Report 2014–2015; Special Tribunal for Lebanon Seventh Report 2015–2016].

Ст. 6 Соглашения о взаимодействии между ООН и Международным уголовным судом (МУС) предусматривает, что «Суд может, если

считает это полезным, представлять Объединенным Нациям отчеты о своей деятельности через Генерального секретаря». По сложившейся практике такие отчеты МУС представляет ежегодно. Помимо прочего, в них отражаются результаты деятельности Канцелярии Прокурора за отчетный период.

Канцелярия Прокурора МУС участвует и в подготовке ежегодного отчета о деятельности Суда, предназначенного для Ассамблеи государств-членов. В нем излагается ключевая информация о каждом из дел, находящихся в производстве суда, а также о ходе предварительных расследований и изучений ситуаций.

Прокурор МУС каждые шесть месяцев информирует Совет Безопасности ООН о мерах, принятых во исполнение резолюций этого органа о передаче той или иной ситуации в производство МУС [Резолюция Совета Безопасности ООН 2005, § 8; Резолюция Совета Безопасности ООН 2011, § 7].

К неофициальным каналам обнародования информации о деятельности прокуроров международных уголовных судов относятся публичные выступления, заявления, сборники обобщения практик и др. Канцелярия Прокурора МУС регулярно информирует международное сообщество о своей деятельности по предварительному изучению ситуаций посредством публикации соответствующих докладов [Office of the Prosecutor 2013, § 94], распространения статистических данных о поступающей информации о подсудных Суду преступлениях, публичных заявлений, а также в ходе контактов с заинтересованными сторонами и на высшем уровне [Office of the Prosecutor 2013, § 95]. Такое решение было принято, исходя из понимания, что «обнародование этой информации позволит Канцелярии выполнять свои функции, не вызывая необоснованных ожиданий неперменного открытия предварительного расследования и одновременно поощряя осуществление уголовных производств на национальном уровне и способствуя предупреждению преступлений» [Office of the Prosecutor 2013, § 95]. Канцелярия Прокурора публикует мотивированные коммюнике о решении прекратить предварительное изучение ситуации либо начать предварительное расследование.

Что касается отрицательных последствий злоупотребления полномочиями или иного поведения, не соответствующего международным стандартам, предъявляемым к работникам прокуратуры, внутренними документами международных уголовных трибуналов

предусмотрены дисциплинарные санкции. В МУС соответствующие нормы содержатся в Правилах о персонале Международного уголовного суда, принятых в 2005 г. Ассамблеей государств-участников [Staff Rules of the International Criminal Court 2005]; на персонал МТБЮ и МТР распространялись Правила о персонале Объединенных Наций [Staff Regulations and Rules of the United Nations 2018].

Системные прокуроры международных уголовных судов назначаются либо избираются субъектами международного права или органами этих субъектов и несут ответственность перед ними за принимаемые решения, влияющие на эффективность борьбы с посягательствами на отправленіе международного уголовного правосудия. Хотя как такового института досрочного прекращения полномочий международных прокуроров нигде не предусмотрено, надо полагать, что при определенных обстоятельствах, когда прокурор не справляется с поставленными перед ним задачами, его мандат может быть прекращен по решению назначившего или избравшего его субъекта.

Из вышеизложенного следует, что в международном праве прокуроры несут ответственность как за правомерность, так и за эффективность своей деятельности. Это утверждение полностью применимо к прокурорам *amicus curiae*. Вместе с тем, нельзя не заметить, что, ввиду особенностей своего назначения, прокуроры *amicus curiae* не отвечают за результаты своей деятельности перед международным сообществом, хотя их решения могут иметь далеко идущие последствия для реализации ответственности лиц, виновных в наиболее серьезных международно-правовых преступлениях. Ответственность прокуроров *amicus curiae* перед международным сообществом поглощается ответственностью принявшей решение об их назначении Судебной палаты. В свете независимости прокуроров *amicus curiae* подобный расклад представляется не совсем правильным. Стоит, однако, признать, что в контексте действующего международно-правового регулирования другого варианта не дано.

Принцип уважения прав человека

В ходе отправления своих функций прокурор *amicus curiae* обязан соблюдать общепризнанные права человека. Текст преамбулы Руководящих принципов, касающихся роли лиц, осуществляющих судебное преследование 1990 г., открывается ссылкой на ст. 1 Устава ООН, определяющую в качестве одной из целей организации

осуществление «международного сотрудничества в поощрении и развитии уважения к правам человека и основным свободам для всех, без различия расы, пола, языка и религии». Второй параграф преамбулы отсылает к Всеобщей декларации прав человека 1948 г. в части, провозглашающей равенство всех перед законом, презумпцию невиновности и право каждого на то, чтобы его дело было рассмотрено гласно и с соблюдением всех требований справедливости независимым и беспристрастным судом. Ссылки на эти положения приводятся и в ст. 1 Стандартов профессионального поведения сотрудника Канцелярии Прокурора МТБЮ и МТР 1999 г. Кодекс поведения Канцелярии Прокурора МУС 2013 г. причисляет уважение прав человека и основных свобод, равенства перед законом, презумпции невиновности и права на справедливый суд к пяти основным правилам, регулирующим деятельность сотрудников Канцелярии [International Criminal Court 2013, § 4(8)].

Другие принципы деятельности прокуроров *amicus curiae*, раскрытые выше, способствуют выполнению принципа уважения прав человека. Например, уважению права на состязательный процесс и равенство сторон призвана содействовать обязанность прокурора *amicus curiae* по раскрытию доказательств¹ в рамках принципа объективности (беспристрастности). Акт раскрытия доказательств должен иметь место в сроки, разумно позволяющие защите ознакомиться с ними². Раскрытию подлежат не только доказательства, прямо относящиеся к обстоятельствам дела, но и сведения, которые касаются приемлемости, достоверности и полноты таких доказательств³.

Праву на справедливый суд корреспондирует, например, обязанность прокурора *amicus curiae* соблюдать при сборе доказательств применимые нормы международного права и права человека. Доказательства, собранные с нарушением этих норм, не принимаются судом во внимание при рассмотрении вопроса о виновности подсудимого.

¹ Rowe and Davis v. the United Kingdom [GC], 28901/95 (16 February 2000), § 60.

² Leas v. Estonia, 59577/08 (6 March 2012), § 80.

³ Rowe and Davis v. the United Kingdom, § 66; Mirilashvili v. Russia, 6293/04 (11 December 2008), § 200; Leas v. Estonia, § 81; Matanović v. Croatia, 2742/12 (4 April 2017), § 161.

Выводы

Не будучи сотрудниками международных уголовных трибуналов, но выполняя функции системных прокуроров по делам в связи с преступлениями против международного уголовного правосудия, прокуроры *amicus curiae* руководствуются в своей деятельности теми же институциональными принципами независимости, объективности, конфиденциальности, отчетности и уважения прав человека. Неукоснительное следование этим основополагающим началам является залогом справедливого судебного разбирательства, непременным условием авторитета и престижа должности международного прокурора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бекяшев К. А. Понятие и классификация основных принципов общего международного права // Научные труды МГЮА. 2008. № 2. С. 433–441.
- Копылова Е. А. Международно-правовые иммунитеты и привилегии прокурора *amicus curiae* // Государственная служба. 2020. № 3. С. 55–63.
- Резолюция Совета Безопасности ООН, Док. ООН S/RES/1593 (2005), 31 марта 2005 г.
- Резолюция Совета Безопасности ООН, Док. ООН S/RES/1970 (2011), 26 февраля 2011 г.
- Руководящие принципы, касающиеся роли лиц, осуществляющих судебное преследование. Приняты восьмым Конгрессом Организации Объединенных Наций по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями, Гавана, Куба, 27 августа – 7 сентября 1990 г. URL: <http://hrlibrary.umn.edu/russian/instate/Ri4grp.html/>
- Совет по правам человека. Доклад Специального докладчика по вопросу о независимости судей и адвокатов Габриэлы Кнауль, Док. A/HRC/20/19, 7 июня 2012 г.
- Тиунов О. И. Об особенностях общепризнанных принципов и норм международного права // Международное право XXI века / под ред. В. Г. Буткевича. К. : Промени, 2006. С. 141–157.
- Стандарты профессиональной ответственности и положение об основных обязанностях и правах прокуроров. Приняты Международной ассоциацией прокуроров 23 апреля 1999 г. URL: <https://www.iap-association.org>.
- Consultative Council of European Prosecutors. Opinion № 13(2018) «Independence, accountability and ethics of prosecutors», 23 November 2018, § 13. URL: [www.ejtn.eu/Documents/About%20EJTN/RoL%20Project/RoL_2019_02_Brussels/OPINION%2013%20CCPE\(2018\)2E.pdf](http://www.ejtn.eu/Documents/About%20EJTN/RoL%20Project/RoL_2019_02_Brussels/OPINION%2013%20CCPE(2018)2E.pdf).

- ICTY Manual on Developed Practices. UNICRI Publisher, Turin, Italy. 2009. 242 p. URL: https://www.icty.org/x/file/About/Reports%20and%20Publications/ICTY_Manual_on_Developed_Practices.pdf.
- International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia. Standards of Professional Conduct for Prosecution Counsel. Prosecutor's Regulation № 2 (1999). URL: https://www.icty.org/x/file/Legal%20Library/Miscellaneous/otp_regulation_990914.pdf.
- International Criminal Court. Code of Conduct for the Office of the Prosecutor, 5 September 2013. URL: <https://www.icc-cpi.int/iccdocs/oj/otp-COC-Eng.pdf>.
- Office of The Prosecutor Policy Paper on Preliminary Examinations, November 2013. URL: https://www.icc-cpi.int/iccdocs/otp/otp-policy_paper_preliminary_examinations_2013-eng.pdf.
- Practice Direction on Procedure for the Investigation and Prosecution of Contempt before the International Tribunal, IT/227, 6 May 2004. URL: https://www.icty.org/x/file/Legal%20Library/Practice_Directions/it227_contempt_procedure_en.pdf.
- Special Court for Sierra Leone. Code of Professional Conduct for Counsel with the Right of Audience before the Special Court for Sierra Leone, 14 May 2005. URL: <http://www.rscsl.org/Documents/Code%20of%20Professional%20Conduct%20for%20Counsel.pdf>.
- Special Tribunal for Lebanon Sixth Annual Report (2014–2015). URL: https://www.stl-tsl.org/sites/default/files/documents/annual-reports/2015_Sixth_Annual_Report_EN.pdf.
- Special Tribunal for Lebanon Seventh Annual Report (2015–2016). URL: https://www.stl-tsl.org/sites/default/files/documents/annual-reports/16-03-01_Seventh_Annual_Report_EN.pdf.
- Staff Rules of the International Criminal Court, ICC-ASP/4/3, 29 June 2005. URL: https://www.icc-cpi.int/NR/rdonlyres/56F9B14B-B682-4D9C-8762-A25B944FA214/140109/ICCASP43_English.pdf.
- Staff Regulations and Rules of the United Nations, ST/SGB/2018/1. New-York, 2018. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N18/005/74/PDF/N1800574.pdf?OpenElement>.
- United Nations Office on Drugs and Crime. The Status and Role of Prosecutors: A United Nations Office on Drugs and Crime and International Association of Prosecutors Guide. New-York, 2014. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/14-07304_ebook.pdf.

REFERENCES

Bekjashev K. A. Ponjatie i klassifikacija osnovnyh principov obshhego mezhdunarodnogo prava // Nauchnye trudy MGJuA. 2008. № 2. S.433–441.

- Kopylova E. A.* Mezhdunarodno-pravovye immunitety i privilegii prokurora amicus curiae // Gosudarstvennaja sluzhba. 2020. № 3. S. 55–63.
- Rezoljucija Soveta Bezopasnosti OON, Dok. OON S/RES/1593 (2005), 31 marta 2005 g.
- Rezoljucija Soveta Bezopasnosti OON, Dok. OON S/RES/1970 (2011), 26 fevralja 2011 g.
- Rukovodjashhie principy, kasajushhiesja roli lic, osushhestvljajushhih sudebnoe presledovanie. Prinjaty vos'mym Kongressom Organizacii Ob#edinennyh Nacij po preduprezhdeniju prestupnosti i obrashheniju s pravonarushiteljami, Gavana, Kuba, 27 avgusta – 7 sentjabrja 1990 g. URL: <http://hrlibrary.umn.edu/russian/instreet/Ri4grp.html/>
- Sovet po pravam cheloveka. Doklad Special'nogo dokladchika po voprosu o nezavisimosti sudej i advokatov GabrijelyKnaul', Dok. A/HRC/20/19, 7 ijunja 2012 g.
- Tiunov O. I.* Ob osobennostjah obshhepriznannyh principov i norm mezhdunarodnogo prava // Mezhdunarodnoe pravo XXI veka / pod red. V. G. Butkevicha. K. : Promeni, 2006. S. 141–157.
- Standarty professional'noj otvetstvennosti i polozenie ob osnovnyh objazannostjah i pravah prokurorov. Prinjaty Mezhdunarodnoj asociaciej prokurorov 23 aprelja 1999 g. URL: <https://www.iap-association.org>.
- Consultative Council of European Prosecutors. Opinion № 13(2018) «Independence, accountability and ethics of prosecutors», 23 November 2018, § 13. URL: [http://www.ejtn.eu/Documents/About%20EJTN/RoL%20Project/RoL_2019_02_Brussels/OPINION%2013%20CCPE\(2018\)2E.pdf](http://www.ejtn.eu/Documents/About%20EJTN/RoL%20Project/RoL_2019_02_Brussels/OPINION%2013%20CCPE(2018)2E.pdf).
- ICTY Manual on Developed Practices. UNICRI Publisher, Turin, Italy. 2009. 242 p. URL: https://www.icty.org/x/file/About/Reports%20and%20Publications/ICTY_Manual_on_Developed_Practices.pdf.
- International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia. Standards of Professional Conduct for Prosecution Counsel. Prosecutor's Regulation № 2 (1999). URL: https://www.icty.org/x/file/Legal%20Library/Miscellaneous/otp_regulation_990914.pdf.
- International Criminal Court. Code of Conduct for the Office of the Prosecutor, 5 September 2013. URL: <https://www.icc-cpi.int/iccdocs/oj/otp-COC-Eng.pdf>.
- Office of The Prosecutor Policy Paper on Preliminary Examinations, November 2013. URL: https://www.icc-cpi.int/iccdocs/otp/otp-policy_paper_preliminary_examinations_2013-eng.pdf.
- Practice Direction on Procedure for the Investigation and Prosecution of Contempt before the International Tribunal, IT/227, 6 May 2004. URL: https://www.icty.org/x/file/Legal%20Library/Practice_Directions/it227_contempt_procedure_en.pdf.

- Special Court for Sierra Leone. Code of Professional Conduct for Counsel with the Right of Audience before the Special Court for Sierra Leone, 14 May 2005. URL: <http://www.rscsl.org/Documents/Code%20of%20Professional%20Conduct%20for%20Counsel.pdf>. Special Tribunal for Lebanon Sixth Annual Report (2014–2015). URL: https://www.stl-tsl.org/sites/default/files/documents/annual-reports/2015_Sixth_Annual_Report_EN.pdf.
- Special Tribunal for Lebanon Seventh Annual Report (2015–2016). URL: https://www.stl-tsl.org/sites/default/files/documents/annual-reports/16-03-01_Seventh_Annual_Report_EN.pdf.
- Staff Rules of the International Criminal Court, ICC-ASP/4/3, 29 June 2005. URL: https://www.icc-cpi.int/NR/rdonlyres/56F9B14B-B682-4D9C-8762-A25B944FA214/140109/ICCASP43_English.pdf.
- Staff Regulations and Rules of the United Nations, ST/SGB/2018/1. New-York, 2018. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N18/005/74/PDF/N1800574.pdf?OpenElement>.
- United Nations Office on Drugs and Crime. The Status and Role of Prosecutors: A United Nations Office on Drugs and Crime and International Association of Prosecutors Guide. New-York, 2014. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/14-07304_ebook.pdf.

УДК 343.8

В. И. Селиверстов

доктор юридических наук, профессор;
профессор кафедры уголовно-правовых дисциплин Института международного
права и правосудия Московского государственного лингвистического университета;
профессор кафедры уголовного права и криминологии юридического факультета
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова;
e-mail: vis_home@list.ru

ЕВРОПЕЙСКИЕ ПЕНИТЕНЦИАРНЫЕ СТАНДАРТЫ: ПРОБЛЕМЫ ИХ СОБЛЮДЕНИЯ В РОССИИ

Статья посвящена европейским стандартам обращения с лицами, отбывающими лишение свободы, и проблемам их выполнения Российской Федерацией. В ней дана краткая характеристика возникновения международных стандартов обращения с осужденными. Анализируются возможности исполнения решений Европейского Суда по правам человека в связи с ограничением осужденных к лишению свободы в избирательных правах («Анчугов и Гладков против России» и «Исаков и другие против России»), а также в связи с отбыванием лишения свободы не по месту постоянного жительства («Полякова и другие против России», «Воинов против России»). Рассматривается практика Европейского комитета по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания в отношении обращения с лицами, отбывающими пожизненное лишение свободы. Делается вывод о необходимости отражения в разрабатываемой Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ до 2030 года программы создания условий содержания осужденных, приближенных к европейским стандартам и правилам, с учетом материальных ресурсов и иных национальных интересов России.

Ключевые слова: осужденный; лишение свободы; пожизненное лишение свободы; международные стандарты; Европейский Суд по правам человека; Европейский комитет по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания; уголовно-исполнительная система; избирательное право; места отбывания лишения свободы.

V. I. Seliverstov

Doctor of Law, Professor; Department of Criminal Law,
Institute of International Law and Justice, Moscow State Linguistic University;
Department of Criminal Law and Criminology, the Law Faculty,
Lomonosov Moscow State University;
e-mail: vis_home@list.ru



EUROPEAN PENITENTIARY STANDARDS: PROBLEMS OF THEIR ENFORCEMENT IN RUSSIA

The article is devoted to European standards for the treatment of persons serving deprivation of liberty and the problems of their implementation by the Russian Federation. It gives a brief description of the emergence of international standards for the treatment of prisoners. The author analyzes the possibilities of enforcing the decisions of the European Court of Human Rights in connection with the suffrage restriction of prisoners sentenced to imprisonment ("Anchugov and Gladkov v. Russia" and "Isakov and others v. Russia"), as well as in connection with the serving of deprivation of liberty out of place of permanent residence (Polyakova and Others v. Russia, Warriors v. Russia). The practice of the European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment with respect to the treatment of persons serving life sentences is examined. The conclusion is drawn that it is necessary that the Concept for the development of the penal system of the Russian Federation until 2030 considered the program for creating conditions for prisoners close to European standards and rules, taking into account material resources and other national interests of Russia.

Key words: convicted; imprisonment; life imprisonment; international standards; European Court of Human Rights; European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment; penal system; concept; suffrage; places of deprivation of liberty.

Введение

Международные стандарты в области исполнения уголовных наказаний сложились в результате довольно длительного исторического развития международного сотрудничества государств и развития пенитенциарных систем мира. Общеизвестно, что первый Международный тюремный конгресс, положивший начало пенитенциарному сотрудничеству, состоялся в 1846 г. в Германии, в Франкфурте на Майне, то есть 174 года назад. Состоялись три серии тюремных конгрессов:

- 1) благотворительные (1846, 1847 и 1856 гг.);
- 2) межгосударственные, в том числе в рамках Лиги Наций (1872, 1878, 1885, 1890, 1895, 1900, 1905 и 1910 гг.) (Очередной конгресс в 1915 г. должен был состояться в Лондоне, но из-за событий Первой мировой войны был отложен. [Познышев 1923, с. 12];
- 3) межгосударственные в рамках Организации Объединенных Наций (1955, 1960, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 2000, 2005, 2010 и 2015 гг.).

Существенно расширилась компетенция конгрессов, что видно по изменению их названия. С 1955 г. они стали называться Конгрессами

ООН по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями, а с 2005 г. – по предупреждению преступности и уголовному правосудию. Очередной в третьей серии четырнадцатый конгресс ООН под этим названием планировалось провести с 20 по 27 апреля 2020 г. в городе Киото (Япония). Отличительной чертой повестки всех серий конгрессов является то, что в ней всегда присутствует пенитенциарная проблематика. В результате этого на уровне ООН в настоящее время действует большое число международных актов, содержащих общепризнанные международным сообществом правила отбывания наказания и обращения с осужденными.

Особенности международных стандартов обращения с осужденными

С момента вступления России в Совет Европы на нее стали распространяться европейские региональные стандарты обращения с осужденными, которые основываются на двух базовых международных конвенциях: Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, 1950 г. (ратифицирована Федеральным законом РФ 30 марта 1998 г. №54-ФЗ) и Европейской конвенции по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания, 1987 г. (ратифицирована Федеральным законом РФ 28 марта 1998 г. № 44-ФЗ). С ратификацией указанных договоров и отдельных протоколов к ним на Россию стали распространяться контрольные механизмы в виде Европейского Суда по правам человека (ЕСПЧ) и Европейского комитета по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания (ЕКПП). Практика правозащитной деятельности ЕСПЧ и ЕКПП, особенно в последние десять лет, поставила перед РФ ряд довольно трудных задач в сфере исполнения уголовных наказаний, прежде всего – лишения свободы.

Так, постановлением от 4 июля 2013 г. по делу «Анчугов и Гладков против России» ЕСПЧ признал, что РФ, установив в ч. 3 ст. 32 Конституции РФ запрет пользоваться активным избирательным правом гражданам, которые находятся в местах лишения свободы по приговору суда, тем самым нарушила требования ст. 3 Протокола № 1 к Конвенции от 4 ноября 1950 г. «О защите прав человека и основных свобод.

Решением Конституционного Суда РФ от 19 апреля 2016 г. было признано невозможным исполнение в соответствии с Конституцией РФ постановления ЕСПЧ от 4 июля 2013 г. по делу «Анчугов

и Гладков против России» в части мер общего характера, включающих изменения в российском законодательстве (а также судебной практики, основанной на нем), которые позволяли бы ограничивать в избирательных правах не всех осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы по приговору суда.

Европейские структуры не признали данное решение Конституционного Суда РФ, о чем сообщили властям РФ. Более того, 4 июля 2017 г. ЕСПЧ рассмотрел новые жалобы 24 бывших осужденных («Исаков и другие против России»), которые во время нахождения на «тюремных нарах» не принимали участия (не голосовали) на выборах в Государственную Думу РФ в 2011 г. В своем решении ЕСПЧ вновь констатировал нарушение Россией требований ст. 3 Протокола № 1 к Конвенции от 4 ноября 1950 г. «О защите прав человека и основных свобод». Компенсации морального вреда в денежном эквиваленте, как и по первому делу, не присуждались, однако ЕСПЧ обязал Россию выплатить заявителям 248 евро почтовых расходов. Иначе говоря, ЕСПЧ продолжил принимать решения, исходя из правовых позиций, сформулированных в деле «Анчугов и Гладков против России».

Данные решения ЕСПЧ обусловили довольно оживленную полемику в политических и юридических кругах России, так как они могли иметь далеко идущие последствия, вплоть до выхода нашей страны из Совета Европы. Дело в том, что в решениях ЕСПЧ ставилась под сомнение норма Конституции РФ. Кроме того, подобные решения могли быть приняты в отношении огромного числа осужденных. Так, только в последние десять лет в России лишение свободы ежегодно отбывали в среднем свыше 600 тыс. осужденных, а выборы только в Государственную Думу РФ проводились дважды, а были еще выборы Президента РФ, выборы в представительные органы субъектов РФ, в местные муниципальные органы. Каким огромным был бы потенциал для жалоб осужденных в ЕСПЧ и какие могли бы быть имиджевые потери и материальные издержки государства, если практика подобных обращений получила бы распространение? То, что по двум указанным выше делам не были назначены компенсационные выплаты в пользу заявителей в денежном эквиваленте, еще не означало, что и по жалобам других осужденных на нарушение их избирательных прав ЕСПЧ не будет присуждать материальные компенсации морального вреда.

Другим решением, вынесенном в интересах девяти членов семей тюремных сидельцев, по делу №35090/09 от 7 марта 2017 г. «Полякова

и другие против России» ЕСПЧ констатировал, что нахождение тюрем в селах, поселках, пригородах и городах, отдаленных от постоянного места пребывания семьи тюремного узника, является нарушением права его членов семьи на уважение семейной и частной жизни. В этом деле было признано ущемлением прав человека отбывание наказания, например, в красноярской глубинке, в то время как члены семьи тюремного постояльца проживали в цивилизованных Алтайском и Приморских краях. Общая сумма отступных (компенсаций) составила 30 тыс. европейских денег (около 2 млн российских денег). Это было только начало: 3 июля 2018 г. появилось решение ЕСПЧ по делу «Воинов против России». В этом решении ЕСПЧ констатировал нарушение нашей державой статей 8 и 13 конвенции и присудил выплату отступных в размере 6 тыс. европейских денег, материальных издержек – в размере 850 европейских денег. Нарушение выразилось в том, что Воинов, являясь жителем Орловской губернии, был отправлен в красноярскую глубинку принудительно, а не поехал добровольно.

В 2009 г. такой метод изучения личности арестантов, как специальная перепись тюремного населения нашей страны, зафиксировал, что каждый шестой отбывал наказание не в той местности, где ранее имел постоянное место жительства [Осужденные и содержащиеся под стражей в России ... 2012, с. 335]. Как представляется, положение только ухудшилось, хотя подтвердить или опровергнуть истинность данной гипотезы может только очередная специальная перепись тюремного населения 2021 г. Однако, невзирая на ее итоги, представляется, что количество исков по фактам направления осужденных в места, где «Макар телят не гонял», будет увеличиваться. Это увеличение будет основываться на неразвитости уголовно-исполнительной системы нашей страны: по данным на 1 июня 2020 г. в России функционировали только двадцать три воспитательных колонии (двадцать одна и две для несовершеннолетних воспитанников и несовершеннолетних воспитанниц соответственно). Отдельные виды пенитенциарных учреждений в ряде регионов России отсутствуют, а в городе-герое Москве – нет пенитенциарных организаций закрытого типа вообще. Исправить сложившееся положение одномоментно нельзя. Пандемия коронавируса буквально съедает последние ресурсы государства.

Еще одна потенциально опасная для РФ тема – это пожизненное заключение: европейские судебные и контролирующие структуры настаивают на его кардинальной реформе [Ванцян 2017]. Реформе,

которая не вполне согласуется с общественным мнением и которая может обострить дискуссию о возврате России к реальному применению смертной казни. При этом данная реформа не ограничится решением частных вопросов, она потребует пересмотра всей системы отбывания лишения свободы. В дополнение к указанным рекомендациям ЕКПП могут добавиться решения ЕСПЧ по конкретным жалобам осужденных, отбывающих пожизненное лишение свободы, или их близких родственников. Такая практика взаимодействия ЕКПП и ЕСПЧ не является большим секретом, она уже применялась в отношении осужденных, отбывающих пожизненное лишение свободы, например, в деле «Хорошенко против России». После данного решения в 2016 г. уголовно-исполнительным законодательством было предусмотрено предоставление длительного свидания пожизненным осужденным.

Чем отличается современная ситуация с исполнением решений европейских правозащитных структур? Ранее также выносились решения не в пользу России, и приходилось государству материально рассчитываться со своими гражданами за нарушение их прав. Однако ранее решения касались в основном практики деятельности уголовно-исполнительной системы (например, такие решения, как «Калашников против России», «Ананьев против России»). В современный период исполнение одних решений ЕСПЧ повлекли бы пересмотр Конституции РФ («Анчугов и Гладков против России», «Исаков и другие против России»), что напрямую затрагивает суверенитет нашего государства, основы народовластия. Другие решения ставят невыполнимые условия их осуществления в связи с необходимостью структурно-географического изменения системы исправительных учреждений («Полякова и другие против России», «Воинов против России»), третьи решения могут быть исполнены лишь при принятии нового уголовно-исполнительного законодательства (рекомендации ЕКПП по пожизненному лишению свободы). Оценивая в целом решения ЕСПЧ и рекомендации ЕКПП, можно прийти к выводу, что России предлагают западноевропейскую пенитенциарную систему отбывания лишения свободы с ее децентрализацией, ослаблением роли законодательства в определении правового статуса осужденных, усилении роли суда в определении правоограничений для осужденных, что неизбежно поставит вопрос о введении в каждое исправительное учреждение должности пенитенциарного судьи.

Вполне возможно то, что в следующих решениях ЕСПЧ констатирует нарушение прав осужденных в связи с действующей в России законодательной доктриной коллективного отбывания лишения свободы в исправительных колониях. Это еще больше осложнит положение нашего государства, так как тюремная реформа 2010–2016 гг. в России окончилась безрезультатно. Средств на проведение очередной тюремной реформы нет. Кроме того, в общественном и профессиональном мнении, в науке и государственных структурах еще долгое время будет преобладать обусловленный неудачей 2010–2016 гг. негативный тюремный синдром. А Совет Европы может все это не учитывать, так как прошло двадцать лет с момента вступления России в эту организацию. Он может предъявить счет, а России нечем будет ответить по взятым на себя обязательствам.

Конечно, отчасти на оценки европейскими правозащитными структурами уголовно-исполнительной системы России сказывается современная политическая ситуация. Но это лишь отчасти, поскольку уголовно-исполнительная система в силу своего исторического развития, менталитета и других факторов не соответствует стандартам Совета Европы.

Действуют применительно к России и политика двойных стандартов. Яркий пример этому представляет постановление Комитета Министров Совета Европы (далее – КМСЕ), принятое на 1355 заседании, проходившем 23–25 сентября 2019 г., о снятии с контроля выполнение решений ЕСПЧ по делам «Анчугов и Гладков против России» и «Исаков и другие против России». Как констатировал этот орган Совета Европы, Россия выполнила решения ЕСПЧ тем, что не стала ограничивать избирательные права осужденных, отбывающих принудительные работы. Однако принудительные работы не являются лишением свободы. Наоборот согласно уголовному законодательству они назначаются как альтернатива лишению свободы. Тем самым европейские структуры подтвердили имеющуюся в теории уголовного и уголовно-исполнительного права точку зрения, что принудительные работы являются разновидностью лишения свободы, а не его альтернативой.

Кроме того, КМСЕ учел сокращение числа лиц, отбывающих лишение свободы в последние годы, а также в качестве последнего аргумента и то, что решение суда было переведено, опубликовано и широко распространено среди правоохранительных и судебных органов, а также размещено в информационной сети высшего судебного органа, куда имеют доступ все судьи России.

Для всех очевидна искусственность аргументации КМСЕ. Она же проистекает из того, что европейские структуры под влиянием политической конъюнктуры сами создали эту тупиковую ситуацию и не нашли лучшего выхода из нее, как обосновать выполнение Россией решений по делам ЕСПЧ «Анчугов и Гладков против России» и «Исаков и другие против России» фактами, имеющими второстепенное значение. Недаром в России данное решение вызвало неоднозначную оценку, включая и ту, что оно сводит на нет контролируемую роль КМСЕ (Совет Европы: Россия исполнила решение ЕСПЧ о праве голоса для заключенных. Ведомости, 2019, 26 сентября. URL: vedomosti.ru/politics/articles/2019/09/27/812200-sovet-evropi-zaklyuchennih).

Поскольку политика двойных стандартов проявляется в решениях не только пенитенциарных вопросов, но и в сфере экономических отношений (например, по делу Юкоса), то вышеизложенное побудило политические круги России искать выход из сложившейся ситуации. Появились крайне радикальные взгляды на целесообразность сохранения нашего государства в составе Совета Европы. Выход Российской Федерации из этого межгосударственного европейского объединения, по мнению этих радикальных кругов, мог бы пресечь игнорирование Советом Европы национальных интересов страны, а также продемонстрировать бесполезность попыток ограничить государственный суверенитет Российской Федерации. При этом издержки такого выхода будут довольно значительны. Это может стать причиной затруднений в реализации общечеловеческих и гуманитарных контактов наших граждан и граждан Европы, свободы передвижения и выбора места жительства, экономического сотрудничества и взаимоотношений в образовательной, культурной и иных социальных сферах.

Естественно, в политическом бомонде страны есть представители, придерживающиеся противоположной позиции, а именно о необходимости подчинения России всем решениям Совета Европы и образованных при нем судебных (ЕСПЧ) и контрольных органов (ЕКПП).

Выводы

На наш взгляд, в настоящее время найдено оптимальное решение по выходу из сложившегося политического тупика во взаимоотношениях России и Совета Европы. Оно основывается на известной правовой позиции нашего высшего конституционного органа (Конституционного Суда РФ) о том, что по своей юридической силе толкования

Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод не могут быть выше конституционных норм государства. Поэтому на общенациональное голосование выносятся изменения в Конституцию РФ, где в ст. 79 предлагается дополнительно закрепить положение о том, что «решения межгосударственных органов, принятые на основании положений международных договоров Российской Федерации в их истолковании, противоречащем Конституции Российской Федерации, не подлежат исполнению в Российской Федерации».

Это общеполитический шаг по разрешению сложившейся конфликтной ситуации. Его принятие не отменяет, а наоборот должно сопровождаться шагами по дальнейшему развитию уголовно-исполнительной системы России. Для этого требуется аргументированная и базирующаяся на имеющихся материальных, штатных и иных ресурсах государства программа ее дальнейшего реформирования. Необходимо, чтобы данная программа, базирующаяся на разрабатываемой в настоящее время Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ до 2030 г., была одобрена не только властью, но и получила поддержку в правозащитных, научных и профессиональных кругах. В ней должно найти отражение создание условий содержания осужденных, приближенных к европейским стандартам и правилам, с учетом имеющихся у государства ресурсов и иных национальных интересов России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ванцян С. З. Возможно ли выполнение Российской Федерацией рекомендаций Европейского комитета по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего человеческого достоинства обращения или наказания // Проблемы и пути совершенствования уголовного и уголовно-исполнительного законодательства в рамках VIII конгресса ученых-юристов: сб. материалов круглого стола в рамках VIII Пермского международного конгресса ученых-юристов, 21 октября 2017 г. Пермь: ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России, 2017. С. 19–22.
- Осужденные и содержащиеся под стражей в России: по материалам специальной переписи осужденных и лиц, содержащихся под стражей, 12–18 ноября 2009 г. / под общ. ред. Ю. И. Калинина / под науч. ред. В. И. Селиверстова. М. : Юриспруденция, 2012. 938 с.
- Познышев С. В. Основы пенитенциарной науки. М. : Мосполиграф, 1923. 543 с.

REFERENCES

- Vancjan S. Z.* Vozmozhno li vypolnenie Rossijskoj Federaciej rekomendacij Evropejskogo komiteta po preduprezhdeniju pytok i beschelovechnogo ili unizhajushhego chelovecheskoe dostoinstvo obrashhenija ili nakazanija // Problemy i puti sovershenstvovanija ugolovnog i ugolovno-ispolnitel'nogo zakonodatel'stva» v ramkah VIII kongressa uchenyh-juristov: sb. materialov kruglogo stola v ramkah VIII Permskogo mezhdunarodnogo kongressa uchenyh-juristov, 21 oktjabrja 2017 g. Perm': FKOU VO Permskij institut FSIN Rossii, 2017. S. 19–22.
- Osuzhdennye i sodержashhiesja pod strazhej v Rossii: po materialam special'noj perepisi osuzhdennyh i lic, sodержashhihsja pod strazhej, 12–18 nojabrja 2009 g. / pod obshh. red. Ju. I. Kalinina / pod nauch. red. V. I. Seliverstova. M. : Jurisprudencija, 2012. 938 s.
- Poznyshev S. V.* Osnovy penitenciarnoj nauki. M. : Mospoligraf, 1923. 543 s.

УДК 347.4

Н. Н. Тютерева

кандидат юридических наук, доцент;
доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета;
e-mail: Natasha_nnt81@mail.ru

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗАКЛЮЧЕНИЯ ДОГОВОРА МЕЖДУНАРОДНОЙ КУПЛИ-ПРОДАЖИ

В статье раскрыты актуальные правовые проблемы регулирования отношений, связанных с заключением договора международной купли-продажи. Предложено законодательно закрепить понятие договора международной купли-продажи в национальном законодательстве Российской Федерации. Также выработаны правовые рекомендации, учет которых позволит сторонам договора предотвратить возможные споры, связанные со стадией заключения договора и вытекающие из нее, а также будет способствовать более эффективному урегулированию договорных отношений по поводу международной купли-продажи товаров.

Ключевые слова: договор международной купли-продажи; заключение договора международной купли-продажи; форма договора международной купли-продажи; условия договора международной купли-продажи; стороны договора международной купли-продажи.

N. N. Tyutereva

PhD in Law, Associate Professor;
Civil Law Department, Institute of International Law and Justice,
Moscow State Linguistic University;
e-mail: Natasha_nnt81@mail.ru

LEGAL PROBLEMS OF MAKING AN INTERNATIONAL SALES CONTRACT

The article reveals topical legal problems of regulating relations associated with making an international sales contract. It is proposed to legally recognize the concept of an international sales contract in the Russian Federation national legislation. Also, legal recommendations have been developed, which will allow the parties to the contract to prevent possible disputes related to the stage of concluding the contract and arising from it, and also contributes to a more effective settlement of contractual relations regarding the international sale of goods.

Key words: international sales contract; conclusion of an international sales contract; the form of the international sales contract; terms of the international sales contract; parties to the international sales contract.



Введение

В условиях развития и усложнения экономических отношений между различными государствами и предпринимателями, находящимися на территории различных государств, неуклонно возрастает роль внешнеэкономических сделок. Договор международной купли-продажи как разновидность внешнеэкономических сделок играет важную роль в регулировании международного коммерческого оборота.

Особенности правового регулирования заключения договора международной купли-продажи

Прежде всего, следует отметить отсутствие четких законодательных понятий такой внешнеэкономической сделки, договор международной купли-продажи. В российском законодательстве отсутствует легальное определение внешнеэкономической сделки, однако внешнеэкономическая сделка как правовая категория регулируется российским правом, в частности, разделом VI Гражданского кодекса Российской Федерации (часть третья) от 26 ноября 2001 г. № 146-ФЗ. Отдельные аспекты, относящиеся к заключению и исполнению внешнеэкономических сделок, содержатся и в специальных законах, таких, как Федеральный закон от 08 декабря 2003 г. № 164-ФЗ «Об основах государственного регулирования внешнеторговой деятельности» и Федеральный закон от 10 декабря 2003 г. № 173-ФЗ «О валютном регулировании и валютном контроле». Определение договора международной купли-продажи в российском законодательстве также отсутствует. Такое определение можно сформулировать, основываясь на общем определении договора купли-продажи и основных признаках договора международной купли-продажи, указанных в Конвенции ООН о договорах международной купли-продажи товаров 1980 г. (Венская Конвенция ООН).

Предлагаем нормативно закрепить, что договор международной купли-продажи – это соглашение, заключенное между сторонами, коммерческие предприятия которых находятся на территории различных государств, по которому продавец, осуществляющий предпринимательскую деятельность, обязуется передать в обусловленный срок или сроки производимые или закупаемые им товары покупателю для использования в предпринимательской деятельности или в иных

целях, не связанных с личным (семейным, домашним) или иным подобным использованием, а покупатель обязуется принять этот товар и уплатить за него определенную денежную сумму (цену). Таким образом, можно выделить два основных отличительных признака договора международной купли-продажи, определяющих его правовую сущность: осуществление его сторонами предпринимательской деятельности при заключении договора и нахождение их коммерческих предприятий в разных странах. Договор международной купли-продажи обладает и другими характерными чертами, связанными, в частности, с особенностями его субъектного состава, формы, содержания, предмета и объекта, способов установления и фиксации цен, правового регулирования.

Так как договор международной купли-продажи является разновидностью родового понятия договора купли-продажи, то, на наш взгляд, возникает необходимость отражения такой взаимосвязи в ст. 454 ГК РФ, определяющей понятие и признаки договора купли-продажи. Указанную статью предлагается дополнить следующим пунктом:

«К договору международной купли-продажи положения, предусмотренные настоящей главой, применяются, если иное не предусмотрено нормами международного права, являющимися составной частью правовой системы Российской Федерации».

Ряд существенных правовых проблем связан, на наш взгляд, с процедурой заключения данного договора.

Как известно, по своим юридическим особенностям различают процедуры заключения договора между присутствующими или между отсутствующими. Договор международной купли-продажи предполагает его заключение между отсутствующими лицами, т. е. в отсутствие непосредственного контакта сторон при согласовании условий договора по причине их нахождения в различных государствах, что усложняет процедуру заключения договора и создает повышенные правовые риски. Так, между направлением оферты адресату, получением ее адресатом, направлением акцепта и его получением оферентом часто проходят длительные периоды времени. Практические сложности также зависят от выбора определенных способов и средств связи сторонами. Для решения проблем, возникающих в этой связи, необходимо руководствоваться комплексом источников: положениями самой оферты и достигнутыми по этому вопросу договоренностями между сторонами, нормами Венской конвенции ООН, иных международных

документов, регулирующих заключение договора международной купли-продажи, а также нормами национального законодательства.

Национальное законодательство различных государств в целом закрепляет схожие правила заключения договора, тем не менее, правовые позиции различных государств так же, как и установившаяся в них судебная практика, содержат свои особенности. Эти особенности очень важно учитывать на практике.

Договор купли-продажи заключается, как правило, посредством обмена офертой и акцептом. Исключение составляют государства, в которых наличие оферты не является обязательным для заключения договора. Так, в англосаксонской правовой системе действует принцип встречного удовлетворения, согласно которому оферта не обладает обязательным характером в отсутствие предоставления встречного удовлетворения.

Одной из проблем, возникающих в связи с данным договором, является определение момента его заключения и начала действия. Различные подходы существуют в странах англо-саксонской правовой системы и государствах, придерживающихся континентальной правовой традиции. Первые определяют момент заключения договора моментом отправления акцепта, что именуется «теорией почтового ящика». Страны романо-германской правовой системы, наоборот, связывают момент заключения договора с моментом получения акцепта оферентом [Фомичев 2015, с. 54]. При этом позиция российского гражданского права совпадает с позицией стран континентальной правовой традиции. Ст. 433 ГК РФ определяет момент заключения договора моментом получения оферентом акцепта. Венская Конвенция в данном вопросе придерживается такого же подхода – ст. 23 устанавливает, что договор заключен в момент вступления акцепта в силу, а п. 2 ст. 18 конкретизирует, что акцепт вступает в силу в момент его получения оферентом. Итак, при заключении договора международной купли-продажи важно учитывать, что в различных правовых системах момент заключения договора определяется различно.

Для установления момента заключения договора и момента начала его действия важно раскрыть признаки оферты, а также формы и признаки акцепта.

Понятие оферты содержится в п. 1 ст. 14 Венской конвенции и позволяет выделить следующие ее признаки:

1. Оферта указывает на все существенные условия договора. Вопрос о том, какие условия считать существенными, решается различно в англо-саксонской и континентальной системе права. Однако в качестве существенных, как правило, называют условие о предмете договора и условие о цене договора. Такой позиции придерживается и российское гражданское законодательство, включая условие о цене в категорию существенных в случае, если хотя бы одной из сторон договора международной купли-продажи является лицо, осуществляющее предпринимательскую деятельность. Венская конвенция в ст. 14 устанавливает необходимый минимум существенных условий, которые должны быть отражены в оферте для того, чтобы она считалась достаточно определенной – в оферте должен быть обозначен товар и прямо или косвенно установлены количество и цена, либо предусмотрен порядок их определения. Предоставление сторонам возможности косвенно устанавливать количество и цену товара в оферте позволяет определять количество и цену товара на стадии исполнения договора, что соответствует интересам сторон [Mehren 2016, с. 234].

2. Оферта подробно и конкретно устанавливает стороны преддоговорных отношений. Это означает, что оферта должна включать в себя точные и подробные реквизиты сторон преддоговорных отношений, т. е. оферента и акцептанта.

3. Оферта содержит намерение оферента считать себя связанным с момента получения акцепта (если акцепт будет получен), которое может выражаться по-разному. Например, это может выражаться в указании на безотзывность оферты. В отсутствие такого указания о данном намерении может свидетельствовать указание определенного срока для акцепта.

Оферта вступает в силу с момента ее получения акцептантом. По этой причине до получения оферты адресат не может ее акцептовать, даже при условии, что ему становится известно о ее существовании и отправлении от третьих лиц. Оферент, сделавший оферту с использованием технических средств, несет риск искажения ее содержания [Whincup 2016, с. 123].

Венская конвенция в ст. 18 определяет формы совершения акцепта. Такими формами являются: заявление, конклюдентные действия, молчание.

Основной и общепринятой формой совершения акцепта является заявление со стороны адресата оферты о принятии условий оферты

и о согласии быть связанным офертой. Акцепт оферты посредством определенно выраженного согласия на условия оферты направляется оференту в такой же форме, в какой была направлена оферта.

Другой формой акцепта являются конклюдентные действия, которые должны явно свидетельствовать о согласии на условия оферты и намерении связать себя договором. В отдельных случаях возможно исполнение стороной своих обязательств по договору без направления оференту соответствующего уведомления (<http://www.cisg.ru>). Это представляется возможным в двух ситуациях: когда совершение таких действий прямо предусмотрено условиями оферты и, следовательно, соответствующее уведомление оферента не требуется; и в случае, если между данными сторонами сложилась соответствующая практика договорных и преддоговорных отношений. Венская Конвенция в п. 3 ст. 18 также предусматривает возможность совершения конклюдентных действий в качестве акцепта. В любом случае действия, составляющие объект договора, должны быть совершены в сроки, установленные офертой. Такие же правила установлены и ст. 2.1 Принципов международных коммерческих договоров (Принципов УНИДРУА) 1994 г., которая определяет возможность заключения договора путем направления акцепта оферты или в результате поведения сторон, достаточно указывающего на достижение соглашения. Конклюдентные действия, таким образом, могут выражаться в различных формах, примерами могут являться отгрузка товара, внесение предоплаты, открытие покупателем аккредитивного счета с целью оплаты товаров по договору. Такие действия должны в любом случае недвусмысленно выражать согласие акцептанта на все условия оферты. Например, компания-оферент направила предложение приобрести товар, другая компания-адресат оферты осуществила оплату товара. В силу п. 3 ст. 18 Венской Конвенции такие действия являются акцептом оферты.

В случае, когда акцепт оферты осуществляется путем совершения конклюдентных действий, важно установить, что оферта действительно имела место. Так, компания-производитель осуществила отгрузку товара, но компания, получившая товар, отказалась оплатить его. Арбитражный суд, рассматривая данное дело, установил, что компания-производитель не направила оферту, в связи с чем не мог иметь место акцепт. Компания-производитель заявляла, что договор на поставку товара был заключен в устной форме. Однако в связи с тем, что наличие оферты было не установлено, суд принял решение в пользу

компании-получателя товара, обязав возвратить производителю поставленный им товар. Позиция суда в данном деле заключалась в следующем: оферта не может принимать устную форму, а поставка товара без совершения акцепта не влечет возникновение договорных отношений между поставщиком и получателем товара.

Молчание может рассматриваться как выражение акцепта только тогда, когда стороны заранее условились об этом. Важно отметить, что соглашение сторон о принятии молчания в качестве акцепта может быть как прямым и определенным, так и косвенным, явствующим из их поведения и установившейся между сторонами договорной и преддоговорной практики (<http://www.cisg.ru>). Например, две компании сотрудничают на протяжении многих лет. Согласно сложившейся между ними многолетней практике, заказы отгружаются без получения предварительного подтверждения.

Акцепт действителен при условии, что он является полным, безусловным и безоговорочным. Данной позиции придерживается национальное законодательство стран и континентальной системы права, и англосаксонской системы права. Однако на практике полное и точное соответствие акцепта оферте («зеркальное отражение») имеет место не во всех случаях. Необходимо также иметь в виду более гибкое правило, установленное в п. 2 ст. 19 Венской Конвенции. Если ответ на оферту содержит согласие на заключение договора на дополнительных или отличных условиях, но при этом существенно не меняющих содержание оферты, то он расценивается как акцепт, если оферент без неоправданной задержки не возразит устно или в письменной форме против этих расхождений. Таким образом, если возражений от оферента в разумный срок не поступит, то будет считаться, что договор заключен на условиях оферты с учетом дополнений и изменений, содержащийся в акцепте.

Кроме того, в п. 3 ст. 19 Конвенция конкретизирует, какие дополнительные или отличные условия являются существенно изменяющими условия оферты. К таким условиям относятся условия о цене, платеже, качестве и количестве товара, месте и сроке поставки, объеме ответственности одной из сторон перед другой или о разрешении споров, возникающих из договора.

В случае возникновения спора заинтересованные лица несут бремя доказывания значительности изменений, включенных в оферту. Вопрос о значительности таких изменений оценивается и разрешается

по усмотрению суда, учитывая установившуюся практику и обычаи делового оборота. В деле № А56-17111/2009 Арбитражный суд города Санкт-Петербурга Ленинградской области установил, что оферта по договору международной поставки была акцептована, хотя акцепт содержал дополненные и измененные условия, касающиеся упаковки и фасовки товаров (Решение Арбитражного суда города Санкт-Петербурга и Ленинградской области делу № А56-17111/2009. http://spb.arbitr.ru/cases/ccase?nd=743424981&prefix=%D0%9056&numdeal=17111&yeardeal=2009&fld_12=&fld_14=&fld_16=&fld_140=&page=1).

В договорной практике также часто возникает проблема, связанная с отменой акцепта. Это обусловлено существованием различных позиций по данному вопросу в странах романо-германской и англо-саксонской систем права.

Если имеет место отмена акцепта по континентальной системе права, происходит следующая ситуация. Прежде всего следует отметить разницу между отменой оферты и отменой акцепта. Отмена оферты происходит до возникновения правовых последствий для сторон, до вступления оферты в силу, и может осуществляться до ее получения адресатом или одновременно с таким получением, когда правоотношения сторон еще не вступили в силу. В отличие от отмены оферты, отмена акцепта осуществляется, когда правоотношения между сторонами уже вступили в силу. По этой причине отмена акцепта должна расцениваться как одностороннее расторжение данного договора, и в данном случае уже должны действовать нормы, регламентирующие порядок расторжения договора по инициативе одной из сторон. Для отмены акцепта существует только одна возможность – направление оференту уведомления об отмене акцепта до момента получения им акцепта, то есть отмена акцепта должна опередить сам акцепт. В такой ситуации акцепт считается не направленным оференту, и, следовательно, договор между сторонами не заключен.

Описанная выше ситуация имеет место, когда сторонами договора являются государства романо-германской правовой системы, которые придерживаются следующего подхода: в акцепт вступает в силу с момента его получения оферентом. Такое правило предоставляет возможность отзыва или отмены акцепта исключительно до момента его получения оферентом. В противном случае необходимо применять нормы о расторжении договора по инициативе одной из сторон договора.

Если сторонами являются государства, придерживающиеся англо-саксонской правовой традиции, отзыв акцепта недействителен и не признается данной правовой системой по той причине, что принятая «доктрина почтового ящика» устанавливает вступление акцепта в силу с момента его отправки. Таким образом, отмена акцепта в системе общего права представляется невозможной. Отмена акцепта уже не может опередить вступление его в силу. Как только акцепт отправлен оференту с использованием определенного средства связи, он считается вступившим в силу, а отмена вступившего в силу акцепта незаконна.

При заключении договора международной купли-продажи большое значение имеет вопрос о форме договора. Как правило, большинство договоров международной купли-продажи заключаются в письменной форме. Однако ст. 11 Венской Конвенции не устанавливает никаких требований в отношении формы договора при его заключении или подтверждении и определяет, что договор подлежит доказыванию любыми законными средствами, включая свидетельские показания. В этой статье Конвенция ясно указывает, что соблюдение письменной формы договора международной купли-продажи не является обязательным. Национальное законодательство различных стран также весьма различно регулирует вопрос о форме договора. До 1 сентября 2013 г. российское гражданское законодательство не признавало заключения таких договоров не в письменной форме, однако данная норма была отменена (п. 3 ст. 162 ГК РФ признан утратившим силу), и в настоящее время возможно заключение внешнеэкономических сделок не только в письменной форме. Данные изменения представляют собой пример унификации международного права и российского законодательства в области регулирования договорных отношений.

Сторонам договора важно обратить внимание и на согласование его существенных условий, которые и составляют содержание договора международной купли-продажи. Существенными условиями являются такие, без определения и включения которых в договор он не считается заключенным и не порождает для сторон правовых последствий.

Существуют различные подходы к вопросу о том, какие условия являются существенными. Венская конвенция в качестве обязательных условий включает предмет и объект договора (обозначение характеристик товара) и цену договора (ст. 14). Указание на товар

должно быть максимально определенным, должны быть согласованы все необходимые характеристики товара – не только вид продукции, но и наименование товара, количество, ассортимент, качество. Количество товара и цена, в соответствии с положениями Венской конвенции, могут устанавливаться прямо или косвенно, или стороны могут включить в условия договора порядок их определения. Таким образом, условия о предмете договора и цене являются существенными и должны быть указаны как в оферте, то есть предложении заключить договор, так и в самом договоре для соблюдения требования достаточной определенности оферты и договора.

Вместе с тем, Венская конвенция также предусматривает, что ее применение может быть ограничено или исключено по соглашению сторон, а также в силу норм международно-правовых и национальных актов. Позиции национального законодательства разных государств по этому вопросу могут различаться. Поэтому при заключении договора международной купли-продажи с контрагентами из англо-американской системы права важно иметь в виду, что отсутствие согласования некоторых условий договора (в частности, условия о цене) может, тем не менее, повлечь принудительное исполнение такого договора согласно национальному законодательству этих зарубежных стран. В связи с этим рекомендуется изначально при заключении договора международной купли-продажи согласовать условие о цене, а при отсутствии такого согласования включить в договор положение о том, что стороны договорились считать договор заключенным и обязуются согласовать цену договора в дальнейшем в процессе исполнения договора

Выводы

Подводя итог, можно отметить, что анализ российского законодательства наряду с международными актами, регулирующими договор международной купли-продажи (в частности, процедуру его заключения), позволяет сделать вывод о значительной унификации норм права Российской Федерации с международным правом, регулирующим международные коммерческие договоры. Российское международное частное право принимает общие международные тенденции по регулированию международных договорных отношений. В ходе современной реформы российского гражданского законодательства введены новые институты и механизмы правового регулирования из

иностранным правом (прежде всего, английским), что делает российское договорное право более гибким и удобным в качестве применимого права сторонами внешнеэкономических сделок. Учет изложенных в настоящей статье рекомендаций по заключению договора международной купли-продажи, на наш взгляд, повысит эффективность его использования как важнейшего инструмента, опосредующего внешнеторговую предпринимательскую деятельность, создаст дополнительные гарантии защиты интересов добросовестных коммерсантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Фомичев В. И. Международная торговля : учеб. для вузов по специальности «Мировая экономика». М. : ИНФРА-М, 1998. 494 с.
- Mehren, A. T. *International Encyclopedia of Comparative Law : Volume VII/2: Contracts in General*. Tuebingen, 2008. 828 p.
- Whincup, M. H. *Contract law and practice : the English system and Continental comparisons*. 1st Edition . London: Kluwer Law International, 2001. 456 p.

REFERENCES

- Fomichev V. I. *Mezhdunarodnaja trgovlja : ucheb. dlja vuzov po special'nosti «Mirovaja jekonomika»*. M. : INFRA-M, 1998. 494 s.
- Mehren, A. T. *International Encyclopedia of Comparative Law : Volume VII/2: Contracts in General*. Tuebingen, 2008. 828 p.
- Whincup, M. N. *Contract law and practice : the English system and Continental comparisons*. 1st Edition . London: Kluwer Law International, 2001. 456 p.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического университета.
Образование и педагогические науки
Выпуск 4 (837)

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University.
Education and Teaching
Issue 4 (837)

Ответственные за выпуск 4 (837):
доктор филологических наук доцент Л. В. Моисеенко
доктор психологических наук доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор М. М. Сингал
Компьютерная верстка: Г. П. Лопатина
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков
ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 29.12.2020
Усл. печ. л. 19,2. Формат 60х90/16
Заказ № 119/20

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: 8 (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020

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 при перепечатке обязательна