

ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2019 1 (830)



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 PEDAGOGICAL STUDIES**

Issue 1 (830)

Moscow
FSBEI HE MSLU
2019



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Год основания издания – 1940

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 1 (830)

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2019

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Алиева Н. М., д-р филол. наук, проф.
Воронина Г. Б., канд. филол. наук, проф.
А. дель Валье Галвес, д-р юрид. наук, проф.
Голубина К. В., канд. филол. наук, проф.
Гомес М. К., проф. лингвистики
Дудик Н. А., канд. филол. наук
Имомзода М. С., д-р филол. наук, проф.
Ирисханова К. М., канд. филол. наук, проф.
Ирисханова О. К., д-р филол. наук, проф.
Краева И. А., канд. филол. наук, проф.
Красноженова Г. Ф., д-р социол. наук, проф.

Кунанбаева С. С., д-р филол. наук, проф.
Медведева Т. В., канд. филол. наук, проф.
Милитосян Л. Х., канд. пед. наук, доц.
Моисеенко Л. В., д-р филол. наук, проф.
Мусаев А. И., д-р филол. наук, проф.
Ноздрина Л. А., д-р филол. наук, проф.
Радченко О. А., д-р филол. наук, проф.
Русецкая М. Н., д-р пед. наук, проф.
Сорокина Т. С., д-р филол. наук, проф.
Убин И. И., д-р филол. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бекашев К. А.
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
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
Лямзин М. А.
доктор педагогических наук, профессор

Мачинская Р. И.
доктор биологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
Миронова О. И.
доктор психологических наук, доцент
Мороз Н. Ю.
кандидат филологических наук
Пашукова Т. И.
доктор психологических наук, доцент
Петручак Л. А.
доктор юридических наук, доцент
Полякова Т. Ю.
доктор педагогических наук
Румянцева И. М.
доктор психологических наук,
доктор филологических наук, профессор
Рыблова А. Н.
доктор педагогических наук, профессор
Середа Е. В.
доктор юридических 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
Шулепов Н. А.
доктор юридических наук, профессор
Яроцкая Л. В.
доктор педагогических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Полякова Т. Ю.

Основные направления развития системы подготовки
по иностранному языку в неязыковых вузах 9

Коряковцева Н. Ф.

Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке
инновационных кадров 20

Евдокимова М. Г., Красильщикова М. А.

Развитие инновационного потенциала профессионала
в курсе иностранного языка в неязыковом вузе 32

Кузнецов А. Н.

Учет требований нормативной документации при проектировании
рабочих программ по иностранным языкам в неязыковых вузах 47

Косиченко Е. Ф.

Лингвистическая наука в современной образовательной среде 60

Алейникова Д. В.

Лингводидактическая стратегия освоения студентом межкультурного
правового пространства 73

Яроцкая Л. В.

Интернационализация профессиональной подготовки специалиста:
от обоснования принципа к образовательной практике 80

Харламова Н. С.

Комплексное применение традиционных и инновационных приемов
профессионально ориентированного обучения иностранным языкам:
международные отношения, политология, зарубежное регионоведение 92

Идилова И. С.

Формирование продуктивных умений устной речи
при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза 103

Давиденко Е. С., Байдикова Н. Л.

Формирование у студентов универсальных компетенций
в процессе обучения иностранному языку 116

Гусейнова И. А.

Сопряжение системы высшего образования и сферы труда 131

<i>Кудинова Е. С.</i> Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку студентов переводческого факультета	142
<i>Кожевникова Т. В.</i> Основные тенденции в дистанционном тестировании по иностранному языку в неязыковом вузе	155
<i>Ястребова Е. Б.</i> Инновационный учебник иностранного языка. Каким он может быть?	166
<i>Соколова А. С.</i> Карьероформирующее обучение как направление подготовки инновационных кадров	186

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Кумышева Р. М.</i> Содержание и структура имиджа страны с теоретических и методологических позиций	196
<i>Марей А. А., Подпругина В. В., Марей М. А.</i> Интерференция как явление долговременной памяти у студентов, изучающих два иностранных языка	209
<i>Пашукова Т. И.</i> Эгоцентризм у студентов в период социально-психологической адаптации к обучению вузе	223

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Иншаков С. М., Казакова В. А.</i> Уголовно-правовые аспекты исследования коррупции	236
<i>Селиверстов В. И.</i> Отбывание наказания в виде лишения свободы осужденными за экономические и должностные преступления в аспекте международных стандартов обращения с осужденными	246
<i>Чесноков Н. А., Яловой О. А.</i> Проблема преемственности федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в сфере юриспруденции	260
<i>Шишканова И. А.</i> Социально-правовой статус научного работника	267

СОДЕРЖАНИЕ

PEDAGOGICAL STUDIES

<i>Polyakova T. Y.</i> The Main Trends of the Foreign Language Training System Development in Non-linguistics Universities	9
<i>Koryakovtseva N. F.</i> Role and Status of Foreign Languages in Professional Education and Training Innovative Specialists	20
<i>Evdokimova M. G., Krasilshchikova M. A.</i> Expanding the Innovative Capacity of a Professional through Teaching Foreign Languages at Non-linguistics Universities	32
<i>Kuznetsov A. N.</i> Development of Foreign Language Course Programmes for Non-linguistics Universities: Account of State Requirements	47
<i>Kosichenko E. F.</i> Linguistics in Modern Educational Environment	60
<i>Aleynikova D. V.</i> Language Pedagogy Strategy of a Student's Mastering the Intercultural Legal Framework	73
<i>Yarotskaya L. V.</i> Internationalization of Non-linguists' Vocational Training: from Substantiating the Principle to its Application	80
<i>Kharlamova N. S.</i> Complex Usage of Traditional and Innovative Techniques in Vocational Language Teaching and Learning: International Relations, Political Sciences, Regional Studies	92
<i>Idilova I. S.</i> Forming Oral Speech Production Skills in Teaching Foreign Languages to Non-linguistics Students	103
<i>Davidenko E. S., Baydikova N. L.</i> Universal Competences Development at University EFL Classes	116
<i>Guseinova I. A.</i> Merging the System of Higher Education and the Labour Market	131

<i>Kudinova E. S.</i> Information and Communication Technologies in Translation and Interpreting Education	142
<i>Kozhevnikova T. V.</i> Main Tendencies in Foreign Language Distance Testing in a Non-linguistics University	155
<i>Yastrebova E. B.</i> What Makes a University Foreign Language Coursebook Innovative?	166
<i>Sokolova A. S.</i> Career Development Education as a Vector of Educating Innovative Personnel	186

PSYCHOLOGICAL STUDIES

<i>Kumysheva R. M.</i> Content and Structure of the Country Image in Accordance with Theoretical and Methodological Positions	196
<i>Podprugina V. V., Marey A. A., Marey M. A.</i> Interference in Long-Term Memory of Students Learning Two Foreign Languages	209
<i>Pashukova T. I.</i> Egocentrism in Students during the Period of Socio-Psychological Adaptation to Higher Education Institution Studies	223

LEGAL STUDIES

<i>Inshakov S. M., Kazakova V. A.</i> Criminal Law Aspects of Corruption Research	236
<i>Seliverstov V. I.</i> Service of Imprisonment by Convicted Persons of Economic Crimes and Crimes in Public Office in the Aspect of International Standards of Criminal Treatment	246
<i>Chesnokov N. A., Yalovoi O. A.</i> Continuity of Federal State Educational Standards of Higher Education in the Field of Jurisprudence	260
<i>Shishkanova I. A.</i> Social and Legal Status of Researchers in Higher Education	267

УДК 811-027.63:378.091.31

Т. Ю. Полякова

доктор педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой «Иностранные языки»
Московского автомобильно-дорожного государственного технического
университета (МАДИ); e-mail: kafedra101@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Статья посвящена проблемам совершенствования преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. В ней рассматриваются основные направления дальнейшего развития системы подготовки по иностранному языку, обусловленные влиянием внешних факторов и тенденций развития высшего образования. К внешним факторам относятся, в частности, процессы глобализации, интернационализации экономик и постоянные изменения в окружающем мире, развитие техники и технологий, распространение Интернета, достижения в области искусственного интеллекта, появление новых профессий, профессиональная мобильность специалистов. В качестве тенденций развития высшего образования предлагается рассматривать диверсификацию и интернационализацию образования, развитие академической мобильности студентов и преподавателей, разработку теоретических основ непрерывного образования, открытого образования, внедрение проектного, смешанного, проблемного и контекстного обучения, всё более широкое применение двуязычного образования, распространение дополнительного и дистанционного обучения, образования взрослых, применение информационно-коммуникационных технологий в образовании.

На основе выявленных внешних факторов и тенденций развития высшего образования в статье определяются основные направления развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. В ней рассматриваются иностранные языки, которые будут включены в эту систему, доминирование в ней английского языка и в связи с этим варианты английского языка, актуальные для этой системы. Обосновывается углубление таких свойств системы, как непрерывность подготовки по иностранному языку и ее диверсификация, всё более широкое внедрение дополнительных образовательных программ по иностранным языкам. В статье подчеркивается необходимость дальнейшего развития принципа профессиональной ориентации обучения. В качестве одного из векторов развития системы подготовки по иностранному языку рассматривается также расширение

сферы применения информационно-коммуникационных технологий. В области методики преподавания иностранного языка прогнозируется и в дальнейшем приверженность личностно-деятельностному, коммуникативному и компетентному подходам.

Ключевые слова: система подготовки по иностранному языку; неязыковые вузы; направления развития.

T. Y. Polyakova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil) Sciences, Associate Professor;
Head of the Foreign Languages Department of Moscow Automobile and Road
Construction State Technical University (MADI); e-mail: kafedra101@mail.ru

THE MAIN TRENDS OF THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING SYSTEM DEVELOPMENT IN NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES

The paper is devoted to the problems of foreign language teaching and learning improvement in non-linguistics universities. It describes the main trends of further foreign language training system development determined by various social factors and tendencies of higher education development. The social factors include globalization, internationalization of economies, the ever-changing world, the development of technique and technologies, the spread of the Internet, digitalization of economies, achievements in the sphere of artificial intelligence, the appearance of new professions, and specialists' professional mobility. The main tendencies of higher education development are seen in diversification and internationalization of higher education, students' and teachers' academic mobility, development of the theories of life-long education, open education, implementation of project, blended, problem solving and contextual learning, more opportunities of bilingual education, wider choice of additional educational programs and distant learning, adult education, usage of information and communication technologies in education.

The above-mentioned social factors and tendencies of higher education development determine the main trends of further development of the foreign language training system in non-linguistics universities. The paper considers foreign languages as part of the system, with emphasis on English, and analyses English language variants relevant to the system. It shows that foreign language training will function as a life-long system requiring deeper diversification. As a result, a wider range of additional educational foreign language programs will be designed and introduced into university studies. The paper also underlines the necessity of further developing the professional orientation principle. A wider implementation of information and communication technologies is considered to be one of the vectors of foreign language training. The learner-oriented, activity-oriented, communicative and competence approaches will retain its influence on the development of methods and techniques in the sphere of foreign language training.

Key words: foreign language training system; non-linguistics universities; development trends.

Введение

В настоящее время в мире происходят стремительные изменения в области техники и технологий. Вследствие развития искусственного интеллекта созданы устройства, которые благодаря заложенным алгоритмам обладают способностью к самообучению (machine learning). В этих условиях прогнозы писателей-фантастов, например, высказанные А. Азимовым в рассказе «День знаний» во второй половине XX столетия, уже не кажутся столь невероятными. Можно с достаточной долей уверенности говорить, что высшее образование стоит на пороге кардинальных изменений, и представляется весьма своевременным в этих условиях определить основные направления дальнейшего развития системы подготовки по иностранным языкам (ИЯ) в неязыковых вузах.

Система подготовки по ИЯ, представляющая собой совокупность организационных и педагогических мероприятий и обеспечивающая формирование у личности необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции [Азимов, Щукин 1999], является компонентом профессиональной подготовки выпускников неязыковых вузов. Формируемая в процессе обучения иноязычная коммуникативная компетенция является неотъемлемой частью профессиональной компетентности выпускника [Полякова 2010], что, безусловно, определяет профессионально направленный характер системы подготовки по ИЯ. Можно предположить, что это свойство системы приобретет в ближайшее время еще большее значение, так как в отечественной экономике прогнозируется увеличение потребности в специалистах, владеющих ИЯ.

Система подготовки по ИЯ как любая система, характеризующаяся целостностью и единством составляющих ее элементов, может в то же время рассматриваться как элемент системы более высокого порядка [Советский 1991]. Другими словами, наблюдается неразрывное единство системы со средой, и эта среда, безусловно, оказывает на нее определенное воздействие. На систему подготовки по ИЯ в неязыковых вузах оказывают влияние многие внешние факторы окружающего мира, а также изменения, происходящие в системе высшего образования. На этой основе можно попытаться установить основные векторы развития преподавания ИЯ в неязыковых вузах и определить задачи, стоящие в связи с этим перед кафедрами ИЯ.

Основные тенденции развития и задачи преподавания ИЯ

Рассматривая систему подготовки по ИЯ в неязыковых вузах, в первую очередь, по-видимому, необходимо определить, какие ИЯ она будет включать в ближайшем будущем. Обучение ИЯ традиционно ассоциируется с английским, французским, немецким и испанским языками. Распространение преподавания английского языка в отечественном образовании началось с 1929 г., когда было принято постановление «Об организации изучения иностранных языков партактивом», в котором обосновывалась необходимость изучения английского языка с целью усвоения зарубежного технического и научного опыта. До этого момента он изучался крайне ограниченно и наблюдалось доминирование немецкого языка [Миролюбов 2002]. В прошлом столетии, как и сейчас, спектр иностранных языков, изучаемых студентами в вузе, в значительной степени зависел от того, какие языки изучались в средней общеобразовательной школе. В 1947 г. впервые было определено соотношение между языками, изучаемыми в процессе получения среднего образования: английский язык – 45 %, немецкий язык – 25 %, французский язык – 20 % и испанский язык – 10 % [Российская педагогическая энциклопедия 1999]. Подобное соотношение сохранялось до 1990-х гг.

Во второй половине XX столетия под воздействием процессов образования английский язык стал языком международного общения. Это находит отражение в системе подготовки по ИЯ в неязыковых вузах, в которых фиксируется всё возрастающее доминирование английского языка и сокращение студентов, изучавших ранее немецкий, французский и испанский языки. Например, количество студентов МАДИ, изучающих в настоящее время английский язык, достигает 90 %. Принимая во внимание эти тенденции, необходимость сохранения мирового многообразия языков, имеющийся опыт неязыковых вузов в области преподавания немецкого и французского языков, по всей видимости, перед кафедрами ИЯ стоит задача сохранения их преподавания путем популяризации изучения этих языков, объяснения важности их применения в определенных отраслях российской экономики, а также посредством разработки и внедрения дополнительных образовательных программ, направленных также на их изучение как второго ИЯ.

Одновременно с возрастанием доминирования английского языка и сокращения преподавания немецкого, французского и испанского языков наблюдается отчетливая тенденция включения в систему подготовки ИЯ в неязыковых вузах других языков, которые условно можно назвать «редкими». Их выбор, как правило, определяется региональным спросом на специалистов со знанием этих языков. В вузах Дальнего Востока получают распространение китайский и японский языки. Например, в Морском государственном университете им. адмирала Г. И. Невельского во Владивостоке преподаются корейский, японский и китайский языки, в Томском политехническом университете – японский и китайский языки. Это ставит задачу разработки методик и учебных материалов по этим языкам с учетом целей и специфики обучения в неязыковых вузах.

Рассматривая обучение английскому языку в неязыковых вузах, который преподается подавляющему большинству студентов на всех уровнях высшего образования, представляется важным определить: на какой вариант английского языка должна ориентироваться система подготовки по ИЯ. Должен ли это быть американский или британский вариант английского языка?

В настоящее время на английском языке говорит четвертая часть населения земного шара [Кристал 2001]. Прежде всего он распространен в странах, в которых он имеет государственный статус и является родным для большинства населения. Это Великобритания, Ирландия, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Южная Африка и страны Карибского бассейна. Кроме того, в некоторых государствах, например в Индии, Пакистане, Сингапуре, английский язык исторически обладает особым статусом и является вторым языком для их жителей. Во многих других странах, например в Польше, Китае, России, Венгрии, английский язык изучается в различных учебных заведениях как иностранный язык.

Следует обратить внимание, что три четверти людей, использующих в настоящее время английский язык, не являются его носителями. Это подтверждается данными, проведенного в начале 2000-х годов опроса российских инженеров, в соответствии с которым около 90 % зарубежных партнеров делового общения лица, для которых английский язык является иностранным [Полякова 2006]. Эти факты свидетельствуют о том, что в международной коммуникации в различных

сферах профессиональной деятельности выпускников неязыковых вузов всё большее распространение получает так называемый глобальный английский язык (Global English), известный также как World English, Common English или Englishes, the English languages.

Рассматривая особенности глобального английского языка, с уверенностью можно только констатировать, что его правописание базируется на американском варианте в силу распространения программного обеспечения, разработанного в США. К фонетическим особенностям можно отнести наличие различных акцентов, замедление скорости устной речи и стремление к ясности произношения. В грамматике отмечается некоторое упрощение используемых конструкций, влияние родного языка на построение фраз, а также употребление исключений по общему правилу, например, *aircrafts* вместо *aircraft*, *equipments* вместо *equipment*. Что касается лексики, наблюдается стремление исключения идиоматических выражений как со стороны носителей языка, так и тех, для кого английский язык является иностранным, и предпочтение употребления слов, нейтральных по стилю. В настоящее время трудно предсказать тенденции развития глобального английского языка, однако, принимая во внимание всё более широкое его применение в сфере международного профессионального общения выпускников неязыковых университетов, перед преподавателями стоят задачи изучения особенностей глобального английского языка и разработки современных учебных материалов с учетом его характеристик.

Стремительные изменения, происходящие в мире, интернационализация экономики, развитие профессиональной и академической мобильности, двуязычного образования, появление новых профессий, востребованность специалистов, способных принимать активное участие в международном общении, и другие факторы обуславливают необходимость непрерывной подготовки по ИЯ. Система подготовки по ИЯ в неязыковом вузе становится элементом непрерывной языковой подготовки в течение всей жизни человека, чему в значительной степени способствует, в частности, разработка теоретических основ непрерывного образования, образования взрослых, дистанционного обучения.

Система подготовки по ИЯ в неязыковых вузах как элемент непрерывной языковой подготовки традиционно характеризуется преемственностью с курсами ИЯ на уровне среднего образования, которое студенты в большинстве случаев получают в средней

общеобразовательной школе. В целом отмечается некоторое повышение уровня владения ИЯ абитуриентами, возможно, благодаря переоснащению большого количества средних школ и более широкому использованию в них информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Перед неязыковыми вузами это ставит задачу постоянного мониторинга стартового уровня владения ИЯ первокурсниками, а также учета методов обучения, используемых на предыдущем этапе непрерывной подготовки. В то же время можно предположить, что введение в будущем обязательной сдачи ЕГЭ по ИЯ может положительно повлиять на результаты обучения школьников. В связи с этим необходимо прогнозирование уровня владения ИЯ при введении обязательной сдачи этого экзамена и заблаговременное изменение учебных материалов, используемых в неязыковых вузах с целью обеспечения готовности кафедр иностранных языков к повышению уровня владения ИЯ поступающими в вуз.

С другой стороны, система подготовки по ИЯ как элемент непрерывной языковой подготовки в системе высшего образования, реализуемый в конкретном неязыковом вузе, должна обеспечивать удовлетворение потребностей в изучении ИЯ различных групп обучающихся: студентов бакалавриата, магистрантов, аспирантов, преподавателей, научных сотрудников и выпускников, работающих в различных отраслях экономики, к работе в которых готовит университет. Это порождает стратегическую задачу – изучение их потребностей в овладении ИЯ и условий его применения, которые подвержены постоянным изменениям.

Непременным условием обеспечения непрерывности подготовки по ИЯ в неязыковом вузе является ее диверсификация. Под диверсификацией понимается дифференциация учебных и образовательных программ в соответствии с многообразием использования иностранного языка выпускниками неязыковых вузов [Полякова 2010]. Только реализация различных по своим целям и содержанию программ может обеспечить обучающимся условия для выбора индивидуальных образовательных траекторий в области изучения ИЯ. Под влиянием изменяющихся условий применения ИЯ в профессиональной деятельности выпускников, тенденция к диверсификации подготовки по ИЯ в неязыковых вузах будет, по всей видимости, проявляться всё отчетливее.

Особую роль в процессе диверсификации играют дополнительные образовательные программы, как общеобразовательные, так и профессиональные, так как они являются наиболее гибким инструментом, позволяющим быстро реагировать на изменение потребностей обучающихся. Традиционно самой известной и популярной в неязыковых вузах является программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В связи с увеличением в России количества иностранных студентов и распространением преподавания на английском языке в некоторых вузах реализуются дополнительные профессиональные программы, направленные на подготовку преподавателей к чтению лекций и ведению практических занятий на английском языке. С необходимостью повышения публикационной активности научных сотрудников и преподавателей университетов получают распространение дополнительные программы по обучению академическому письму. В МАДИ только в прошлом учебном году по просьбам преподавателей была разработана программа повышения квалификации «Академическое общение на английском языке», а для студентов, участвующих в международных соревнованиях «Формула-студент», был успешно реализован курс устного общения. Таким образом диверсификация подготовки по ИЯ ставит перед кафедрами задачу не только коррекции обязательных программ, но и разработки и внедрения новых дополнительных программ.

При этом в условиях более полного учета в разнообразных программах по ИЯ требований профессиональной деятельности можно прогнозировать дальнейшее развитие принципа профессиональной направленности обучения ИЯ в неязыковых вузах и его трансформацию в принцип «профессиональной адекватности», который в отличие от принципа профессиональной направленности, предполагающего ориентацию обучения на некую совокупную профессиональную деятельность, предусматривает более детальный учет при организации обучения ИЯ профессиональных коммуникативных потребностей инженеров, диверсифицированных по сферам применения иностранного языка, видам профессиональной деятельности и типам организаций.

Революционные изменения в сфере ИКТ привели к появлению широкого спектра современных технических средств обучения.

Основной тенденцией становится всё более активное их применение в процессе обучения ИЯ. Преподаватели ИЯ одними из первых применяли магнитофон, телевидение, видеоматериалы, программированное обучение и другие технические средства, благодаря чему имеют определенный опыт в этой области. В настоящее время стоит задача разработки различных методик с применением современных ИКТ. Принимая во внимание необходимость реального личного контакта между преподавателем и студентами, между самими студентами при обучении иноязычному общению, в настоящее время целесообразно определить оптимальное соотношение между так называемой контактной работой (непосредственного контакта преподавателя со студентами в учебном процессе) в аудитории и самостоятельной групповой или индивидуальной работой обучающихся, регулируемой посредством программ с использованием ИКТ. При этом представляется важным выявить функции преподавателя, которые должны реализовываться преподавателем исключительно в непосредственном личном общении с обучающимися и без которых либо невозможен, либо крайне затруднен процесс воспитания личности.

Рассматривая основные подходы к обучению ИЯ в неязыковых вузах, то, несомненно, личностно-деятельностный, коммуникативный и компетентностный подходы будут и в дальнейшем определять стратегические направления развития методики. Их применение будет результативным при условии учета особенностей современного поколения студентов и технических средств обучения последнего поколения [Полякова 2018].

Решение этих задач требует выполнения научных исследований в области теории и методики преподавания ИЯ в неязыковых вузах, проведения педагогических экспериментов, разработки новых методик обучения и новых учебных материалов. Особое значение в изменяющихся условиях и в связи с появлением новых методик обучения ИЯ приобретают курсы повышения квалификации преподавателей ИЯ, отвечающих современным условиям.

Заключение

Подводя итоги, можно предположить, что под воздействием внешних условий, включая тенденции развития высшей школы, система подготовки по ИЯ в неязыковых вузах будет развиваться как

система непрерывной диверсифицированной подготовки по ИЯ, прежде всего английскому языку как глобальному. В этих условиях становятся необходимыми: постоянный мониторинг начального уровня владения ИЯ первокурсниками; изучение потребностей выпускников в использовании ИЯ в профессиональной деятельности; коррекция обязательных программ и разработка разнообразных дополнительных образовательных программ; применение при их реализации новых методик обучения ИЯ, разработанных на основе профессионально ориентированного, личностно-деятельностного, коммуникативного и компетентностного подходов с учетом особенностей современного поколения студентов и с широким применением информационно-коммуникационных и других современных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
- Кристал Д.* Английский язык как глобальный. М. : Весь мир, 2001. 238 с.
- Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : Ступени : ИНФРА-М, 2002. 447 с.
- Полякова Т. Ю.* К проблеме целей и содержания обучения по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», реализуемой в инженерных вузах // Иностранные языки в системе послевузовского и дополнительного образования : материалы 1-й Всерос. науч.-метод. конф. 1–2 декабря 2005 г. М. : РГСУ, 2006. С. 45–52.
- Полякова Т. Ю.* Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки в инженерном образовании // Теория и методика профессионального образования: Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. М. : МГАУ, 2010. № 3 (42). С. 31–34.
- Полякова Т. Ю.* Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 43–54.
- Российская педагогическая энциклопедия* : в 2 т. М. : Большая Российская энциклопедия. Т. 1. 1993. 607 с. ; Т. 2. 1999. 672 с.
- Советский энциклопедический словарь*. М. : Советская энциклопедия, 1991. 1600 с.

REFERENCES

- Azimov Je. G., Shhukin A. N.* Slovar' metodicheskikh terminov (teorija i praktika prepodavanja jazykov). SPb. : Zlatoust, 1999. 472 s.
- Kristal D.* Anglijskij jazyk kak global'nyj. M. : Ves' mir, 2001. 238 c.
- Miroljubov A. A.* Istorija otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam. M. : Stupeni : INFRA-M, 2002. 447 s.
- Poljakova T. Ju.* K probleme celej i sodержanija obuchenija po dopolnitel'noj obrazovatel'noj programme «Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii», realizuemoj v inženernyh vuzah // Inostrannye jazyki v sisteme poslevuzovskogo i dopolnitel'nogo obrazovanija : materialy 1-j Vseros. nauch.-metod. konf. 1–2 dekabrya 2005 g. M. : RGSU, 2006. S. 45–52.
- Poljakova T. Ju.* Diversifikacija nepreryvnoj professional'noj podgotovki v inženernom obrazovanii // Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija: Vestnik FGOU VPO MGAU. M. : MGAU, 2010. № 3 (42). S. 31–34.
- Poljakova T. Ju.* Uchet osobennostej sovremennogo pokolenija studentov v processe sovershenstvovanija sistemy podgotovki po inostrannomu jazyku v vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 43–54.
- Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija : v 2 t. M. : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija. T. 1. 1993. 607 s. ; T. 2. 1999. 672 s.
- Sovetskij jenciklopedicheskij slovar'. M. : Sovetskaja jenciklopedija, 1991. 1600 s.

РОЛЬ И СТАТУС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИННОВАЦИОННЫХ КАДРОВ

Статья посвящена роли и статусу иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров. На основе социальных требований к инновационным кадрам и с позиции профессионального и научного творчества приводятся определение и характеристики инновационной деятельности современного специалиста. В качестве ключевых составляющих инновационной деятельности выделяются проектно-поисковая, проектно-аналитическая и проектно-исследовательская, направленные на усовершенствование или создание нового конкретного продукта и его продвижение. Подчеркивается, что ведущими качествами специалиста, способного к инновационной деятельности, являются автономность, креативность, потребность в самореализации. С учетом того, что в основе инновационной деятельности выделяется информационно-аналитическая составляющая, определяется роль и системообразующий статус иностранного языка как средства продуктивной информационно-аналитической и проективной деятельности. Особо подчеркивается роль профессионально направленного чтения в целях информационно-аналитической деятельности. Направленность на продуктивную творческую модель подготовки инновационных кадров обуславливает целесообразность профессионально ориентированного обучения языку на основе развития продуктивной учебной деятельности студента. Это предусматривает расширение содержания обучения иностранному языку за счет введения реестра проблемных ситуаций как единицы содержания обучения и вариативного творческого компонента самостоятельной работы студента, а также более широкое использование возможностей дифференцированного и индивидуального подходов. Обосновывается, что продуктивная творческая модель обучения повышает мотивацию к изучению иностранного языка в профессиональных целях, обеспечивает способность и готовность выпускника вуза использовать иностранный язык как средство инновационной деятельности в профессиональной области, создает условия для его творческой самореализации и адаптации в профессиональной среде личностного и профессионального роста.

Ключевые слова: инновационная деятельность; системообразующий статус иностранного языка как средства информационно-аналитической деятельности; продуктивная творческая модель профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

N. F. Koryakovtseva

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor;
Professor of FLT Department, MSLU;
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

**ROLE AND STATUS OF FOREIGN LANGUAGES
IN PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING INNOVATIVE
SPECIALISTS**

This article dwells on the role and status of foreign languages in professional education focusing on training innovative specialists. From the premises of socially determined requirements, professional and research creativity, the author defines innovative professional activity, outlines its core features and qualities of a modern specialist. Projecting, critical analysis and research are seen as the key components of innovative activity aimed at improving a product or creating a new one, and its promotion. It is stressed that the main qualities of the innovative specialist are autonomy, creativity and the need for becoming consolidated. The author argues that the basis for innovative activity is analytical and creative information processing, foreign languages being a means of productive information processing and projecting, which underlies their role and systemic status in professional education and training innovative specialists. Particular attention is given to competence in reading for professional purposes as the core component of critical information processing. Given the need for constructive and creative mode of training innovative specialists, the author argues that profession-oriented language teaching should be based on purposeful development of product-based learning. This implies expanding the content of language learning through the introduction of problem-solving situations as the basic component and diversification of students' independent work, as well as making more use of differentiated and individualized language learning. Product-based creative mode of teaching will allow for raising students' motivation for profession-oriented foreign language learning, developing students' capacity and readiness for using languages as a means of innovative activity, maintaining conditions for fostering creativity and promoting capacity to adjust in professional context, as well as for professional growth and personality development.

Key words: innovation activity; systemic status of foreign languages as a means of analytical information processing; product-based creative mode of profession-oriented foreign language teaching.

Введение

Одной из главных тенденций современного профессионального образования является подготовка инновационных кадров, специалистов, способных к инновационной деятельности, причем не только

в своей профессиональной области, но и на стыке смежных профессиональных областей при решении междисциплинарных и трансдисциплинарных задач. Комплексный характер профессиональных инновационных задач, решаемых современным специалистом, обуславливает интеграцию в его подготовке социальных, общекультурных, специальных предметных и метапредметных (системных) компонентов и соответствующих компетенций. В Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы подчеркивается, что обеспечение у выпускников высшей школы способности к инновационной деятельности является условием устойчивого развития общества [Концепция 2016].

Инновационная деятельность специалиста, как правило, связывается с созданием и продвижением инновационного продукта, с трансформацией научных исследований и разработок, либо иных научно-технических достижений в новый или усовершенствованный продукт, потенциально востребованный рынком [Сапожников 2005].

Инновационная деятельность – это всегда творчество, которое принято понимать как феномен культуры, деятельность, создающую качественно новые материальные и духовные ценности, «*введение чего-то нового в контекст действительности*» [Рубинштейн 1989, с. 53]. Это – способность к поиску и решению задач в профессиональной области на основе анализа и обобщения имеющихся достижений, проектирования, обоснования и практической реализации соответствующих профессиональных задач в виде нового продукта, решения определенной производственной проблемы (создания проектов, моделей, опытных образцов) и других видов деятельности, обладающих объективной и субъективной новизной.

Роль и статус иностранного языка в профессиональном образовании

Роль и статус иностранного языка (ИЯ) в профессиональном образовании обусловлен его общей направленностью на современном этапе на подготовку инновационных кадров. В области профессионального образования усиливается социальная значимость проектно-поисковой, проектно-аналитической, проектно-исследовательской видов деятельности, направленных на ее конкретный продукт, и развитие таких качеств современного специалиста, как автономия,

креативность, инициативность, потребность в самореализации и достижении успеха и др., обеспечивающих способность принимать ответственные решения и адаптироваться к динамично изменяющимся условиям профессиональной среды.

По сути, инновационная деятельность профессионала представляет собой деятельность по разрешению определенной проблемной ситуации, направленной на усовершенствование или создание нового продукта и его продвижение. В основе разрешения проблемной ситуации и принятия необходимого решения проектно-поисковая, проектно-аналитическая, проектно-исследовательская виды деятельности. Ключевыми компонентами данных видов деятельности являются:

- информационная деятельность продуктивного типа, включая: целенаправленный поиск, сбор, переработку и выделение значимой информации различных ресурсов, создание информационного продукта;
- аналитическая (исследовательская) деятельность, направленная на разрешение проблемной ситуации (поиск, принятие и аргументацию решения);
- проективная деятельность – проектирование, описание и продвижение продукта.

Очевидно, что в процессе инновационной деятельности современного специалиста иностранный язык выполняет ту же функцию, что и родной язык – является средством решения профессиональных задач, средством информационно-аналитической и проективной деятельности продуктивного, творческого характера, обеспечивающей разрешение проблемных ситуаций, направленных на создание конкретного продукта. Соответственно иностранный язык в подготовке специалиста, способного к инновационной деятельности, становится так же, как и родной, *системообразующим средством профессиональной подготовки* – средством проектно-аналитической деятельности. Ведущими доминантами проектно-аналитической деятельности продуктивного творческого типа являются:

- продуктивная – направленность и конкретный инновационный продукт;
- когнитивная – разрешение проблемной ситуации, использование так называемых культурных методов деятельности (анализ ситуации, постановка задач, планирование действий,

прогнозирование возможных результатов, самооценка собственных действий и др.);

- аксиологическая – ценность творчества, самореализации и принятия самостоятельного ответственного решения.

Отметим ряд основных противоречий между направленностью обучения на подготовку инновационных кадров, способных к продуктивному использованию иностранного языка в профессиональных целях, и доминирующей моделью преподавания и особенно оценки образовательных результатов.

Сложившаяся модель преподавания ИЯ носит дискретный характер – содержание обучения, учебные и контрольно-оценочные материалы традиционно структурированы по видам речевого общения (чтение, говорение, аудирование, письмо, включая также и задания, обеспечивающие взаимосвязь речевых умений). При этом, несмотря на использование аутентичных профессионально ориентированных материалов и заданий, у студента не всегда складывается целостная картина использования изучаемого языка в профессиональных целях и актуализируются личностно значимая мотивация и ценностные ориентиры изучения ИЯ в корреляции с его профессиональным образованием.

Иными словами, мы формируем и проверяем умения решать дискретные информационные (профессионально-коммуникативные) задачи: выделять и перерабатывать информацию печатных и аудиотивных источников, продуцировать устные и письменные высказывания в различных целях. Однако для студента они не объединены целостной профессиональной задачей, направленной на конкретный информационно-аналитический продукт, ценность которого, равно как и ценность использования изучаемого языка, студент должен осознавать и соотносить с задачами своего профессионального развития.

Такие целостные условия профессионально-коммуникативного и личностного развития студента средствами изучаемого языка складываются при использовании технологий контекстного (проблемного, творческого, продуктивного) обучения иностранному языку: решение проблемных профессиональных задач, ситуационный анализ, проектные задания, деловые игры. Названные технологии, по сути, представляют собой формы проективно-аналитической деятельности и обеспечивают целостное профессионально-коммуникативное и социально-личностное развитие студента средствами изучаемого языка.

Несмотря на то, что данные технологии стали уже привычными в профессионально ориентированном обучении ИЯ, в программно-методическом обеспечении мы не находим ни реестра типичных проблемных ситуаций, профессионально направленных проблемных задач проектно-аналитической деятельности, ни соответствующих информационных и аналитических (исследовательских) умений, обеспечивающих продуктивную, творческую деятельность, направленную на создание целостного информационного продукта.

Включение данных компонентов в содержание профессионально ориентированного обучения ИЯ и построение *интегративного курса на основе проективной деятельности* обеспечит условия для целенаправленного развития способности к проектно-аналитической профессиональной деятельности с использованием иностранного языка.

Таким образом, направленность на подготовку инновационных кадров, готовых к продуктивной творческой деятельности с использованием иностранного языка, обуславливает необходимость интегративной творческой модели профессионально ориентированного обучения языку, равно как и оценки образовательных результатов. В основе такой модели должна быть продуктивная проектно-аналитическая деятельность, осуществляемая средствами изучаемого языка – от постановки проблемной задачи к ее разрешению через поиск и переработку необходимых информационных ресурсов [Коряковцева 2016].

При этом лингвистический компонент, овладение профессиональной межкультурной компетенцией, обеспечивается не столько заданной лингвистической составляющей, сколько опорой на самостоятельный поиск языковых средств, накопление опыта иноязычного общения и поддерживается формированием стратегий и умений самостоятельной работы над изучаемым языком, особенно в условиях современной образовательной среды.

Подчеркнем, что ориентация на продуктивную творческую модель профессионально ориентированного обучения ИЯ предполагает определенные изменения в ее содержании и организации. Прежде всего это расширение содержания обучения за счет введения в качестве обязательного компонента реестра проблемных ситуаций проектно-поисковой, проектно-аналитической и проектно-исследовательской деятельности и реестра соответствующих метапредметных (системных) стратегий и умений.

Проблемную ситуацию, вслед за А. А. Вербицким, мы рассматриваем как единицу содержания образования, в том числе и лингвистического. «Проблемную ситуацию можно определить как содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение объективных обстоятельств и условий, в которых действует человек или группа людей; форма связи субъекта с объектом познания. <...> Проблемная ситуация не может быть разрешена посредством использования уже усвоенного человеком и «припомненного» обучающимся знания. Но когда в процессе анализа компонентов проблемной ситуации он находит необходимые и достаточные данные, условия (неизвестное проблемной ситуации), преобразование которых определенным способом приводит к нужному соотношению, проблемная ситуация превращается в задачу. В задаче есть искомое, а в проблемной ситуации – неизвестное» [Вербицкий 2017, с. 130–131].

Отметим, что проблемная ситуация как компонент содержания профессионально ориентированного обучения ИЯ до настоящего времени специально не выделялась в учебных программах. Именно проблемная ситуация обуславливает комплекс профессионально-коммуникативных задач, типичных для соответствующего контекста межкультурного общения в определенной предметной области.

Например, такой комплекс типовых ситуаций и задач для инженерных специальностей выделен в исследовании Т. Ю. Поляковой, включая: научно-исследовательские, проектно-конструкторские, производственно-технологические и организационно-управленческие [Полякова 2010]. На основе анализа типовых ситуаций профессионального межкультурного общения в исследовании О. В. Барышниковой, в частности для бакалавров инженерных специальностей и бакалавров, являющихся специалистами в области информационных технологий, выделяются такие типичные ситуации и профессионально-коммуникативные задачи, как: 1) прием зарубежных специалистов на производстве; 2) внедрение отечественного изобретения в производство за границей; 3) проведение круглого стола по проблемам идентификации источников опасностей на производстве и способам их уменьшения; 4) проведение семинара по проблемам защиты баз данных; 5) участие в производственных совещаниях по проблемам установки нового оборудования и др. [Барышникова 2014].

Расширение содержания обучения иностранному языку предполагает также конкретизацию реестра информационных стратегий и умений (метапредметных / системных), таких как: информационно-аналитических стратегий и умений смысловой переработки информации различных ресурсов, включая мультимедийные; стратегий и умений аргументативного дискурса, обеспечивающих прогнозирование результата и возможных рисков, обоснование разрешения проблемы и принятия решения; стратегий и умений обоснования новизны и значимости продукта проективной деятельности, его презентации и продвижения; стратегий и умений самостоятельного изучения и накопления языкового и речевого материала, особенно с учетом условий новой образовательной среды.

Необходимо отметить, что в методической теории и практике профессионально ориентированного обучения ИЯ накоплен достаточно большой опыт обучения продуктивным умениям устного дискурса в русле реализации теории контекстного образования (А. А. Вербицкий) и использования таких технологий, как ситуационный анализ, деловая игра.

Вместе с тем парадоксальная ситуация складывается в области профессионально ориентированного чтения и аудирования материалов иноязычных ресурсов, обусловленная в значительной степени сложившейся практикой преимущественного использования тестов. Начиная со школьной скамьи, обучающиеся привыкают к ожидаемой проверке полноты и точности понимания информации при отсутствии какой-либо четко выраженной смысловой, не говоря уже о проблемной задаче. Такая система формирует у читающего установку на воспроизведение (припоминание) информации, а не на ее продуктивное использование, что является ключевым моментом в информационно-аналитической деятельности. В силу этого в области иноязычного чтения у обучающегося наблюдается отсутствие актуальной личностно значимой мотивации, что провоцирует состояние апатии, формальное отношение к чтению / аудированию с целью выполнения традиционных тестов.

Складывается противоречивая, на наш взгляд, ситуация. С одной стороны, в методической науке заложена и эффективно используется фундаментальная теоретическая и практическая база обучения чтению на иностранном языке, заложенная в 1970–1980-е годы в работах С. К. Фоломкиной, Т. Серовой и их последователей. С другой

стороны, у современных студентов (компьютерного поколения) отмечается тенденция к преобладанию поверхностного чтения, клипового мышления, недостаточной сформированности умений критической, аналитико-информационной деятельности как на родном, так и на иностранном языке. Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в области использования иноязычных аудио- и мультимедийных ресурсов, особенно в интернет-среде.

Это подчеркивает важность постановки проблемы интеграции в содержание и процесс обучения ИЯ стратегий и умений поисковой, аналитической и исследовательской деятельности и комплекса соответствующих проблемных ситуаций, обеспечивающих освоение системных метапредметных стратегий и умений.

Таким образом, роль и статус иностранного языка как средства информационно-аналитической деятельности, направленной на создание инновационного творческого продукта, предполагает использование продуктивной творческой модели профессионально ориентированного обучения иностранному языку, в основе которой моделирование типичных проблемных ситуаций и целенаправленное развитие продуктивной информационной деятельности студента, обеспечивающее его способность к автономии, креативности, принятию самостоятельных решений и самореализации.

Продуктивная творческая модель ориентирует обучающихся на создание конкретного продукта (разрешение проблемной ситуации, принятие и обоснование решения, подготовку проектного задания и др.). При этом овладение необходимыми профессионально-коммуникативными умениями, языковым и речевым материалом непосредственно включается в информационно-аналитическую деятельность, обеспечивающую создание информационного продукта. Учебная деятельность студентов носит целенаправленный, конструктивный и творческий характер – от постановки проблемно-поисковой, проблемно-аналитической, проблемно-исследовательской задачи к ее разрешению через мотивированное обращение к актуальным информационным и лингвистическим ресурсам. Такая модель могла бы лечь в основу тематического модуля, раздела или целого учебного пособия.

Отметим, что продуктивная творческая модель обучения существенно расширяет возможности дифференциации и индивидуализации изучения иностранного языка в профессиональных целях,

особенно учитывая условия новой образовательной среды и особенности нового интернет-поколения студентов. В условиях новой образовательной среды возможно создание дифференцированных и индивидуальных программ на основе продуктивной творческой модели профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Условия новой образовательной среды предоставляют широкие возможности выбора учебных и аутентичных материалов, что позволяет обеспечить *вариативный творческий компонент содержания обучения ИЯ* и самостоятельной работы студентов, связанный с освоением реального языкового пространства и реальной действительности средствами изучаемого языка. Включение в содержание обучения вариативного творческого компонента дает возможность преподавателю проектировать в содержании самостоятельной работы инновационные, творческие задачи проблемно-поискового, проектного, социально ориентированного характера, создавать условия для самореализации и творческого самовыражения обучающихся, расширять предметное поле и социальный опыт использования изучаемого иностранного языка.

Заключение

В содержании профессиональной подготовки современного специалиста, способного к инновационной деятельности следует подчеркнуть *системообразующий статус иностранного языка*, так же как и родного, как средства информационно-аналитической деятельности, обеспечивающей задачи проектно-поисковой, проектно-аналитической и проектно-исследовательской деятельности в целях создания инновационного продукта. Данный статус обуславливает целенаправленное развитие метапредметных (системных) стратегий и умений информационно-аналитической деятельности конструктивного и творческого типа, направленной на создание конкретного информационного продукта и в целом – *интегративную творческую модель обучения на основе развития продуктивной учебной деятельности*.

Продуктивная творческая модель обучения призвана повысить мотивацию к изучению иностранного языка, сделать этот процесс актуальным и личностно значимым для студента в целях подготовки к будущей профессиональной деятельности и решению инновационных

задач в своей профессиональной области, создать условия для творческой самореализации и адаптации в профессиональной среде, социально-личностного и профессионального роста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Барышникова О. В.* Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.
- Вербицкий А. А.* Теория и технология контекстного образования : учебное пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
- Концепция* федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/?frame=1
- Коряковцева Н. Ф.* Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 14 (753). С. 9–21. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/Vest-14z.pdf
- Полякова Т. Ю.* Учебно-методический комплекс по английскому языку для обеспечения академической мобильности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. Вып. 12 (591). С. 72–80.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1989. 328 с.
- Сапожников Г.* Приоритеты партнерства: наука – власть – бизнес // Технополис XXI века. 2005. № 1. С. 14–17.

REFERENCES

- Baryshnikova O. V.* Metodika kontrolja i ocenki kachestva podgotovki po inostrannomu jazyku v tehničeskom vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014. 24 s.
- Verbickij A. A.* Teorija i tehnologija kontekstnogo obrazovanija : uchebnoe posobie. M. : MPGU, 2017. 268 s.
- Koncepcija federal'noj celevoj programmy razvitija obrazovanija na 2016–2020 gody.* URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/?frame=1
- Korjakovceva N. F.* Sovremennaja paradigma professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannym jazykam v nejazykovom vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. Vyp. 14 (753). S. 9–21. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/Vest-14z.pdf

- Poljakova T. Ju.* Uchebno-metodicheskij kompleks po anglijskomu jazyku dlja obespechenija akademicheskoj mobil'nosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2010. Vyp. 12 (591). S. 72–80.
- Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshhej psihologii : v 2 t. T. 2. M. : Pedagogika, 1989. 328 s.
- Sapozhnikov G.* Prioritety partnerstva: nauka – vlast' – biznes // Tehnopolis XXI veka. 2005. № 1. S. 14–17.

М. Г. Евдокимова, М. А. Красильщикова

Евдокимова М. Г., доктор педагогических наук, доцент; директор Института лингвистического и педагогического образования Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники»; e-mail: me49@mail.ru

Красильщикова М. А., старший преподаватель Института лингвистического и педагогического образования Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники»; e-mail: kramaria@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛА В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается одна из проблем совершенствования системы обучения иностранным языкам в контексте подготовки инновационных кадров. В связи с этим определяются понятия «инновация», «инновационная личность», «инновационный потенциал профессионала»; формулируются требования к личности профессионала, способного осуществлять инновационную деятельность; выявляется сущность и структура инновационного потенциала профессионала как части инновационного потенциала личности; анализируются критерии инновации; акцентируется один из критериев инновации – наличие обладающего новизной интеллектуального решения.

В статье указывается на то, что профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в высшей школе способно: быть действенным инструментом развития инновационного потенциала профессионала; моделировать предметные и социальные контексты ситуаций профессионального общения, стимулирующие инновационную деятельность студентов; выступать фактором организации антропотехнической среды, способствующей образованию нового человеческого ресурса. Предлагаются способы и виды учебных заданий с целью развития отдельных компонентов инновационного потенциала профессионала в процессе обучения иностранному языку будущих специалистов в области техники и технологий.

Данные учебные задания были апробированы и сегодня введены в практику преподавания английского языка в Национальном исследовательском университете «Московский институт электронной техники» студентам I и II курсов бакалавриата таких направлений подготовки, как «информационные системы и технологии», «программная инженерия», «информационная безопасность», «электроника и нанoeлектроника», «биотехнологические системы и техносферная безопасность».

Ключевые слова: неязыковой вуз; подготовка специалистов технического профиля по иностранному языку; инновационный потенциал профессионала; инновационный потенциал личности; приемы формирования и развития личности обучающегося.

M. G. Evdokimova, M. A. Krasilshchikova

Evdokimova M. G., Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Associate Professor;
Director of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education;
National Research University of Electronic Technology; e-mail: me49@mail.ru

Krasilshchikova M. A., Assistant Professor of the Institute of Linguistic
and Pedagogical Education; National Research University of Electronic Technology;
e-mail: kramaria@yandex.ru

**EXPANDING THE INNOVATIVE CAPACITY
OF A PROFESSIONAL THROUGH TEACHING FOREIGN LANGUAGES
AT NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES**

The paper focuses on one of the problems relating to updating the system of teaching foreign languages in the context of training professionals capable of innovation. With that end in view, the authors give definitions of “innovation”, “innovative personality” and “innovative capacity of a professional”, and lay out requirements an innovative person has to be up to in order to successfully engage in innovative activity. They further proceed to analyze the concept and structure of the innovative capacity of a professional as part of a person’s ability for professional growth and fulfillment. They also provide an overview of innovation prerequisites and place an emphasis on the criterion which implies the novelty of intellectual solution.

The paper proves that profession-oriented teaching of foreign languages at higher school can be an effective tool for expanding the innovative capacity of a professional, making it possible to simulate various contexts of professional communication in order to encourage innovative activity of students and organize anthropological and technical environment where a new human resource will be created. The authors outline techniques for creating educational activities centered round specific components of the innovative capacity of a professional in the process of teaching foreign languages to technical specialists.

The proposed educational activities and techniques were tested and put into practice in teaching English to first and second year undergraduate students under such programs as “information systems and technologies,” “software engineering,” “information security,” “electronic and nanoelectronic systems” at the National Research University Moscow Institute of Electronic Technology.

Key words: non-linguistics universities; foreign language education (FLE) system in training students majoring in technology; innovative capacity of a professional; personal innovative capacity; student’s personality growth and development.

Введение

Возникшая недавно инноватика – раздел науки о сущности и организации инновационной деятельности, а также об управлении инновационными процессами – представляет собой недостаточно освоенную

область исследований. Востребованность инновационных кадров в современной российской экономике делает особенно актуальными такие проблемы инноватики, как модернизация образовательной среды и разработка подходов к развитию инновационного потенциала профессионала (ИПП) при обучении студентов технических специальностей как будущего ресурса высокотехнологичных отраслей производства и науки.

Под инновацией понимается конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности либо в новом подходе к социальным услугам [Агарков, Кузнецова, Грязнова 2011].

Необходимыми критериями инновации являются следующие: наличие обладающего новизной интеллектуального решения, которое инвестируется в разработку; последующее внедрение этого решения; получение качественного улучшения или положительного социально-экономического эффекта в результате внедрения.

Согласно современным исследованиям, антропоцентрическая организация труда, характерная для инновационного общества, вносит изменения в профессиональную деятельность и предъявляет особые требования к личности человека, выполняющего эту деятельность. *Личность, обладающая качествами, которые обеспечивают соответствие этим требованиям, может считаться инновационной.*

Добавляя к ставшей традиционной триаде ЗУН (знания, умения, навыки) способность личности к творчеству и саморазвитию, В. Е. Ключко и Э. В. Галажинский определяют инновационную личность как ту, которая использует эрудицию, профессионализм и сформированный творческий потенциал для преобразования возможностей в действительность в процессе саморазвития [Ключко, Галажинский 2009]. Инновационная личность ощущает внутреннюю потребность в расширении границ осознания своих возможностей и осуществляет самостоятельный поиск новых путей самореализации. Именно поэтому такой специалист будет способен к инновационной деятельности, которая понимается как «комплексный процесс превращения знаний и интеллектуальных продуктов в инновации во всех сферах жизнедеятельности общества» [Михайлова 2012, с. 29].

Успех реализации инновации зависит от поведения профессионала-субъекта инновации, которое определяется его личностным отношением к данному изменению, а также от наличия у него деятельностного самосознания. О. Б. Михайлова, ссылаясь на А. И. Пригожина¹, считает эту характеристику главной чертой инновационной личности и дает ей следующее определение: «понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования» [прив. по: Михайлова 2012, с. 29].

Инновационная личность и инновационный потенциал профессионала

Понятие инновационной личности (ИЛ), предложенное Эвереттом Хагеном еще в 1963 году, предполагает, что мотивационные процессы, которые обеспечивают включение человека в инновационную деятельность, обусловлены свойствами его личности [Клочко, Галажинский 2009] и его инновативностью, т. е. наличием личностного ресурса, актуализирующегося в ходе инновационной деятельности.

Согласно обобщенным данным эмпирических описаний, которые приводят Г. И. Герасимов и Л. В. Илюхина, комплекс черт, составляющих данный ресурс и характеризующих инновационную личность, включает, *во-первых*, потребность в переменах и стремление к новизне [Герасимов, Илюхина 1999]. В. Е. Клочко и Э. В. Галажинский отмечают, что при инновационном поведении система стремится скорее к «устойчивости потока», а не состояния, что обеспечивается именно появлением нового в процессе ее саморазвития [Клочко, Галажинский 2009].

Другие рассматривают понятие «инновативность» как надличностную черту, определяющую отношение личности к новому и неизвестному. Они предлагают пятифакторную модель личности, в составе которой мы находим открытость опыту и готовность действовать в новых условиях [Батулин, Ким, Науменко 2010].

Во-вторых, важнейшей чертой инновационной личности является свобода от традиции, способность выйти за пределы принятой нормы

¹ Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. М. : Издательство политической литературы, 1989. 272 с.

или стереотипа. Это влечет за собой независимость суждений, развитие мышления и креативности личности.

В сопряжении с информационным потоком инновативность проявляется в готовности личности к поиску информации и идей, а также в системно-прогностическом подходе к их отбору и организации.

Одним из важных критериев инновации, как уже было указано выше, считается ее внедрение. Согласно В. Д. Цветковой, «инновация – это новация, которая достигает некоторого уровня принятия, распространения и использования социумом, создающая предпосылки для социокультурных изменений на индивидуальном и надиндивидуальном уровнях» [Цветкова 2008, с. 105]. Исследователи называют еще две другие важные черты инновационной личности: чувствительность к противоречиям и способность определять допустимую степень риска [там же]. Первая черта существенна для поиска невыявленных связей и продуцирования оригинальных комбинаций, за счет чего обнаруживаются потенциальные инновационные возможности. Вторая черта позволяет учесть требования и границы новых условий и оценить степень реализуемости идеи.

И, наконец, необходимой составляющей инновативности является осознанность, способность к рефлексии и самоанализу, которые лежат в основе самоидентификации личности, субъективного анализа внешней ситуации и объективной оценки своих возможностей применительно к ней. Кроме того, в результате рефлексии человек оценивает право на отклонение от установленной нормы или традиции.

Еще А. Маслоу утверждал, что именно через рефлекссию своей деятельности творческая личность совершенствует механизмы саморегуляции и самоконтроля, овладевая своей психической деятельностью и таким образом реализует себя через реализацию своей значимости [Маслоу 2017].

В конкретной проблемной ситуации, требующей инновационного решения, личность, которой присущи вышеперечисленные черты, реализует «базальное основание для инициации инновационного поведения» – свой инновационный потенциал, который, по выражению Д. И. Кокурина, стал «концептуальным отражением феномена инновационной деятельности» [Кокурин 2001, с. 108].

Сущность и структура понятия «инновационный потенциал личности» (ИПЛ) недостаточно разработаны. С антропологической точки

зрения под инновационным потенциалом личности понимают совокупность социально-антропологических ресурсов или качеств, которые позволяют личности сформировать сверхадаптивные механизмы и максимально реализовать себя, будучи включенным в инновационную деятельность.

Некоторые современные исследователи определяют инновационный потенциал личности как системное психологическое образование, которое, с одной стороны, формируется в течение жизни человека и является результатом его развития, с другой стороны, включает в себе мотивацию и ресурс для дальнейшего развития [Батурин, Ким, Наumenко 2010].

Следовательно, инновационный потенциал личности это системная, интегральная характеристика способности человека к собственному развитию, «самоосуществлению», проявляющаяся через способность выявлять во внешней среде и использовать потенциальные возможности для преобразований и новых форм деятельности [Ключко, Краснорядцева 2010]. В этом случае его ценностно-смысловые ориентиры перестают быть константой и подвергаются естественной трансформации и переосмыслению.

В более узком прагматическом смысле инновационный потенциал личности можно рассматривать через деятельность как оптимальное сочетание личностных форм активности, необходимых для практической реализации инновационной деятельности [Михайлова 2012].

Структура инновационного потенциала профессионала

Поскольку в данной статье нас интересует прикладной аспект, а именно возможность создания условий для формирования и развития инновационного потенциала личности в приложении к профессиональной деятельности и в контексте преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, мы, вслед за Н. Л. Батуриным, Т. Д. Ким, и А. С. Наumenко, будем пользоваться термином «инновационный потенциал профессионала» (ИПП), который, с их точки зрения, входит в понятие инновационного потенциала личности как более общего и универсального конструкта [Батурин, Ким, Наumenко 2010].

Для практического решения задач, стоящих перед системой образования, и тем более отдельной дисциплины, следует не только определить сущность данного понятия, но и структурировать его,

вычленив компоненты, которые отдельно или в варьирующихся совокупностях могут стать объектом образовательной технологии.

Некоторые исследователи предлагают выделить следующие *компоненты инновационного потенциала личности* [Батурин, Ким, Науменко 2010]:

- когнитивный (гносеологический), который соотносится с креативностью и интеллектуальной активностью;
- поведенческий (праксеологический), который соотносится с инновационностью и деятельностной активностью;
- эмоциональный (аксеологический), который соотносится с созидательностью и ценностно-мотивационной активностью.

В каждой конкретной проблемной ситуации, требующей инновационного решения, перечисленные компоненты ИПЛ проявляются в разной степени. От их сочетания, а также от инновативного когнитивного стиля, т. е. преобладания у конкретного человека склонности к генерированию идеи, концептуализации, оптимизации или внедрению, зависит выбор и результативность инновационных действий.

Эти компоненты включают в себя как личностные качества, вырабатываемые в процессе развития и социализации (к ним можно отнести, в частности, уже упоминавшиеся толерантность к неопределенности, интеллектуальную инициативу, рефлексивность), так и компетенции (например, проектная, коммуникативная, информационная), формируемые в результате участия в профессиональной деятельности [Батурин, Ким, Науменко 2010]. А значит, моделируя соответствующие ситуации и создавая у обучающихся определенный опыт, мы можем способствовать формированию необходимых элементов инновационного потенциала профессионала.

На современном этапе человеческая деятельность всё больше носит проектно-программный и практико-ориентированный характер, что сближает бизнес, науку и образование внутри инновационных процессов. В ответ на изменение социального запроса в образовательной среде также наблюдаются естественные процессы интеграции дисциплин. Это приводит не только к тому, что утрачивает актуальность дисбаланс весовых значений отдельных дисциплин в общей образовательной программе, но и к качественному преобразованию целей, задач, содержания, форм, методов и средств обучения, а также роли преподавателя и обучающихся.

Способы формирования и развития инновационного потенциала профессионала в контексте обучения иностранному языку

Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка в высшей школе способно быть действенным инструментом развития инновационного потенциала профессионала; моделировать предметные и социальные контексты ситуаций профессионального общения, потенцирующие инновационную деятельность студентов; выступать фактором организации антропотехнической среды, стимулирующей образование нового человеческого ресурса.

Репертуар возникающих в этой области образовательных технологий уже достаточно широк. Диалогические методы обучения, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, интеллект-карты, инструментально-логический тренинг адресуются когнитивному компоненту ИПП. Компетентностный подход, реализуемый при использовании проектов, инструкций и технологических карт, как известно, способствует развитию поведенческого (деятельностного) компонента ИПП. Ролевые и имитационные игры, тренинги развития позволяют работать с эмоциональным (аксеологическим) компонентом ИПП [Дворецкий, Муратова, Федоров 2009]. Системное применение и содержательное наполнение всех перечисленных приемов обучения пока еще недостаточно освоены.

В соответствии с приведенной выше структурой инновационных ресурсов личности наметим несколько возможных направлений разработки способов формирования и развития ИПП в контексте обучения иностранному языку будущих инженеров, специалистов в области программирования и информационных технологий.

Одним из качеств в структуре ИПП является *умение применить известное решение определенного типа задач в новой возможной ситуации профессиональной деятельности*. Если на этапе обучения мы задаем такую необходимость в виде исходного условия, мы тем самым открываем для обучающегося возможность творческого поиска парадоксального или нетипичного решения, побуждаем его к самостоятельному добыванию и усвоению знаний.

С этой точки зрения, весьма ресурсными представляются свойства языка как системы. С одной стороны, дескриптивная лингвистика,

или структурализм, давно описывают системы позиционного распределения языковых единиц разного уровня и оперируют такими понятиями, как комплементарная и контрастная дистрибуция, бинарные оппозиции, значимые лакуны и т. д. С другой стороны, математические системы, по существу, определены в той же логике терминов, например, в теории множеств или матрицах. Законы формальной логики положены в основу многих языков программирования (в частности, логических или низкоуровневых), которые изучают студенты соответствующих инженерных специальностей.

Такое сходство подходов к описанию систем языка и математических систем позволяет разрабатывать учебные задания, с помощью которых мы можем развивать у студента указанное выше умение. Содержательным наполнением подобных заданий могут служить темы, относящиеся к грамматическому строю языка или актуальному членению предложения. Их освоение существенно как для рецептивных, так и для продуктивных языковых актов. Объектом изучения может быть любое грамматическое явление, в котором имеется комплементирующая или контрастирующая пара, например грамматическое время глагола: простое прошедшее – прошедшее продолженное (Past Simple – Past Continuous), настоящее совершенное – настоящее совершенное продолженное (Present Perfect – Present Perfect Continuous), будущее простое – конструкция для выражения планов и намерений «be going to-V» (Future Simple – be going to-V).

Чтобы проиллюстрировать данное положение, приведем задания, направленные на отработку навыка употребления времен – настоящее простое и настоящее продолженное (Present Simple vs Present Continuous) в английском языке, которые предлагаются студентам технических специальностей таких направлений подготовки, как информационные системы и технологии, программная инженерия, информационная безопасность, электроника и нанoeлектроника, биотехнологические системы и техносферная безопасность. Эти задания содержат задачи открытого типа, т. е. они не предполагают однозначной трактовки исходных условий и хода их выполнения. Данные задания имеют неопределенное множество возможных решений, среди которых нет «единственно правильного». Они могут выполняться как индивидуально, так и в группах по 3-4 человек.

Планируется трехэтапное выполнение заданий.

Первый этап. Студент самостоятельно изучает несколько предложенных преподавателем источников теоретических сведений о грамматическом смысле и случаях употребления данной пары времен. Затем он дополняет эту информацию из самостоятельно найденных источников, в том числе находит и анализирует примеры употребления времен настоящее простое и настоящее продолженное (Present Simple и Present Continuous), используя исходные данные в качестве референсных для проверки достоверности и качества самостоятельно найденной информации.

Второй этап. На основании изученной информации, студент самостоятельно формулирует критерии и логические условия выбора настоящего простое / настоящее продолженное (Present Simple / Present Continuous) и составляет алгоритм выбора. Студентам, уже изучившим какой-либо язык программирования, можно предложить выразить разработанный ими алгоритм в семантике этого языка.

Третий этап. На практическом аудиторном занятии студенты представляют разработанный алгоритм / программу остальным членам группы, объясняя свой подход к его составлению, и проверяют его эффективность на тестовом материале, предложенном преподавателем.

Используя в процессе обучения английскому языку рассматриваемые задания, мы достигаем следующих результатов с точки зрения формирования и развития ИПП:

1) намеренная краткость исходной информации сталкивает студента с недостаточностью приобретенных им знаний и умений для выполнения задания и отсутствием готовых способов поведения. В данном случае преподаватель выступает на первом этапе лишь как «заказчик», «сопроектировщик», затем, на втором этапе, как фасилитатор и структурирующий фактор и в заключении, на практическом занятии во время представления и обсуждения результатов, – как источник обратной связи.

Таким образом, мы даем студенту возможность проявить интеллектуальную инициативу и реализовать ее в творческом действии, самостоятельно искать и присваивать новое знание. В ходе выполнения задания актуализируются все компоненты интеллектуальной инициативы: мотивационный, операциональный, эмоционально-волевой и рефлексивный;

2) студент получает самостоятельно сформированное представление об изученном языковом явлении и опыт применения уже известной ему из курсов технических дисциплин логики составления алгоритмов в новой ситуации. Он видит наглядный пример взаимосвязанности дисциплин. Затем этот опыт может способствовать лучшему усвоению других языковых явлений, с одной стороны, и правил семантики и синтаксиса более сложных языков программирования – с другой;

3) групповое обсуждение и проверка эффективности разработанного при выполнении задания решения позволяет инициировать у студента рефлекссию, оценку своих действий и их результата. Кроме того, это создает определенную среду, в которой разработанные решения конкурируют не столько по качеству исполнения в сравнении с заранее заданными критериями, сколько по эффективности и реализуемости выдвинутых идей. При этом количество возможных вариантов решения не ограничено;

4) наряду с развитием качеств студента, относящихся к когнитивному компоненту его ИПП, данное задание позволяет моделировать ситуации профессиональной деятельности, которые предполагают обмен идеями и их обсуждение на иностранном языке. В процессе взаимодействия с другими членами группы студент получает представление о множественности возможных идей, учится продвигать свою идею, представлять ее наилучшим образом и отказываться от нее, если идея оказывается менее подходящей, или приходит к компромиссному решению. Он может оценить эффективность собственных инновационных действий и свойственного ему когнитивного стиля и наблюдать инновационные действия других. Это способствует развитию качеств, относящихся к поведенческому компоненту ИПП.

Подобные задания можно рекомендовать и для усвоения и расширения лексического запаса, необходимого для общения на английском языке в рамках профессиональных тем конкретной специальности. В нашем случае предлагаются задания, направленные на тренировку употребления лексических единиц, в том числе терминов, связанных с программированием и информационными технологиями (например, со статистическим и семантическим анализом; с алгоритмами, определяющими работу таких программ автоматического машинного перевода как Яндекс (Yandex) или Гугл (Google); с системами поиска

и отбора материала для лексикографической обработки при составлении интернет-словарей.

Перейдем к праксеологическому компоненту ИПП, который реализуется через деятельностную активность. Мы полагаем, что обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов располагает достаточным ресурсом и для его развития. В качестве примера предложим возможный тип заданий, отвечающих этой цели.

Для этого обратимся к проектному формату, введем элемент неопределенности и так сформулируем задание, чтобы для его выполнения студент должен был сначала самостоятельно определить саму задачу, требующую решения.

Приведем описание проектного задания «Капля в кубе», которое предлагается студентам технических направлений второго года обучения. Задание выполняется в мини-группах численностью 3-4 человека. Студенты работают самостоятельно и предъявляют разработанный ими проект устно на общем для нескольких мини-групп практическом занятии. Представляя свой проект, студенты могут использовать любые вспомогательные визуальные средства: презентацию, раздаточные материалы, аудио- и видеоматериалы, демонстрационные предметы.

Задание формулируется следующим образом: «В некоем специализированном англоязычном журнале была опубликована статья под названием, которое в переводе на русский звучит как «Капля в кубе». Разработайте и представьте на занятии проект на английском языке, демонстрирующий основную идею / проблему, изложенную в статье».

Требования к выполнению задания:

- а) длительность выступления – 5-7 минут;
- б) необходимо разработать глоссарий проекта (20–40 лексических единиц, в том числе термины, терминологические сочетания и общенаучные коллокации);
- в) при представлении проекта допускается использование любых вспомогательных визуальных средств, в том числе презентаций, раздаточных материалов, аудио- и видеоматериалов, демонстрационных предметов;
- г) обязательно следование нормам, соответствующим таким формам выражения мысли, как описание, повествование,

объяснение и рассуждение, и использование необходимых речевых средств логической связи и вводных конструкций.

При выполнении рассматриваемого задания студенты трижды сталкиваются с неопределенностью разного порядка и необходимостью самостоятельно определить задачу, которую будут решать.

Сначала студентам приходится интерпретировать название статьи, для которого мы специально подобрали многозначные слова, которые можно понимать как в их прямом, так и в переносном значении. Благодаря «парадоксальному» сочетанию слов в названии и его образной составляющей, оно может быть воспринято и как буквальная номинация, и как метафора, и как игра слов. Это создает условия для неограниченного количества возможных вариантов интерпретации названия и его перевода.

Затем студенты сталкиваются с неопределенностью в связи с выбором области знаний, в которой может лежать гипотетическая проблема или идея, изложенная в статье. Все вышеперечисленные характеристики названия позволяют ассоциативно отнести предположительную проблему статьи к совершенно разным наукам, отраслям или сферам общественной жизни. На этапе формулирования студентами самой проблемы / идеи, возможности для ее поиска не ограничены, так как она может представлять собой: научный закон, теорему или задачу, дизайнерское или конструкторское решение, экономическую или экологическую проблему или ситуацию, предмет искусства. Сформулированная студентом идея / проблема далее представляется на групповом занятии.

Таким образом, в процессе выполнения задания «Капля в кубе» не только происходит тренировка и закрепление речевых навыков, но и осуществляется постепенное развитие ИПП студентов за счет приобретения новых качеств (стремление к новому, открытость опыту, готовность выйти за пределы стереотипа, креативность мышления и др.). Развитие ИПП студента осуществляется прежде всего благодаря выполнению заданий, не содержащих полной информации о чем-либо, т. е. за счет искусственно созданной неопределенности. Недостаток информации студент сам или с другими студентами группы восполняет самостоятельно. Потребность в восполнении этого недостатка информации становится источником его творческой деятельности.

Опыт студента в преодолении неопределенности формирует у него позитивное отношение к ней, что является неперенным условием

развития инновационного потенциала личности, воспринимающей неопределенность не как препятствие, а как ресурс для осуществления деятельности.

Заключение

Итак, в настоящей статье была рассмотрена актуальная проблема модернизации образовательной среды и разработки технологии с целью развития инновационного потенциала профессионала. В связи с этим было дано определение понятия «инновация» и были сформулированы требования к личности профессионала, способного осуществлять инновационную деятельность. Исходя из определения и характеристик инновационной личности, проанализированы сущность и структура инновационного потенциала профессионала как части инновационного потенциала личности.

Применение описанных в настоящей статье заданий, направленных на развитие отдельных компонентов инновационного потенциала профессионала в процессе обучения иностранному языку будущих специалистов в области техники и технологий, подтверждает, что дисциплина «Иностранный язык» может стать эффективным инструментом формирования инновационного потенциала профессионала и создания образовательной среды, стимулирующей проявление и закрепление инновационных личностных качеств у обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азарков С. А., Кузнецова Е. С., Грязнова М. О. Инновационный менеджмент и государственная инновационная политика : учеб. пособие. М. : Академия естествознания, 2011. 143 с.
- Батурич Н. Л., Ким Т. Д., Науменко А. С. Многоуровневая модель инновационного потенциала профессионала и подходы к ее операционализации // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2010. № 4. С. 47–57.
- Герасимов Г. И., Илюхина Л. В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов н/Д : Логос, 1999. 136 с.
- Дворецкий С. И., Муратова Е. И., Фёдоров И. В. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров : монография. Тамбов : ТГТУ, 2009. 308 с.
- Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник ТГУ. 2009. № 325. С. 146–151.

- Ключко В. Е., Краснорядцева О. М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник ТГУ. 2010. № 339. С. 151–154.
- Кокурин Д. И. Инновационная деятельность. М. : Экзамен, 2001. 576 с.
- Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Питер, 2017. 448 с.
- Михайлова О. Б. Структура инновационного потенциала личности // Вестник НГУ. Серия: Психология. 2012. Т. 6. Вып. 1. С. 26–31.
- Цветкова В. Д. Новые возможности исследования новации и инновации в философии // Вестник ЧелГУ. 2008. №14. С. 104–109.

REFERENCES

- Agarkov S. A., Kuznecova E. S., Grjaznova M. O. Innovacionnyj menedzhment i gosudarstvennaja innovacionnaja politika : ucheb. posobie. M. : Akademiya estestvoznaniya, 2011. 143 s.
- Baturin N. L., Kim T. D., Haymenko A. C. Mnogourovnevaja model' innovacionnogo potenciala professionala i podhody k ee operacionalizacii // Vestnik JuUrGU. Serija: Psihologija. 2010. № 4. S. 47–57.
- Gerasimov G. I., Iljuhina L. V. Innovacii v obrazovanii: sushhnost' i social'nye mehanizmy. Rostov n/D : Logos, 1999. 136 s.
- Dvoreckij S. I., Muratova E. I., Fjodorov I. V. Innovacionno-orientirovannaja podgotovka inzhenernyh, nauchnyh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov : monografija. Tambov : TGTU, 2009. 308 s.
- Klochko V. E., Galazhinskij Je. V. Innovacionnyj potencial lichnosti: sistemno-antropologicheskij kontekst // Vestnik TGU. 2009. № 325. S. 146–151.
- Klochko V. E., Krasnorjadceva O. M. Osobennosti operacionalizacii ponjatija «innovacionnyj potencial lichnosti» // Vestnik TGU. 2010. № 339. S. 151–154.
- Kokurin D. I. Innovacionnaja dejatel'nost'. M. : Jekzamen, 2001. 576 s.
- Maslou A. G. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki. SPb. : Piter, 2017. 448 s.
- Mihajlova O. B. Struktura innovacionnogo potenciala lichnosti // Vestnik NGU. Serija: Psihologija. 2012. T. 6. Vyp. 1. S. 26–31.
- Prigozhin A. I. Novovvedeniya: stimuly i prepjatstvija. M. : Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1989. 272 s.
- Cvetkova V. D. Novye vozmozhnosti issledovaniya novacii i innovacii v filosofii // Vestnik ChelGU. 2008. №14. S. 104–109.

кандидат педагогических наук, доцент; заведующий лабораторией управления образовательными системами; ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»; e-mail: andremos@inbox.ru

УЧЕТ ТРЕБОВАНИЙ НОРМАТИВНОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В статье обсуждается проблема реализации федеральных требований, представленных в нормативных актах, к проектированию учебно-программной документации, обеспечивающей подготовку студентов в образовательной области «Иностранный язык». Особая актуальность представляемой работы заключается в том, что в ней анализируются особенности использования положений новых образовательных стандартов (ФГОС ВО 3++), которые нормативно должны учитывать требования профессиональных стандартов. Через призму этой проблемы рассматриваются подходы к проектированию содержания процесса формирования профессиональной иноязычной компетентности студентов бакалавриата и магистратуры и обобщается опыт ряда вузов в осуществлении подобной деятельности. Автор исследует взаимосвязь содержания предстоящей профессиональной деятельности со структурой содержания и технологий учебной деятельности, а также содержанием и технологиями осуществления контроля уровня учебных достижений студентов. В качестве теоретической основы разработки рабочих программ рассмотрены профессионально-компетентный подход, профессиографирование и проектирование информационной основы профессиональной деятельности. Используются и теоретические наработки коллектива исследователей в области профессиональной лингводидактики, а также авторская концепция компетентного потенциала программ профессиональной подготовки и, в частности, потенциала дисциплины. С позиции применения результатов исследования в практике преподавания иностранных языков интерес представляет то, что автор анализирует и описывает успешный опыт ряда вузов нелингвистических направлений подготовки (специальностей) в области проектирования рабочих программ в соответствии с современными нормативными требованиями.

Ключевые слова: нормативные требования; ФГОС ВО; рабочая программа дисциплины; иностранный язык для специальных целей; компетентный потенциал подготовки.

A. N. Kuznetsov

PhD (Ed), Associate Professor; Head of the Laboratory of Management of Educational Systems; Institute of Education Management of the Russian Academy of Education; e-mail: andremos@inbox.ru

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COURSE PROGRAMMES FOR NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES: ACCOUNT OF STATE REQUIREMENTS

The paper deals with the problem of realizing the national legally established requirements in the field of course design and programme development in foreign language training (FLT). The particular practical relevance of the present article is in the consideration of the school management innovations that associate with the design of the current educational standards meant to be in keeping with the professional standards enacted recently. The author scrutinizes the development of the content of FLT as a process of professional foreign language competency advancement within both Bachelor and Master degree programmes. The focus of the analysis is on the coordination of the content of the forthcoming professional activity of graduates, the structure of the content and the technology of professional training, and the content and technologies of assessing students' learning outcomes. The theoretical background of the research is seen in the professional-competency approach and designing the information foundation of professional activity. The added value of the materials is in the summation of the relevant experience that has been accumulated in the field of language pedagogy as well as the author's concept of the competency potential of the professional training programmes and the potential of the discipline, in particular. The results of the research used in teaching foreign languages are illustrated by the experience of a number of non-linguistics universities in designing training programmes based on the current standards requirements.

Key words: state requirements; federal standards of higher education; training programme; ESP; competency potential of training.

Введение

Проблематика проектирования содержания рабочих программ в вузе остается актуальной не только из-за постоянно меняющихся требований к «дизайну» документов (расположению разделов, шрифтовому оформлению, актуализации списка литературы, распределению часов по видам работы и пр.), но главным образом в связи с необходимостью учета нормативных требований к компетентностному наполнению подготовки.

Основополагающими для деятельности вузов (в том числе применительно к преподавателям иностранного языка) являются требования нормативных документов федерального уровня.

Прежде всего необходимо обратить внимание на пункты Федерального закона №273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской

Федерации» [Федеральный закон 2012; Федеральный закон 2015, ч. 7]. Статья 50 (пункт 3) предусматривает обязанность научно-педагогических работников по формированию у обучающихся профессиональных качеств по избранной профессии, специальности, направлению подготовки. Это предполагает [Кузнецов 2014; Кузнецов 2016] использование потенциала всех дисциплин для формирования [по возможности] всех компетентностей. Следовательно, должен быть акцентирован образовательный потенциал каждой конкретной дисциплины, в том числе и подготовки в образовательной области «Иностранный язык» (с вариациями наименования соответствующих дисциплин).

Статьи 11 пункт 7 и статья 73 пункт 8 этого закона прямо говорят о необходимости учета требований профессиональных стандартов при разработке ФГОС и образовательных программ; статья 72 – о существующем требовании к интеграции образовательной и научной деятельности в вузе, в том числе за счет привлечения обучающихся к проведению научных исследований. Эти требования должны быть спроецированы на проектирование основных образовательных программ и, преемственно, рабочих программ по дисциплинам. В частности, в рамках реализации дисциплины «Иностранный язык» целесообразно предусматривать выполнение студентами исследовательских проектов, тематически сопряженной с предстоящей профессиональной деятельностью, причем преимущественно в рамках внеаудиторной (в том числе самостоятельной) работы [Кузнецов 2018].

Помимо федеральных законов, при проектировании содержания подготовки в вузе необходимо руководствоваться приказами Минобрнауки России. Основными из них (на выполнении которых акцентируется внимание проверяющих при аккредитационной экспертизе деятельности вуза) являются Приказ №1367 от 19.12.2013 (ныне в целом отмененный, но ранее содержавший рекомендацию Приказ 2013, п. 14 по проектированию этапов формирования компетенций «знать – уметь – владеть»), а также Приказ №301 от 05.04.2017 (вступивший в силу 01.09.2017) (предоставивший образовательным организациям более широкую автономию, содержащий понятия «примерная основная образовательная программа» (ПООП) [Приказ 2017, п. 6] «образовательная программа (ОП)» [Приказ 2017, п. 8] и «контактная работа» [Приказ 2017, п. 27–31]. Все эти понятия должны находить

отражение в проектируемых рабочих программах по иностранным языкам, а ссылки на эти нормативные акты целесообразно размещать в преамбуле к разрабатываемой учебно-программной документации.

В новом поколении федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки (ФГОС ВО 3++) регламентируются (детализируются) только универсальные компетенции (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК) (пп. 3.2, 3.3). В пункте 3.4 предусмотрено право образовательных организаций самостоятельно формулировать профессиональные компетенции (ПК) на основе учета требований соответствующего профиля подготовки профессионального стандарта, международных требований, требований работодателей, положений ПООП, принятой в конкретном вузе. При этом важно учесть, что в концепции ФГОС ВО 3++ компетенция понимается как формализованный результат освоения образовательной программы, характеризующий *способность и готовность выпускника к решению конкретных задач профессиональной деятельности* [ФГОС ВО 3++].

Теоретические основы разработки рабочих программ

В свете охарактеризованных выше требований регламентирующей документации актуальной представляется задача по доработке имеющихся материалов, ранее составленных рабочих программ. Под «доработкой» подразумевается приведение их содержания в соответствие с нормативными требованиями и «компетентностным профилем выпускника» [Кузнецов 2014], т. е. предпринятие мер по реализации профессионально-компетентного подхода к проектированию программ [Кузнецов 2016; Федеральный закон 2012].

При обновлении рабочих программ рекомендуется использовать алгоритм проектирования, ранее охарактеризованный как «Двенадцать шагов» и подробно представленный в предыдущих работах автора [Кузнецов 2017]. Особое внимание при этом должно быть обращено на приоритетность метапредметных результатов по сравнению с предметными, что предполагает исследование компетентностного потенциала дисциплины в конкретных условиях вуза, для которого разрабатывается данная программа [Кузнецов 2014]. Учитывая, что степень (уровень) реализации компетентностного потенциала дисциплины (и соответствующей рабочей программы) является критерием

оценки качества и эффективности образования (т. е., по сути, представляет собой элемент менеджмента качества образования и является основополагающим требованием в рамках компетентностного подхода [Кузнецов 2014]), этому целеценностному феномену должно уделяться особое внимание.

Отсюда вытекает и предлагаемая этапность работы при создании и совершенствовании рабочей программы:

- этап 1 – *проектирование* – целеполагание, в рамках которого закладывается основа дальнейшей реализации компетентностного потенциала дисциплины;
- этап 2 – *реализация* – детальное описание процесса передачи (со стороны педагога и используемых ТСО) и усвоения (со стороны учащихся) содержания дисциплины;
- этап 3 – *контроль* – возможно подробное представление содержания и технологий мероприятий, направленных на диагностику степени достижения поставленных целей, т. е. реализованности компетентностного потенциала дисциплины.

В этой связи интересным представляется требование к реализации так называемого принципа «минимакса» [Петерсон 2014], подразумевающий (в нашей трактовке) максимизацию предполагаемых образовательных результатов, заданных государственными, отраслевыми и локальными нормативными актами, при оптимизации (фактически минимизации) объема программы / дисциплины. В этих условиях рациональным является (как это и происходит в учебно-методической практике большинства технических вузов) акцентирование одной или двух основных компетенций, выбираемых из перечня, представленного в ФГОС ВО или основной образовательной программы по направлению подготовки; чаще всего выбор делается из списка универсальных компетенций. Но при этом целесообразно прописывать в рабочих программах дисциплин и другие компетенции (из перечней общепрофессиональных компетенций – ОПК и профессиональных компетенций – ПК), в развитие которых реализуемое содержание данной дисциплины и применяемые в рамках ее преподавания дидактические технологии вносят определенный вклад [Кузнецов 2014; Кузнецов 2016].

В контексте реализации нормативных требований особое звучание приобретает и проблема обеспечения изоморфности в контексте

проектирования содержания образования [Руденко 2003]. В авторской трактовке принцип изоморфности подразумевает обеспечение структурной, смысловой и свойственно-функциональной схожести содержания сопряженных видов деятельности. Учитывая, что Закон об образовании [Федеральный закон 2012] требует обеспечения взаимосвязи содержания предстоящей профессиональной деятельности и содержания учебной деятельности, применительно к проектированию учебно-программной документации логичным (и необходимым) представляется обеспечение соблюдения принципа изоморфности содержания предстоящей профессиональной деятельности, содержания и технологий учебной деятельности, а также содержания и технологий контроля уровня учебных достижений студентов (см. рис. 1). При этом важно обеспечение обратной связи: содержание контроля (с его инструментальностью, т. е. возможностью диагностирования компетенций) в определенной степени определяет содержание подготовки; нормативные требования подразумевают, что преподаваться должно то, что потом может быть проверено.

Развивая идею изоморфности применительно к проектированию рабочей программы по иностранному языку необходимо учитывать и ряд нормативно заданных и общепедагогических факторов, определяющих ее содержание (см. рис 2).

Как отражено на рисунке 2, содержание программы отчасти пересекается с содержанием профессионального образования, так как



Рис. 1. Взаимосвязь содержания предстоящей профессиональной деятельности, учебной деятельности и контроля

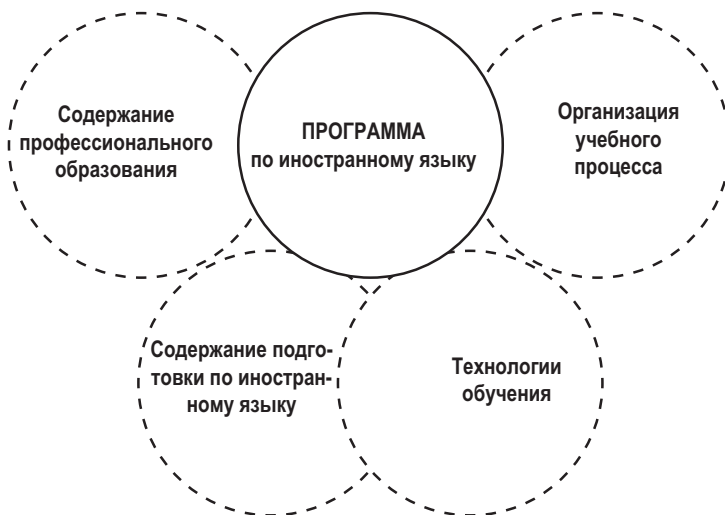


Рис. 2. Факторы, определяющие содержание программы по иностранным языкам

иноязычный компонент является неотъемлемым в формировании личности профессионала [Кузнецов 2016; Кузнецов 2018]. Кроме того, оно зависит от характеристик организации учебного процесса в системе высшего профессионального образования как такового и от организации процесса подготовки по иностранному языку, в частности. Учитывать нужно и ту модель содержания вузовской подготовки в образовательной области обучения иностранному языку, которая рекомендуется теми или иными «заинтересованными сторонами» учебного процесса (например, Учебно-методические объединения в области образования и лингвистики, ведущими издательствами учебной литературы, администрацией университета и пр.) [Кузнецов 2014; Кузнецов 2016]. Большое значение имеет и влияние палитры (доступного репертуара) лингводидактических технологий, реализуемых (общепринято, тенденциозно или в условиях конкретного вуза) в рамках обучения иностранному языку. Важно заметить, что дидактические технологии могут рассматриваться и в качестве компонентов содержания подготовки: технологии, применяемые в учебном процессе, тоже могут быть объектом изучения.

Опыт вузов в проектировании рабочих программ

В качестве примеров реализации требований нормативной документации в рамках проектирования содержания программ можно обратиться к опыту вузов Москвы.

Пример 1

В профессиональном стандарте «Буровой супервайзер в нефтегазовой отрасли» в качестве вида профессиональной деятельности работников обозначен технологический контроль и управление процессом бурения нефтяных и газовых скважин. Приведенные в стандарте обобщенные трудовые функции (ОТФ) должны быть трансформированы в профессиональные компетенции. ОТФ «Технологический контроль и управление процессом бурения скважины» (уровень 6 – бакалавриат) и ОТФ «Технологический контроль и управление процессом бурения скважин на месторождениях» (уровень 7 – магистратура) могут быть преобразованы в компетенцию со следующей формулировкой: «Способен организовывать и реализовывать технологический контроль и управление процессом бурения скважины». Распределение данной компетенции на этапы формирования может быть следующим:

знать:

- языковые и речевые нормы, позволяющие оптимально использовать русский / иностранный язык для [научного и] профессионально-делового общения (в том числе в межкультурной среде);
- правила построения устных монологических и диалогических высказываний с использованием коммуникативных функций описания, аргументации и пр.;
- правила представления результатов работы в виде отчетов, аналитических обзоров [и научных публикаций], правила выступления на профессиональных и научных обсуждениях;

уметь:

- представлять себя и обозначать свои цели и намерения в контексте научного и профессионально-делового общения;

- делать доклад, участвовать в беседе с использованием соответствующих коммуникативных функций в зависимости от ситуации общения;
- представлять результаты работы в виде отчетов, аналитических обзоров, научных публикаций и выступать с докладами на профессиональных и научных обсуждениях;

владеть:

- эффективными стратегиями иноязычного научного и профессионально-делового общения;
- приемами самопрезентации для реализации различных коммуникативных функций в зависимости от ситуации общения;
- навыками представления результатов обработки профессиональной информации в виде отчетов, аналитических обзоров, научных публикаций и выступления с докладами на профессиональных и научных обсуждениях.

Пример 2

Если мы рассмотрим возможность *трансформации положений профессионального стандарта* «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования с его обобщенной трудовой функцией Е/01.6 «Информирование и консультирование школьников и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения и профессионального выбора» в пункты образовательной вузовской программы (и, далее, в содержание рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык»), то *профессиональная компетенция может быть сформулирована как* «способен организовывать и реализовывать информирование школьников и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения и профессионального выбора». В этом случае этапами формирования будут следующие:

знать:

- источники, составляющие информационную основу профессионального самоопределения и профессионального выбора школьников;

- правила организации мероприятий по информированию школьников и их родителей (законных представителей);

уметь:

- выполнять поиск источников, составляющих информационную основу профессионального самоопределения и профессионального выбора школьников;
- осуществлять внутреннюю и внешнюю коммуникацию в рамках деятельности в образовательной организации;

владеть:

- опытом выполнения поиска источников, составляющих информационную основу профессионального самоопределения и профессионального выбора школьников;
- эффективными стратегиями профессионально-делового общения;
- приемами самопрезентации для реализации различных коммуникативных функций в зависимости от ситуаций общения.

Проведенный анализ научных источников по рассматриваемой проблематике и обзор практики преподавания иностранных языков позволяют заключить, что в ряде вузов неязыковых направлений подготовки (специальностей) имеется положительный опыт успешного проектирования учебно-программной документации на основе требований как профессиональных, так и сопряженных с ними образовательных стандартов. Данный опыт, безусловно, требует дальнейшей систематизации и верификации, но уже сейчас он может быть взят за основу разработки рабочих программ.

Заключение

В заключение важно отметить, что, как было установлено в рамках ранее проведенных исследований [Кузнецов 2014; Таканова, Кузнецов 2009], компетентностный потенциал содержания дисциплины, имплицитно представленный (прописанный) в форме соответствующей рабочей программы, целесообразно сообщать обучающимся. Это способствует повышению мотивированности студентов

к актуальной сознательной учебной деятельности, а также к предстоящей профессиональной деятельности и, как следствие, повышению эффективности учебного процесса в образовательной области «Иностранный язык».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Кузнецов А. Н.* Как подготовка по иностранному языку способствует развитию профессиональной, социальной и учебной компетентностей студентов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 14 (753). С. 34–44.
- Кузнецов А. Н.* Компетентностный потенциал дисциплины (на материале образовательной области «Иностранный язык») : монография. М. : ФГБОУ ВПО МГАУ, 2014. 114 с.
- Кузнецов А. Н.* Реализация личностного потенциала студентов в процессе обучения иностранному языку в технических вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 79–86.
- Кузнецов А. Н., Щавелева Е. Н.* Проектирование фондов оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык»: от концепции к внедрению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 4 (775). С. 150–156.
- Петерсон Л. Г., Кубышева М. А.* Дидактические принципы деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад – школа – вуз) // Педагогическое образование и наука. 2014. № 2. С. 59–64.
- Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 №1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL : www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/#ixzz5QKvldIDy (дата обращения 01.11.2018).
- Приказ Минобрнауки России от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL : www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/#ixzz5QKwb7byO (дата обращения 01.11.2018).
- Профессиональный стандарт «Буровой супервайзер в нефтегазовой отрасли». URL : profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=47638 (дата обращения 01.11.2018).

- Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». URL : profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48584 (дата обращения 01.11.2018).
- Руденко В. Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2003. 454 с.
- Таканова О. В., Кузнецов А. Н. Психолого-педагогические факторы профессиональной ориентации студентов агроинженерных вузов средствами дисциплины «иностранный язык // Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. 2009. № 5 (36). С. 83–86.
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3++). URL : fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения 01.11.2018).
- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации». URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 01.11.2018).
- Федеральный закон от 02.05.2015 N 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»». URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864 (дата обращения 01.11.2018).

REFERENCES

- Kuznecov A. N. Kak podgotovka po inostrannomu jazyku sposobstvuet razvitiyu professional'noj, social'noj i uchebnoj kompetentnostej studentov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. Vyp. 14 (753). S. 34–44.
- Kuznecov A. N. Kompetentnostnyj potencial discipliny (na materiale obrazovatel'noj oblasti «Inostrannyj jazyk») : monografija. M. : FGBOU VPO MGAU, 2014. 114 s.
- Kuznecov A. N. Realizacija lichnostnogo potenciala studentov v processe obuchenija inostrannomu jazyku v tehniceskix vuzax // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 79–86.
- Kuznecov A. N., Shhaveleva E. N. Proektirovanie fondov ocenочnyh sredstv po discipline «Inostrannyj jazyk»: ot koncepcii k vnedreniju // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 4 (775). S. 150–156.
- Peterson L. G., Kubyшева M. A. Didakticheskie principy dejatel'nostnogo metoda v sisteme nepreryvnogo obrazovanija (detskij sad – shkola – vuz) // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2014. № 2. S. 59–64.

- Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2013 №1367 «Ob utverzhdenii Porjadka organizacii i osushhestvleniya obrazovatel'noj dejatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury». URL : www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/#ixzz5QKvldIDy (data obrashheniya 01.11.2018).
- Prikaz Minobrnauki Rossii ot 5 aprelja 2017 g. № 301 «Ob utverzhdenii Porjadka organizacii i osushhestvleniya obrazovatel'noj dejatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury». URL : www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/#ixzz5QKwb7byO (data obrashheniya 01.11.2018).
- Professional'nyj standart «Burovoj supervajzer v neftegazovoj otrasli». URL : profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=47638 (data obrashheniya 01.11.2018).
- Professional'nyj standart «Pedagogprofessional'nogo obuchenija, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya». URL : profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48584 (data obrashheniya 01.11.2018).
- Rudenko V. N.* Kul'turologicheskie osnovy celostnosti sodержaniya vysshego obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. Rostov n/D, 2003. 454 s.
- Takanova O. V., Kuznecov A. N.* Psihologo-pedagogicheskie faktory professional'noj orientacii studentov agroinzhenernykh vuzov sredstvami discipliny «inostrannyj jazyk // Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet im. V. P. Gorjachkina. 2009. № 5 (36). S. 83–86.
- Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya (3++). URL : fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (data obrashheniya 01.11.2018).
- Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 29.07.2017) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashheniya 01.11.2018).
- Federal'nyj zakon ot 02.05.2015 N 122-FZ «O vnesenii izmenenij v Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii i stat'i 11 i 73 Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»». URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864 (data obrashheniya 01.11.2018).

Е. Ф. Косиченко

доктор филологических наук, доцент;
зав. кафедрой общего и сравнительного языкознания МГЛУ;
e-mail: ekosichenko@gmail.com

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ НАУКА
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

В данной статье вопрос о роли иностранных языков в современной высшей школе обсуждается с позиций необходимости освоения учащимися высших учебных заведений лингвистического знания как инструмента формирования будущего специалиста. В этой связи раскрывается содержание понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство»; акцентируется, что создание образовательной среды в современном вузе неизбежно сопряжено с формированием полиязычного образовательного пространства как необходимого условия подготовки современного специалиста в любой области, а также как важного средства интернационализации высшего образования. Как вариант решения данной задачи в статье рассматривается возможность включения в образовательные программы по разным специальностям теоретического курса по языкознанию, развивающего у современного специалиста способность осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях межкультурных и межъязыковых контактов. В качестве примера приводится опыт Московского государственного лингвистического университета, где уже несколько лет успешно осуществляется переподготовка дипломированных специалистов в различных областях по направлению «Лингвистика». Кроме того, в статье показано, каким именно образом теоретические знания в области лингвистики могут быть полезными студентам неязыковых специальностей, например, будущим юристам, политологам, специалистам в области информационных технологий, туристического бизнеса и др. Делается вывод о том, что теоретическая подготовка в области языкознания необходима, в том числе выпускникам неязыковых вузов, поскольку теоретические знания позволяют глубже осознать роль языка в решении практических задач и открывают высшим учебным заведениям возможности вхождения в международное научно-образовательное пространство.

Ключевые слова: образовательная среда; образовательное пространство; многоязычная среда; языкознание для выпускников нелингвистических вузов; языковая подготовка в высшей школе.

E. F. Kosichenko

Doctor of Linguistics (Dr. habil), Head of the Department of General and Comparative Linguistics at MSLU; e-mail: ekosichenko@gmail.com

LINGUISTICS IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article considers the concepts of *educational environment* and *educational space* and argues that creating educational environment in the modern world

suggests establishing proper conditions for multilingualism, which is regarded as an essential prerequisite for training a modern specialist in any professional field and an important means of internationalization in higher education. It is claimed that introducing a course of lectures in basic Linguistics might be beneficial for students of non-linguistics universities and faculties as it would better prepare them for their professional life and considerably increase their employment opportunities. In this connection, the article refers to the experience of Moscow State Linguistic University where special programmes with linguistics as a major have been implemented to retrain specialists in various professions. It is explained why courses in theoretical Linguistics could be useful and highly recommendable to non-linguistics students trained in the fields of sociology, politics, marketing, law, information technologies, tourism, etc.

Key words: educational environment; educational space; multilingualism; linguistics to non-linguistics students; linguistics in higher education.

Введение

Обращение к проблеме о роли лингвистики в современной образовательной среде требует ряда предварительных пояснений, а также ряда исторических замечаний.

В известном смысле современное понимание образовательной среды опирается на идею, высказанную французским философом XVIII века Жан-Жаком Руссо, который опубликовал в 1762 году роман «Эмиль, или о воспитании», где высказал мысль об образовательной среде как о некотором пространстве, в котором под влиянием воспитателя происходит становление личности. Согласно данной концепции образование характеризуется тремя существенными факторами – природой, вещами и людьми, которые и определяют специфику личности; при этом, по мнению философа, наиболее действенным является третий фактор, связанный с воздействием человека. Вот, что Ж.-Ж. Руссо писал по этому поводу: «Из этих трех различных видов воспитания воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей – вот единственное, в котором мы сами – господа; да и тут мы только самозванные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?» [Руссо URL]. Заслугой Руссо принято считать то, что он не только указывал на недостаточность наличия образовательной системы, но и отмечал необходимость

образовательной среды, которую называл «проектом», в которой человек мог бы развить способность делать свободный выбор, сам бы определял свой путь к познанию, отмечая, в частности, следующее: «Что касается принятой мною системы, которая в данном случае есть не что иное, как следование самой природе, то эта часть больше всего озадачит читателя. С этой же стороны, без сомнения, будут нападать на меня и, быть может, будут правы. Читатель подумает, что перед ним не трактат по воспитанию, а скорее грезы мечтателя о воспитании. Но что же делать? Я пишу на основании не чужих идей, а своих собственных. <...> От меня зависит не упорствовать в своем мнении, не считать себя одного более мудрым, чем весь свет <...> Если иной раз я принимаю решительный тон, то не для того, чтобы внушительно действовать им на читателя, а для того, чтобы говорить с ним так, как думаю» [Руссо URL].

В России к вопросу о роли среды в воспитании молодежи впервые обратилась в XVIII веке Екатерина II, которая призывала готовить «новую породу» людей в закрытых учебных заведениях, что поможет оградить молодое поколение от «тлетворного» влияния общества [Замалеев 2013].

Своими успехами в создании закрытой образовательной среды известны М. Т. Шацкий и А. С. Макаренко, полагавшие, что воздействие педагога должно быть направлено не на учащегося, а на внешние и внутренние условия. В частности, А. С. Макаренко понимал под образовательной средой социальную среду, с одной стороны, и внутреннее эмоциональное состояние ребенка – с другой [Соколов 2014].

Современное понимание образовательной среды имеет определенную специфику, связанную с особенностями современного общества и с характером господствующих сегодня ценностей и отношений. В широком смысле под образовательной средой можно понимать некую психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также условия, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение [Баева 2002], иными словами, при такой трактовке образовательная среда – это часть социокультурного пространства, в котором осуществляется формирование и развитие личности учащегося. Основной характеристикой образовательной среды является активное взаимодействие человека и среды, их взаимное влияние друг на друга.

Полиязычная образовательная среда как основа образовательного пространства

В последнее время в литературе по психолого-педагогическим проблемам встречается также понятие *образовательное пространство*, которое, как отмечается специалистами, неразрывно связано с понятием *образовательной среды*, но не является его синонимом или более современным аналогом. В то время как *образовательная среда* представляет собой некую структурированную педагогическую реальность, сохраняющую традиционные методы воспитания и являющуюся в известном смысле методом воспитания, направленными на адаптацию личности к жизни в обществе, *образовательное пространство* содержит представление о специфике педагогической деятельности, поддерживающей конкретные образовательные события [Леонова 2008], т. е. выступает в качестве одного компонента более сложной многоуровневой социальной системы, являясь фундаментом, на котором держится образовательное пространство разных уровней [Костюкова, Лысенко 2008].

В современной педагогике речь идет, как правило, об *информационно-образовательной среде*, которая представляет собой четко структурированное явление, содержащее разнообразные информационные ресурсы, обеспечивающие функционирование данного вуза и обмен информацией между высшими учебными заведениями в разных регионах [там же].

Что касается образовательной среды в вузе, то на сегодняшний день отмечается недостаточная теоретическая разработанность данной проблемы. Так, В. Н. Новиков справедливо отмечает, что ее создание требует научного обоснования и обеспечения, что нужна продуманная система мер, направленных на формулирование результатов обучения, постановку задач, определение способов их решения, а также разработка необходимой документации (технических заданий, планов мероприятий и т. д.). Важно также определить структуру образовательной среды, выявить и описать ее наиболее значимые компоненты, к которым относятся: ценностный компонент (герб, гимн, логотип, традиции и т. д.), информационно-содержательный компонент (программы, концепции, документы, регламентирующие деятельность ППС и т. д.), организационно-деятельностный компонент (принятый стиль общения или студенческое самоуправление), пространственно-предметный компонент (инфраструктура вуза) [Новиков 2012].

Из всех перечисленных компонентов как предмет обсуждения в рамках проблемы *стратегии обучения иностранным языкам в рамках подготовки инновационных кадров* наиболее важным является информационно-содержательный. Особое место в этой связи приобретает создание в вузах полиязычной образовательной среды, направленной на повышение рейтинга университетов через усиление роли и повышение значимости преподавания и изучения иностранного языка в образовательном процессе. Важно подчеркнуть, что сегодня именно наличие в вузе полиязычной образовательной среды является показателем высокого качества образования в этом вузе, а также показателем его конкурентноспособности на мировом рынке образовательных услуг. Действительно, нельзя не согласиться с тем, что сама возможность стать специалистом в некоторой области (например экономике или химии) и при этом обладать высоким уровнем языковой компетентности, а именно быть способным и готовым осуществлять профессиональное взаимодействие на иностранном языке, повышает востребованность будущего специалиста на рынке труда. Неудивительно, что создание этого компонента является на данный момент приоритетной задачей российских вузов, которые уделяют большое внимание подготовке специалиста, знакомого с информационно-коммуникативными технологиями и свободно владеющего иностранными языками.

В данной статье обсуждается особый аспект проблемы создания полиязычной среды в вузе, а именно, вопрос о необходимости приобретения студентами, в том числе обучающимися на лингвистических факультетах, знаний о языке. В этой связи далее будет предпринята попытка продемонстрировать необходимость базовой теоретической подготовки в области лингвистики в современном высшем образовании. Данная необходимость, как представляется, обусловлена тем, что формирование подлинно полиязычной среды возможно только при условии глубокого осознания обучающимися роли языка как орудия межличностного, социального и межкультурного взаимодействия, а также средства воздействия, способствующего решению профессиональных задач.

В качестве примера, подтверждающего востребованность теоретической подготовки в области лингвистики, обратимся к опыту Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), где успешно работает Институт непрерывного образования (ИНО),

в рамках которого дипломированные специалисты в самых разных областях профессиональной деятельности (медики, математики, философы, юристы, экономисты и т. д.) имеют возможность получить, лингвистическое образование. В образовательные программы по направлению «Лингвистика» традиционно включаются теоретические курсы по языкознанию. Образовательные программы, разработанные для студентов ИНО, получающих второе высшее образование по профилям «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и «Преподавание иностранных языков и культур», также содержат дисциплину «Основы языкознания». Опыт показывает, что данная, крайне непростая теоретическая дисциплина вызывает интерес со стороны слушателей, несмотря на то, что они главным образом стремятся повысить уровень владения иностранным языком.

Роль науки о языке в формировании профессиональной компетенции

Курс «Основы языкознания» включает обзорные лекции по основным разделам языкознания – фонетике и фонологии, грамматике, лексикологии, языкам мира, теории текста и дискурса, социолингвистике, этнолингвистике, психолингвистике, когнитивной лингвистике и семиотике. Примечательно, что интерес слушателей вызывают не только лекции по психолингвистике, когнитивной лингвистике, семиотике, которые дают знания, находящие обширное практическое применение, но также темы, касающиеся теорий о происхождении и развитии языков, о языковом родстве и языковых союзах, не имеющие явной утилитарной направленности. Вместе с тем знания в области классического языкознания и других классических наук (например, латыни или древнегреческого) расширяют горизонты человека, удовлетворяя его потребность в качественной информации, недостаток которой ощутим в наше время даже в системе высшего образования.

Не менее интересным оказался опыт МГЛУ в преподавании английского языка в рамках ИНО, когда на занятиях по практическому курсу английского языка студенты высказали просьбу прослушать краткий курс по практической фонетике, справедливо полагая, что знания о правилах артикуляции звуков не менее важны, нежели навыки употребления грамматических форм и конструкций, навыки письменной и устной коммуникации. Как представляется, данный эпизод

это еще один аргумент в пользу необходимости опираться в процессе создания полиязычной среды на качественную лингвистическую информацию.

Что касается таких лингвистических дисциплин, сформировавшихся на стыке наук, как социолингвистика, психолингвистика, эколлингвистика и др., то польза ознакомления с ними студентов нелингвистических специальностей, например, будущих юристов, политологов, специалистов в области информационных технологий, туристического бизнеса и т. д., не вызывает сомнения в первую очередь потому, что компетентность любого специалиста предполагает владение им институциональным дискурсом и его умение использовать язык как средство речевого воздействия в рамках своей профессиональной деятельности.

Прежде чем обратиться к некоторым конкретным примерам, иллюстрирующим возможности применения специалистами различных профилей в своей профессиональной деятельности как практических, так и теоретических знаний из области лингвистики, важно вспомнить известную истину о том, что именно язык пронизывает всю деятельность человека и определяет творческий характер его мышления, способствуя возникновению у него новых идей и непосредственным образом участвуя в поиске оригинальных решений проблемных ситуаций, в том числе мирового масштаба.

Для убедительности сопоставим наиболее насущные потребности общества с теми проблемами, которые решаются в диссертационных исследованиях. Наиболее глобальными проблемами современного мира считаются угрозы ядерной войны и экологической катастрофы; энергетический, сырьевой и продовольственный кризисы; разрыв в уровне экономического развития между развитыми и развивающимися странами; расовые, межнациональные и межконфессиональные конфликты, нестабильность демографической ситуации; транснациональная организованная преступность; международный терроризм и наркоторговля. Пути решения данных проблем намечаются и лингвистами в лингвистических работах, где исследуются различные параметры дискурса, его жанровые характеристики, а также функциональные, стратификационные, прагматические особенности различных типов дискурса, например: экодискурса, политического, экономического, юридического, медицинского и т. д. Практическая значимость

таких работ заключается в первую очередь в возможности использования результатов фундаментальных исследований в практике институциональной коммуникации. Приведем несколько примеров тем диссертаций, защищенных в МГЛУ в последние годы: «Языковая ситуация в мегаполисе», «Речевое воплощение стереотипных представлений о богатых и бедных в современных газетных текстах», «Концепт «Война» в языковой картине мира», «Концептосфера «война» в английской и русской лингвокультурах», «Современная немецкая сказка как инструмент формирования экологического сознания», «Типология мультилингвальной вербализации эмоционального состояния «Агрессия» (на материале разносистемных данных корпусной лингвистики)», «Мультиязыковая типология семантем концепта «новейшие информационные технологии», «Вербальное проявление реализации агрессии (на материале анонимных форумов сети Интернет)» и др.

Переходя к вопросу о роли лингвистики в решении глобальных отраслевых проблем в первую очередь обратимся к науке, наиболее тесно связанной с лингвистикой, а именно к социологии, которая решает широкий круг задач, касающихся взаимодействия в обществе отдельных индивидов и социальных групп, рассматривает существующие тенденции в развитии общества и причины происходящих изменений, прогнозирует пути развития общества, изучает иерархию социальных ролей и т. д. Задачи социологии не могут быть полно рассмотрены и решены без привлечения лингвистических данных, поскольку именно язык, как известно, является средством формирования социокультурных ценностей и освоения этих ценностей индивидом, средством взаимодействия индивида и социальных групп, средством межязыкового и межэтнического взаимодействия.

Стремление людей к жизни в мегаполисах – другая существенная характеристика современной жизни и другая проблема социологии, внутри которой остро встает вопрос о сохранении языков и фольклора малых народов, обостряется проблема национальных языков и экологии языка. Большую помощь в решении этих социологических проблем могут оказать данные, полученные различными лингвистическими научно-исследовательскими институтами, к которым относятся, в частности созданный на базе ИЯ РАН Дагестанский научный центр, Сибирское отделение ИЯ РАН, Уральское отделение РАН, Калмыцкий научный центр и др.

Отметим, что не менее важными для социологии являются перешедшие в разряд социолингвистических вопросы языковых заимствований, сохранения национальных языков, развития литературных языков, а также изучение разных форм существования языка (сленгов, жаргонов, диалектов), поскольку в них отражены наиболее значимые ценности национальной культуры и различных субкультур. Характерной чертой современного общества является большое число и огромное разнообразие профессий, что означает необходимость привлечения к социологическим исследованиям, например, данных о развитии профессиональных языков, которые, как известно, объединяют социальные группы. Кроме того, на фоне бурного развития телефонной сотовой связи и Глобальной сети возникают принципиально новые формы существования языка и, возможно даже, новые языки, которые сосуществуют с другими формами национальных языков, но характеризуются тем, что, в отличие от диалектов, жаргонов и т. д., завоевывают всё большее число пользователей.

Далее рассмотрим роль лингвистики в решении разнообразных задач, которые ставит перед собой информационная технология и создание искусственного интеллекта. В первую очередь речь идет о возрастающей роли информации в современном мире, что связано с необходимостью поиска путей ее систематизации и хранения. Как представляется, определенную помощь здесь может оказать накопленный лингвистикой опыт составления разного рода словарей, но в наибольшей степени лингвистические знания были и остаются востребованными при работе над созданием так называемого искусственного интеллекта, представляющего собой высокоинтеллектуальные программы, способные к творческому решению поставленных задач.

Нельзя не прокомментировать важность лингвистических исследований для маркетинга, понимаемого как социальный и управленческий процесс, цель которого – удовлетворение потребностей отдельных индивидов или общественных групп через предложение и обмен товаров и услуг. В связи с тем, что основной поток современной информации, и особенно рекламы, представлен в виде поликодовых текстов, следует отметить важность лингвосомиотики и когнитивной лингвистики в установлении и описании механизмов воздействия негомогенных текстов на потребителя.

Политология определяется как наука о закономерностях функционирования и развития политики, политических отношений и политических систем, о существенных сторонах, побудительных силах и стимулах, нормах и принципах политической деятельности. Особо следует отметить прикладную политологию, которая решает частные политические задачи и вовлечена в анализ конкретных политических ситуаций. В круг задач практической политологии входят следующие: выработка механизмов разрешения конфликтов, технологии ведения политических переговоров, создание благоприятного политического имиджа, планирование избирательных кампаний, разработка избирательных технологий, формирование общественного мнения и т. д. Все эти задачи решаются в первую очередь при помощи языка политического дискурса, владение которым предполагает не только умелое использование риторических приемов, но и требует умения обращаться со средствами визуализации информации при помощи мимики, жестов, языка тела, которые активно изучаются лингвистами.

Кроме того, ни одна успешная политическая речь не может состояться без правильной лингвостилистической организации. В качестве примера приведем статью Дж. Лакоффа «Obama vs. Romney: The Framing Matchup, Round One», опубликованную на ряде сайтов 16 сентября 2012 г. В статье подробно рассматриваются причины неудачи первого раунда предвыборной кампании Барака Обамы против Митта Ромни в 2012 г., приведшей к значительному снижению рейтинга действующего президента. Шаг за шагом Дж. Лакофф показывает лингвистические ошибки, допущенные Б. Обамой, среди которых частое цитирование противника, использование ключевых слов из словаря республиканцев, например: *экономика, налоги, расходы, урезание, кредиты*; и, напротив, игнорирование лексики, типичной для демократов *свобода, равенство, забота о гражданах, ответственность за страну*. В статье ученый не только разбирает ошибки, но и дает некоторые рекомендации по использованию языка. Как известно, Б. Обама был переизбран на второй срок, возможно, также и потому, что вовремя устранил недостатки своих публичных выступлений.

И, наконец, несколько слов о связи лингвистики и медицины, где на первый план выходит изучение параметров и специфики медицинского дискурса, а также роли языка в медицинской практике. Известно, что

языку отводится ведущая роль в психоанализе и в психиатрии, в связи с чем уместно вспомнить идеи философов-постструктуралистов, полагавших, что весь мир, включая сознание человека – это текст [Лакан 1995; Derrida 1976].

Заключение

Обеспечение качественного высшего образования требует сегодня ряда мер, связанных с открытием новых профилей подготовки бакалавров и новых магистерских программ, с экспортом образовательных услуг, созданием условий для повышения научно-исследовательской деятельности сотрудников, развитием системы непрерывного образования [Краева 2018]. Как представляется, экспорт образовательных услуг и активизация публикационной активности научных кадров напрямую и в значительной мере зависят от степени владения – как преподавателями, так и учащимися – иностранными языками. В свою очередь, высокий уровень сформированности языковой компетенции в области иностранных языков и культур невозможен без теоретических знаний в области лингвистики. В этой связи важной задачей высших учебных заведений разных профилей является формирование полиязычной образовательной среды с опорой на фундаментальные достижения науки о языке. Решение данной задачи не только поднимет общекультурный уровень выпускников, но также повысит его конкурентноспособность на рынке труда. Как показывает практика, многие пути решения насущных общественных и профессиональных проблем намечены сегодня именно лингвистами, в связи с чем теоретические курсы по языкознанию могут быть полезны при подготовке специалистов самых разных профилей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб. : СОЮЗ, 2002. 271 с.
- Замалеев А. Ф.* «Новая порода людей», или философия воспитания эпохи русского Просвещения // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2013. Сер. 17. Вып. 2. С. 90–97.
- Костюкова Т. П., Лысенко И. А.* Информационно-образовательное пространство современного вуза // Известия ОрелГТУ. Серия «информационные системы и технологии». 2008. № 1–4 / 269 (544). С. 47–51.

- Краева И. А.* Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 9–17.
- Лакан Ж.* Функция и поле речи и языка в психоанализе / пер. А. Черноглазова. М. : Гнозис, 1995. 192 с.
- Леонова О. А.* Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления методологические проблемы педагогики 2008 // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 1 (25). С. 9–12.
- Новиков В. Н.* Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. URL : psyjournals.ru/files/50761/psyedu_ru_2012_1_Novikov_2.pdf
- Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании. URL : www.marsexx.ru/tolstoy/russo-emill.html
- Соколов Р. В.* О методологии и методике воспитательной педагогики // Российский гуманитарный журнал. 2014. Т. 3. № 3. С. 155–165.
- Derrida J.* Of Grammatology / trans. G. C. Spivak. Baltimore, London : John Hopkins University Press, 1976. 360 p.

REFERENCES

- Baeva I. A.* Psihologicheskaja bezopasnost' v obrazovanii : monografija. SPb. : SOJuZ, 2002. 271 s.
- Zamaleev A. F.* «Novaja poroda ljudej», ili filosofija vospitanija jepohi russkogo Prosveshhenija // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. SPb., 2013. Ser. 17. Vyp. 2. S. 90–97.
- Kostjukova T. P., Lysenko I. A.* Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo sovremennogo vuza // Izvestija OrelGTU. Serija «informacionnye sistemy i tehnologii». 2008. № 1–4 / 269 (544). S. 47–51.
- Kraeva I. A.* Politika MGLU v obespechenii kachestvennogo lingvisticheskogo obrazovanija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 9–17.
- Lakan Zh.* Funkcija i pole rechi i jazyka v psihoanalize / per. A. Chernoglazova. M. : Gnozis, 1995. 192 s.
- Leonova O. A.* Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naja sreda: opyt sopostavlenija metodologicheskie problemy pedagogiki 2008 // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 1 (25). S. 9–12.
- Novikov V. N.* Obrazovatel'naja sreda vuza kak professional'no i lichnostno stimulirujushhij faktor // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2012. № 1. URL : psyjournals.ru/files/50761/psyedu_ru_2012_1_Novikov_2.pdf

Russo Zh.-Zh. Jemil', ili O vospitanii. URL : www.marsexx.ru/tolstoy/russo-emil1.html

Sokolov R. V. O metodologii i metodike vospitatel'noj pedagogiki // Rossijskij gumanitarnyj zhurnal. 2014. T. 3. № 3. S. 155–165.

Derrida J. Of Grammatology / trans. G. C. Spivak. Baltimore, London : John Hopkins University Press, 1976. 360 p.

УДК 37.011.33:81

Д. В. Алейникова

преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права Института международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: festabene@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТОМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПРАВОВОГО ПРОСТРАНСТВА

В XXI в. межкультурное профессиональное общение занимает особое место в деятельности представителей юридического сообщества. Качество такого общения – весомый фактор успеха, способный повлечь как положительные, так и отрицательные последствия. В этой связи особое значение приобретает формирование когнитивного механизма, позволяющего коммуникантам, представляющим различные правовые культуры, выработать общее значение происходящего в условиях «диалога» взаимодействующих культур. В качестве способа решения этой задачи обосновывается прагматическая адаптация значения происходящего посредством выявления социальных смыслов фактов / событий в ходе системного лингвокогнитивного дискурсивного анализа важнейших норм и ритуалов профессиональной деятельности юриста, последующего компаративного (межкультурного) исследования полученных результатов, оперативной оценки конфликтогенных зон анализируемой ситуации и прогностического моделирования прагматической ситуации (как совокупности юридически значимых факторов) в развитии. Это, в свою очередь, позволяет преобразовывать контексты профессиональной деятельности (внутренние и / или внешние) в соответствии со сложившимся у личности пониманием значения происходящего. В статье отмечается системно-событийное профилирование контекста как важная составляющая разрабатываемой стратегии. Такое системно-событийное профилирование контекста предполагает самостоятельную аналитическо-синтетическую работу обучающихся и отвечает специфике юридического мышления как объекта освоения на этапе учебной деятельности.

Ключевые слова: лингводидактическая стратегия; стратегическая компетенция юриста; профессиональная культура; юридическое мышление; межкультурное профессиональное общение; когнитивные стратегии.

D. V. Aleynikova

Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, MSLU;
e-mail: festabene@mail.ru

LANGUAGE PEDAGOGY STRATEGY OF A STUDENT'S MASTERING THE INTERCULTURAL LEGAL FRAMEWORK

In the 21st century, intercultural professional communication underlies the work of the legal professional community. The quality of that communication is a significant

success factor that can lead to positive or negative consequences. In that regard, the formation of a cognitive mechanism that will allow representatives of different legal cultures to develop some common meaning of a current situation in the context of cultural interaction will be of particular importance. One of the possible solutions to the problem is seen in the pragmatic adaptation of the meaning of a current situation. That is achieved through identifying the social senses of facts / events in the course of the systematic cognitive-linguistic discursive analysis of the most important rules and rituals of a lawyer's professional activity; subsequent comparative (intercultural) study of the results obtained; rapid assessment of the conflict areas of the analysed situation, and prognostic modelling of a pragmatic situation (as a set of legally significant factors) in progress. All those things, in their turn, allow to transform the contexts of professional activity (internal and / or external) in accordance with the complex understanding of the current situation. The author notes the system-event profiling of the context as an important component of the strategy. Such a system-event profiling of the context implies students' independent analytical-synthetic work and is in keeping with legal thinking as an object of studies at a university.

Key words: language pedagogy strategy; lawyer's strategic competence; professional culture; legal thinking; intercultural professional communication; cognitive strategies.

Введение

В настоящее время межкультурное профессиональное общение занимает особое место в деятельности представителей многих профессий. Качество такого общения – весомый фактор успеха, способный повлечь как положительные, так и отрицательные последствия, нередко даже нивелировать результаты профессиональной деятельности. Члены юридического сообщества не являются исключением в этом отношении. Более того, «коммуникативные сбои» в межкультурном юридическом общении могут привести к серьезным международным проблемам. При этом причиной неудовлетворительного состояния «профессионального диалога» юристов не всегда становятся лингвистические факторы, связанные с неточным использованием языковых средств. Часто в основе конфликтной ситуации лежат трудности культурологического, методологического и даже психологического характера, являющиеся квинтэссенцией национально-культурного, социокультурного и собственно профессионального «измерений» деятельности современных юристов и требующие поиска новых подходов и стратегических решений на междисциплинарном уровне.

В создавшихся условиях возрастает необходимость комплексного исследования лингвоориентированных характеристик современного межкультурного правового пространства, разработки эффективных лингводидактических стратегий его освоения студентами на этапе учебной деятельности, определения способов конструктивного профессионального взаимодействия в нем. В этой связи особое значение приобретет формирование *когнитивного механизма*, позволяющего коммуникантам, представляющим различные правовые культуры, выработать некое общее значение происходящего в условиях «диалога» взаимодействующих культур.

Прагматическая адаптация значения происходящего в межкультурном правовом пространстве как лингводидактическая проблема

Формирование когнитивного механизма, обеспечивающего создание перцептивного основания для эффективного межкультурного общения современных юристов, тесно связано с развитием межкультурной профессиональной стратегической компетенции специалистов этого профиля [Алейникова 2018]. В настоящей статье, оставляя дискуссионный аспект данного вопроса за рамками рассмотрения, сосредоточим внимание на способах актуализации самого механизма, возможности его формирования в процессе учебной деятельности юристов международно-правовой специализации.

Как показывает специальное исследование вопроса, одним из ключевых условий взаимопонимания коммуникантов, представляющих различные правовые культуры, является *осознание ими общности функциональных смыслов* профессиональной деятельности и на этом основании – *сущности различий*, способных привести к коллизиям в межкультурном правовом пространстве. В качестве способа решения этой задачи мы рассматриваем *прагматическую адаптацию значения происходящего* посредством выявления *социальных смыслов фактов / событий* в ходе системного лингвокогнитивного и дискурсивного анализов важнейших норм и ритуалов профессиональной деятельности юриста, последующего *компаративного (межкультурного) исследования* полученных результатов, *оперативной оценки* конфликтогенных зон анализируемой ситуации и *прогностического моделирования* прагматической ситуации (как совокупности

юридически значимых факторов) в развитии. Это, в свою очередь, позволяет *преобразовывать контексты профессиональной деятельности* (внутренние и / или внешние) в соответствии со сложившимся у личности пониманием значения происходящего [Алейникова 2018].

Важной составляющей стратегии является *системно-событийное профилирование контекста*, при котором студент занимается самостоятельной аналитическо-синтетической работой, предполагающей:

- 1) определение актуального контекста события (например, соотнесение изучаемого события с текущей социально-политической ситуацией);
- 2) восстановление событийного ряда;
- 3) поиск прецедентов и аналогов;
- 4) прогнозирование вектора развития контекста.

Отдельные аспекты подобного подхода для создания перцептивной базы межкультурного профессионального общения рассматривались в ряде работ [Акмаева, Яроцкая 2011; Алейникова 2018; Концептуальные основы... 2013; Яроцкая 2016; Яроцкая 2018], однако до настоящего времени они не стали объектом системного лингводидактического проектирования.

Обосновывая данную стратегию освоения студентом-юристом межкультурного правового пространства, мы также принимаем во внимание особенности *юридического мышления* – важнейшего профессионального инструмента специалиста данного профиля. Н. П. Хомякова, отмечая, что специфические качества работников любой отрасли труда в наибольшей степени связаны именно с особенностями их профессионального мышления и профессионального сознания, которые формируются и развиваются в соответствующих условиях трудовой деятельности, подчеркивает значимость *юридического мышления* как объекта освоения на этапе учебной деятельности [Хомякова 2011]. В этой связи философы, психологи, педагоги и сами юристы говорят о высокой *логичности* юридического мышления и видят в нем черты *формального мышления* [Малахов 2002; Ивин 2004; Исаева 2009]. Так, Ю. В. Чуфаровский в работе, посвященной вопросам юридической психологии, подчеркивает, что юридическая деятельность связана с решением самых разнообразных мыслительных задач. Определяя мышление как процесс отражения в сознании человека сущности, закономерных связей и отношений между вещами

и явлениями природы и общества, Ю. В. Чуфаровский обоснованно отмечает, что именно такое мышление дает возможность юристу познать те стороны объективной действительности, которые скрыты от его глаз [Чуфаровский 2003].

В контексте рассматриваемой проблемы также встает вопрос об отборе надежных источников и установлении *способов экспликации современной профессиональной личности*, представляющей определенную правовую культуру. Мы разделяем мнение Л. В. Яроцкой, полагающей, что значительным потенциалом в этом отношении обладает академический, в частности педагогический, дискурс, характерный для правовой системы страны / стран изучаемого языка [Яроцкая 2018].

Заключение

В заключение отметим, что обосновываемая нами лингводидактическая стратегия освоения студентом-юристом межкультурного правового пространства, обеспечивающая создание перцептивного основания для эффективного межкультурного профессионального общения, показала значительную эффективность в ходе опытного обучения, организованного и проведенного в 2017–2018 гг. в группах юристов-магистрантов юридического факультета / Института международного права и правосудия Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный лингвистический университет». Было также отмечено, что стратегия обладает значительным потенциалом для развития учебной и профессиональной мотивации личности. В то же время данный вопрос потребовал дополнительного изучения и в данный момент находится в стадии исследования, результаты которого мы обобщим в последующих публикациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алмаева Н. Г., Яроцкая Л. В. Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. Вып. 26 (632). С. 7–12. (Педагогические науки).
- Алейникова Д. В. О стратегических аспектах межкультурной коммуникации в юридической среде // Вестник Московского государственного

- лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 1 (790). С. 11–16. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf
- Ивин А. А.* Логика для юристов : учебное пособие. М. : Гардарики, 2004. 285 с.
- Исаева О. Н.* К вопросу формирования профессионально-значимых качеств при обучении иностранному языку будущих юристов // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. Педагогика. 2009. Вып. 3 (69). С. 186–193 URL : vestnik-old.samsu.ru/articles/47/26.pdf
- Концептуальные основы информационно-образовательного ресурса «Межкультурная профессиональная коммуникация» / Л. В. Яроцкая [и др.] // Наукovedение. 2013. № 2 (15). С. 49. URL : naukovedenie.ru/PDF/42pvn213.pdf
- Малахов В. П.* Логика для юристов. М. : Академический проект, 2002. 387 с.
- Хомякова Н. П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 480 с.
- Чуфаровский Ю. В.* Юридическая психология. М. : Проспект, 2003. 469 с.
- Яроцкая Л. В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. М. : ТРИУМФ, 2016. 258 с.
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы формирования профессиональной личности современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 1 (790). С. 114–120. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf

REFERENCES

- Akmaeva N. G., Jarockaja L. V.* Kontrol' gotovnosti k professional'nomu obshheniju v polikul'turnom kontekste // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2011. Vyp. 26 (632). S. 7–12. (Pedagogicheskie nauki).
- Alejnjkova D. V.* O strategicheskikh aspektah mezhkul'turnoj kommunikacii v juridicheskoi srede // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 1 (790). S. 11–16. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf
- Ivin A. A.* Logika dlja juristov : uchebnoe posobie. M. : Gardariki, 2004. 285 s.
- Isaeva O. N.* K voprosu formirovaniya professional'no-znachimyh kachestv pri obuchenii inostrannomu jazyku budushhih juristov // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnaja serija. Pedagogika. 2009. Vyp. 3 (69). S. 186–193 URL : vestnik-old.samsu.ru/articles/47/26.pdf

- Konceptual'nye osnovy informacionno-obrazovatel'nogo resursa «Mezhkul'turnaja professional'naja kommunikacija» / L. V. Jarockaja [i dr.] // Naukovedenie. 2013. № 2 (15). S. 49. URL : naukovedenie.ru/PDF/42pvn213.pdf
- Malahov V. P.* Logika dlja juristov. M. : Akademicheskij proekt, 2002. 387 s.
- Homjakova N. P.* Kontekstnaja model' formirovanija inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovogo vuza (francuzskij jazyk) : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2011. 480 s.
- Chufarovskij Ju. V.* Juridicheskaja psihologija. M. : Prospekt, 2003. 469 s.
- Jarockaja L. V.* Inostrannyj jazyk i stanovlenie professional'noj lichnosti (nejazykovoї vuz) : monografija. M. : TRIUMF, 2016. 258 s.
- Jarockaja L. V.* Lingvodidakticheskie osnovy formirovanija professional'noj lichnosti sovremennogo jurista // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 1 (790). S. 114–120. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_790_2018.pdf

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА: ОТ ОБОСНОВАНИЯ ПРИНЦИПА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Тема интернационализации в сфере высшего образования относится к числу актуальных проблем подготовки современных профессиональных кадров, поскольку не только понимание существа рассматриваемого объекта и механизмов его приведения в действие остается неоднозначным, но и оценка уже полученных в этой области результатов весьма противоречива. Нерешенным в лингводидактическом плане остается важнейший вопрос – о специфической роли иностранного языка как инструмента профессионализации личности, средства развития профессионального сознания специалиста неязыкового профиля.

В качестве новой методологии интернационализации в сфере высшего образования рассматривается лингводидактический принцип интернационализации подготовки современного специалиста неязыкового профиля, предполагающий целенаправленное создание условий предметно специализированного развития личности, в которых иностранный язык выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля. Данная стратегия базируется на аргументированной в ходе специального исследования возможности превращения иностранного языка в востребованный инструмент формирования и дальнейшего развития современного специалиста.

В этой связи анализируются основные направления исследований в русле интернационализации сферы высшего образования и предлагается их лингводидактическая конкретизация на примере предметной области «Юриспруденция». Показано, что языковое знание как составляющая профессионально релевантного опыта, обуславливающего «обретение» профессиональной картины мира, становится существенным фактором смыслообразующей деятельности формирующейся профессиональной личности.

Ключевые слова: иностранный язык; неязыковой вуз; лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки; профессиональное развитие личности; юридическое образование.

L. V. Yarotskaya

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor;
Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Institute of International Law and Justice, MSLU;
e-mail: lvyar@yandex.ru

INTERNATIONALIZATION OF NON-LINGUISTS' VOCATIONAL TRAINING: FROM SUBSTANTIATING THE PRINCIPLE TO ITS APPLICATION

Internationalization in the sphere of higher education is a topical issue in today's context of preparing professionals. It is not only the understanding of the phenomenon itself and its mechanisms that seems to be disputable, the results already obtained in the sphere also prove to give rise to a lot of controversy. Language pedagogy needs new approaches to the core problem of internationalization of non-linguists' vocational training – that of the specific role of a foreign language in developing professionals (non-linguists), their outlook and frame of reference.

The new methodology of internationalization in the sphere of higher education is associated with the language pedagogy principle of internationalization of non-linguists' vocational training, which consists in purposefully providing educational contexts for students' vocational development, with a foreign language being a major resource in shaping non-linguists' professional awareness in the globalizing world. The strategy rests upon the author's investigation results that support the hypothesis and prove the expediency of the approach. A foreign language has every opportunity and, thus, is expected to become a tool in demand of a modern professional.

In that respect, analyzed are basic directions of research in the sphere of internationalization, with a specific reference to the language pedagogy level; provided are examples from the field of legal education. It is concluded that language as a constituent of experience in the field of professional expertise, a means of acquiring professional outlook and frame of reference turns into in a sense-forming activity in that evolution.

Key words: foreign language; non-linguistics university; language pedagogy principle of internationalization of non-linguists' vocational training; profession-related development of an individual; legal education.

Введение

Тема интернационализации в сфере образования сохраняет свою актуальность на протяжении многих лет. Тем не менее не только понимание существа рассматриваемого объекта и механизмов его приведения в действие остается неоднозначным, но и оценка, в том числе педагогическим сообществом, уже полученных в этой области результатов нередко оказывается весьма противоречивой. Для аргументации своей позиции по данному вопросу прежде всего уточним, что в столь широкой теме объектом нашего анализа является отдельная область – *профессиональная подготовка современных специалистов в условиях неязыкового вуза*, под которой мы понимаем «процесс обучения

студента в вузе, направленный на формирование способности и готовности личности к полноценной самореализации в сознательно выбранной профессии» [Яроцкая 2013, с. 26]. При этом в фокусе внимания находятся не столько разнообразные организационные аспекты, что, с нашей точки зрения, не составляет научно-педагогической проблемы, сколько вопросы разработки методологического основания интернационализации в сфере профессиональной подготовки современных специалистов и адекватного ему методического аппарата предмета «Иностранный язык».

В этой связи кратко обозначим основные направления исследований, связанных с процессами интернационализации в сфере высшего образования, которые, на наш взгляд, требуют конкретизации на рассматриваемом в данной статье лингводидактическом уровне.

Основные направления исследований вопросов интернационализации в сфере высшего образования

Интернационализация в образовательной сфере, во-первых, нередко ассоциируется с *интеграцией международного компонента в образовательные структуры высших учебных заведений*. Так, на базе вузов организуются международные школы, например международные школы бизнеса; в программы освоения учебных дисциплин «встраиваются» курсы лекций иностранных экспертов в соответствующей предметной области; проводятся диссертационные исследования с «двойной локализацией» и последующей «двойной защитой» полученных результатов в форматах, принятых в этих научных сообществах.

Во-вторых, интернационализация часто связывается с *унификацией учебных планов, программ* и на этой основе *развитием академической мобильности*, что позволяет обучающимся довольно свободно перемещаться в едином образовательном пространстве ряда стран, например, Европы. На языковом уровне показательным в этом отношении инструментом унификации требований к обучающимся стал «Европейский языковой портфель» [Европейский языковой портфель... 2003], позволяющий ранжировать владеющих иностранным языком (ИЯ) в зависимости от уровня их языковой компетентности.

В-третьих, интернационализация в сфере профессиональной подготовки нередко рассматривается в контексте *развития человеческого фактора* (как преподавателей, так и студентов) с целью его адаптации

к межкультурному контексту учебной / профессиональной деятельности. В частности, в последние годы получили распространение программы обучения исследователей написанию статей для журналов, входящих в международные базы данных, выступлению на международных конференциях, участию в международных проектах.

Во всех перечисленных выше направлениях интернационализации в сфере профессиональной подготовки современных специалистов подчеркивается безусловная важность ИЯ как инструмента освоения «межкультурного измерения» учебной / профессиональной деятельности. Неслучайно «Европейский языковой портфель» оказывается одним из наиболее разработанных образовательных средств Совета Европы. Вместе с тем подобные документы имеют характер скорее общего ориентира для самооценки / оценки результатов обучения, оставляя за рамками рассмотрения методологическое обоснование образовательной деятельности и собственно методики обучения ИЯ. Несмотря на это, нередко случается так, что «Европейский языковой портфель» становится исходной точкой проектирования модели обучения, и под него «подводится» теоретический фундамент, что, на наш взгляд, «выхолащивает» образовательный потенциал дисциплины, оставляя невостребованным значительный ресурс ИЯ как инструмента профессионального развития личности.

Лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки современного специалиста – новая методология интернационализации в сфере образования

Если интернационализация в сфере высшего образования является стратегическим направлением развития образования, а не лишь актуальным политическим лозунгом, то в научно-теоретическом плане необходимо, исследовав закономерности этой деятельности и обосновав соответствующие лингводидактические установки, определить лингводидактические основы интернационализации [Яроцкая 2013], а в практическом отношении – строить обучение, опираясь на эту методологическую базу, и прежде всего на руководящую идею этой теории – *лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки современного специалиста*. Данный принцип предполагает «целенаправленное создание условий предметно специализированного развития личности, в которых ИЯ

выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля» [Яроцкая 2013, с. 26–27].

Во избежание двусмысленности особо подчеркнем, что в данном случае речь отнюдь не идет о том, что обучение специальности должно проводиться на ИЯ, что ИЯ в неязыковом вузе должен быть поставлен во главу угла всего образовательного процесса, в ущерб всем остальным предметам или о необходимости ориентации обучения на модель подготовки профессиональных кадров за рубежом. Мы исходим из возможности и в создавшихся условиях целесообразности превращения ИЯ в востребованный инструмент формирования и дальнейшего развития современного специалиста – активного представителя своего профессионального сообщества, способного и готового расширять «национальные рамки» своей профессии, приобщаться к актуальному профессиональному знанию мирового уровня, повышать свою профессиональную компетентность. С этой целью, с нашей точки зрения, должна быть пересмотрена роль ИЯ в развитии профессионального сознания специалиста лингвистического профиля, перестроен формат преподавания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Заметим в этой связи, что отдельные парадигмы – личностно ориентированная / личностно-деятельностная образовательная парадигма или межкультурная парадигма лингводидактики – являются необходимыми, но недостаточными условиями создания целостной теории обучения ИЯ в русле интернационализации профессиональной подготовки современного специалиста, поскольку они не дают ответа на главный, с нашей точки зрения, вопрос – *о специфической роли ИЯ как инструмента профессионализации личности в осваиваемой предметной области.*

Так, например, из перечисленных выше направлений интернационализации, пожалуй, наиболее обсуждаемым в последние годы стало развитие академической мобильности благодаря унификации учебных планов, программ, эффективному владению ИЯ. По мнению его сторонников, это должно обеспечить возможность выбора личностью индивидуальной образовательной траектории и конкретных условий обучения в едином образовательном пространстве. Идея кажется здоровой и интересной с точки зрения личностного развития обучающегося, однако некоторые вопросы все-таки требуют ответа.

При декларируемой унификации учебных планов и программ как способе «уравнять образовательные возможности», университеты разных стран, очевидно, оказываются в неравном положении: для одних подобная интернационализация становится эффективным способом пополнения студенческих и финансовых ресурсов, а для других – вынужденным «донорством». Насколько мотивирован выбор того или иного вуза обучающимся в этом случае, и какие факторы, в действительности, его определяют? И, наконец, главный вопрос – *какой профессионально релевантный опыт приобретают такие «мобильные» студенты*, и получают ли они его вообще? Или, в случае зарубежных стажировок, иных форм обучения в вузах разных лингвосоциумов, это скорее иноязычная практика и развитие страноведческого кругозора? С точки зрения изучения ИЯ в контексте его культуры это, конечно же, положительный результат, однако, если речь идет об интернационализации в сфере профессиональной подготовки, то акцент, очевидно, должен быть сделан на *профессиональном* развитии личности, формировании *профессиональных* компетенций специалиста данного профиля. Между тем именно эти вопросы часто остаются без ответа.

Лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки современного специалиста в образовательной практике

Вопросы, связанные с использованием потенциала дисциплины «Иностранный язык» для развития профессионального сознания студентов разных специальностей, освещались нами в более ранних публикациях [Яроцкая 2013; Яроцкая 2015; Яроцкая 2018]. В данной статье хотелось бы определить возможности лингводидактической конкретизации важнейших направлений интернационализации.

Уникальная природа языка как атрибута социума, его специфическая роль в познании человеком окружающего мира и своей собственной природы позволяют проектировать «лингвистическое измерение» профессионального развития личности. В частности, в соответствии с лингводидактическим принципом интернационализации профессиональной подготовки современного специалиста на этапе обучения в вузе в сознании личности должна быть заложена такая система профессионально релевантных лингво-когнитивных

координат, в которой любое обретаемое (сейчас и в дальнейшем) знание, любой опыт становились бы «катализатором», запускающим процессы смыслообразования в отношении осваиваемой предметной области, точкой бифуркации в процессах развития профессионального сознания личности.

В этом случае, например, участие в зарубежных программах обучения – одной из распространенных форм развития академической мобильности – может быть «вписано» в проекты освоения актуальных для данной специальности образовательных контекстов, что предполагает знакомство с наиболее авторитетными и / или признанными национальными моделями подготовки профессиональных кадров в этой области как *эффективным способом экспликации инोकультурной профессиональной личности, представляющей определенное профессиональное сообщество*. Такая возможность обусловлена спецификой образовательной сферы: то, что свернуто, скрыто, зашифровано в нормах и ритуалах профессиональной деятельности, оказывается в значительной степени развернутым, расшифрованным и объясненным в процессе обучения. Это также дает более объективное представление о социальном заказе в отношении подготовки национальных профессиональных кадров в рассматриваемой области (что особенно важно для международного контекста деятельности), позволяет понять существенные установки профессии, действительные, а не декларируемые ценности. Кроме того, возможность формирования полиперспективного взгляда на изучаемые объекты создает предпосылки для более глубокого осознания личностью возможных векторов развития профессии и своего места в этих процессах.

Так, например, в юридическом образовании США наиболее востребованными педагогическими техниками, направленными на освоение юридического мышления и юридических способов деятельности, являются *case study* и метод Сократа [Law in the United States 2006]. При этом в течение ряда лет они настолько часто были объектом внимания отечественных и зарубежных педагогов, что уже вряд ли могут привлечь внимание исследователей в области профессиональной подготовки юристов. Однако, как показывает сопоставительный кросс-культурный анализ лингвокогнитивных оснований их коррелятов, дополненный сравнительным анализом соответствующих дискурсивных практик американских и европейских, включая российских,

юристов, различия носят фундаментальный характер, и корреляция оказывается в значительной степени формальной.

В частности, как отечественные, так и американские юристы активно используют метод Сократа в своей профессиональной деятельности; при этом в нашей культуре он традиционно определяется как метод отыскания истины путем наводящих вопросов [Советский энциклопедический словарь 1985, с. 1233], а в юридическом дискурсе – это установление истины по делу [Головко 2012]. Как видим, в качестве искомого у нас выступает *истина*. Американские источники, в свою очередь, связывают метод Сократа исключительно с поиском приемлемого *юридического решения* в условиях «направленной» дискуссии [Law in the United States 2006]. Таким образом, состоявшееся юридическое решение в американской правовой культуре, фактически, позиционируется как истинное и в дальнейшем действительно выступает в качестве своеобразного эталона в прецедентном праве. В этой связи вполне логичной представляется и практика принятия прагматически мотивированных соглашений между сторонами обвинения и защиты («консенсус сторон»), снимающих необходимость скрупулезного расследования и установления истинного положения дел. Как замечают исследователи данного вопроса, дух общего права не оставляет места для поиска истины, стремления закрепить с его помощью определенные содержательные ценности [Головко 2012]; «абсолютной ценностью является сам процесс как договор публично-правового характера, как “честная игра” – *fair play*», при этом «справедливое судебное разбирательство (*fair trial*) есть буквально состязание с целью выиграть (*win*)»; «торжество и правосудия, и справедливости британцы и американцы по-прежнему видят в свято соблюдаемых процессуальных правилах, судебной процедуре» [Амосова 2017, с. 113]. Парадоксальность ситуации состоит в том, что Сократ, с именем которого связан данный метод, и его последователи, наоборот, выступали против отказа от поиска истины и критиковали софистов, допускавших такой отказ из прагматических соображений.

Осознание подобных лингвокогнитивных различий при формировании межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции юриста, способствующее лучшей перцепции партнера по межкультурной коммуникации, очевидно, требует

тщательного *подбора материалов* для изучения в рамках дисциплины «Иностранный язык», а также *способа их освоения* студентом-юристом в учебном процессе, релевантного с точки зрения профессиональной юридической практики.

Анализ юридического академического дискурса позволяет также выявить методологические «разночтения» в моделях подготовки национальных кадров, определяющих деятельность, и в частности коммуникативно-деятельностные, потребности юристов, представляющих различные правовые системы. В этой связи обратимся к анализу второй фундаментальной юридической техники – *case study*. Как отмечает американский педагог-исследователь Чарльз Ф. Абернати, для юристов США это важнейший инструмент *развития* юридической культуры, в то время как для представителей континентального права – это прежде всего способ *воспроизведения* доктрины; и соответственно, в учебных заведениях США *case study* – это технология освоения юридического способа деятельности и юридического мышления, а в европейских – это прежде всего метод *уяснения доктрины как некоего теоретического конструкта* [Law in the United States 2006]. Таким образом акцентуация продуктивной или репродуктивной детерминанты определяет принятый в соответствующей правовой культуре алгоритм деятельности, что также требует осознания и развития соответствующих готовности формирующейся «мобильной» профессиональной личности.

Значительный интерес представляет и *процедура освоения базовых юридических техник* в образовательных контекстах разных лингвосоциумов. Известно, например, что одним из признаков «качественного» права, как национального, так и международного, считается *правовая определенность (legal certainty)*, и принцип правовой определенности относится к числу ведущих в современном праве [Амосова 2017]. При этом американские студенты-юристы, приступая к изучению *case study*, прежде всего учатся работать с полем неопределенности (*ambiguity*), выявляя и оценивая возможные источники неопределенности (*sources of ambiguity*). Такая стратегия базируется на понимании неопределенности как ресурса для расширения возможностей существующей системы, поскольку благодаря этому качеству образуется значимый «зазор» возможностей. В анализируемом поле выявляются проблемные зоны и в ходе направленной

дискуссии устанавливаются критические точки – потенциальные «точки роста» и развития права [Law in the United States 2006].

Именно анализ академического юридического дискурса позволяет осознать программируемую таким образом неоднозначность подхода американских юристов в отношении правовой определенности / неопределенности, прогнозировать «проблемные зоны» в межкультурных правовых контактах.

Подобные «скрытые измерения» базовых деятельностно-коммуникативных установок юристов, представляющих разные правовые культуры, могут и, с нашей точки зрения, должны осваиваться студентами прежде всего на лингводидактическом уровне интернационализации профессиональной подготовки современного специалиста международно-правового профиля, а также в ходе участия в программах обучения в зарубежных университетах. Тогда языковое знание как составляющая профессионально релевантного опыта, связанного с «обретением» профессиональной картины мира, становится фактором смыслообразующей деятельности формирующейся профессиональной личности.

Заключение

Таким образом, реализация лингводидактического принципа интернационализации профессиональной подготовки современного специалиста предполагает создание условий для освоения обучающимся нового «измерения» функциональной общности. Это оказывается возможным, если с первых дней обучения студента в вузе специальность открывается ему в широком контексте глобального развития и прежде всего:

- в контексте взаимосвязанного развития различных областей знания, открывая человеческое «измерение» осваиваемой предметной области;
- в различных социокультурных контекстах и на нескольких лингвокогнитивных основаниях, создавая уникальную возможность для формирования актуальной профессиональной картины мира, полиперспективного взгляда на изучаемые объекты, развития мировоззрения личности в целом;
- в разнообразных образовательных контекстах, которые обучающиеся «открывают», знакомясь (при реализации индивидуальных и групповых исследовательских проектов, а также

в ходе последующих зарубежных стажировок) с наиболее распространенными и / или признанными национальными моделями подготовки специалистов в соответствующей предметной области [Яроцкая 2013].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Амосова Т. В.* Принцип правовой определенности в зеркале лингвокультуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 2 (773). С. 106–118. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf
- Головкин Л. В.* Теоретические основы модернизации учения о материальной истине в уголовном процессе // Библиотека криминалиста : научный журнал. 2012. № 4 (5). С. 65–87.
- «Европейский языковой портфель» для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков). М. : МГЛУ, 2003. 75 с.
- Яроцкая Л. В.* Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 14 (725). С. 48–55. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/vest-725.pdf
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 454 с.
- Яроцкая Л. В.* Методология опережающего развития профессиональной личности: от инновации к практике обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 87–95. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf
- Law in the United States. American Casebook Series / Ch. F. Abernathy. USA : Thomson West, 2006. 720 p.

REFERENCES

- Amosova T. V.* Princip pravovoj opredelennosti v zerkale lingvokul'tury // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2017. Vyp. 2 (773). S. 106–118. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_773_2017_indd.pdf
- Golovkin L. V.* Teoreticheskie osnovy modernizacii uchenija o material'noj istine v ugolovnom processe // Biblioteka kriminalista : nauchnyj zhurnal. 2012. № 4 (5). S. 65–87.
- «Evropejskij jazykovoj portfel'» dlja filologov (prepodavatelej jazyka, pis'mennyh i ustnyh perevodchikov). M. : MGLU, 2003. 75 s.

- Jarockaja L. V.* Disciplina «Inostrannyj jazyk» i professional'noe razvitie lichnosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2015. Vyp. 14 (725). S. 48–55. URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/vest-725.pdf
- Jarockaja L. V.* Lingvodidakticheskie osnovy internacionalizacii professional'noj podgotovki specialista (inostrannyj jazyk, nejazykovej vuz) : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2013. 454 s.
- Jarockaja L. V.* Metodologija operezhajushhego razvitija professional'noj lichnosti: ot innovacii k praktike obuchenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 87–95. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf
- Law in the United States. American Casebook Series / Ch. F. Abernathy. USA : Thomson West, 2006. 720 p.

УДК 372.881.1

Н. С. Харламова

кандидат педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации
в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ;
e-mail: natalya_london@yahoo.com

**КОМПЛЕКСНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ
И ИННОВАЦИОННЫХ ПРИЕМОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ,
ЗАРУБЕЖНОЕ РЕГИОНОВЕДЕНИЕ**

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Проводится сравнительный анализ двух структурно-содержательных моделей языковой подготовки на факультетах нелингвистических специальностей в МГЛУ. Данные модели отличаются по набору лингвистических дисциплин, по их содержательному наполнению и по методическим подходам к их преподаванию. Особое внимание уделяется рассмотрению вопроса о соотношении лингвистической и профессиональной компетенций в процессе преподавания иностранного языка.

Предлагаемая модель подготовки по иностранным языкам специалистов в социально-политической области основывается на комплексном применении традиционных и инновационных приемов обучения. Раскрываются возможности профессионализации обучения через применение профессионально ориентированного материала и через формирование и развитие умений профессиональной иноязычной коммуникации, требующих постоянной целенаправленной работы. В статье также освещаются практические вопросы, связанные с изменением роли, объема и структуры самостоятельной работы студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам. Определяются и систематизируются основные виды заданий для самостоятельной работы.

Дополнительно в статье определяются факторы, оптимизирующие параллельное изучение двух-трех иностранных языков, обосновывается целесообразность управления учебным процессом многоязычными кафедрами лингвистики и профессиональной коммуникации. В связи с повышением роли преподавателя в осуществлении реформ в системе высшего образования ставится вопрос об эффективности подготовки преподавателей для профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранным языкам; профессиональная компетенция; профессиональный дискурс; профессионально значимые умения; поведенческая стратегия самостоятельной работы.

N. S. Kharlamova

PhD in Pedagogy, assistant professor,
Head of the department of linguistics and political
communications of the Institute of International relations
and socio-political sciences of Moscow State Linguistic University;
e-mail: natalya_london@yahoo.com

**COMPLEX USAGE OF TRADITIONAL
AND INNOVATIVE TECHNIQUES IN VOCATIONAL LANGUAGE
TEACHING AND LEARNING: INTERNATIONAL RELATIONS,
POLITICAL SCIENCES, REGIONAL STUDIES**

The present article deals with theoretical and practical issues of vocational language teaching and learning. The article provides comparison analysis of two language training programmes (for non-linguistics students in Moscow State Linguistic University), different in the range of subjects, their contents and teaching approaches. Special emphasis is made on the correlation between linguistic and profession-related competence, general and specific in the linguistic component. The author suggests a model of teaching foreign languages in socio-political sciences on the basis of traditional tried-and-tested innovative techniques. Further diversification depends on the chosen profession, and it is realized through using profession-oriented material and forming profession-related skills. The article also dwells on practical issues related to students' independent work in vocational foreign language learning. Independent work is regarded in terms of volume and its structure.

Additionally, the article considers factors facilitating parallel learning of two / three foreign languages and accounts for the necessity of multilingual department of linguistic and professional communication in different professional activities. In terms of effective teaching, the shifting role of foreign language teachers in reforming higher education, especially for vocational language learning (VLL), is becoming top priority.

Key words: vocational language learning; professional competence; professional discourse; profession-related skills; behavioral strategy; independent work.

Введение

В академическом сообществе продолжается поиск путей повышения качества подготовки специалиста. Представляется возможным предположить такой способ обновления высшего образования, который сохранил бы в своей основе лучшие традиции отечественной высшей школы – фундаментальность, научность и приумножил бы их за счет интеграции науки, образования и обновленной практики, уделив

особое внимание новым образовательным технологиям и методикам, продиктованным открывшимися возможностями коммуникативных и информационных технологий и потребностями современного российского студенчества. Активное реформирование образовательной системы в России не могло не затронуть обучение иностранным языкам. Релевантными для преподавания иностранных языков в настоящее время являются следующие положения:

- 1) переход на двухуровневую систему обучения;
- 2) усиление роли иностранного языка как фактора социализации в обществе;
- 3) увеличение количества направлений, подходов, в которые иностранный язык интегрирует и становится важной профессиональной составляющей;
- 4) дальнейшая диверсификация профилей подготовки бакалавров;
- 5) расширяется перечень иностранных языков;
- 6) студент обучается двум-трем иностранным языкам одновременно;
- 7) возможность создания более творческих и гибких условий для изучения иностранных языков (language friendly environment), в большей степени ориентированных на самого студента и его потенциал;
- 8) динамичная разработка теории и практики профессионально ориентированного обучения иностранным языкам;
- 9) сочетание традиционных, проверенных временем подходов и инновационных технологий.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на нелингвистических факультетах в МГЛУ

С применением тех или иных путей и средств целому ряду вузов удается успешно решать задачу сопряжения обучения основной профессии с обучением одному, а то и двум иностранным языкам. В этом плане заслуживает внимания опыт Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), где уже в течение 20 лет по всем реализуемым в вузе нелингвистическим специальностям и направлениям профессиональной подготовки (а таковых сегодня более 20) успешно претворяется в жизнь формула «профессия + 2 иностранных

языка». В МГЛУ постоянное совершенствование учебного процесса осуществляется на всех образовательных уровнях – от бакалавриата до магистратуры и в аспирантуре. При этом иностранные языки рассматриваются в качестве ключа, который служит освоению профессии [Краева 2018, с. 11]. Положительных результатов в обучении удалось добиться благодаря целому комплексу учебно-методических мер, важное место среди которых принадлежит позитивному использованию опыта обучения по лингвистическим специальностям. Под влиянием данной лингвистической школы в университете сложились две доказавшие свою эффективность структурно-содержательные модели языковой подготовки на нелингвистических факультетах МГЛУ, отличающиеся по набору лингвистических дисциплин, по их содержательному наполнению и по методическим подходам к их преподаванию. В основе этих моделей лежит обучение тому или иному профессиональному дискурсу, который характеризуется различным соотношением общего и специального дискурсов в зависимости от будущей профессии. Речь идет об обучении иностранным языкам студентов негуманитарного профиля (юристов, экономистов) и гуманитарного профиля (международников, политологов, журналистов, культурологов), где иностранные языки непосредственно интегрируются в сферу их профессиональной деятельности.

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей предполагает решение целого комплекса задач, что прежде всего связано с целесообразностью вариативного обучения иностранному языку отвечающему целям, задачам, возможностям конкретного вуза, потребностям определенных профессий. Как справедливо отмечает Е. В. Мусницкая: «традиционное унифицированное, практически безадресное обучение иностранным языкам уступило место гибкой системе, в которой функционируют альтернативные формы, методы и приемы обучения, различающиеся в первую очередь целевой направленностью» [Мусницкая 2012, с. 109].

Модели языковой подготовки выпускников нелингвистических факультетов МГЛУ варьируются по набору лингвистических дисциплин, по их содержательному наполнению. В основе их лежит, как уже указывалось выше, обучение тому или иному профессиональному дискурсу, который характеризуется различным соотношением общего и специального дискурсов в зависимости от будущей профессии. Так,

обучение студентов-политологов и специалистов в области международных отношений имеет свои особенности. Эти профессии, возникшие на стыке самых разных наук, предполагают приобретение не только знаний и умений в профессиональной области, но и знаний в области психологии, социологии, логики, риторики. В этом плане можно говорить об открытости данной системы подготовки по сравнению с более замкнутыми и автономными системами, существующими в обучении юристов и экономистов.

На сегодняшний день можно говорить о сформированности расширенной модели профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов направления подготовки «Социально-политические науки».

При разработке программы обучения важнейшим является вопрос о сбалансированности лингвистической и предметной компетенций. Именно опора на предметную концепцию (понятийный аппарат), которая в идеале должна прежде всего формироваться у студентов на родном языке, а затем конкретизироваться и расширяться при изучении ими иностранных языков (применительно к странам изучаемого языка), отличает обучение языку специальности (соблюдается принцип опережающего изучения профессионально значимых тем).

Основная проблема состоит в определении оптимального соотношения общелитературного и специального языков. Эта задача достаточно сложна, поскольку при обучении студентов разных специальностей предметная компетенция на занятиях по иностранному языку может и должна формироваться в разном объеме. Так, при обучении студентов-политологов эта задача, не теряя своей актуальности, решается в пользу формирования общеязыковой компетенции. Наряду с этим ставится задача формирования у студентов целостной концептуальной картины мира (политической системы). Такой подход предполагает владение еще одной языковой и концептуальной картиной мира и новые возможности реализации профессионального общения.

В этом контексте совершенно очевидно, что обучение профессиональному дискурсу представляет собой сложное лингводидактическое явление, которое предполагает несколько этапов обучения:

- отбор универсальных языковых средств и обучение общему дискурсу, включая фоновые знания истории, традиций, образования, религии стран изучаемого языка;

- профессионально ориентированное обучение понятийному аппарату;
- моделирование профессионально значимых коммуникативных задач, разработка поведенческой стратегии.

Профессионализация обучения обеспечивается не только через профессионально ориентированный материал, но и путем формирования профессиональных умений, требующих постоянной целенаправленной работы.

В качестве факторов, обеспечивающих оптимизацию параллельного изучения двух-трех иностранных языков, можно назвать следующие моменты:

- 1) студенты обучаются в так называемых малых группах (не более 10 человек);
- 2) языковые группы организованы с учетом направления подготовки;
- 3) управление учебным процессом по иностранному языку осуществляется кафедрами иностранных языков (называемыми кафедрами лингвистики и профессиональной коммуникации в области того или иного направления подготовки), что позволяет:
 - оптимизировать модель обучения иностранным языкам данного направления;
 - разработать общие подходы к преподаванию иностранного языка;
 - скоординировать работу преподавателей.

Реализация модели языковой подготовки выпускников нелингвистических факультетов МГЛУ постоянно требует серьезного, организованного, теоретического и учебно-методического обеспечения. В связи с этим необходимы:

- 1) теоретические и практические исследования в области профессионального дискурса;
- 2) программное обеспечение;
- 3) учебно-методическое обеспечение (гlossарии, учебные пособия для работы в аудитории и для самостоятельной работы);
- 4) кадровое обеспечение.

Если из перечисленных положений первые два пункта достаточно прозрачны, то последующие нуждаются в пояснении. Для того чтобы вуз соответствовал требуемым сегодня критериям и выполнял

поставленные задачи, необходим прежде всего высокопрофессиональный научно-педагогический корпус. Преподаватели непосредственно являются главными действующими лицами реформ, осуществляемых сегодня в системе высшего образования. Одной из главных задач в связи с этим становится повышение роли преподавателей и привлечение к участию в проведении реформ преподавателей с высоким научно-педагогическим потенциалом, способных выстраивать междисциплинарные учебные курсы и осуществлять продуктивную профессиональную подготовку.

Поскольку деятельность преподавателя в условиях профессионально ориентированного обучения становится многовекторной, то можно говорить, *во-первых*, о повышении роли преподавателя иностранного языка в организации учебного процесса; *во-вторых*, о повышении его ответственности и необходимости для преподавателя структурировать свои знания и свою деятельность на протяжении всей работы по определенному направлению подготовки специалистов. Изменение роли преподавателя можно рассматривать как ответ на вызовы времени. Следует заметить, что в профессионально ориентированном обучении при оценке деятельности преподавателя-лингвиста приходится учитывать не только его лингвистическую квалификацию, но и владение им профессионально ориентированной составляющей подготовки студентов, которая должна формироваться преподавателем самостоятельно в ходе преподавания иностранного языка и далее постоянно корректироваться в зависимости от поставленных задач. Это делает процесс его самообучения непрерывным. Роль преподавателя можно определить как *co-learner*, т. е. как специалиста, который имеет возможность совершенствовать свою предметную подготовку по мере работы со студентами соответствующего профиля.

Совершенно очевидна потребность в высококвалифицированных преподавателях, которые могли бы гибко и эффективно работать в современных условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

На сегодняшний день в МГЛУ известны три типа преподавателей иностранного языка, обучающих студентов нелингвистических профилей:

- 1) преподаватели, имеющие базовую вузовскую лингвистическую подготовку и дополнительное второе высшее образование,

соответствующее направлению подготовки студентов: экономическое, юридическое и т. п.;

- 2) специалисты-выпускники нелингвистических факультетов (юридического, экономического и др.), но в процессе преподавательской деятельности постоянно совершенствующие свой уровень владения иностранным языком;
- 3) выпускники лингвистических факультетов, не имеющие специальной (юридической, экономической и т. п.) профессиональной подготовки.

Наиболее оптимальной и перспективной для осуществления профессионально ориентированного обучения иностранному языку в условиях нелингвистического факультета представляется первая группа преподавателей, однако эта группа сегодня малочисленна. На наш взгляд, вопрос преподавательского состава кафедры иностранных языков, обеспечивающей подготовку студентов к иноязычной профессиональной коммуникации в области конкретного профиля деятельности (юриста, экономиста и др.), является важным и требует отдельного серьезного рассмотрения.

Особое внимание следует также уделить организации и в первую очередь, структуризации самостоятельной работы студентов по иностранному языку, подготавливающей их к так называемой автономной учебной работе.

Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку

На кафедре «лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук ИМО и СПН МГЛУ используются следующие виды организации самостоятельной работы студентов:

- отбор и анализ необходимой информации на иностранном языке по изучаемой проблеме (используются пресса, Интернет);
- работа с документацией на иностранном языке по направлению подготовки;
- прослушивание новостных программ на иностранном языке;
- подготовка обзора текущих событий на иностранном языке.

Для осуществления последнего вида работы самостоятельной учебной деятельности студентам предлагается выполнение, например, следующих 14 типов заданий:

- 1) прокомментировать один из наиболее важных пунктов обзора текущих событий;
 - 2) провести тематическую выборку пунктов обзора событий;
 - 3) дать основные пункты обзора событий (каждый пункт должен быть представлен только одним предложением);
 - 4) подготовить обзор заголовков сообщений;
 - 5) прослушать три обзора и определить главную тему;
 - 6) дополнить сообщение новыми сведениями или собственным комментарием;
 - 7) представить пункты обзора сообщений как иллюстрацию, подтверждающую анализ конкретного положения. Преподаватель предлагает тему для обсуждения (с учетом актуальности какого-то события, характера его освещения в прессе). Тема может быть предложена как заголовок статьи, может быть обсуждено мнение, высказывание какого-то политического деятеля, обозревателя по актуальному вопросу;
 - 8) составить связанное логическое сообщение из 4-5 пунктов прослушанного обзора событий;
 - 9) осуществить обзор событий по предложенному преподавателем плану;
 - 10) сопроводить каждый пункт обзора событий краткой собственной оценкой;
 - 11) вспомнить событие прошлой недели / двух предшествующих недель и связать их с новой обсуждаемой темой;
 - 12) использовать вопросно-ответную форму учебной работы (группа задает вопросы студенту и на основе его ответов получает информацию о событии);
 - 13) провести Newsdesk, т. е. осуществить редакцию сделанных студентами обзоров, составить программу новостей (аргументировать выбор пунктов и последовательность новостей);
 - 14) взять интервью у одного из студентов в связи со значимым событием (определяя причину события, перспективу развития) [Харламова 2002, с. 167].
- подготовка аналитических сообщений по основным периодическим изданиям стран изучаемого языка;
 - подготовка сообщения, реферата на иностранном языке по теме с использованием знаний, полученных на лекциях по специальности;
 - реферирование профессионально ориентированных текстов / статей;

- работа с терминологией и реалиями, участие в составление глоссария по определенным направлениям специальностей;
- написание эссе по изучаемой тематике с использованием дополнительной литературы;
- подготовка и проведение дебатов по одной из тем учебной программы (общенаучной / профессионально ориентированной теме);
- самостоятельная учебная работа с использованием пособий с ключами для самопроверки;
- работа с источниками на языке оригинала с целью перевода и аннотирования иноязычных текстов по специальности;
- подготовка студентами докладов и сообщений на аудиторном занятии, например, по результатам их стажировки в странах изучаемого языка (на иностранном языке);
- аудирование продолжительных аутентичных аудиотекстов (лекций, выступлений политиков, дебатов);
- изложение результатов самостоятельно проведенного исследования профессиональной проблемы (курсовая / дипломная работа) на первом иностранном языке;
- самостоятельное чтение и затем выполнение отдельных заданий и обсуждение прочитанных фрагментов произведений художественной литературы (аспект «домашнее чтение» не предусмотрен учебной программой в связи с ограниченным количеством часов);

Заключение

Подводя итог изложенному в статье, отметим, что проведенный нами анализ структурно-содержательных моделей языковой подготовки выпускников нелингвистических факультетов МГЛУ по разным параметрам выявил их соответствие современным образовательным требованиям и позволил определить перспективные задачи обучения иностранному языку студентов нелингвистических факультетов. Особенно значимыми задачами для разработки качественной модели обучения иностранным языкам с целью подготовки специалистов в области социально-политической деятельности являются: определение соотношения общего и специального дискурсов; дальнейшая профессионализация обучения; новая многовекторная парадигма

деятельности преподавателя иностранного языка, готовящего выпускников нелингвистического факультета и гармонизация традиционных и инновационных приемов обучения иностранным языкам. Возрастающая роль самостоятельной работы студентов как фактор оптимизации учебного процесса в вузе определяет потребность в коррекции структуры самостоятельной работы студентов, например, через создание и применение специальных учебных пособий, выполненных не только в контролирующих формах, но и имеющих ярко выраженную обучающую составляющую.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Краева И. А.* Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 9–17.
- Мусницкая Е. В.* Подготовка по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей: от традиции к новациям // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 15 (648). С. 108–116.
- Харламова Н. С.* Язык средств массовой информации в профессионально ориентированном обучении // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2002. Вып. 472. С. 165–169.

REFERENCES

- Kraeva I. A.* Politika MGLU v obespechenii kachestvennogo lingvisticheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). S. 9–17.
- Musnickaja E. V.* Podgotovka po inostrannym jazykam v vuzah nejazykovyh special'nostej: ot tradicii k novacijam // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2012. Vyp. 15 (648). S. 108–116.
- Harlamova N. S.* Jazyk sredstv massovoj informacii v professional'no orientirovannom obuchenii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2002. Vyp. 472. S. 165–169.

УДК 371

И. С. Идилова

кандидат педагогических наук;

доцент Департамента иностранных языков

Московского физико-технического института (государственного университета);

e-mail: idirene@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье обсуждаются проблемы обучения студентов технических специальностей устному иноязычному общению. В первой части статьи определяются задачи обучения английскому языку в области продуктивного вида речевой деятельности, рассматривается значимость продуктивных устноречевых умений в профессиональной подготовке студентов нелингвистических специальностей на примере магистратуры Московского физико-технического института (государственного университета). В последнее время уровень владения иностранным языком у абитуриентов МФТИ повышается, и устноречевая иноязычная компетенция становится всё более востребованной в неязыковом вузе. В связи с этим возникает необходимость ставить новые задачи обучения иностранному языку в бакалавриате и магистратуре и искать новые подходы к их решению. В качестве форм коммуникативного взаимодействия на иностранном языке рассматриваются: дискуссия / диспут, семинар, лекция, доклад-презентация, доклад-сообщение. На основе опыта обучения английскому языку в МФТИ предлагается последовательное формирование сложных речевых умений у магистрантов неязыковых специальностей. Особое внимание уделяется особенностям обучения студентов *полюмике и объяснению* на иностранном языке. Подчеркивается взаимосвязь различных продуктивных умений *описания, повествования, полюмики и объяснения*, а также то, что в различных ситуациях иноязычного общения студентами могут использоваться различные стратегии *объяснения*. Обобщается практический опыт обучения с использованием структурно-смысловых опор и предлагаются задания для совершенствования у магистров умений *объяснения и полюмики* при обучении английскому языку.

Ключевые слова: продуктивное речевое умение; структура высказывания; дефиниция; описание; повествование; полюмика; объяснение; структурно-смысловая опора высказывания; стратегия объяснения.

I. S. Idilova

PhD. (Ed); Associate Professor, Department of Foreign Languages,

Moscow State Institute of Physics and Technology (State University);

e-mail: idirene@yandex.ru

FORMING ORAL SPEECH PRODUCTION SKILLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO NON-LINGUISTICS STUDENTS

The article discusses issues of developing students' foreign language communication skills in a technical university. The first part of the article outlines the pragmatic aims of English language speaking skills development; it considers the importance of speaking skills as part of non-linguistics students professional competence with special reference to the Master Degree Program in the Moscow State Institute of Physics and Technology (State University) (MIPT). Recently, the level of MIPT applicants' English language competence has increased, and foreign language oral communication skills are in more demand among technical students. In that respect, there is a necessity to set new tasks and seek for new approaches in teaching English to Bachelor and Master Degree students. Debate / discussion, seminar, lecture, presentation and report are considered in terms of foreign language communication forms. Based on the experience of teaching English in MIPT, the order of complex speaking skills development in the Master Degree program is suggested. Special attention is paid to the specific features of teaching foreign language argumentation and exposition. The article emphasizes the interconnection of different speech production skills in *description, narration, argumentation, and exposition*; it also argues that in different English language communicative situations students can use different *strategies of exposition*. Finally, the experience of using structure-and-content-based scaffolding in teaching English is summarized; sample tasks for the development of exposition and argumentation skills in teaching English to Master Degree technical students are offered in the article.

Key words: speech production skill; utterance structure; definition; description; narration; argumentation; exposition; structure-and-content-based scaffolding; structure of exposition.

Введение

Цель статьи – обобщить опыт формирования продуктивных умений устной речи в неязыковом вузе на примере подготовки магистрантов в Московском физико-техническом институте (государственном университете) (МФТИ).

Умения иноязычного общения представляют собой сегодня значимую часть профессиональной компетенции студентов неязыковых направлений; постоянно повышаются требования к уровню владения иностранным языком (ИЯ), при этом устное общение становится всё более востребованным в неязыковом вузе. В то же время растёт число первокурсников, уже имеющих довольно высокий уровень владения иностранным языком и мотивацию к его дальнейшему изучению. Эти два обстоятельства вызывают необходимость ставить новые задачи

обучения иностранному языку в бакалавриате и магистратуре и искать новые подходы к их решению.

В 2018/2019 учебном году в магистратуре МФТИ было организовано обучение продвинутому уровню владения иностранным языком (C1/C1+, согласно общеевропейской шкале классификации уровней владения английским языком). При этом было определено, что в группах продвинутого уровня подготовки по ИЯ роль продуктивных умений в обучении английскому языку выходит на первый план, и формирование их требует повышенного внимания.

Образовательные потребности магистрантов МФТИ в области устного иноязычного общения

Наш личный опыт позволяет констатировать, что многие бакалавры, поступающие в магистратуру МФТИ, считают наиболее актуальным для себя дальнейшее развитие умений устной иноязычной речи и выбирают для изучения на новой ступени образования курс иностранного языка, направленный на формирование устной речевой коммуникативной компетенции (*Speaking for Academic Purposes / Устное общение в академических целях*). Приобретение умений общения на иностранном языке обеспечивает магистрантам МФТИ их готовность к продолжению образования в аспирантуре или в магистратуре с преподаванием профильных дисциплин на английском языке.

Магистранты испытывают также потребность в использовании ИЯ в их научно-исследовательской деятельности, в том числе на выступлениях на научных конференциях и форумах. ИЯ необходим им при осуществлении непосредственного профессионального взаимодействия с зарубежными партнерами.

Формирование умений устного общения на английском языке у студентов неязыкового вуза уже рассматривалось нами подробно ранее [Идилова 2017], поэтому на основании нашего практического опыта отметим кратко, что магистрантам, активно занимающимся **научной и / или профессиональной деятельностью**, планирующим **продолжение образования** в аспирантуре или магистратуре с преподаванием дисциплин на английском языке, необходимо:

- уметь делать **доклад-сообщение**, логично и последовательно описывая результаты своего исследования, используя при этом минимальное количество вербальных опор;

- уметь делать **доклад-презентацию** с использованием наглядных опор в форматах PowerPoint, Keynote и др., где устное сообщение обычно имеет не только вербальное, но и образное сопровождение, которое при его умелом использовании значительно повышает эффективность коммуникации;
- участвовать в **дискуссии / диспуте**, аргументированно излагая свое мнение и демонстрируя умения критического мышления;
- воспринимать на слух **лекции** на иностранном языке;
- участвовать в **семинарах по различным дисциплинам, обсуждениях и дебатах на английском языке**;
- **представлять результаты своих исследований** в форме презентаций или докладов;
- **обсуждать проблемные ситуации** с принятием решения и его обоснованием на иностранном языке.

Обучение магистрантов объяснению и полемике на иностранном языке

Перечисленные выше формы коммуникативного взаимодействия предопределяют приоритетные для освоения магистрантами МФТИ формы выражения мысли: традиционно ими являются *объяснение* и *полемика*. Формированию умений, связанных с другими двумя формами коммуникативного взаимодействия, *описанию* и *повествованию*, уделяется внимание уже на начальном этапе обучения в вузе, когда происходит **активное накопление лексики** (включая необходимые для *описания* прилагательные) и **тренировка глагольных форм** (что актуально для *повествования*). Как свидетельствует наш опыт, монологи-повествования и монологи-описания представляются менее сложными для студентов, чем *объяснение* или *полемика*, поскольку они обычно направлены на передачу впечатлений. *Объяснение* же и *полемика* направлены на донесение до слушающего точки зрения, они требуют логичности, структурированности и последовательности в выражении мыслей, и, следовательно, их продуцирование представляет дополнительные трудности для студентов. Поэтому в магистратуре МФТИ особое внимание **уделяется обучению полемическому и объяснительному высказываниям**, в то время как обучение *описанию* и *повествованию* рассматривается нами как приоритетное направление на ранних этапах обучения ИЯ (с первого курса бакалавриата).

Формируя умения объяснительного высказывания, магистранты учатся создавать или изменять у слушающего понятие о предмете, явлении, его свойствах и характеристиках. Формируемые в курсе изучения иностранного языка в магистратуре умения *объяснительного* высказывания многочисленны, их набор в конкретной коммуникативной ситуации определяется целью высказывания, условиями общения, в которых эта цель реализуется и, как следствие, выбранной стратегией *объяснения*. Поэтому в практике речевого общения на занятиях по английскому языку в магистратуре моделируются разнообразные ситуации общения, в которых студенты на групповых занятиях в аудитории анализируют предложенную преподавателем проблему, предлагают пути ее решения, объясняя свою точку зрения, алгоритм действий и т. д. При этом в своем объяснении магистранты могут «опираться» на умения *описания* и *повествования*. Например, разясняя **суть понятия / явления / процесса** (в нашем случае эксперимента), студенты могут начать с его *описания*:

What are experiments? – Experiments are scientific (laboratory) tests that are carried out to see what happens to an object in particular conditions. (Что такое эксперименты? – Эксперименты – это научные (лабораторные) испытания, которые проводятся, чтобы понять, что происходит с объектом при определенных условиях)¹

При объяснении **способа или необходимости выполнения действий**, обучающиеся используют стратегию *повествования*:

If someone **has made** a scientific discovery, they **publish** their results in scientific journals. Articles **are firstly submitted** to journals for assessment before publication. Scientists may also **deliver** their findings at conferences. – Если человек **сделал** научное открытие, он **публикует** свои результаты в научных журналах. Вначале статьи **сдаются** в журнал для рассмотрения перед публикацией. Ученые также могут **сообщать** о результатах своих исследований на конференциях.

Для объяснения **точки зрения** или **причин поступка / поведения** может потребоваться *аргументация*. Например, говоря о том, почему

¹ Занятия проводятся на английском языке. Все задания формулируются преподавателем и выполняются магистрантами на английском языке. Русскоязычный вариант примеров приводится нами для читателей, не владеющих английским языком.

многие люди считают, что здравоохранение должно быть бесплатным для всех, магистранты могут привести следующее *объяснение – аргумент*:

A lot of people living in the country cannot afford to pay for their treatment: according to the official estimation the number of people who live below the poverty level has grown to 19 million this year. – Многие люди, живущие в стране, не могут позволить себе платить за лечение: по официальной оценке, количество людей, живущих за чертой бедности, выросло в этом году до 19 млн.

Стратегии объяснения

При планировании занятия в магистратуре, следует обеспечить студентам условия для применения **различных стратегий объяснения**, соотносимых с различными формами выражения мысли: *объяснение с использованием описания, повествования, аргументации*. В качестве примера приведем **задания**:

Задание 1. Imagine that you're looking for a job. Which of the criteria from Table 1 will help you make a choice? Rank the criteria in the box in the order of their significance for you. Explain your choice. – Представьте, что вам нужно найти работу. Какие критерии, представленные в Таблице 1, помогут Вам сделать выбор? Прокомментируйте предложенные в таблице критерии с точки зрения их значимости лично для вас. Объясните свой выбор.

Таблица 1

Criteria of Choosing a Job (Критерии выбора работы)

• High salary (Высокая зарплата) • Possibility to travel (Возможность путешествовать) • Comfortable environment: work station, air conditioner, technical equipment, etc. (Комфортная обстановка: рабочее место, кондиционер, технические средства и т. п.) • Social life (Социальная жизнь)	• Comfortable psychological atmosphere (Комфортная психологическая атмосфера) • Bonuses and perks (Премии, бонусы) • Long holiday (Продолжительный отпуск) • Office near home (Близость офиса к дому)
---	--

Выполняя данное задание, студенты используют *аргументацию* как опору для объяснения своих предпочтений.

Задание 2. Look at the scheme and explain the technological process of chocolate manufacturing. – Посмотрите на предложенную схему и объясните технологический процесс изготовления шоколада.

В данном задании *описание* стадий технологического процесса включает перечисление студентами последовательных действий, выполняемых участвующими в этом процессе людьми при изготовлении шоколада из какао-бобов. Иными словами, *повествование* в таком случае используется, как опора для *объяснения*.

Задание 3. Explain the notion of *quark* to first year students who are beginning to study Physics of Particles. – Объясните первокурсникам, только начинающим изучение физики частиц, что такое кварк.

Объяснение термина «кварк» в данном случае предполагает *описание* физических свойств и характеристик частицы.

Считаем, что магистранты должны осознавать, что помимо различных стратегий изложения, *объяснительные* высказывания характеризуются различной **степенью распространенности**. Иногда для *объяснения* понятия / явления / процесса достаточно лаконичного определения – **дефиниции**, а в некоторых ситуациях требуется более детальное изложение их сути. Умение дать дефиницию понятия является основой *объяснения* как на семинаре по любой дисциплине (см. выше), так и во время презентации результатов исследования или во время дискуссии / полемики. Формируя это умение, студенты учатся **причислять определяемое понятие к классу подобных**, а затем **называть отличительные признаки**, позволяющие **вычленить** рассматриваемое понятие из класса подобных.

Использование этого простого двухшагового алгоритма построения высказывания позволяет магистрантам быстро и эффективно формулировать дефиниции. Например:

*The **particle** is a small localized object* (причисление понятия к классу подобных), *which is characterized by physical or chemical properties such as volume, density or mass* (отличительный признак). (*Частица – это небольшой локализованный объект* (причисление понятия к классу подобных), *который характеризуется физическими или химическими свойствами, такими как объем, плотность или масса* (отличительный признак).

Структура объяснительного высказывания

Как упоминалось выше, в некоторых ситуациях иноязычного общения при обсуждении сути понятия / явления / процесса недостаточно ограничиться дефиницией, магистранты должны распространить

свое определение до более детального *объяснения*. Для этого они учатся использовать **примеры, сравнения, аналогии, контраст, классификацию, перечисление**. При этом основным компонентом сложного умения *объяснения* понятия / явления / процесса остается умение дать дефиницию. Умения же приводить при *объяснении* сравнения, аналогии и другие аргументы могут пригодиться магистрантам лишь в некоторых коммуникативных ситуациях, т. е. эти умения не являются первостепенными по значимости и формируются во вторую очередь. Проиллюстрируем структуру сложного умения *объяснения*, формируемого в курсе иностранного языка в магистратуре, с помощью рисунка 1.

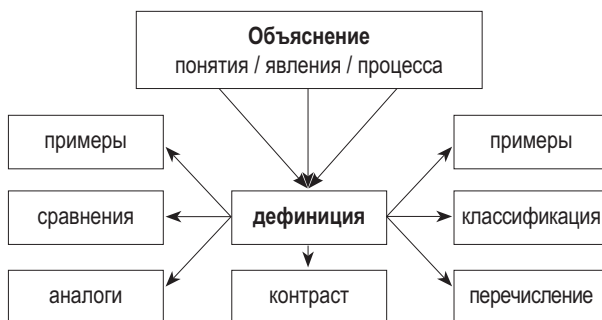


Рис. 1. Структурные компоненты объяснения

Добиваться четкой структуры и логики изложения мысли в *объяснительном* монологическом высказывании студентам помогают структурно-смысловые опоры, которые часто используются на занятиях по иностранному языку в магистратуре и варьируются в зависимости от коммуникативной ситуации, цели общения, а также учебной задачи. Приведем примеры таких структурно-смысловых опор, используемых в магистратуре для обучения студентов *объяснительному* высказыванию (см. табл. 2–4).

Таким образом, обучение магистрантов *объяснительному* высказыванию следует считать одним из важнейших аспектов формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Таблица 2

**Структурно-смысловая опора
для построения объяснения-описания**

Структурная часть	Опорные вопросы
Вступление	What are you going to describe? (Что вы собираетесь описывать?) Why? / What's the aim? (Для чего? / Какова цель?)
Основная часть	- Refer the object / phenomenon / concept to a class / group of similar ones (Причислите объект / явление/ понятие к классу подобных) - Present its distinctive features in the order of their importance. (Назовите его отличительные признаки в порядке значимости) - Present its other specific features. (Расскажите о других его чертах). Say, what its functions, purpose, role, etc. are. (Расскажите, каковы его функции, назначение, роль и т. д.)
Заключение	Summarize the most important features of the object / phenomenon / concept, its aim and significance. (Суммируйте наиболее важные черты объекта/явления/понятия, его цель / назначение, значимость)

Таблица 3

**Структурно-смысловая опора
для построения объяснения-повествования**

Вступление	What are you going to describe? (Что вы собираетесь описывать?) Why? / What's the aim? (Для чего? / Какова цель?)
Основная часть	- Characterize the process in general. (Дайте общую характеристику процессу) - Say, what its purpose, functions, role, etc. are. (Скажите, какова его цель / назначение, его функции, роль и т. п.) - Divide the process into stages and say what is done at each stage. (Разделите процесс на стадии и расскажите, что происходит на каждой из них) - Say how the stages are related to each other and whether their order can be changed. (Сообщите, как стадии соотносятся одна с другой, и может ли меняться их порядок)
Заключение	Summarize the most important features of the process, its purpose and significance. (Суммируйте наиболее важные характеристики процесса, его цель / назначение, значимость)

Таблица 4

**Структурно-смысловая опора
для построения объяснения-аргументации**

Вступление	What are you going to describe? (Что вы собираетесь описывать?) Why? / What's the aim? (Для чего? / Какова цель?)
Основная часть	• Say what your point of view on the problem is. (Скажите, какова ваша точка зрения на проблему). • Make up three arguments placing them in the order of their significance, add evidence: facts, examples, explanations. (Сформулируйте 3 аргумента в порядке их значимости, добавьте доказательства: факты, примеры, объяснения) • Mention another point of view. (Упомяните противоположную точку зрения) • Add (a) counter-argument (s). (Добавьте контраргумент(-ы)) • Reject this opinion as false. (Опровергните эту точку зрения как неверную)
Заключение	Summarize the opinions. Restate your point of view. Give recommendations, if appropriate. (Суммируйте мнения. Вернитесь к своей точке зрения. Предложите рекомендации, если это уместно)

Обучение магистрантов полемическому высказыванию

Другой формой выражения мысли, которой также уделяется большое внимание при обучении магистрантов иностранному языку является *полемика*. В отличие от *объяснения*, *полемика* является процессом двунаправленным: в ней участвуют две стороны, которые имеют противоположные точки зрения, доказывают правильность своей точки зрения или постулата и обмениваются аргументами. Формируя умения полемической речи у магистрантов, особое внимание рекомендуется уделить структурированию отдельных развернутых реплик, из которых может сложиться ход рассуждений и доказательств.

Например, формулировка **аргумента** начинается с фразы, выражающей **основную мысль**:

Public transportation system is well developed in Moscow. – Система общественного транспорта в Москве хорошо развита.

За основной мыслью следует **доказательство**, которое может выражать:

- личный опыт говорящего:

Lots of my acquaintances leave their cars on parking lots and travel to their offices by metro. – Многие из моих знакомых оставляют свои машины на парковке и едут в офисы в метро.

- факты / статистику:

According to the official estimation Moscow metro is daily used by more than 8 million people. – По официальной оценке московское метро ежедневно используют более 8 миллионов человек.

- объяснение / интерпретацию:

It's more convenient for many people: you can spend time reading, texting, listening to music or even watching videos while travelling. – Это более удобно для многих людей: во время поездки можно читать, переписываться, слушать музыку или даже смотреть видео.

Проиллюстрируем структуру краткого аргументированного высказывания (см. табл. 5).

Таблица 5

Структура краткого аргументированного высказывания

Мнение	Аргумент	
	Основная мысль	Доказательство
You'd better not buy a new car. (Лучше тебе не покупать новую машину)	Public transport is well developed in Moscow now. (Общественный транспорт сейчас хорошо развит в Москве)	Lots of my acquaintances leave their cars on parking lots and travel to their offices by metro. (Многие из моих знакомых оставляют свои машины на парковке и едут в офисы в метро) – личный опыт
		According to the official estimation Moscow metro is daily used by more than 8 million people. (По официальной оценке, московское метро ежедневно используют более 8 миллионов человек) – факты / статистика
		It's more convenient for many people: you can spend time reading, texting, listening to music or even watching videos while travelling. (Это более удобно для многих людей: во время поездки можно читать, переписываться, слушать музыку или даже смотреть видео) – объяснение / интерпретация

Приведенные выше таблицы-опоры используются на занятиях по иностранному языку для формирования и оттачивания у студентов умений краткого аргументированного высказывания. На этапе тренировки магистрантам могут также предлагаться данные таблицы, заполненные частично. Содержание незаполненных ячеек формулируется студентами самостоятельно, после чего обсуждаются логичность и доказательность полученного аргументированного высказывания.

Заключение

Таким образом, *формирование продуктивных умений устной речи* считаем одной из важнейших задач обучения иностранному языку в магистратуре нелингвистического вуза. Из четырех рассмотренных в статье форм выражения мысли особое внимание рекомендуется уделить *полемике* и *объяснению*, при этом умения *описания* и *повествования*, формируемые на более раннем этапе обучения (в бакалавриате), реализуются в *объяснении* и *полемике*. Для того, чтобы помочь магистрантам логично выстраивать *объяснительные* и *полемические* высказывания, предлагается широко использовать различные структурно-смысловые опоры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Идилова И. С. Формирование у магистрантов умений устного общения на английском языке в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 775. М. : МГЛУ, 2017. С. 95–105.
- Колкер Я. М., Устинова Е. С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. М. : Научная книга, 2009. 352 с.
- Колкер Я. М., Устинова Е. С. Практическая методика обучения иностранному языку. М. : Академия, 2001. 264 с.
- Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. С. 199–209.

REFERENCES

- Idilova I. S. Formirovanie u magistrantov umenij ustnogo obshhenija na anglijskom jazyke v neязыkovom vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. Vyp. 775. M. : MGLU, 2017. S. 95–105.

- Kolker Ja. M., Ustinova E. S. Kak sdelat' vyskazyvanie tochnym i vyrazitel'nym: teorija i praktika obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke. M. : Nauchnaja kniga, 2009. 352 s.*
- Kolker Ja. M., Ustinova E. S. Prakticheskaja metodika obuchenija inostrannomu jazyku. M. : Akademija, 2001. 264 s.*
- Passov E. I. Kommunikativnyj metod obuchenija inojazychnomu govoreniju. 2-e izd. M. : Prosveshhenie, 1991. S. 199–209.*

УДК 377.1

Е. С. Давиденко, Н. Л. Байдикова

Давиденко Е. С., кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Института лингвистического и педагогического образования,
Национальный исследовательский университет «МИЭТ»; e-mail: des_kr@mail.ru

Байдикова Н. Л., кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Института лингвистического и педагогического образования,
Национальный исследовательский университет «МИЭТ»;
e-mail: nataleon22@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается понятие «универсальные компетенции», обосновывается необходимость их формирования у студентов в процессе подготовки к профессиональной деятельности, предлагаются способы их развития при обучении иностранному языку. Для определения основных групп универсальных компетенций авторами статьи был проведен анализ отечественных и зарубежных образовательных документов, содержащих требования к уровню подготовки молодых специалистов. Сравнительный анализ позволил определить четыре основные группы универсальных компетенций. Для формирования когнитивных и социальных групп универсальных компетенций при обучении иностранному языку в вузе рекомендуется соблюдать дидактический принцип сознательности, опираться на личностно-деятельностный подход, использовать технологии проблемного обучения, применять интерактивные формы обучения. Для формирования и развития личностных компетенций рекомендуется тщательный отбор учебных материалов, которые должны способствовать воспитанию студентов и иметь проблемный характер. Использование разнообразных компьютерных программ при обучении ИЯ позволяет развить ИКТ-компетенции.

Ключевые слова: универсальные компетенции; когнитивные и метакогнитивные компетенции; компетенции коммуникации и социального взаимодействия; личностные компетенции; ИКТ-компетенции.

E. S. Davidenko, N. L. Baydikova

Davidenko E. S., PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Associate Professor of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education,
National Research University of Electronic Technology (MIET);
e-mail: des_kr@mail.ru

Baydikova N. L., PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Associate Professor of the Institute of Linguistic and Pedagogical Education,
National Research University of Electronic Technology (MIET);
e-mail: nataleon22@list.ru

UNIVERSAL COMPETENCES DEVELOPMENT AT UNIVERSITY EFL CLASSES

The paper discusses the concept of “universal competences” necessary for modern university graduates, as well as methods of their development when teaching a foreign language. To identify the main groups of universal competences, the authors use comparative analysis of the Russian Federal State Educational Standards of Higher Education of the third generation and some foreign educational documents which list the competences that should be built while training young professionals. The comparative analysis carried out by the authors made it possible to identify four main groups of universal competencies. To develop cognitive and social interaction groups of universal competences when teaching a foreign language in a university, it is proposed to use consciousness-based education, the learner centred approach, the technology of problem-based learning and interactive forms of learning. The development of personal competences is facilitated by the instructive and problematic character of the foreign language materials used in the classroom. The use of a variety of computer programs in EFL teaching can contribute to the building of ICT competences.

Key words: universal competences; cognitive and metacognitive competences; communication and social interaction competences; personal competences; ICT competences.

Введение

Вопросы поиска путей повышения конкурентоспособности (как интегративного показателя профессиональной подготовки) выпускников вузов на рынке труда всё больше интересуют ученых, работодателей и преподавателей вузов. Повышению конкурентоспособности субъектов образовательного процесса способствует интернационализация образования, в частности, в области лингвистической подготовки специалистов.

Понятие «интернационализация образования», появившееся в 90-е годы прошлого века трактуется исследователями по-разному. Чаще всего под интернационализацией высшего лингвистического образования понимают студенческую и преподавательскую мобильность, преподавание ряда предметов на английском языке, развитие международных программ, практику «двойных дипломов». Успешность решения проблем интернационализации лингвистического образования зависит от результатов целого ряда теоретических и практических исследований, связанных с изучением отдельных вопросов

этих проблем. К таким вопросам относится, например, определение номенклатуры компетенций, которыми должны обладать выпускники вузов, чтобы быть конкурентоспособными на международном рынке труда. Приобретение этих компетенций является важным как для выпускников лингвистических направлений подготовки при осуществлении переводческой и преподавательской деятельности, так и для выпускников нелингвистических вузов (в том числе и технических направлений подготовки) при осуществлении профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Авторы настоящей статьи ставят целью на основе анализа отечественных и зарубежных образовательных документов определить базовый список универсальных компетенций, которыми должны обладать выпускники вузов для успешного осуществления своей профессиональной деятельности, и предложить способы их формирования при обучении иностранному языку (ИЯ).

Компетентностный подход к проектированию целей обучения

В настоящее время обязательные требования к результатам освоения образовательных программ в вузах закреплены в Федеральных государственных образовательных стандартах последнего поколения соответствующих направлений подготовки, разработанных с учетом профессиональных стандартов [ФГОС ВО 3++]. В основе образовательного процесса, осуществляемого по этим стандартам, лежит компетентностный подход.

Вслед за И. А. Зимней [Зимняя 2009], под **компетентностью** мы понимаем формируемый в образовательном процессе интегративный результат, а под **компетенцией** – его целевую основу, нормативное требование, определенное в том или другом программном документе, например, в ФГОС ВО. Следовательно, компетентностный подход к проектированию целей обучения подразумевает определение круга компетенций, которые должны привести к формированию компетентностей в структуре личности студента. При этом следует подчеркнуть, что компетенция имеет непростую структуру. Она предполагает определенные знания, навыки, умения и необходимые для их воплощения свойства личности. Исследователи Р. Н. Азарова и Н. М. Золотарева трактуют ее как «способность применять знания,

умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [Азарова, Золотарева 2010, с. 16].

Универсальные компетенции в российских образовательных стандартах

Компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников российского вуза, подразделены в ФГОС ВО 3++ на универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). Набор **универсальных компетенций** полностью совпадает в стандартах всех технических направлений подготовки бакалавров и включает восемь групп компетенций [Федеральные государственные образовательные стандарты 2018]:

- УК-1. Системное и критическое мышление
- УК-2. Разработка и реализация проектов
- УК-3. Командная работа и лидерство
- УК-4. Коммуникация
- УК-5. Межкультурное взаимодействие
- УК-6. Самоорганизация и саморазвитие
- УК-7. Здоровьесбережение
- УК-8. Безопасность жизнедеятельности.

Такие же УК предусматриваются и в стандартах для лингвистических и педагогических направлений подготовки (44.00.00 «Образование и педагогические науки», 45.00.00 «Языкознание и литературоведение») [там же].

Универсальные компетенции в зарубежных образовательных документах

В различных зарубежных документах, в которых обозначены требования к уровню подготовки молодых специалистов, также перечисляются компетенции, необходимые выпускнику вуза для успешной деятельности в современном мире.

Например, в документе Совета Европы об изучении иностранного языка, обучении ему и об оценке компетенций владения иностранным языком (2001) отмечается, что изучение и использование языка развивает у обучающихся не только коммуникативные, но и общие компетенции. Общие компетенции обеспечивают любую деятельность, в том числе и коммуникативную, и включают *знания* (эмпирические

и академические), умения и ноу-хау, экзистенциальную компетенцию (совокупность индивидуальных характеристик человека, черт характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию), а также *способность учиться* (умение и желание открывать для себя другое – будь то другой язык, культура, новые люди или области знания) [Общеввропейские компетенции ... 2001–2003].

В некоторых зарубежных образовательных документах используется термин «skills», подразумевающий знания, навыки, умения, мастерство, квалификацию и соответствующий понятию «компетенция». В частности, выражение «hard skills» обозначает профессиональные компетенции, а термин «soft skills» – общие, универсальные, надпрофессиональные, метапредметные, социальные, личностные компетенции. Согласно данным ряда исследований, именно от высокого уровня сформированности универсальных компетенций зависит успех выпускников в их профессиональной сфере [Klaus 2010].

В целом ряде зарубежных работ, касающихся бизнеса, науки, культуры и образования термин «компетенции», без которых нельзя обойтись в современном мире, называют также термином «21st century skills» («компетенции XXI века»). Чтобы быть востребованным специалистом, необходимо иметь не только профессиональные компетенции, но и универсальные компетенции, помогающие человеку определить свое место в жизни, реализовать свои жизненные цели, адаптироваться к меняющимся условиям. Современного профессионала отличает наличие у него способности мыслить критически и творчески подходить к делу, проявлять инициативность и ответственность, способность к работе в команде и т. п.

Рассмотрим некоторые из зарубежных образовательных документов более подробно.

Так, ЮНЕСКО, в сотрудничестве с партнерами, разработало документ, содержащий инструментарий диагностики качества общего образования [General Education System URL]. В этом документе приводятся перечни ключевых компетенций, которые заявлены в качестве приоритетов образовательной политики в таких странах, как Великобритания (Северная Ирландия и Шотландия), Норвегия, Австралия, Индонезия, Сингапур, Намибия и ЮАР [Examples of countries' definitions of key/core competencies].

Перечни не представляют собой упорядоченные классификации и отличаются друг от друга по количеству пунктов (от трех до десяти), а также степенью их детализации. Кроме того, наблюдается отсутствие единства терминологии. Но даже беглый взгляд на данные списки ключевых компетенций позволяет выявить наиболее часто встречающиеся целевые установки. Например, в пяти перечнях из восьми встречаются коммуникативные навыки (социальное взаимодействие, работа в команде, сотрудничество), компетенции, связанные с когнитивной сферой (критическое мышление, решение проблем), умения пользоваться информационно-коммуникационными технологиями, личностные качества / черты характера.

Некоммерческая международная организация «Центр перепроектирования учебных программ» (Center for Curriculum Redesign) предложила свою модель образования в XXI веке, включающую четыре измерения [Fadel 2015]:

- 1) знания (что мы знаем и понимаем);
- 2) навыки (как мы используем то, что знаем): креативность, критическое мышление, коммуникация, сотрудничество;
- 3) характер (как мы ведем себя и позиционируем себя в мире): сознательность, смелость, способность быстро восстанавливаться, моральные качества, лидерство;
- 4) метаобучение (рефлексия и саморегуляция в обучении)¹.

Таким образом, авторы указанного документа выделили компоненты ключевых компетенций, необходимых образованному человеку в XXI веке.

Швейцарская организация «Всемирный экономический форум», в 2015 году на своей странице в Интернете опубликовала отчет «Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий» [New Vision for Education]. В этом документе на основе анализа научной литературы и информации о ситуации в образовании примерно в ста странах мира констатируется наличие существенного разрыва между запросами современного рынка и уровнем развития у молодежи необходимых качеств, названных «компетенциями XXI века». Авторы документа выделяют три **основные группы компетенций** (на базе рассматриваемых ими 16 компетенций),

¹ Четыре измерения Фаделя предлагаются в нашем переводе.

необходимых современному специалисту для достижения успеха в экономике инновационного типа.

I. Базовые компетенции для решения повседневных задач:

- 1) умения чтения и письма;
- 2) математическая грамотность;
- 3) естественнонаучная грамотность;
- 4) ИКТ-грамотность;
- 5) финансовая грамотность;
- 6) культурная и гражданская грамотность.

II. Компетенции для решения более сложных, нетипичных задач:

- 7) критическое мышление;
- 8) креативность;
- 9) умение общаться;
- 10) умение работать в команде.

III. Личностные качества для адаптации в мире:

- 11) любознательность;
 - 12) инициативность;
 - 13) настойчивость;
 - 14) способность адаптироваться;
 - 15) лидерские качества;
 - 16) социальная и культурная грамотность
- [Луо, Бутенко 2015, с. 78–79].

Согласно документу Всемирного экономического форума «Будущее трудовой деятельности: занятость, компетенции и карьерная стратегия в условиях четвертой промышленной революции» [The future of jobs ... URL], мы живем в эпоху, когда новые технологии стремительно меняют мир и требования к рабочей силе. В связи с этим, в 2016 году на Всемирном экономическом форуме на основании опроса мнения экспертов был составлен перечень из 10 компетенций, которые будут актуальны в 2020 году [The 10 skills you need ... URL]:

- 1) комплексный подход к решению проблем (complex problem solving);
- 2) критическое мышление (critical thinking);
- 3) креативность (creativity);

- 4) умение управлять людьми (people management);
- 5) умения взаимодействия (coordinating with others);
- 6) эмоциональный интеллект (emotional intelligence);
- 7) умение формулировать собственное мнение и принимать решения (judgment and decision-making);
- 8) клиентоориентированность (service orientation);
- 9) умение вести переговоры (negotiation);
- 10) когнитивная гибкость (cognitive flexibility).

Основные группы универсальных компетенций

На основании проведенного нами анализа образовательных документов предлагаем выделить следующие четыре основные группы универсальных компетенций:

- 1) когнитивные / познавательные и метакогнитивные компетенции;
- 2) компетенции коммуникации и социального взаимодействия;
- 3) личностные компетенции;
- 4) ИКТ-компетенции.

Все универсальные компетенции, обозначенные в ФГОС ВО 3++, отражены в предлагаемой нами классификации (см. табл. 1).

Таблица 1

Компонентный состав универсальных компетенций, формируемых в вузе

№	Группы универсальных компетенций	Компоненты
1.	Когнитивные / познавательные и метакогнитивные / метапознавательные компетенции	УК-1. Системное и критическое мышление УК-2. Разработка и реализация проектов Умение учиться Креативность Рефлексия, саморегуляция и самоорганизация в обучении Умение формулировать собственное мнение и принимать решения
2.	Компетенции коммуникации и социального взаимодействия	УК-3. Командная работа и лидерство УК-4. Коммуникация УК-5. Межкультурное взаимодействие Умение сотрудничать с людьми

№	Группы универсальных компетенций	Компоненты
3.	Личностные компетенции	УК-6. Самоорганизация и саморазвитие УК-7. Здоровьесбережение УК-8. Безопасность жизнедеятельности Моральные качества Эмоциональный интеллект Культурная и гражданская грамотность
4.	ИКТ-компетенции	Умение пользоваться информационно-коммуникационными технологиями

Универсальные компетенции в таблице помечены кодом УК и дополнены некоторыми компетенциями, заимствованными нами из зарубежных источников. Если в отечественных ФГОС ВО 3++ умение использовать современные информационно-коммуникационные технологии рассматривается как одна из общепрофессиональных компетенций (ОПК) или как одна из профессиональных компетенций (ПК) в зависимости от направления подготовки, то в зарубежных документах ИКТ-компетенция считается одной из универсальных компетенций. На наш взгляд, ИКТ-компетенцию следует отнести к универсальным.

Проведенное изучение образовательных документов показало, что универсальные компетенции ФГОС ВО 3++ согласуются с ключевыми компетенциями, выделенными в зарубежных источниках. Считаем, что выявленные универсальные компетенции необходимо формировать у студентов вузов (независимо от направления подготовки) при обучении всем дисциплинам, в том числе и при обучении ИЯ. Рассмотрим далее возможности формирования УК на занятиях по иностранному языку.

Формирование универсальных компетенций на занятиях по иностранному языку в вузе

Для формирования **когнитивных и метакогнитивных компетенций** необходимо прежде всего опираться на один из ведущих дидактических принципов – на **принцип сознательности обучения**, который предусматривает сознательное, рефлексивное отношение обучающихся к процессу изучения иностранного языка и предполагает такую преподавательскую деятельность, которая развивает

у студентов самостоятельность и творческий подход к учению, а также потребность в самообразовании и самовоспитании.

Личностно-деятельностный подход в обучении ИЯ также предполагает развитие когнитивных и метакогнитивных компетенций студентов. Как отмечает И. П. Павлова, «в рамках личностно-деятельностного подхода учебная деятельность рассматривается как взаимодействие между преподавателем и студентами и между студентами; сами студенты (учащиеся) считаются субъектами этой деятельности, изучая и усваивая учебный предмет, в том числе и иностранный язык, а преподаватель (учитель) становится их помощником, постепенно передавая им управление учебным процессом. Это усиливает их самостоятельность, а главная задача преподавателя (учителя) состоит в том, чтобы научить их учиться, в том числе и иностранному языку как средству общения и познания. Достижение целей обучения осуществляется в результате сотрудничества между студентами и преподавателем и между самими студентами» [Павлова 2016, с. 47].

Используемая в обучении ИЯ **технология проблемного обучения** также способствует развитию у студентов когнитивных и метакогнитивных компетенций. Способ изучения языка «снизу вверх», когда преподаватель намеренно не разъясняет правила, а предлагает студентам самостоятельно исследовать факты языка, используя, например, корпуса текстов, побуждают студентов к непосредственному познанию действительности, к самостоятельному разрешению проблем и приводят их к собственным открытиям.

Необходимость формирования у студентов **компетенций коммуникации и социального взаимодействия** нередко недооценивается преподавателями ИЯ. Такие виды деятельности, как тренинги по развитию у них мотивации, их способности к лидерству, менеджменту, работе в команде, управлению временем, проведению презентаций часто отдаются в вузах на откуп органам студенческого самоуправления. Но обучение студентов социальному взаимодействию может быть организовано в ходе учебного процесса по иностранному языку, поэтому на занятиях по иностранному языку рекомендуется применять следующие **интерактивные формы обучения**: дискуссии, кейсы, обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры), разработки проектов, тренинги. Данные формы учебной работы позволяют поддерживать у студентов навыки командной работы, межличностного взаимодействия и сотрудничества [Байдикова, Давиденко 2018].

Для формирования **личностных компетенций** на занятиях по иностранному языку прежде всего следует использовать возможности, заложенные в самом **содержании** данной дисциплины, например, при работе с аутентичными иноязычными текстами. При выборе учебного текста следует учитывать его характеристики. Текст должен быть:

- интересным для молодых людей, отражать тенденции развития современного мира;
- иметь воспитательный потенциал и являться гуманистическим по содержанию;
- предоставлять возможности для обсуждения проблем.

Формирование **ИКТ-компетенции** на аудиторных и внеаудиторных занятиях по иностранному языку в вузе сегодня обеспечивается широкими возможностями программных средств и разработанных на основе их применения лингводидактических технологий обучения. Компьютерные программы по отработке лексического и грамматического материала, презентации, онлайн-тесты, подкасты и видеоролики – вот далеко не полный перечень современного арсенала, имеющегося сегодня в распоряжении преподавателя ИЯ. Кроме того, уже разработаны системы обучения ИЯ, базирующиеся на использовании ИКТ. Например, М. Г. Евдокимова предлагает информационно-коммуникационную технологию формирования иноязычных профессиональных компетенций на базе проектного метода и системы программно-аппаратных средств обучения иностранным языкам [Евдокимова 2017]. В ходе формирования этих компетенций возможно одновременное формирование и универсальных компетенций.

Условия и приемы формирования вышеупомянутых основных групп универсальных компетенций представлены нами в таблице 2.

Таблица 2

Формирование УК на занятиях по иностранному языку в вузе

№	Группы универсальных компетенций	Условия и приемы формирования УК
1.	Когнитивные / познавательные и метакогнитивные / метапознавательные компетенции	Дидактический принцип сознательности обучения. Личностно-деятельностный подход к обучению ИЯ. Технология проблемного обучения.

№	Группы универсальных компетенций	Условия и приемы формирования УК
2.	Компетенции коммуникации и социального взаимодействия	Интерактивные формы обучения: дискуссии, кейсы, обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры), проектное обучение, элементы тренингов.
3.	Личностные компетенции	Содержание учебного материала при обучении ИЯ (современное, воспитывающее, проблемное).
4.	ИКТ-компетенции	Компьютерные программы по отработке лексического и грамматического материала, презентации, онлайн-тесты, подкасты, видеоролики и т. д.

Заключение

Таким образом, преподавателю ИЯ в современном вузе следует целенаправленно формировать у студентов универсальные компетенции, которые представлены нами в статье в виде четырех основных групп компетенций и отражены в таблицах 1 и 2.

Считаем, что преподавателям не следует подчинять учебный процесс исключительно только работе над языковыми и речевыми умениями, они не должны воспринимать необходимость интеграции формирования УК в учебный процесс как задачу, отвлекающую от академических целей. Осознание преподавателями ИЯ необходимости специального формирования у студентов высшей школы перечисленных в таблицах основных групп универсальных компетенций и разработка для этого соответствующей методики станут важным шагом в достижении качественного обучения иностранным языкам. Безусловно, это будет способствовать тому, что выпускники вузов смогут достойно выдержать конкуренцию на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. 52 с. URL : fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325222633.pdf

- Байдикова Н. Л., Давиденко Е. С. Типологические особенности личности (экстраверсия / интроверсия) в контексте личностно ориентированного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 155–163.
- Евдокимова М. Г. Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М. : БИБЛИО-ГЛОБУС, 2017. 436 с.
- Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
- Луо М. Э., Бутенко В., Полунин К. Новый взгляд на образование: раскрывающая потенциал образовательных технологий // Образовательная политика. 2015. № 2 (68). С. 72–110. URL : elibrary.ru/download/elibrary_26029218_99145486.pdf
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург : Cambridge University Press, 2001 ; М. : МГЛУ, 2003. 256 с.
- Павлова И. П. Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 14 (753). С. 45–63. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/14_753.pdf
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3 ++. URL: fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16
- Examples of countries' definitions of key/core competencies. URL : www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-notes/examples-countries'-definitions-keycore-competencies
- Fadel Ch. Redesigning the Curriculum for a 21st Century Education The CCR Foundational White Paper. 2015. URL : curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-FoundationalPaper-Updated-Jan2016.pdf
- General Education System Quality Analysis / Diagnosis Framework (GEQAF). URL : www.ibe.unesco.org/en/general-education-system-quality-analysis/diagnosis-framework-geqaf
- Klaus P. Communication breakdown // California Job Journal. 2010. № 28. P. 1–9. URL : connection.ebscohost.com/c/articles/52911024/communication-breakdown
- New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology. URL : www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. URL : www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/

The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. URL : www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

REFERENCES

- Azarova R. N., Zolotareva N. M.* Razrabotka pasporta kompetencii: Metodicheskie rekomendacii dlja organizatorov proektnyh rabot i professorsko-prepodavatel'skikh kollektivov vuzov. M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov: Koordinacionnyj sovet uchebno-metodicheskikh ob#edinenij i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshej shkoly, 2010. 52 s. URL : fgosvo.ru/uploadfiles/np0/20120325222633.pdf
- Bajdikova N. L., Davidenko E. S.* Tipologicheskie osobennosti lichnosti (jekstraversija / introversija) v kontekste lichnostno orientirovannogo obuchenija studentov nejazykovyh vuzov inostrannomu jazyku // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 2 (796). C. 155–163.
- Evdokimova M. G.* Innovacionnaja sistema professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannym jazykam v nejazykovom vuze. M. : BIBLIO-GLOBUS, 2017. 436 s.
- Zimnjaja I. A.* Kljuchevyje kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija // Jeksperiment i innovacii v shkole. 2009. № 2. S. 7–14.
- Luo M. Je., Butenko V., Polunin K.* Novyj vzgljad na obrazovanie: raskryvajapotencial obrazovatel'nyh tehnologij // Obrazovatel'naja politika. 2015. № 2 (68). C. 72–110. URL : elibrary.ru/download/elibrary_26029218_99145486.pdf
- Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka. Strasburg : Cambridge University Press, 2001 ; M. : MGLU, 2003. 256 s.
- Pavlova I. P.* Principy obuchenija inostrannomu jazyku: sovremennaja interpretacija // Vestnik MGLU. 2016. Vyp. 14 (753). C. 45–63. URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/14_753.pdf
- Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovanija 3 ++. URL : fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16
- Examples of countries' definitions of key/core competencies. URL : www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-notes/examples-countries'-definitions-keycore-competencies
- Fadel Ch.* Redesigning the Curriculum for a 21st Century Education The CCR Foundational White Paper. 2015. URL: <http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-FoundationalPaper-Updated-Jan2016.pdf>
- General Education System Quality Analysis / Diagnosis Framework (GEQAF). URL : www.ibe.unesco.org/en/general-education-system-quality-analysis-diagnosis-framework-geqaf

- Klaus P.* Communication breakdown // California Job Journal. 2010. № 28. P. 1–9. URL : connection.ebscohost.com/c/articles/52911024/communication-breakdown
- New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology. URL : www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. URL : www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/
- The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. URL : www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

УДК 81-13, 81-37, 81-42

И. А. Гусейнова

доцент, доктор филологических наук;
профессор кафедры немецкого языка
переводческого факультета МГЛУ;
e-mail: ginnap@mail.ru

СОПРЯЖЕНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СФЕРЫ ТРУДА

Предлагаемая научно-педагогическому сообществу статья посвящена проблемам подготовки современных переводчиков в соответствии с актуальными потребностями работодателей, заинтересованных в формировании кадрового резерва с учетом требований рынка труда. В статье отмечается необходимость подготовки переводчиков новой формации, владеющих двумя и более иностранными языками, способных осуществлять литературное редактирование текстов на родном (русском) языке в различных типах среды, готовых выполнять функции медиатора, а также выступать в роли «дискурсивной личности». В работе также представлена технология формирования дискурсивной личности переводчика, предполагающая осуществление разных видов перевода, отягощенного отраслевым компонентом. Автор статьи полагает, что комплексная многоуровневая подготовка переводческих кадров позволит, с одной стороны, сформировать портфель междисциплинарных программ, статус которых в настоящий момент не определен институционально, с другой стороны, обеспечить профессиональную мобильность выпускников престижных неязыковых вузов, призванных решать насущные вопросы, сопровождающие все виды человеческой деятельности.

Ключевые слова: жанр; институциональный дискурс; высшее образование; перевод; рынок труда; цифровые технологии; подготовка кадров.

I. A. Guseinova

Associate professor, Doctor of Philology (Dr. habil.),
Professor at the Department of German,
the Faculty of Translation and Interpreting, MSLU;
e-mail: ginnap@mail.ru

MERGING THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION AND THE LABOUR MARKET

The article targets academics and practitioners who are involved in training translators and interpreters in accordance with the requirements of those employers who – in hiring the staff – are guided by contemporary market demands. The article stresses the necessity of training a new generation of translators – that is professionals who have mastered two foreign languages and are skillful at editing literary texts in their native (in this case Russian) language in different environments, are well-

prepared to act as mediators and generally function as a «discursive identity». The paper also sets out to describe the technologies of forming translator's discursive identity, which suggests coping with various types of translation and with different content. The author argues that a comprehensive and multi-level training of translators and interpreters will, on the one hand, contribute to developing interdisciplinary educational programmes and will be useful for determining the institutional status of such programmes; on the other hand will serve to promote the professional mobility of graduates from non-linguistic universities and faculties who are set on solving most acute problems in all spheres of social life.

Key words: genre; institutional discourse; higher education; translation; labour market; digital technologies; professional training.

Введение

Развитие информационных технологий, их внедрение в различные сферы человеческой деятельности, многочисленные дискуссии о цифровизации и использовании компьютерных технологий в профессиональной и бытовой среде ставят перед отечественными вузами новые задачи, решение которых требует переосмысления теории и практики обучения иностранным языкам и культурам, а также пересмотра режима использования технических средств обучения в ходе подготовки переводчиков новой формации.

Наиболее часто дискутируемые вопросы касаются, прежде всего, статуса переводческой профессии, повсеместного внедрения машинного перевода, призванного заменить человеческий фактор в переводе; расширение функциональных обязанностей переводчика за счет трудовых функций офис-менеджера, референта, организатора, медиа-тора и др. Ключевым был и остается вопрос профессионального статуса переводчика – менеджера или кадра высочайшей квалификации, способного решать государственные задачи.

В настоящее время вузы решают подобные вопросы следующим образом:

а) через проведение на регулярной основе международных научно-практических конференций, посвященных насущным вопросам перевода: будущее профессии, маркетинг переводчика и профессиональная этика, столкновение интересов переводчика, переводческой компании и заказчика, подготовка востребованных переводческих кадров и лучшие вузовские практики, работа с незнакомыми темами и терминологией, смежные профессии лингвиста-переводчика,

перевод как средство социальной инклюзии, способы противостояния стрессу и технический арсенал переводчика;

б) через учебно-методические семинары, в которых принимают участие эксперты и специалисты в области теории и практики перевода;

в) через серии мастер-классов, ориентированных на молодых начинающих переводчиков, заинтересованных в своем личностном росте и профессиональном развитии;

г) через обучение пользованию информационными технологиями, как в лингвистике, так и в переводе.

Обширный спектр обсуждаемых тем требует определенной систематизации процессов, происходящих в переводческой сфере и пересмотра видов перевода с учетом реальных потребностей современного общества.

Систематизация видов перевода с учетом реальных потребностей рынка переводческих услуг

Следует отметить, что отечественная и зарубежная лингвистическая школа перевода работает сегодня с разными видами перевода, которые следует, на наш взгляд, систематизировать следующим образом:

Письменный перевод

В рамках письменного перевода следует выделить:

а) работу со специальными текстами (научно-технические тексты, содержащие отраслевую терминологию, типовая документация, к которой следует отнести типовые договоры, банковские выписки, справки и пр.);

б) работу с художественными текстами (переводы литературных произведений разных жанров, в том числе поэтических, драматических, эпических и т. п.);

в) работу с видеоконтентом, т. е. с текстами полимодального характера, в которых информация передается при помощи различных семиотических кодов – через звук, изображение, мимику, жесты, окулеснику и т. п. при этом предполагается, что устный текст при помощи субтитров должен превратиться в вербальный текст, который может быть прочтен (этот вид перевода получил название аудиовизуальный перевод, чей лингвистический статус еще не определен, но он активно используется в киноиндустрии);

г) работу с социально значимыми текстами, предполагающими социокультурное взаимодействие с людьми, имеющими определенные ограничения по здоровью – слабослышащими, слабовидящими, страдающими дислексией, обладающими нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Устный перевод

В рамках устного перевода мы традиционно выделяем устный последовательный перевод, синхронный перевод, перевод межкультурных переговоров, требующих от переводчика выполнения и функций медиатора – посредника между представителями различных лингвокультур, и так называемый ООН-овский перевод. Безусловно, современный переводчик пользуется различными вспомогательными средствами – это различные программы памяти; устройства, способные переводить речевой сигнал в письменный, что очень помогает при устном переводе регалий, цифр, особенно если они произносятся в обратном порядке как в немецком языке, званий, степеней и другой более или менее универсальной информации, например *Doctor honoris causa* – Почетный доктор, *PhD-student* – аспирант и т. п. Напомним, что при ООН-овском переводе необходимо использование глоссария и того лексического минимума, которым обязан пользоваться каждый переводчик ООН.

Социальный перевод

В настоящее время все масштабные международные мероприятия сопровождаются переводом на жестовый язык, это требование международных организаций, т. е. отмечается высокая потребность в переводчиках межкультурных жестовых коммуникаций, способных осуществить перевод с вербального языка на жестовый, или даже с вербального английского языка, например, на русский жестовый язык. К разновидностям социального перевода можно отнести тифлокомментирование (в американской традиции «аудиодескрипция»). Речь идет о комментировании происходящего на сцене театра или на экране телевизора или кинотеатра для слабовидящих или слепых. В этом случае особое значение приобретает стилистика родного или иностранного языка, потому что в постановках не последнюю роль

играют художественные детали. Если они не будут учтены в переводе, то сцена в кино или театре может лишиться смысла.

Информационно-технологический перевод

В рамках письменного перевода речь идет о применении корпусов текста (базы данных на разных языках) при переводе, содержание которых «подсказывает» переводчику те слова, которые наиболее часто встречаются в подобном контексте и являются «узнаваемыми» для пользователей. Другой пример – это отраслевые глоссарии, содержащие терминологические единицы, определяющие ту или иную отрасль знания. Подобные глоссарии представляют собой список слов, обычно это мультязычные ряды единиц специальной лексики, которые позволяют выбрать правильное наименование процесса, предмета, объекта сложной техники и т. п. Данные глоссарии обеспечивают взаимодействие между специалистами в профессиональной среде, но не обеспечивают коммуникацию как обмен идеями и знаниями между представителями различных языков и культур.

Лингвистические основы сопряжения системы высшего образования и сферы труда

Анализ современной предметно-специальной литературы свидетельствует о том, что в последнее десятилетие отечественные и зарубежные ученые интенсивно разрабатывают жанровые системы, предпринимая попытку их систематизации в соответствии с развивающимися разновидностями институционального дискурса. Так, Ж.-М. Шеффер в своих научных изысканиях отмечает такое явление, как «борьба жанров» [Шеффер 2010, с. 46]. Для подготовки переводчиков новой формации данное наблюдение играет существенную роль, поскольку предполагает от преподавателя осуществление обоснованного отбора жанра при одновременном соблюдении их логической последовательности и / или преемственности. Не менее важным является вопрос «о видоизменении жанров, т.е. анализ сил, под действием которых жанр утрачивает устойчивость, разлагается, распадается, а порой пересоздается заново» [Шеффер 2010, с. 49]. В этом смысле отбор жанров, подлежащих изучению в ходе подготовки переводчиков, является принципиальным, так как предполагает

усиленную работу с определенным набором жанров, который наиболее интенсивно используется работодателями в процессе осуществления коммерческой и других видов трудовой деятельности.

Заслуживают отдельного упоминания труды, ориентированные на исследование компонентов, сопровождающих ситуации полиязычия. Как справедливо отмечает В. Д. Бондалетов, ключевым понятием современной социальной лингвистики является «коммуникативная среда» [Бондалетов 2019, с. 86], которая не может быть приравнена к одной социальной группе, поскольку она представляет собой «этно-языковой ареал, в котором осуществляются активные коммуникативные связи на нескольких языках или их вариантах» [Бондалетов 2019, с. 86]. Данное положение имеет принципиальное значение в ходе подготовки переводчиков новой формации, поскольку ориентирует их на учет следующих элементов реальной ситуации социокультурного взаимодействия: во-первых, на одновременное использование двух и более языков в ходе общения, во-вторых, на необходимость использования различных семиотических кодов в процессе реализации коммуникации, в-третьих, на необходимость использования различных жанров, детерминирующих «социальную нагрузку» [Бондалетов 2019, с. 92] языков с учетом специфики предметной деятельности людей – участников коммуникативного события.

Не менее существенным при подготовке переводчиков новой формации представляется учет специфики дискурсивно-коммуникативных моделей перевода. Мы полагаем, что составление «дискурсивного досье» [Волкова 2016, с. 91] помогает начинающему переводчику учесть реальные условия социокультурного взаимодействия и одновременно выбрать адекватные стратегии перевода. Вслед за Т. А. Волковой, мы подчеркиваем необходимость установления взаимосвязи между разновидностями институционального дискурса, а также «коммуникативными ситуациями перевода, компонентами работы переводчика, компетенциями (ролями) переводчика» [Волкова 2016, с. 91]. Важно отметить, что функциональные обязанности переводчика в свете вышесказанного варьируют. В одном случае он призван выполнять функции референта, а в другом – офис-менеджера, в третьем – медиатора и т. п., оставаясь при этом в деловом взаимодействии центральной фигурой, способной структурировать себя, пространство вокруг себя, а также коммуникацию с учетом институционального аспекта.

Многие отечественные авторитетные ученые отмечают, что институциональные аспекты коммуникации способствуют ее оптимизации в производственной и коммерческой сферах деятельности. Подобные взгляды разделяют, как специалисты в области филологии, так и в области маркетинга, менеджмента и управления. В. И. Карасик подчеркивает, что «условия деловой коммуникации заметно меняются: это связано с процессами глобализации, развитием сетевых интернет-коммуникаций и формированием электронной экономики» [Карасик 2018, с. 46]. Вследствие вышеупомянутых процессов происходит изменение тональности общения при одновременном присутствии его константных элементов – оси «свой – чужой», интерперсональных границ, вежливого / невежливого поведения, профессионального компонента и др. Для подготовки переводчиков новой формации это имеет принципиальное значение – обязательное обучение стратегиям и тактикам, учитывающим упомянутые выше константы в ходе осуществления социокультурного взаимодействия.

Лингводидактические предложения о сопряжении системы высшего образования и сферы труда

Анализируя учебные пособия и труды по проблеме, мы выделяем лингводидактические технологии, выполнение которых позволяет осуществлять подготовку переводчиков новой формации с учетом актуальных потребностей рынка труда и в соответствии с реальными нуждами работодателей, которые приводим ниже:

Реальные проблемы и задачи	Лингводидактические технологии при подготовке переводчиков новой формации
«Развитие бытовой коммуникации в Интернете создает иллюзию игровой безответственности, приводит все чаще в виртуальном общении к освобождению от этикетных и этических ограничений, пренебрежению к базовым принципам вежливости, возрастанию вкусовой нетерпимости» [Вежливость и «антивежливость» в языке и коммуникации 2018, с. 4].	– включение в обучение информационных технологий, обеспечивающих качественное выполнение переводческих задач, в том числе литературного редактирования, критического анализа текста перевода; обоснование выбора стратегии перевода и др.; – обучение переводчиков новой формации правилам этикета с учетом специфики той или иной лингвокультуры; – ознакомление с этическими принципами работы переводчика; – знакомство с категорией вежливости в контексте речевых жанров и реальных ситуаций социокультурного взаимодействия.

Реальные проблемы и задачи	Лингводидактические технологии при подготовке переводчиков новой формации
Допустимость / недопустимость «прикосновений, физического контакта, отсутствие тематических табу, возможность задавать личные вопросы, вмешиваться в разговор, перебивать, делать замечания и давать советы незнакомым, отстаивать свое мнение, спорить, критиковать и т. д.» [Буторина 2018, с. 48].	– знакомство со спецификой той или иной лингвокультуры; – обучение прагматическим аспектам коммуникации с учетом а) ее основных этапов – фаза знакомства, основная фаза (профессиональное взаимодействие), фаза прощания; б) речевых действий, сопровождающих каждую ступень реализации коммуникативного взаимодействия.
Анализ и интерпретация текстов представляет сложность для переводчика, так как «помимо знаков препинания, тексты, становящиеся объектом лингвистической экспертизы, могут включать таблицы и схемы, используемые с целью обобщения сказанного. Их интерпретация представляет определенную сложность, например, в том случае, если в тексте статьи информация дана как предположительная, то схема как особый тип представления знания вряд ли наследует модальность текста» [Плотникова 2018, с. 200].	– обучение основам анализа и интерпретации на материале текстов разной жанровой направленности; – изучение способов передачи информации в инокультурных текстах, относящихся к разным функциональным стилям; – изучение терминологического минимума на фоне общеупотребительной лексики.
Задача «всегда устойчиво сохранять конкурентоспособность, быть конкурентоустойчивым, гибко используя для этого складывающиеся условия и адаптируясь к ним, используя конкурентные преимущества» [Гудков 2011, с. 128].	– анализ экстралингвистических факторов на основе имеющихся публикаций на иностранном языке по определенной проблеме; – умение осуществлять анализ слабых и сильных сторон изучаемого явления на иностранном языке; – умение выстраивать стратегию аргументации на иностранном языке.
«Чтение отошло на второй или даже третий план культуры – по сравнению с 'видением' и 'слышанием артефактов аудиовизуальности и мультимедийности'» [Черняк 2018, с. 48].	– обучению разным видам чтения на материале инокультурных текстов; – знакомство с современными видами переводческой деятельности; – обучение приемам визуализации информации; – обучение правилам составления презентаций.

Заключение

Подытоживая вышесказанное, мы полагаем целесообразным при подготовке переводчиков новой формации выполнение следующих шагов:

- необходимо сохранить профессию переводчика и разрабатывать междисциплинарные программы профессиональной подготовки и переподготовки переводческих кадров, учитывая сферу деятельности переводчика и виды перевода;
- необходимо учитывать то обстоятельство, что современный перевод постепенно переходит из элитарного в социальный, превращаясь из монолога переводчика в диалог культур и цивилизаций, приобретая тем самым новое качество и иную значимость;
- машинный перевод необходимо рассматривать в качестве вспомогательного средства, которое облегчает работу профессионального переводчика, но требует обязательного литературного постредактирования;
- необходимо поддерживать мероприятия, нацеленные на подготовку молодых начинающих переводчиков в различных видах перевода, но, прежде всего, литературного, так как он формирует базу для профессиональной деятельности переводчика в разных сферах;
- необходимо транслировать идею о том, что не всякий человек, владеющий иностранным языком, сможет работать переводчиком, потому что подготовка переводчиков включает формирование определенных компетенций, которые не входят в подготовку специалистов иного профиля.

Отметим также, что глобализация претерпевает парадигмальные изменения. Поворот к интернационализации очевиден. Интернационализация связана с сохранением языкового и культурного многообразия, что приведет к повышенному спросу на специалистов, владеющих редкими языками, в том числе языками государств – участников СНГ, скандинавскими и другими.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бондалетов В. Д. Социальная лингвистика. М. : ЛЕНАЛАНД, 2019. 208 с.
- Буторина Е. П. Вежливость и «антивежливость» в деловом дискурсе // Вежливость и «антивежливость» в языке и коммуникации : материалы Междунар. науч. конф., сост. в институте лингвистики РГГУ 23–24 октября

- 2018 г. / сост. и отв. ред. И. А. Шаронов. М. : Политическая энциклопедия, 2018. С. 45–52.
- Вежливость и «антивежливость» в языке и коммуникации: материалы Международ. науч. конф., сост. в институте лингвистики РГГУ 23–24 октября 2018 г. / сост. и отв. ред. И. А. Шаронов. М. : Политическая энциклопедия, 2018. 318 с.
- Волкова Т. А. От модели перевода к стратегии перевода. М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. 304 с.
- Гудков И. В. Маркетинговое управление высшим учебным заведением в современной России. М. : ИПКГосслужбы, 2011. 264 с.
- Карасик В. И. Вежливость и «антивежливость» в сетевом дискурсе // Вежливость и «антивежливость» в языке и коммуникации : материалы Международ. науч. конф., сост. в институте лингвистики РГГУ 23–24 октября 2018 г. / сост. и отв. ред. И. А. Шаронов. М. : Политическая энциклопедия, 2018. С. 104–114.
- Плотникова А. М. Графические средства выражения антивежливости и их интерпретация в лингвистической экспертизе текста // Вежливость и «антивежливость» в языке и коммуникации: материалы Международной научной конференции, состоявшейся в институте лингвистики РГГУ 23–24 октября 2018 г. / сост. и отв. ред. И. А. Шаронов. М. : Политическая энциклопедия, 2018. С. 195–201.
- Черняк М. А. Проза цифровой эпохи: традиции, жанры, имена. М. : Флинта, 2018. 328 с.
- Шеффер Ж.-М. Что такое литературный жанр? М. : Едиториал УРСС, 2010. 192 с.

REFERENCES

- Bondaletov V. D. Social'naja lingvistika. M. : LENALAND, 2019. 208 s.
- Butorina E. P. Vezhlivost' i «antivezhlivost'» v delovom diskurse // Vezhlivost' i «antivezhlivost'» v jazyke i kommunikacii : materialy Mezhdunar. nauch. konf., sost. v institute lingvistiki RGGU 23–24 oktjabrja 2018 g. / sost. i otv. red. I. A. Sharonov. M. : Politicheskaja jenciklopedija, 2018. S. 45–52.
- Vezhlivost' i «antivezhlivost'» v jazyke i kommunikacii: materialy Mezhdunar. nauch. konf., sost. v institute lingvistiki RGGU 23–24 oktjabrja 2018 g. / sost. i otv. red. I. A. Sharonov. M. : Politicheskaja jenciklopedija, 2018. 318 s.
- Volkova T. A. Ot modeli perevoda k strategii perevoda. M. : FLINTA : Nauka, 2016. 304 s.
- Gudkov I. V. Marketingovoe upravlenie vysshim uchebnym zavedeniem v sovremennoj Rossii. M. : IPKgossluzhby, 2011. 264 s.
- Karasik V. I. Vezhlivost' i «antivezhlivost'» v setevom diskurse // Vezhlivost' i «antivezhlivost'» v jazyke i kommunikacii : materialy Mezhdunar. nauch.

- konf., sost. v institute lingvistiki RGGU 23–24 oktjabrja 2018 g. / sost. i otv. red. I. A. Sharonov. M. : Politicheskaja jenciklopedija, 2018. S. 104–114.
- Plotnikova A. M.* Graficheskie sredstva vyrazhenija antivezhlivosti i ih interpretacija v lingvisticheskoj jekspertize teksta // Vezhlivost' i «antivezhlivost'» v jazyke i kommunikacii: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, sostojavshejsja v institute lingvistiki RGGU 23–24 oktjabrja 2018 g. / sost. i otv. red. I. A. Sharonov. M. : Politicheskaja jenciklopedija, 2018. S. 195–201.
- Chernjak M. A.* Proza cifrovoj jepohi: tradicii, zhanry, imena. M. : Flinta, 2018. 328 s.
- Sheffer Zh.-M.* Chto takoe literaturnyj zhanr? M. : Editorial URSS, 2010. 192 s.

УДК 378.14 + 811.111 + 004.5 + 004.9

Е. С. Кудинова

кандидат филологических наук;
заведующая кафедрой английского языка как второго
переводческого факультета МГЛУ; e-mail: kudinova@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В статье интерпретируется понятие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), дается обзор современных ИКТ, анализируются их преимущества в обучении студентов с учетом их ментального кода, дается обзор таких популярных ИКТ, как LMS-платформа Google Classroom, интернет-сервис Kahoot!, MOOC, флэш-карты Quizlet и StudyBlue, сервис для проведения онлайн-опросов SurveyMonkey, микроблогинг и др., позволяющих существенно повысить качество образовательного процесса, оптимизировать интерактивное взаимодействие между обучающимися и педагогами вузов наряду с традиционными методами обучения. В работе делается вывод о том, что в обучении современных студентов – представителей так называемого поколения Y – необходимо использовать мультимодальный подход, учитывающий вклад вербального, просодического, невербального каналов, а также визуального канала, опирающегося на современные цифровые технологии. Мультимодальность в обучении предполагает, что вербальный, просодический, невербальный и опирающийся на цифровые технологии визуальный каналы работают комплексно и позволяют значительно повысить эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; цифровые технологии в обучении; LMS-платформы; поколение Y; мультимодальность.

E. S. Kudinova

PhD (Philology), Head of the Department of English
as a Second Foreign Language, Faculty of Translation and Interpreting,
MSLU; e-mail: kudinova@yandex.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRANSLATION AND INTERPRETING EDUCATION

The article addresses information and communication technologies (ICT), explores various types of ICT and their advantages in higher education with regard to students' mentality. The article presents a survey of popular ICTs, such as Google Classroom, game-based platform Kahoot!, MOOCs, Quizlet and StudyBlue online flashcard apps, online survey software SurveyMonkey, microblogging etc. which ensure sustainable feedback and individualized learning boost unsupervised activity and self-development, and at the same time facilitate immediate assessment

of students' performance, diversify learning and bring it up to date. The author concludes that the multimodal approach to teaching Gen Y students, which makes use of the inputs of different sensory modes (i.e. verbal, prosodic, nonverbal and ICT-based visual modes), enhances the learning environment.

Key words: information and communication technologies; digital technology in education; LMS; Generation Y; multimodality.

Введение

Современное постиндустриальное общество обладает такими характеристиками, как *компьютеризация, информатизация и информационная культура*. Под компьютеризацией понимают процесс внедрения и развития компьютерной техники, обеспечивающей автоматизацию информационных процессов в постиндустриальном обществе. Информатизация представляет собой процесс, при котором создаются необходимые условия, позволяющие пользователю получить искомую информацию. Информационная культура – это совокупность знаний, компетенций и принципов, позволяющих пользователям целенаправленно работать с информацией и использовать ее для получения, обработки и передачи посредством цифровых технологий.

Информатизация общества и, соответственно, образовательной деятельности характеризуется процессами распространения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), которые применяются для обеспечения взаимодействия между преподавателем и студентом в системе начального, среднего и высшего образования.

Определение ИКТ

Информатизационные и коммуникационные технологии – это термин, описывающий алгоритмы, способы, механизмы и устройства обработки информации. Элементами ИКТ являются «компьютер, снабженный программным обеспечением, и средства телекоммуникаций с размещенной на них информацией» [Белова, Рублева 2017, с. 29–30]. Современные ИКТ являются показателем растущей глобализации образовательной среды.

Возможности ИКТ

Неотъемлемым качеством ИКТ является их универсальность. В системе образования широко используются такие средства ИКТ,

как текстовые редакторы (Word, Pages, LibreOffice Writer, Google Documents), электронные таблицы (Excel, Numbers, LibreOffice Calc, Google Sheets), программы подготовки презентаций (Microsoft PowerPoint, Keynote, LibreOffice Impress, Google Презентации), системы управления базами данных (Microsoft Access, Firebird, MS SQL Server) и т. д.

Интернет позволяет преподавателю и студенту получить быстрый доступ к базам данных, к образовательным ресурсам и к мультимедийным документам. К другим видам ИКТ относятся: электронная почта, мессенджеры, социальные сети, интернет-телефония, с помощью которой можно проводить вебинары и лекции в режиме онлайн.

Среди преимуществ использования ИКТ отметим следующие:

- 1) быстрый доступ к электронным ресурсам;
- 2) повышение индивидуализации обучения студентов;
- 3) дифференцированный подход к обучению студентов;
- 4) увеличение продуктивности самоподготовки учащихся;
- 5) интерактивное взаимодействие студентов и преподавателя;
- 6) поддержание престижа преподавателя;
- 7) усиление мотивации студентов к обучению;
- 8) активизация творческого мышления студентов;
- 9) привлечение студентов к исследовательской деятельности;
- 10) совершенствование организации преподавания в процессе обучения;
- 11) модернизация образовательного процесса.

Мгновенный доступ к ИКТ, обеспечение устойчивой обратной связи в обучении (например, участие студентов в виртуальных дискуссиях, возможность сдавать работы преподавателю в онлайн-режиме и т. д.), развитие творческого мышления позволяют педагогу стимулировать самостоятельную работу учащихся и оперативно оценивать работу каждого, а также значительно разнообразить и оптимизировать учебный процесс.

Особенности современного поколения студентов

Актуальной представляется точка зрения филолога и теоретика массовой коммуникации М. Маклюэна о том, что доминирующие типы коммуникации коррелируют с социоструктурными составляющими того или иного исторического периода. Технологии общения влияют

как на характер отображения действительности человеком, так и на ее восприятие. Распространение электронных средств коммуникации формирует новый тип восприятия реальности [Маклюэн 2003; Кудинова 2016]. В этой связи, особую важность приобретают утверждения лингвистов, психологов, киноведов и искусствоведов о том, что в последние десятилетия произошли изменения как в области передачи информации, которая в подавляющем большинстве стала визуальной, так и в особенностях ее восприятия [Elkins 2003; Розин 2012].

Более того, распространение Интернета и электронных средств способствовали формированию рассеянного, клипового сознания¹ у членов социума, ориентированных на быстрое получение информации [Костомаров 1999; Огурчиков 2008].

Сегодня педагог вуза обучает представителей поколения Y, которое в общей массе обладает визуальным мышлением. Напомним, что ценности поколения Y формировались под влиянием таких событий, как распад СССР и перестройка, разруха и бандитизм 1990-х годов, войны и теракты, становление общества потребления, развитие цифровых технологий. Для представителей данного поколения характерен оптимизм, устойчивые ценности (семья, здоровье и взаимная любовь), ориентированность на немедленное вознаграждение и стремление к материальной обеспеченности, получение результата, готовность к изменениям, знание техники и практически неограниченная свобода мышления [Исаева 2012].

Несмотря на то, что современный студент привык работать в условиях многозадачности, быстро осваивает новые технологии, стремится к творчеству, активно потребляет информацию, учащиеся демонстрируют отсутствие способности к критическому осмыслению информации, к обобщению фактического материала, и подчас неумение составлять комплексную характеристику социокультурных и политических тенденций развития стран изучаемого языка.

Кроме того, студенты-представители поколения Y обладают пассивностью, невысокой мотивацией и не умеют самостоятельно организовывать свою деятельность. Для них старшее поколение утратило свою роль непререкаемого авторитета. Для поколения Y главным источником знаний становятся Интернет и, в частности, социальные

¹ Клипное сознание предполагает подачу информации в сжатой и, при этом, в запоминающейся, яркой форме.

сети. Оно лучше, чем старшее поколение, ориентируется в новых цифровых технологиях, активно пользуется смартфонами – согласно данным исследовательской компании Dscout, в среднем владельцы смартфонов прикасаются к экрану 2 617 раз в сутки, а около 10 % пользователей – более, чем 5 400 раз [Naftulin 2016].

У поколения современных студентов сформировался иной ментальный код, другие способы получения, восприятия и усвоения информации, чем у предшествующих поколений, что необходимо учитывать при построении системы высшего образования. Например, представители поколения игрек с трудом воспринимают большие объемы информации, поступающие по вербальному и по просодическому каналам, в частности, лекции, не сопровождаемые визуальным рядом, яркими зрительными образами.

При этом факторы, повлиявшие на становление и развитие данного ментального кода, имеют как нейролингвистическую, так и психолингвистическую основы [Кудинова 2016]. Отметим, что по утверждению психологов и специалистов в области невербальной коммуникации, зоны головного мозга, отвечающие за обработку визуальной, лингвистической информации, а также за осуществление моторной деятельности, локализованы смежно, по одним данным – в центре Брока, по другим – в центре Вернике [Armstrong 1996; MacNeill 2007].

Таким образом, считаем оптимальным использовать полимодальный подход в обучении представителей поколения Y, учитывающего вклад вербального, просодического, невербального каналов, а также визуального канала, опирающегося на современные ИКТ.

Для повышения качества образования традиционный учебный процесс необходимо корректировать, подстраивая его под изменившиеся потребности современных студентов, активно пользующихся цифровыми технологиями, адаптируя учебные материалы под особенности восприятия и мышления учащихся. Подчеркнем, что полностью переходить на ИКТ без учета традиционных методов обучения непродуктивно. Так, например, согласно данным Международной программы по оценке компетенций взрослого населения (The Programme for the International Assessment of Adult Competences, PIAAC), которая проводит мониторинговое исследование профессиональных навыков и компетенций взрослого населения трудоспособного возраста, технически оснащенные США демонстрируют невысокие, а в некоторых

случаях ниже среднего, показатели уровня компетенций по сравнению со странами – членами Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [Skilled for Life? ... 2013].

Современные ИКТ в образовательном процессе

На наш взгляд, наряду с традиционной подачей информации при работе со студентами оптимально использовать системы управления обучением Google Classroom; MyEnglishLab; Edmodo; Schoology; Wikispaces, Google Maps, интернет-сервис Kahoot!, открытые онлайн-курсы MOOC, конференции Tedx, флэш-карты Quizlet / StudyBlue, служба для создания опросов SurveyMonkey, интернет-телефония Skype, программы презентаций Microsoft Power Point, Prezi, EduGlogster, Twitter, сайт Word Search и др.

Остановимся на каждой ИКТ подробнее. Модель взаимодействия студента с преподавателем или с другими студентами, когда преподаватель использует ИКТ, а у обучающихся есть персональный компьютер, планшет или смартфон, носит название «1:1». К таким ИКТ относятся LMS-платформы (Learning Management Systems / системы управления обучением), позволяющие педагогу создать курс по определенной дисциплине [Кузнецов 2016].

Системы управления обучением

Система управления обучением (LMS-платформа) представляет собой программу или веб-технологию для управления образовательными курсами и их распространения с обеспечением доступа обучающихся к учебным материалам.

Существующие LMS-платформы можно условно разделить на три группы:

- учебные компоненты издательств, например: Skillful Digibook (MacMillan);
- онлайн-программы для создания собственного курса, например: Google Classroom, Schoology, Edmodo, Moodle;
- автономные онлайн-курсы, например: Online Placement Tests (Oxford University Press), LMS-платформа Voxu для дистанционного обучения английскому языку.

Среди элементов LMS-платформ выделим следующие:

- 1) система хранения документов и материалов курса;

- 2) реестры учащихся;
- 3) календарные расписания курсов и домашних заданий;
- 4) возможность определять внешний вид и оформление материалов;
- 5) система обмена сообщениями как между преподавателем и студентами, так и между студентами без непосредственного участия преподавателя;
- 6) размещение задания и планирование даты и времени, когда задание будет опубликовано;
- 7) возможность собирать работы учащихся в режиме онлайн и отслеживать выполнение заданий;
- 8) система выставления оценок и баллов;
- 9) тестирование в режиме онлайн с функцией автоматической проверки тестов;
- 10) интерактивные элементы (онлайн-опросы, тесты, викторины);
- 11) доступ к обучающим материалам и возможность прохождения курсов повышения квалификации для педагогов.

Google Classroom

LMS-платформа Google Classroom проста в настройке и в использовании. Google Classroom – это набор инструментов для работы с документами, с хранилищем данных и с электронной почтой. Преподаватели могут оперативно организовывать курсы, приглашать учащихся и коллег. Студенты присоединяются к классу с помощью кода, присваиваемого курсу. В разделе Stream удобно публиковать вопросы и задания, редактировать сроки сдачи, размещать объявления и онлайн-опросы, а также оставлять комментарии. Все материалы автоматически добавляются и хранятся на Google-диске.

Google Classroom интегрирован с сервисами Google-документы, Google-календарь, Google-Почта (Gmail), Google-Диск, Google-презентации, Google-Формы и др. Преподаватели могут добавлять к заданиям видео с хостингового сайта «YouTube», PDF-файлы, интернет-ссылки, а также объекты как с Google-диска, так и непосредственно со своего компьютера.

Студенты имеют возможность просматривать задания и объявления в разделе Stream или в календаре курса, обмениваться материалами и комментариями и общаться по электронной почте.

Информация о сданных работах постоянно обновляется, что позволяет преподавателям оперативно проверять задания и ставить оценки. В мобильном приложении Google Classroom преподаватели могут добавлять примечания, выделять текст в документах и ставить оценки студентам, используя функции редактирования и рисования (www.classroom.google.com).

Google Maps

Приложение Google Maps (Google-карты) позволяет развить лингвистическую и социолингвистическую компетенции студентов, обучающихся на переводческом факультете, находить переводческие соответствия топонимов, овладевать и закреплять фонологические, орфографические и орфоэпические умения. Например, преподаватель предлагает студентам найти местоположение известных объектов (музеев, галерей, дворцов) на интерактивной карте. Кроме того, с помощью функции «Street View» (Просмотр улиц) студенты могут описывать фотографии объектов, используя тематически релевантную лексику (www.google.com/maps).

Интернет-сервис «Kahoot!»

Интернет-сервис «Kahoot!» представляет собой сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов. Студенты выполняют тесты с устройств, имеющих доступ в Интернет. Задания, разработанные в Kahoot! позволяют включить в них фотографии, аудио- и видеофрагменты. Темп выполнения викторин регулируется временным пределом для каждого вопроса. Преподаватель вводит баллы за правильные ответы на поставленные вопросы (www.kahoot.it).

МООС

MOOCs (massive open online courses / массовые общедоступные онлайн-курсы) – это интерактивные курсы дистанционного обучения, которые обеспечивают учащимся открытый доступ к материалам посредством Интернета и предполагают большое число слушателей.

В качестве вспомогательного инструмента к традиционным материалам, таким как учебники и лекции, курсы МООС эффективны как

форма непрерывного обучения и повышения квалификации. МООС позволяют создавать сообщества студентов и преподавателей, участвовать в онлайн-форумах. Запись на курсы МООС бесплатная, при этом слушатели при желании могут оплатить сертификат, подтверждающий успешное завершение программы.

МООС включают в себя курсы xMOOC, которые используют когнитивно-бихевиористский подход, и cMOOC, основанные на коннективистском подходе (www.openeducation.net). В курсах xMOOC цель обучения определяется преподавателем, который осуществляет мониторинг образовательного процесса. Проверка выполненных тестов и заданий полностью автоматизирована. Сроки выполнения заданий и тестов на курсах cMOOC определяются самими учащимися (так называемые *self-paced courses*).

Среди наиболее популярных курсов МООС отметим курсы Edx, работающие при поддержке Массачусетского технологического института и Гарвардского университета; Udacity, в создание которых инвестировал Стенфордский университет, Coursera, Udemy, Khan Academy, UMass Boston Open Courseware, FutureLearn, OpenClassrooms, FUN, Miriada X, openSAP, Stepik, Интуит, Лекториум, Универсариум.

Конференции Tedx

Конференции Tedx (Technology, Entertainment, Design – Технологии, развлекательные проекты, дизайн) представляют собой проект, распространению «уникальных идей» (*Ideas Worth Spreading*) и охватывающий широкий спектр тем, например психология, экономика, глобальные проблемы, культура и т. д. На ежегодной конференции TED выступают мировые политики, ведущие деятели науки и искусства. Их лекции выкладываются в бесплатном доступе на официальном сайте TED. Среди докладчиков TED были Билл Гейтс, Эл Гор, Элон Маск, Ричард Брэнсон, Гордон Браун и др. (www.ted.com). Конференции Tedx – это аутентичный материал, незаменимый в учебном процессе.

Виртуальные флэш-карты «StudyBlue» и «Quizlet»

С помощью сервисов «StudyBlue» (www.studyblue.com) и «Quizlet» (www.quizlet.com) преподаватель может создавать дидактические виртуальные мемокарточки и объединять их в модули. Учащиеся имеют возможность протестировать знание тематически релевантной

лексики в режиме викторины, участвовать в совместной работе с другими студентами, публиковать свои результаты в соцсетях и на LMS-платформах.

Интернет-телефония «Skype»

Технология «Skype» может использоваться в дистанционном обучении для проведения уроков и видеоконференций. Студенты, обучающиеся на переводческом факультете, уезжают на стажировку в страны первого иностранного языка (французского, немецкого, испанского и т. д.) и оказываются вне англоязычной среды. Проведение видеозвонков по Skype позволяет преподавателю английского языка поддерживать интерактивный мониторинг и контроль знаний студентов.

Программы презентаций

Программа презентаций Microsoft Power Point позволяет создавать презентации с помощью функций и параметров оформления, помогающих наглядным образом представить информацию, создавать анимационные эффекты и оживлять статические презентации. Презентации автоматически сохраняются в Интернете в службе OneDrive (www.support.office.com).

Веб-сервис Prezi позволяет создавать интерактивные мультимедийные презентации с нелинейной структурой. Работа данного веб-сервиса основана на технологии масштабирования объектов, что выгодно отличает данный веб-сервис от классической презентации, выполненной в Microsoft PowerPoint, где презентация разбита на слайды (www.prezi.com).

Сервис по созданию интерактивных онлайн-плакатов (глогов) «EduGlogster» – это мультимедийный постер, который может включать тексты, изображения, аудио- и видеоконтент, графики, таблицы, интернет-ссылки и т. д. Преподаватель может создавать как собственные глоги, так и использовать предлагаемые шаблоны. Каждому глогу присваивается адрес, ссылкой на который можно поделиться в соцсетях, в Google Classroom и т. д. (www.edu.glogster.com)

Микроблогинг

Сервис микроблогов Twitter позволяет создавать короткие текстовые сообщения – твиты. Как известно, размер одного твита ограничен

140 символами, включая пробелы. Опубликованные твиты видны пользователям, которые подписались на микроблог. Среди преимуществ микроблога «Twitter» отметим скорость и глобальный характер. У сервиса есть собственная поисковая система, позволяющая увидеть твиты, написанные несколько секунд назад. Использование данного сервиса позволяет студенту быть в курсе актуальных новостей, читать твиты известных политиков, писателей и деятелей искусства, публиковать собственные сообщения в краткой, лаконичной форме (www.about.twitter.com).

Видео- и аудиоредакторы

Видео- и аудиоредактор Movavi Video Suite – это пакет программ для обработки аудио- и видеофайлов. Пакет инструментов «Movavi» полностью русифицирован и имеет понятный интерфейс. С помощью Movavi Video Suite преподаватель может создавать видеоуроки и видеопрезентации, записывать действия в системе изображения с веб-камеры, вебинары, ролики из Интернета, а также редактировать, озвучивать и добавлять субтитры к записанному видео, редактировать и объединять, конвертировать аудио- и видеофайлы и т. д. (www.movavi.ru).

Среди других ИКТ отметим сайт Word Search (www.tools.atozteacherstuff.com/word-search-maker), при помощи которого можно создавать задания по поиску тематически релевантной лексики среди букв, организованных в колонки по вертикали и по горизонтали; сайт Teacherpage (www.teacherpage.com), позволяющий преподавателю создавать тесты и задания для студентов, интернет-сервис Mindmeister (www.mindmeister.com) для создания наглядных структурных схем и ментальных карт в обучении студентов переводческого факультета. SurveyMonkey – сервис, использующийся для проведения онлайн-опросов. SurveyMonkey предлагает как готовые шаблоны для тестов, анкет и опросов, так и инструменты для создания собственных тестов (www.surveymonkey.com).

Заключение

Все проанализированные ИКТ позволяют оптимизировать качество учебного процесса, повысить мотивацию представителей поколения Y, усилить интерактивное взаимодействие между студентом

и преподавателем и использовать дополнительные ресурсы для реализации профессиональных компетенций учащихся с учетом их ментального кода. Полимодальный подход в обучении предполагает, что вербальный, просодический, невербальный и опирающийся на цифровые технологии визуальный каналы работают аддитивно и позволяют существенно повысить эффективность современного образования, адаптируя его под требования рынка труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Белова Н. В., Рублёва Е. В. Краткий словарь ИТ-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб. : Златоуст, 2017. 68 с.
- Исаева Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса // Медицинская психология в России: электр. науч. журн., 2012. № 4 (15). URL : www.medpsy.ru (дата обращения: 10.08.2018).
- Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой массмедиа. 3-е изд., испр. и доп. СПб. : Златоуст, 1999. 320 с. (Язык и время. Вып. I).
- Кузнецов А. А. Моделирование и реализация мультиплатформенных онлайн-курсов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. № 3–1. URL : cyberleninka.ru/article/modelirovanie-i-realizatsiya-multiplatformennyh-onlayn-kursov (дата обращения 01.02.2019).
- Кудинова Е. С. Просодические и невербальные характеристики речи в синхронии и диахронии (на материале британских художественных фильмов) : дис. ...канд. филол. наук. М., 2016. 193 с.
- Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева ; заключительная статья М. Вавилова. М. : КАНОН-пресс-Ц, 2003. 464 с.
- Огурчиков П. К. Экранная культура как новая мифология (на примере кино) : дис. ... д-ра культурол. М., 2008. 287 с.
- Розин В. М. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. Изд. 5-е. М. : Книжный дом «Либроком», 2012. 272 с.
- Armstrong D. F. Gesture and the nature of language / Armstrong D. F., Stokoe W. C., Wilcox Sh. E. Cambridge University Press, 1996. 260 p.
- Elkins J. Visual Studies: A Skeptical Introduction. London : Routledge, 2003. 224 p.
- McNeill D. Gesture and thought. Chicago : The University of Chicago Press, 2007. 318 p.
- Naftulin J. Here's how many times we touch our phones every day // Business Insider, 2016. URL : www.businessinsider.com/dscout-research-people-touch-cell-phones-2617-times-a-day-2016-7 (дата обращения 02.10.2018).

Skilled for Life? Key findings from the survey of adult skills. URL : www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf (дата обращения 24.09.2018).

REFERENCES

- Belova N. V., Rubljova E. V.* Kratkij slovar' IT-terminov dlja specialistov po jazykovomu obrazovaniju. SPb. : Zlatoust, 2017. 68 s.
- Isaeva E. R.* Novoe pokolenie studentov: psihologicheskie osobennosti, uchebnaja motivacija i trudnosti v processe obuchenija pervogo kursa // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektr. nauch. zhurn., 2012. № 4 (15). URL : www.medpsy.ru (data obrashhenija: 10.08.2018).
- Kostomarov V. G.* Jazykovoj vkus jepohi. Iz nabljudenij nad rechevoj praktikoj mass-media. 3-e izd., ispr. i dop. SPb. : Zlatoust, 1999. 320 s. (Jazyk i vremja. Vyp. I).
- Kuznecov A. A.* Modelirovanie i realizacija mul'tiplatformennyh onlajn-kursov // Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. 2016. № 3–1. URL : cyberleninka.ru/article/modelirovanie-i-realizatsiya-multiplatformennyh-onlayn-kursov (data obrashhenija: 01.02.2019).
- Kudinova E. S.* Prosodicheskie i neverbal'nye harakteristiki rechi v sinhronii i diahronii (na materiale britanskikh hudozhestvennyh fil'mov) : dis. ...kand. filol. nauk. M., 2016. 193 s.
- Maklujen M.* Ponimanie media: vneshnie rasshirenija cheloveka / per. s angl. V. Nikolaeva ; zakljuchitel'naja stat'ja M. Vavilova. M. : KANON-press-C, 2003. 464 s.
- Ogurchikov P. K.* Jekrannaja kul'tura kak novaja mifologija (na primere kino) : dis. ... d-ra kul'turolog. M., 2008. 287 s.
- Rozin V. M.* Vizual'naja kul'tura i vosprijatie: Kak chelovek vidit i ponimaet mir. Izd. 5-e. M. : Knizhnyj dom «Librokom», 2012. 272 s.
- Armstrong D. F.* Gesture and the nature of language / Armstrong D. F., Stokoe W. C., Wilcox Sh. E. Cambridge University Press, 1996. 260 p.
- Elkins J.* Visual Studies: A Skeptical Introduction. London : Routledge, 2003. 224 p.
- McNeill D.* Gesture and thought. Chicago : The University of Chicago Press, 2007. 318 p.
- Naftulin J.* Here's how many times we touch our phones every day // Business Insider, 2016. URL : www.businessinsider.com/dscout-research-people-touch-cell-phones-2617-times-a-day-2016-7 (data obrashhenija: 02.10.2018).
- Skilled for Life? Key findings from the survey of adult skills. URL : www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf (data obrashhenija: 24.09.2018).

УДК 37.01:81'243

Т. В. Кожевникова

кандидат педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой иностранных языков Московского технического
университета связи и информатики; e-mail: ino@mtuci.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ТЕСТИРОВАНИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье определяются основные тенденции в дистанционном тестировании по иностранному языку студентов очной, заочной и дистанционной форм обучения в неязыковом вузе, а также выпускников средней школы, собирающихся сдавать вступительный экзамен по иностранному языку. Дается классификация видов дистанционного тестирования, выявляются их преимущества и недостатки, намечаются перспективы дальнейшего развития. Дистанционное тестирование рассматривается не только как форма контроля, но и как часть цифровизации иноязычной подготовки студентов-нелингвистов. Дальнейшим расширением его возможностей может быть предоставление обучаемым нескольких попыток дистанционного тестирования, создание специализированных программ для работы над общими для всех, а впоследствии индивидуальными ошибками в аудитории под руководством преподавателя и самостоятельно в вузе и вне его, а также тестирующих программ, являющихся одновременно упражнениями в различных видах речевой деятельности. Особенно интересны в этом отношении программы Питон (Python), связанные с распознаванием звучащей речи.

Ключевые слова: неязыковой вуз; обучение иностранному языку; дистанционное тестирование; перспективы его дальнейшего использования.

T. V. Kozhevnikova

PhD (Ed), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages,
Moscow Technical University of Communications and Informatics;
e-mail: ino@mtuci.ru

MAIN TENDENCIES IN FOREIGN LANGUAGE DISTANCE TESTING IN A NON-LINGUISTICS UNIVERSITY

The article defines the main tendencies of distance foreign language testing for full-time, correspondence and distance students of a non-linguistics university and also for school-leavers who are going to take their entrance exam in a foreign language. The classification of the types of distance testing is suggested. Their advantages and disadvantages and also the perspectives for further development are determined. Distance testing is viewed both as a means of control and as a part of digitalization of foreign language training for non-linguistics students. Further enhancement of its

potentialities may be giving the learners several chances for distance testing, creating specialized programs for work at common for all and later on individual mistakes in the classroom under the teacher's guidance and independently in the University and beyond and also testing programs which are simultaneously exercises in different kinds of speech activity. The Python programs connected with oral speech recognition are of special interest.

Key words: non-linguistics university; foreign language teaching; distance testing; perspectives for its further development.

Введение

В 1990-х гг. дистанционное тестирование испытало невиданный рост популярности, которая, однако, быстро сошла на нет из-за невозможности визуального контроля за выполнением тестов со стороны преподавателя и замедленной обратной связи.

Интерес к нему вновь возник в 2010-х гг., когда выросло поколение цифровизации. Образ жизни этих молодых людей тесно связан с новейшей техникой (вновь созданной или модернизированной) и ее использование при тестировании воспринималось ими как естественное взаимодействие с электронной обучающей средой. Возможности преподавателя для установления достоверности выполнения тестов расширились. Наметилась устойчивая тенденция к практическому овладению студентами иностранным языком (а не к получению подтверждающего документа об окончании учебного заведения). Сегодня возникли новые виды дистанционного тестирования, отвечающие вызовам времени.

Классификация видов дистанционного тестирования

Прежде, чем приступить к рассмотрению современного дистанционного тестирования студентов-нелингвистов, представляется целесообразным предложить следующую классификацию его видов, основанную на использовании различных технических средств в системе изучения иностранных языков [Кожевникова 2010] (см. рис. 1).

Как видно из рисунка 1, дистанционное тестирование может быть стационарным и мобильным. Стационарное тестирование осуществляется с применением стационарных персональных компьютеров, интерактивной доски, спутникового телевидения и т. д. Мобильные

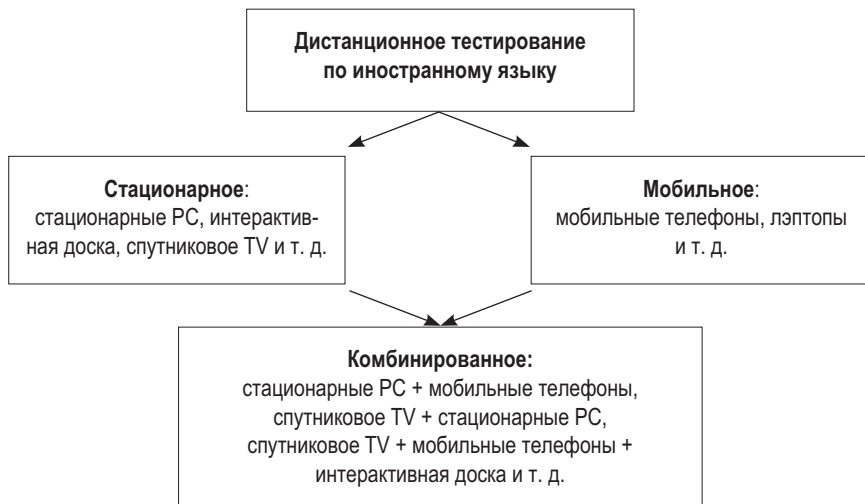


Рис. 1. Классификация видов дистанционного тестирования в системе обучения иностранным языкам

тесты предназначены для использования мобильных устройств в учебном процессе. Возможны комбинации обоих видов тестирования.

Характеристика видов дистанционного тестирования

Дистанционное тестирование с привлечением стационарных персональных компьютеров является наиболее разработанным и широко применяется в высших учебных заведениях. Оно отличается от традиционного (выполняемого по печатным материалам) централизацией, специфической структуризацией тестов и в большинстве случаев отсутствием визуального контроля со стороны преподавателя. Его основным недостатком (при отсутствии визуального контроля) является невозможность (даже при ограниченном времени предъявления) гарантировать, что к выполнению не привлекался кто-либо, кроме тестируемого (друзья, коллеги и т. д.) и не использовались дополнительные источники информации. Основные его преимущества – централизация, современная структуризация, соответствие молодежным представлениям об учебном процессе.

Помимо стационарных персональных компьютеров, в стационарном дистанционном тестировании может быть задействована стационарная видеотехника, интерактивная доска, спутниковое телевидение и т. д. в зависимости от материального благосостояния студентов и вуза и методической подготовки преподавателя.

Мобильные виды дистанционного тестирования – новейшие и наиболее интересные как с теоретической, так и с практической точек зрения. Это объясняется тем, что мобильные устройства – неотъемлемая часть жизни молодежи (каждый современный студент, как правило, имеет не менее двух и более таких устройств и не испытывает затруднений в обращении с ними). Данные устройства применимы при тестировании абсолютно где угодно (в аудитории, кафе, офисе, у себя дома и т. д.) в ограниченные промежутки времени, что создает комфортные и близкие к реальной жизни условия выполнения заданий; студенты не испытывают никаких сложностей с размещением и восприятием материала; в большей степени (благодаря быстрой обратной связи, а также невозможности превысить временной интервал и вернуться к предыдущему заданию) гарантирована аутентичность их работы. Однако эти виды тестирования еще недостаточно изучены и относительно редко используются в учебном процессе в российских вузах.

Комбинированное дистанционное тестирование еще более редко. Оно ограничено доступом студентов к интерактивной доске, спутниковому телевидению и т. д. Его методологические основы пока что недостаточно разработаны.

Основными рассматриваемыми в настоящей статье проблемами являются: исследование (на основе личного опыта) предпосылок роста популярности дистанционного иноязычного тестирования у студентов, выявление преимуществ и недостатков всех его видов и определение основных путей внедрения в неязыковых вузах.

Преимущества, недостатки и перспективы дистанционного тестирования

В Московском техническом университете связи и информатики (МТУСИ) тестирование с привлечением различных технических средств предлагается студентам-очникам (когда тесты передаются из центра тестирования одновременно в различные аудитории зданий

университета), студентам-дистанционщикам¹, выполняющим задания в ограниченное время дома или на работе, студентам-заочникам (выполнение тестов аналогично дистанционщикам) и выпускникам школ, планирующим сдавать вступительный экзамен по иностранному языку (предварительное предэкзаменационное тестирование).

Преимуществами дистанционного тестирования (общими для всех его видов) являются: автоматизация сбора данных; возможность подробного анализа полученных результатов; быстрая обратная связь, позволяющая преподавателю получать незамедлительную информацию о качестве выполнения заданий; работа в строго ограниченное время; индивидуализация процесса контроля, снижающая возможность фальсификации показателей; заинтересованность студентов в оценке своей учебной деятельности; развитие у них способности к ее критическому анализу. Они подробно описаны в ряде публикаций [Кожевникова 2010; Heift 2005; Knight 2005; Ros I Sol 2010] и сегодня учитываются при составлении соответствующих тестов.

Новейшие исследования показали, что предварительное (диагностирующее) тестирование студентов стимулирует их к работе над иностранным языком и повышает конечный результат обучения [Develotte 2005; Heift 2005; Heift 2003]. Для развития этой практики на кафедре иностранных языков МТУСИ было разработано методическое пособие, базирующееся на «Учебнике английского языка для университетов и институтов связи» [Кожевникова 2017], куда вошли все виды стационарных тестов, предлагаемые студентам на всех этапах обучения. Пособие издано в традиционной форме, а его электронная версия размещена на сайте университета (студенты могут стационарно тренироваться в строго определенное центром тестирования время неограниченное число раз). Чтобы получить зачет или удовлетворительную оценку на экзамене, необходимо выполнить стационарный тест на 51 %.

По завершении тестирования студенты и преподаватели имеют возможность проанализировать результаты, получив (по их запросу) соответствующую распечатку. Проводимая преподавателем работа над характерными для большинства тестируемых ошибками осуществляется в аудитории или дистанционно (чаще всего с помощью мобильных устройств или их комбинации со стационарными средствами). Ошибки, характерные для меньшинства, прорабатываются индивидуально,

¹ Студенты, обучающиеся в университете дистанционно по договору.

т. е. каждый студент получает от преподавателя комплект заданий для самостоятельного (в основном электронного) выполнения.

Предварительные тесты для выпускников школ структурно похожи с предлагаемыми для централизованного тестирования в вузе, но они составлены на основе языкового материала, изученного в средней школе. Результаты выпускников школ также могут быть распечатаны, но анализируются и прорабатываются тестировавшимися самостоятельно.

Дистанционные тесты для студентов и выпускников школ основаны на множественном выборе. Предлагаемые формулировки заданий могут быть следующими: заполните пропуски; выберите ответ (утверждение, заглавие и т. д.); определите, является ли утверждение верным / ложным / нет информации; укажите...).

Наш многолетний опыт стационарного дистанционного тестирования [Kozhevnikova 2016] подтверждает, что оно способствует совершенствованию работы преподавателя иностранного языка (особенно в период зачетов и экзаменов), гарантирует объективность и беспристрастность студенческих оценок, обеспечивает единство методики составления тестов, помогает достичь унификации учебного процесса,

Процент правильно выполненных заданий

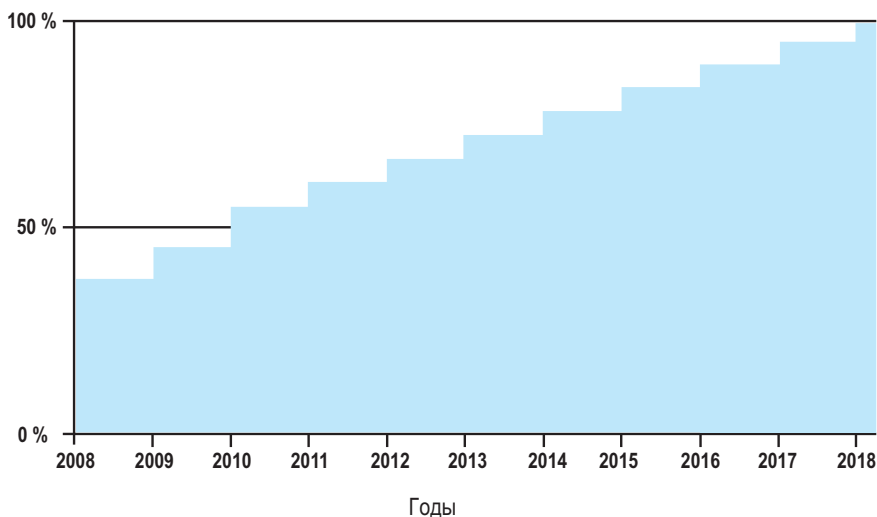


Рис. 2. Результаты стационарного централизованного дистанционного тестирования по иностранному языку (2008–2018)

полностью соответствует представлениям молодежи о цифровизации учебной деятельности и стимулирует ее к дальнейшему овладению иностранным языком (см. рис. 2 и 3).

Новейшей формой тестирования по иностранному языку, используемой в МТУСИ и быстро приобретающей популярность у студентов (см. рис. 4), является комбинированное тестирование. По-видимому,

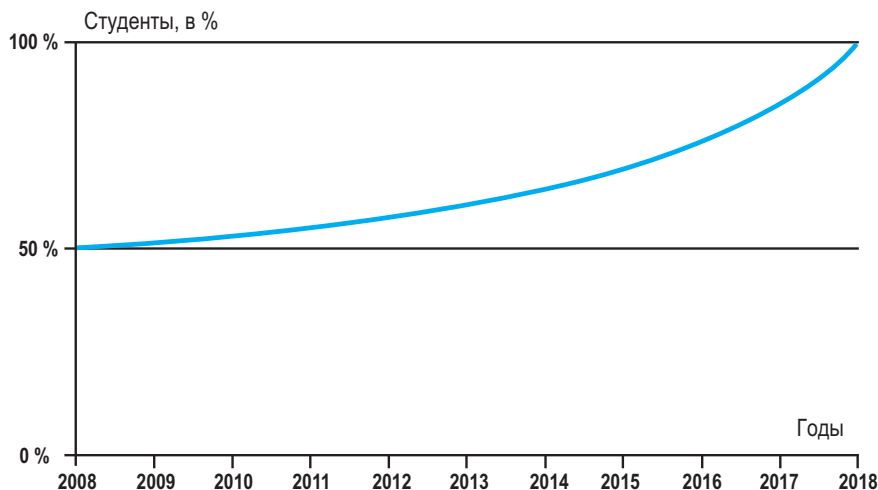


Рис. 3. Процент студентов, участвовавших в стационарном централизованном дистанционном тестировании (2008–2018)

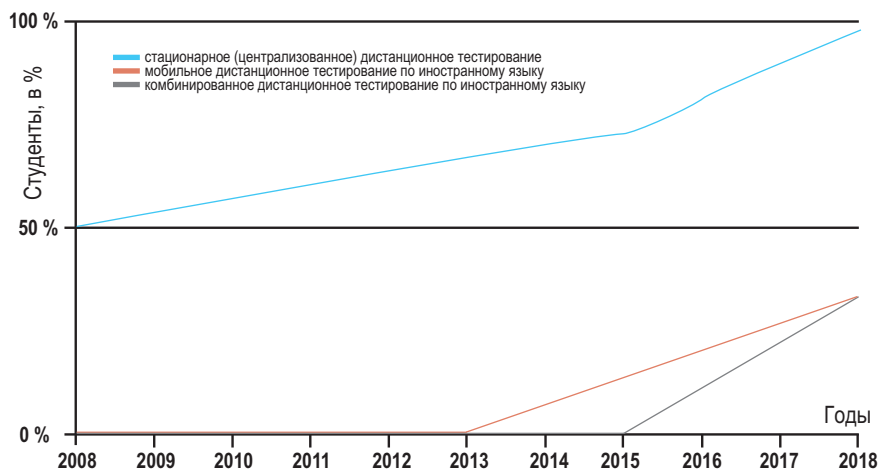


Рис. 4. Процент студентов, занятых в различных видах тестирования

это объясняется тем, что новейшие технические средства (мобильные устройства, интерактивная доска, спутниковое телевидение и т. д.) соответствуют молодежному образу жизни, разнообразят и модернизируют учебный процесс, делают его наглядным.

В качестве примеров комбинированного дистанционного тестирования можно предложить описания выполнения ряда следующих заданий:

- студенты через спутниковую антенну смотрят программу ВВС в аудитории, затем они получают на свои мобильные устройства соответствующие тесты, предлагаемые преподавателем, выполняют их в ограниченное время, проецируя результаты на интерактивную доску, и обсуждают их в аудитории, внося необходимые коррективы (аналогичное задание может выполняться на базе записи программы ВВС);

- студенты получают задание самостоятельно выбрать из размещенных на стационарном компьютере материалов зарубежной научно-технической конференции три доклада по подобной тематике, создают на их основе короткие презентации, делают их в аудитории и далее предлагают одногруппникам тесты (для стационарных компьютеров или мобильных устройств), проверяющие их понимание презентации;

- студенты в аудитории выполняют предлагаемые преподавателем тесты, предназначенные для интерактивной доски, затем, используя их в качестве образца, составляют собственные тесты и обмениваются ими друг с другом с помощью мобильных устройств; результаты тестирования обсуждаются в аудитории;

- студенты самостоятельно по заданию преподавателя осуществляют поиск профессионально ориентированных видеоматериалов в Интернете, демонстрируют их в аудитории или пересылают на мобильные устройства одногруппников, а затем на их основе составляют тесты; особенность задания состоит в том, что тесты составляются и поочередно выполняются как теми, кто отобрал видеоматериалы, так и теми, кто их получил.

Методика комбинированного тестирования постоянно совершенствуется [Lewis 2009; Martin 2015; Paradoski 2014]. Уже сейчас есть все основания утверждать, что этой форме тестирования принадлежит будущее, так как она в наибольшей степени раздвигает рамки учебного процесса, приближая его к реальной жизни. Работая в

таком режиме, студенты не только проверяют свой уровень владения иностранным языком, но и обогащают знания о будущей профессии, своей Родине и зарубежных странах, науке и технике, общаясь при этом друг с другом как непосредственно, так и виртуально.

В различных публикациях нами неоднократно подчеркивалось, что преподавателям нет необходимости постоянно создавать новые тесты: достаточно видоизменить и модернизировать уже существующие. Постоянно увеличивающийся «банк тестирования» полностью компенсирует затраченные усилия педагогов.

Заключение

Положительные черты цифровизации учебного процесса дают основание говорить о перспективности дистанционного тестирования в системе подготовки студентов по иностранному языку и его совместимости с традиционной обучающей средой [Кожевникова 2016; Кожевникова 2010].

Находящиеся на ранних этапах развития мобильная и комбинированная формы дистанционного тестирования всё прочнее внедряются в учебный процесс благодаря устранению стрессовой обстановки при выполнении тестовых заданий (застенчивые студенты не находятся под непосредственным воздействием окружающих), технической легкости работы над тестами (обучаемые имеют дело с собственными, хорошо известными им устройствами), созданию с помощью цифровых технологий естественной (а не учебной) среды, приближающей учебную деятельность к обычной, повседневной жизни.

В наше время, когда население России владеет более чем 80 млн смартфонов, формируется цифровизованная личность студента, для которого интересна не технология, а ее продукт. В нашем случае такой продукт – мобильное и комбинированное дистанционное тестирование по иностранному языку, заслуживающее тщательного всестороннего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Кожевникова Т. В.* Английский язык для поступающих в МТУСИ. М. : Принт, 2017. 105 с.
- Кожевникова Т. В.* Английский язык для университетов и институтов связи М. : КноРус, 2017. 363 с.

- Кожеевникова Т. В.* Развитие умений профессионально ориентированного online-чтения в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2016. Вып. 12 (698). С. 141–149.
- Кожеевникова Т. В.* Централизованная организация дистанционного тестирования по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. Вып. 12 (591). С. 150–158.
- Develotte Ch., Mangelot F., Zouron R.*, Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues // ReCALL. 2005. V. 17. P. 1, May. P. 229–245.
- Heift N.* Inspectable learner reports for web-based language learning // ReCALL. 2005. V. 17, P. 1, May. P. 32–47.
- Heift N.* Learners behaviors in computer-based input activities exercised through tracking technologies // Computer Assisted Language Learning. 2003. № 16. P. 5–9.
- Kerres M.* Online und Prasenzelemente in Lernarrangements kombinieren // E-learning: Experimentwissen aus Wissenschaft und Praxis. Koln : Deutscher Wirtschaftsdienst, 2002.
- Knight P.* Learner interaction using e-mail: the effects of tasks modification // ReCALL. 2005. V. 17, P. 1, May. P. 101–122.
- Kozhevnikova T. V.* A modern English language textbook as an integral part of various learning media // Pilgrims, Humanizing language teaching. 2016. № 6. URL : www.hltmag.co.uk.
- Lewis G.* Bringing technology into the classroom. Oxford : Oxford University press, 2009. 96 p.
- Martin D.* From Whiteboards to Web 2.0, Helping languages, 2015. 212 p.
- Paradoski M.* Classroom in the cloud or castles in the air // IATEFL. 2014. № 239. P. 8–10.
- Ros i Sol Ch., Calie J., Neijmann D.* A social and self-reflective approach to MALL // ReCALL. 2010. V. 22, P. 1. P. 39–52.

REFERENCES

- Kozhevnikova T. V.* Anglijskij jazyk dlja postupajushchih v MTUSI. M. : Print, 2017. 105 s.
- Kozhevnikova T. V.* Anglijskij jazyk dlja universitetov i institutov svjazi M. : KnoRus, 2017. 363 s.
- Kozhevnikova T. V.* Razvitie umenij professional'no orientirovannogo online-chtenija v neязыkovom vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. Vyp. 12 (698). S. 141–149.
- Kozhevnikova T. V.* Centralizovannaja organizacija distancionnogo testirovanija po inostrannomu jazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2010. Vyp. 12 (591). S. 150–158.

- Develotte Ch., Mangenot F., Zouron R.*, Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues // *ReCALL*. 2005. V. 17. P. 1, May. P. 229–245.
- Heift N.* Inspectable learner reports for web-based language learning // *ReCALL*. 2005. V. 17, P. 1, May. P. 32–47.
- Heift N.* Learners behaviors in computer-based input activities exercised through tracking technologies // *Computer Assisted Language Learning*. 2003. № 16. P. 5–9.
- Kerres M.* Online und Prasenzelemente in Learrarrangements kombinieren // *E-learning: Experimentwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Koln : Deutscher Wirtschaftsdienst, 2002.
- Knight P.* Learner interaction using e-mail: the effects of tasks modification // *ReCALL*. 2005. V. 17, P. 1, May. P. 101–122.
- Kozhevnikova T. V.* A modern English language textbook as an integral part of various learning media // *Pilgrims, Humanizing language teaching*. 2016. № 6. URL : www.hltmag.co.uk.
- Lewis G.* Bringing technology into the classroom. Oxford : Oxford University press, 2009. 96 p.
- Martin D.* From Whiteboards to Web 2.0, Helbling languages, 2015. 212 p.
- Paradoski M.* Classroom in the cloud or custles in the air // *IATEFL*. 2014. № 239. P. 8–10.
- Ros i Sol Ch., Calie J., Neijmann D.* A social and self-reflective approach to MALL // *ReCALL*. 2010. V. 22, P. 1. P. 39–52.

УДК 378.046.4

Е. Б. Ястребова

кандидат педагогических наук, доцент;
профессор каф. английского языка № 1 МГИМО МИД России;
e-mail: yastel@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. КАКИМ ОН МОЖЕТ БЫТЬ?

В статье исследуется проблема создания инновационного учебника иностранного языка (ИЯ) для вуза. На основе анализа мнений авторитетных авторов и преподавателей-экспертов сделана попытка выделить основные инновационные характеристики учебника ИЯ. К ним отнесены задания, направленные на развитие критического мышления; задания, значимые для будущей профессиональной деятельности; текстовый материал по актуальным вопросам современности или будущей специальности. Отдельно отмечены некоторые другие характеристики, в частности, опора на высокоэффективные технологии обучения, включая информационно-коммуникационные (ИКТ), усиление самостоятельности студентов, большая направленность на освоение профессиональной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Анализируется авторский опыт создания ряда учебников, обладающих инновационными характеристиками и результаты их внедрения в учебный процесс. Обращается внимание на неготовность некоторых преподавателей к использованию инновационного учебника ИЯ, его быстрое старение, и то, что специфика предмета «Иностранный язык» в известной степени ограничивает самостоятельность студента.

Ключевые слова: инновационный учебник ИЯ; английский язык для международных; проектные задания; ИКТ; социальная сеть; профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция; критическое мышление; гуманистическое мировоззрение.

E. B. Yastrebova

PhD in Education, Associate Professor,
Professor of English Language Department No 1,
MGIMO University, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation;
e-mail: yastel@yandex.ru

WHAT MAKES A UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE COURSEBOOK INNOVATIVE?

The paper examines challenges of developing an innovative university foreign language coursebook. An attempt has been made to define innovative characteristics of such a coursebook based on a survey of credible authors and expert teachers. These appear to include tasks aimed at developing critical thinking skills; profession oriented tasks; texts covering burning issues of today or profession related. Some

other innovative features suggested by the respondents are effective educational technologies, including ICT; students' greater learning independence; focus on developing the professional component of students' linguistic communicative competence. The author's experience of designing coursebooks possessing innovative characteristics and the results of their use in teaching are analysed. Problems involved in the introduction of such coursebooks into the teaching process are: some teachers' reluctance to use them, quick 'aging', limitations on students' learning independence due to the peculiarity of Foreign Language as a subject.

Key words: innovative foreign language coursebook; English for Students of International Relations; project work; ICT; social network apps; professional linguistic communicative competence; critical thinking; humanistic outlook.

Введение

В современном мире учебник иностранного языка (ИЯ) стал одним из самых востребованных товаров на рынке учебной литературы. Спрос на него растет, растут и предложения. Потребитель готов платить за то, что удовлетворяет его потребности. Автор учебника стремится предложить продукт, который соответствует современному направлению лингводидактической мысли (например, соблюдает коммуникативный, личностно-деятельностный, компетентностный подходы к обучению ИЯ), иными словами, стремится следовать лингводидактическим требованиям к учебнику, учитывая при этом конъюнктуру рынка, т. е. стремится удовлетворить потребности покупателя. На фоне высокого спроса на учебники ИЯ возникают закономерные вопросы: а есть ли потребность в инновационном учебнике и какой учебник можно считать таковым? В какой мере курс на подготовку кадров для инновационной деятельности, взятый в РФ в 2000-х годах, актуален применительно к обучению ИЯ и, следовательно, к учебнику ИЯ?

Цель статьи – попытаться найти ответы на эти вопросы, проанализировав теоретические и практические аспекты проблемы, мнение педагогического сообщества и личный опыт автора по реализации инновационного потенциала современного учебника ИЯ.

Ключевые понятия

Начнем поиск ответов с определения основных понятий. Ключевым, очевидно, является «инновация», определений которой множество, хотя принципиальных различий между ними не наблюдается. Так, согласно Национальной психологической энциклопедии

[Национальная психологическая энциклопедия URL], в социально-психологическом аспекте инновация – это нововведение как «создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике», а с точки зрения психологии труда – это нововведение как «процесс создания, освоения и практической реализации психологических, педагогических, научных, технических и иных достижений» [там же].

Близким по значению является термин «инновационный продукт», который представляет собой «конечный результат творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции, либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в социально-экономической системе». [Федеральный образовательный портал ЭСМ URL]

Еще одно важное понятие – «инновационные кадры», подготовка которых сегодня является главной целью российского высшего образования. Их главная характеристика – способность к позитивно-критическому восприятию новой информации, к приращению общих и профессиональных знаний, к выдвижению новых конкурентоспособных идей, к нахождению решений нестандартных задач и новых методов решения традиционных задач. [Вайндорф-Сысоева 2007].

В настоящей статье термин «инновация» используется применительно и к процессу, и к его результату для описания «целенаправленного положительного изменения» [Ястребова, Крячков 2013, с. 51] в языковом образовании. Таким образом, всё то (процесс, деятельность, кадры и т. п.), что способно обеспечить достижение нового и лучшего качества в данной сфере в соответствии с поставленной целью, является инновационным.

Результатом инновационной деятельности в сфере языкового образования, может быть

- 1) более эффективный процесс обучения ИЯ;
- 2) выпускники, обладающие более высоким уровнем профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (ПИКК) в сочетании с нестандартным творческим мышлением, т. е. будущие инновационные кадры;
- 3) качественно новый учебник ИЯ как необходимое условие для производства / получения двух предыдущих «инновационных продуктов».

В исследовании, проведенном в 2013 г. с целью выявить особенности инноваций в области обучения ИЯ, более половины респондентов (преподавателей языковых кафедр МГИМО), сочли наиболее успешной инновацией отечественные учебники нового поколения [Ястребова, Крячков 2013]. Объектом настоящего исследования является учебник ИЯ как инновационный продукт.

От современного учебника ИЯ к инновационному

В отличие от приведенных выше понятий «инновационный учебник» не имеет четкого определения, более того, применительно к учебнику ИЯ это словосочетание встречается редко, хотя ряд авторов, описывая свой продукт (отчасти в рекламных целях), используют слово «инновационный». Поисковые системы обнаружили два учебника ИЯ, в названии которых есть это слово; из опубликованного описания, к сожалению, неясно, в чем состоит их инновационность. Интересная модель инновационного учебника «открытого типа», предложенная Е. Г. Таревой и Б. В. Таревым [Тарева, Тарев 2014], пока не нашла своего практического воплощения в учебнике ИЯ.

Представляется логичным начать наш поиск идентичности инновационного учебника с рассмотрения вопроса о том, что такое современный вузовский учебник ИЯ.

Несмотря на то, что теория вузовского учебника ИЯ в отличие от школьного, не разработана столь детально, усилиями многих авторов (И. Л. Бим, Р. П. Мильруд, И. П. Павлова, Е. И. Пассов, Л. В. Яроцкая и др) были определены его основные характеристики. Более подробно данный вопрос рассмотрен в статье «Современный аутентичный учебник иностранного языка: проблемы и пути решения» [Кравцова, Ястребова 2019]. Если суммировать основные положения, то собирательный «портрет» современного учебника ИЯ для вуза будет включать такие признаки, как аутентичность, коммуникативность, модульность, разноуровневость, ориентация на (профессиональную) личность обучающегося, подготовку к учебной автономности через самопланирование, самопроверку и самоконтроль, направленность на решение задач обучения, воспитания и развития. Эти признаки должны найти отражение в структуре учебника, в отборе лингвистического и текстового содержания, характере заданий и упражнений, организующих усвоение учебного материала.

Естественный вопрос: как следует построить современный учебник ИЯ, какой отобрать материал и какой аппарат упражнений к нему разработать, чтобы он приобрел черты инновационности? Этот вопрос мы адресовали авторам и преподавателям – пользователям учебника ИЯ. В анкетировании в 2018 году участвовали 13 авторов из трех вузов (МГИМО, МГЛУ, МГУ) и 18 опытных пользователей – преподавателей разных языковых кафедр МГИМО (должность не ниже старшего преподавателя и стаж работы в вузе свыше 10 лет). Следует также отметить, что в российских условиях авторы вузовских учебников ИЯ, как правило, преподают данный предмет. Восемь пунктов анкеты содержали следующие характеристики учебника ИЯ:

- 1) задания, направленные на развитие критического мышления;
- 2) задания, значимые для будущей профессиональной деятельности;
- 3) большое количество коммуникативных заданий;
- 4) проектные задания;
- 5) текстовый материал по актуальным вопросам современности или своей специальности;
- 6) задания, предусматривающие высокий уровень самостоятельности в освоении материала учебника;
- 7) система заданий, которая готовит к самостоятельному развитию языковой компетенции;
- 8) опора на интернет-ресурсы (для пользователей).

В 9-м пункте анкеты участникам опроса предлагалось назвать иные возможные характеристики инновационного учебника ИЯ.

Участникам было предложено выбрать (или назвать) 3-4 наиболее важные характеристики инновационного учебника ИЯ и ранжировать их в порядке значимости. Наиболее значимые характеристики, полученные в результате анкетирования, представлены в предлагаемой ниже таблице (см. табл., с. 171).

Таблица показывает, что нет больших расхождений между авторами и пользователями при выделении ведущих признаков инновационного учебника. То, что обе группы респондентов поставили на первое место задания, направленные на развитие критического мышления, соответствует характеристикам инновационных кадров, приведенным выше. Для нас оказалось, однако, неожиданным, что авторы оценили роль текстового материала выше, чем заданий, значимых для

будущей профессиональной деятельности, тогда как пользователи сочли, что эти задания столь же важны, как и те, что развивают критическое мышление. По остальным характеристикам разброс мнений был велик и не выявил явного фаворита, но большинство авторов отметили важность проектных заданий.

Таблица

Результаты анкетирования

Инновационные характеристики	Пользователи (преподаватели), в %	Авторы учебников, в %
Задания, направленные на развитие критического мышления	35	38
Задания, значимые для будущей профессиональной деятельности	35	24
Текстовый материал по актуальным вопросам современности или своей специальности	16	28

Несомненный интерес представляют предложения респондентов, сделанные в ответ на вопрос в 9-м пункте анкеты. Анализ этих предложений позволил выделить три направления инновационности учебника ИЯ. В рамках первого, технологического, направления респондент Н. С. Рыжук предлагает использовать «мобильные приложения к учебнику, позволяющие студентам самостоятельно с помощью смартфона выполнять различного рода задания (в том числе с записью собственной речи на языке), а также создавать отдельный сайт учебника с дополнительными материалами доступными для скачивания и с возможностью хранения учебника в облаке для круглосуточного доступа».

Второе направление развивает положение о предоставлении студентам большей самостоятельности. По мнению респондента В. Н. Трибунской учебник должен способствовать переходу студента от самостоятельности к автономности, за счет, например, изменения функции преподавателя: «необходимо предоставить студентам возможность определять стратегию и тактику выполнения проектных заданий, оставляя преподавателю функцию консультанта на начальном этапе работы над проектом и “контролера” на ее завершающей стадии».

Третье направление состоит в углублении идеи профессионализации применительно к учебнику на качественно ином уровне. Респонденты-авторы учебников отметили следующие характеристики учебника. Л. В. Яроцкая, например, выделила направленность на «освоение профессиональной интеркультуры – нового измерения профессиональной общности», а Н. А. Зинкевич сделала акцент на формировании у студентов исследовательской компетенции. Также справедливо отмечено, что «в современной информационной среде учебник утрачивает свою былую роль основного источника информации, но становится при этом центром организации информации, задает пути, формы, методы ее обработки в коммуникативных, учебных и профессиональных целях» (Н. В. Лосева), что представляется особенно актуальным применительно к учебникам ИЯ для специальных целей.

Опыт создания инновационного учебника

В продолжение нашего анализа проблем, связанных с разработкой учебника ИЯ, обратимся к личному опыту его создания. В 2007–2008 годах в рамках инновационной программы МГИМО под руководством автора данной статьи был создан учебник «Английский язык для международных и регионоведов». В его основу были положены четыре группы принципов:

- *дидактические*: компетентностный подход, модульность, многоуровневость, междисциплинарность, принцип опережения;
- *лингводидактические*: аутентичность, современность, информативность и функциональность;
- *прагматические*: ориентация на конкретного «заказчика», учет запросов массового пользователя, максимальная прозрачность концепции;
- *этические*: соответствие реального содержания заявленному, соблюдение авторских прав.

Более подробно эти принципы рассмотрены в статье «Какой учебник нужен вузу сегодня?» [Ястребова, Кравцова 2011].

Авторы названного выше учебника (2008 г.) сделали особый акцент на принципы междисциплинарности и ориентации на будущую профессию, реализуемые, в первую очередь, через проектные задания, а также на принципы опережения и аутентичности. Принцип опережения предполагает отбор такого содержания, которое, во-первых,

максимально стимулирует учебно-познавательную деятельность студентов и, во-вторых, не устаревает с точки зрения информативности к моменту выхода учебника из печати. Аутентичность учебника отражена не только в использовании оригинального текстового материала, но и в полном отсутствии каких-либо заимствований (упражнений и заданий) из учебной литературы других авторов, что соответствовало этическому принципу. На момент создания данного учебника, заслужившего высокую экспертную оценку рецензента, доктора педагогических наук И. П. Павловой, его можно было считать инновационным, так как он не имел аналогов как среди отечественных, так и среди англоязычных учебников.

Новые задачи, в том числе связанные с возросшим вниманием к подготовке инновационных кадров, потребовали дальнейших изменений в учебнике, который уже десять лет успешно использовался в учебном процессе. За два года был создан новый учебник – первый в линейке учебников английского языка для международных [Английский язык ... 2018].

Какие положительные целенаправленные изменения отличают новый учебник? *Во-первых*, сделан упор на задания, развивающие критическое мышление. Это относится как к упражнениям на развитие языковой компетенции, так и коммуникативной компетенции, что иллюстрируют нижеприведенные примеры из соответствующих разделов учебника.

«Языковые» разделы учебника. На этапе предъявления лексического и грамматического материала в учебнике предлагаются задания типа: «Проанализируйте, сравните, сделайте вывод (о значении, использовании, стилистических и прочих особенностях)», на этапе тренировки в использовании языкового материала предлагаются условно коммуникативные упражнения: «Проанализируйте ситуацию (общения) и выберите соответствующее ей слово или словосочетание». Задания второго типа предполагают не механическое заучивание и воспроизведение (что тоже имеет свою ценность), а заставляют искать ответы на вопросы: как выразить мысль и почему так?

Коммуникативные разделы учебника. В разделе «Чтение» помимо заданий, ориентирующих студента на извлечение определенной информации из текста, включены задания на переработку этой информации: «Выберите из текста факты, подтверждающие (точку зрения)...»,

«Выделите из текста положения, доказывающие...» «Продумайте, как можно использовать информацию для сообщения на тему...». Задания в разделе «Говорение» направлены на формирование умения логично излагать материал (как чужую позицию, так и свое мнение) по схеме: утверждение – аргумент – пример, при этом одновременно предусмотрены задания для остальных студентов: «Прослушайте сообщение и проанализируйте его с точки зрения последовательности и убедительности изложения».

Во-вторых, в учебник были включены тексты и задания, способствующие формированию гуманистического мировоззрения. Например, текст «Foster Families, Fewer Orphans» о социальных сиротах и институте приемной семьи в России с последующей ролевой игрой «Пресс-конференция» на эту тему или текст «A New Type of Justice» о новом подходе к реабилитации преступников и проектное задание о путях предотвращения преступлений среди подростков.

Наиболее полно новизна учебника проявляется в разделе «Проектное задание» – обязательной части каждого из 12 уроков. Главная цель проектных заданий – взаимосвязанное развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Одновременно проекты направлены на развитие их критического мышления при работе с профессионально значимой информацией и формирование гуманистического мировоззрения. Синтез этих составляющих при обучении ИЯ, на наш взгляд, – обязательное условие качественной подготовки специалиста, и не только международного. Благодаря системе проектных заданий накапливается тот личный багаж, который будет способствовать укреплению «мягкой силы» страны, а это, на наш взгляд, следует рассматривать как сверхзадачу для любого курса ИЯ, преподаваемого в российском вузе сегодня.

Для полноты картины приведем ниже на русском языке список тем проектных заданий. Каждое проектное задание имеет два уровня (базовый и повышенной сложности); задания в темах, помеченных*, предполагают работу студентов в командах.

Темы проектных заданий:

- Из истории дипломатических отношений: Россия-Запад, Россия-Восток
- Движение к океану: Россия на восток. Америка на запад*
- Российско-британские отношения: роль культуры в дипломатии

- Политика мультикультурности: опыт Канады*
- Русский мир сегодня;
- Национальное достояние: прогулка по достопримечательностям
- Системы здравоохранения в развитых и развивающихся странах
- Социальная справедливость в XXI веке*
- Права ребенка в развитых и развивающихся странах*
- Как бороться с малолетней преступностью: Россия и международный опыт*
- Для чего нужен паралимпийский спорт*
- Вклад России в мировую культуру

Чтобы показать, как организуется работа и достигаются поставленные цели, приведем в качестве примера проектное задание «Национальное достояние: прогулка по достопримечательностям»¹.

Задание уровня 1: Разработайте маршрут осмотра достопримечательностей в Москве, Санкт-Петербурге или любом другом городе России, представляющем интерес для иностранных гостей, плохо знакомых со страной. Проведите их по маршруту.

Данное задание выполняется в три этапа.

Этап 1. Найдите карту, соответствующую вашему выбору, проложите маршрут, нанесите все нужные названия на английском языке. Обратите внимание на употребление артиклей.

Этап 2. Продумайте маршрут и инструкции своим слушателям. Подумайте, какие изменения вам придется сделать, если среди туристов есть люди с ограниченными возможностями. Обратите внимание на употребление предлогов при обозначении места и направления. Сделайте копии карты для каждого студента Вашей группы.

Этап 3. На аудиторном занятии. Проведите своих туристов² по вашему маршруту. Следите, чтобы никто из туристов не отстал от группы!

Задание уровня 2. Выполняется более сильными студентами в дополнение к уровню 1. Подготовьте описание наиболее примечательных мест

¹ Выбор примера продиктован более общим характером темы, меньшей привязкой к будущей специальности.

² Роль туристов выполняют студенты группы.

по вашему маршруту, будьте готовы ответить на вопросы туристов. Проведите экскурсию.

Задание для туристов. По завершении экскурсии задайте вопросы. Оцените гида по следующим параметрам:

- четкость объяснений и легкость следования по маршруту на карте, (т. е. языковое оформление);
- увлекательность маршрута и рассказа гида (содержание);
- внимание гида к туристам (форма общения).

В конце приводимого в качестве примера проектного задания предлагаются возможные маршруты, список часто задаваемых интуристами вопросов и адреса интернет-ресурсов.

Подготовительный этап работы над проектом развивает у студентов умение искать, критически оценивать и отбирать нужную информацию; расширяет их кругозор и повышает культурный уровень; способствует усвоению новых лексических единиц; развивает дискурсивную компетенцию; заставляет студентов думать о необходимости учитывать потребности других людей (в данном случае – о предполагаемом участии в экскурсии людей с ограниченными возможностями).

На этапе выполнения задания студенты обязательно используют новый лексико-грамматический материал; в приведенном примере внимание студентов акцентируется на традиционно вызывающее трудности употребление артикля с именами собственными и предлогов. Студенты решают коммуникативные задачи в ситуации, приближенной к реальному общению и также учатся оценивать работу друг друга, исходя из определенных критериев, а не личных симпатий.

Таким образом, система тщательно продуманных и грамотно составленных проектных заданий, каждое из которых занимает одну–две страницы учебника, оказывается эффективным способом решения триединой задачи: обучения, воспитания и развития, что, на наш взгляд, является основанием считать ее инновационной характеристикой учебника ИЯ.

Практика использования инновационного учебника

Описанный выше опыт разработки учебника ИЯ показывает, что даже качественный учебник ИЯ не может долго оставаться инновационным: изменения в обществе, т. е. новый социальный заказ, открытия

в области психологии, новые подходы в методике обучения, совершенствование его технологического обеспечения неизбежно потребуют новых положительных изменений. Иными словами, инновационный учебник в меняющемся мире недолговечен по определению.

Это, однако, не единственный фактор, определяющий его судьбу. Не менее важным является готовность потребителя (преподавателя и студента) его использовать.

Для рассмотрения этого вопроса приведем еще один пример – учебник «Английский язык для специальных и академических целей» [Кравцова, Ястребова 2015; Кравцова, Ястребова 2016] (направления подготовки «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение»). Этот вариант учебника совмещает вполне традиционную часть (тексты для чтения, упражнения на усвоение активной лексики, задания на развитие речевой компетенции) и инновационную – систему проектов, выполнение которых оптимальным образом предполагает использование двух дополнительных частей учебника: хрестоматии (Reader), содержащей статьи по темам уроков, рекомендаций / инструкций для студентов (Manual) по выполнению разных видов речевой деятельности, и использование ИКТ (обучающих платформ OpenClass, Moodle). К инновационной составляющей можно отнести и раздел «Английский язык для академических целей», который помогает выполнять задания и в проектных работах, и в традиционной части учебника. Более подробно концепция учебника изложена в статье «Иностранный язык для специальных целей: учебник и/или проекты?» [Кравцова, Ястребова 2016]. В настоящей статье отметим только, что большинство проектных заданий направлено на то, чтобы сделать студента соавтором учебника. Предлагаемые студентами материалы для включения в хрестоматию, видеотеку (видеоматериалы открытого доступа с заданиями), или дополнительный текст к уроку после жесткого отбора размещаются в электронном приложении к учебнику. Такой вид участия студентов в постоянном обновлении учебника позволил авторам определить этот учебник как «совместный проект».

Учебник в течение трех лет использовался в экспериментальном режиме (т. е. в отдельных учебных группах факультета международных отношений МГИМО) с опорой на различные электронные обучающие платформы со студентами IV курса разного уровня языковой

подготовки; занятия в четырех группах вели одинаково увлеченные экспериментом преподаватели. Таким образом, помимо инновационной составляющей бумажного учебника был задействован ресурс, который многие наши респонденты в упомянутом выше опросе также считают инновационным: эффективное использование современных ИКТ. Л. В. Яроцкая, например, также отмечает большой потенциал мобильных технологий для реализации заложенной в ее учебнике модели освоения профессиональной интеркультуры [Яроцкая 2018].

Из опроса 21 студента, обучавшихся в 2014/15 учебном году по описанному выше учебнику следует, что они сочли проектную работу с использованием электронного «помощника» OpenClass эффективной по следующим параметрам (проценты показывают количество студентов, присвоивших данному параметру самую высокую оценку):

- использование новой лексики в речи – 86 %
- подготовка к дебатам и панельным дискуссиям – 86 %
- умение читать и критически оценивать прочитанное – 71 %
- умение работать в команде – 71 %
- умение правильно распределять время, выполняя проект – 62 %
- умение писать резюме статьи, аннотацию, обзор – 43 %

Одновременно были заданы вопросы, проверяющие насколько студенты готовы и дальше работать в таком формате. Подавляющее большинство (14 студентов) сказали: «Да, готовы.», четверо – предпочли бы другую платформу, считая OpenClass (во многом справедливо) неудобной для пользователя, трое предложили полностью отказаться от электронной платформы.

Показательно, что похожие результаты опроса других студентов были получены и на следующий год, когда использовалась улучшенная версия OpenClass. Надо отметить, что в 2015/16 учебном году в эксперименте участвовали менее мотивированные студенты, и от многих (10 из 23) поступили предложения отказаться от электронной составляющей. В 2016/17 учебном году при переходе на платформу Moodle возникли технические трудности, и две из трех групп создали для работы над проектами закрытые рабочие группы в социальной сети ВКонтакте.

В следующем (2017/18) году, когда студентам предложили выбрать формат проектной работы – с электронной платформой, только используя возможности Google docs и электронной почты или

социальной сети – большинство выбрали последний вариант как менее «энергоемкий». Это еще раз доказывает: инновации должны быть положительными не только с точки зрения лучшего результата, но и с учетом достижения его с наименьшими усилиями. Привычный формат общения в социальной сети, имеющей иной, чем у обучающей платформы функционал, с точки зрения временных затрат оказался для студентов оптимальным.

У второго участника учебного процесса – преподавателя – также сложилось двойственное отношение к использованию обучающих платформ. С одной стороны, студенты экспериментальных групп показали лучшие результаты овладения ИЯ, чем в группах, где проектные задания выполнялись без использования ИКТ. Особенно заметно это проявилось в умении читать, перерабатывать и излагать информацию, а именно при:

- быстром чтении больших объемов текста;
- определении основных мыслей автора;
- четком изложении информации в виде аннотации и резюме;
- написании критического эссе / рецензии.

При оценке результатов обучения по учебнику отмечалась лучшая подготовка к дебатам и панельным дискуссиям. Организационные умения в целом, по мнению преподавателей, формировались на более высоком уровне, чем в традиционном обучении, в частности умение выполнять задания в срок – вечный камень преткновения для российских студентов.

С другой стороны, преподаватели единодушно указали на сложности своей работы в таком формате, которые помимо чисто технических проблем, связаны с увеличением нагрузки. В качестве положительных сторон отмечены постоянный контакт со студентами, большая гибкость в планировании и проведении занятий, большая самостоятельность студентов в сочетании с большей прозрачностью в отношении того, как осуществляется учебная деятельность студентов. Но ясное представление о том, как каждый студент выполняет задание, имеет свою оборотную сторону. Так, постоянный контакт со студентами подразумевает необходимость быстро реагировать в письменной форме; рецензирование студенческих работ в электронном виде занимает больше времени, и подготовка учебного материала для загрузки на платформу также требует от преподавателя дополнительного времени

и усилий. С этой точки зрения работа в ВКонтакте оказалась более удобной и менее трудоемкой для тех преподавателей, которые привыкли к такому формату общения.

Таким образом, в нашем педагогическом опыте электронные обучающие платформы, хотя и позволили достичь желаемого результата – повышения качества обучения, но неоптимальным образом из-за дополнительных временных затрат. Инновационным можно считать использование социальной сети для достижения искомого результата обучения ИЯ. Есть еще один момент, заслуживающий внимания. Как следует из отчетов преподавателей МГИМО, работающих по новому учебнику, именно инновационная составляющая (работа над проектами с использованием ИКТ) вызывает у некоторых внутреннее сопротивление и отказ от ее использования под тем или иным предлогом (обычно это недостаток времени на освоение всего материала, предусмотренного планом и / или слабый уровень подготовки студентов). Это заставляет нас рассмотреть вопрос: кому и какой инновационный учебник нужен?

Кому и какой инновационный учебник нужен?

То, что новое всегда с трудом пробивает себе дорогу, общеизвестно. Использование любого нового учебника для преподавателя всегда сопряжено с первоначальными трудностями и временными затратами. Вполне очевидно, что работа с инновационным учебником потребует от преподавателя еще больших усилий, что неизбежно будет препятствовать его широкому внедрению. Обычно во внедрении в учебный процесс активное участие принимают авторы учебника и немногочисленные преподаватели-энтузиасты и / или новаторы. Как показывает многолетний опыт диссертационных исследований, включающих разработку и апробацию новых учебных материалов, их успех зависит не только от теоретической обоснованности и продуманности, но и от увлеченности и заинтересованности их авторов. В нашем опыте, описанном в предыдущем разделе, именно этот фактор помогал преодолевать сложности внедрения системы проектных заданий с использованием обучающих платформ.

Конечно, можно предположить, что подлинно инновационным окажется учебник, использование которого не потребует активного участия преподавателя, т. е. возрастет степень самостоятельности

и готовности к учебной автономности студента. На наш взгляд, сегодня это предположение звучит утопично по двум причинам: общей и частной. Первая состоит в психологической неготовности участников учебного процесса по любому предмету к такому сценарию: сколько бы мы ни заявляли, что студент – активный и равноправный участник процесса обучения, на практике мы чаще имеем дело с довольно пассивным субъектом, а среднестатистический преподаватель не готов отдавать в его руки бразды правления. Вторая причина связана со спецификой предмета «Иностранный язык» – обучением общению; достижение конечной цели – овладение ПИКК – обязательно предполагает и живое устное общение с преподавателем. Напрашивается вывод о том, что к обучению ИЯ по инновационному учебнику необходимо подготовить инновационные преподавательские кадры – способные мыслить творчески, готовые принимать нестандартные методические решения и по-новому строить взаимоотношения со студентами. А применительно к предмету «Иностранный язык» преподаватели должны быть способны и готовы наряду с вышеперечисленным еще и создавать иноязычную среду профессионально ориентированного общения.

Но одновременно возникает вопрос: для работы с какими студентами нужны такие преподаватели? Если отталкиваться от определения инновационных кадров (см. выше), отнюдь не все студенты могут стать таковыми, более того, рискуем предположить, что выпускник вуза, способный и стремящийся к инновационной деятельности, есть своего рода «штучный товар». Чтобы не быть голословными, обратимся к результатам небольшого опроса, который мы провели в 2019 г. среди студентов одной группы первого года экспериментального обучения (т. е. 2014/15 учебного года). Все они уже окончили магистратуру; в настоящее время двое учатся в аспирантуре (и преподают), одна выпускница была принята в магистратуру трех ведущих университетов США (Stanford, Columbia University, Duke University, NYU) и сейчас заканчивает Колумбийский университет, двое работают в МИДе и двое в Ассоциации выпускников МГИМО. Исходя из полученного краткого описания работы каждого, можно сказать, что инновационной деятельностью в той или иной мере занимаются двое (разрабатывают принципиально новый учебный курс) и студентка магистратуры в США (изучает курс в совершенно новом формате).

Респондентам были заданы два вопроса: чему вы научились в курсе английский язык для специальных целей (ESP) и что оказалось для вас полезным в вашей дальнейшей деятельности?

Как выяснилось, воспоминания студентов об организации курса довольно смутные, но, суммируя ответы, можно сказать, что студенты научились, используя ИЯ: аргументировано доказывать свою точку зрения; корректно вести дискуссию; быстро находить информацию в тексте; работать в команде и руководить проектом; правильно распределять время, выполняя проект.

Безусловно, эти результаты можно рассматривать как ориентировочные, учитывая, что прошло четыре года, в сочетании же с приведенным выше анализом они наводят на размышления относительно того, каким должен быть инновационный учебник ИЯ.

Учебник ИЯ (для неязыковых вузов в первую очередь) должен помочь преподавателю и студенту оптимальным образом достичь конечной цели обучения – научиться пользоваться ИЯ для решения профессиональных задач, а в более широком смысле способствовать становлению личности профессионала XXI века. Такая личность должна обладать и развитым критическим мышлением, и гуманистическим мировоззрением. На наш взгляд, в этом и кроется инновационный потенциал учебника ИЯ: возможность решить триединую задачу, а именно учить студентов общению на ИЯ во всех его видах, развивать ум и воспитывать совесть, т.е. способность думать не только о себе и решать проблемы с гуманистических позиций.

Для такого учебника на первый план выходят два принципа – междисциплинарности (в противовес узкой специализации) и опережения, который предполагает повышение планки трудности от сильной и чуть выше до «мобилизационной». Учебник должен иметь разные траектории достижения цели. Траектория, ориентированная на подготовку потенциально инновационных кадров, должна включать текстовый материал и систему заданий, которые 1) ориентированы на достижение максимально высокого (по отношению к исходному) уровня владения ИЯ; 2) развивают критическое мышление и формируют гуманистическую позицию, предполагают не только осознание и осмысление проблемы, но и поиск ее оптимального решения; 3) развивают качества хорошего организатора и лидера, способного создать сплоченный коллектив и руководить его работой.

Какие технические средства, в том числе и самые продвинутые, помогают решить эту задачу – вопрос прежде всего конкретных условий и возможностей, но отнюдь не показатель, определяющий уровень инновационности.

Иными словами, представляется разумным создавать современные аутентичные учебники ИЯ для широкого потребителя, одновременно предусматривающие особую траекторию для особых студентов: высоко мотивированных, творческих, амбициозных, имеющих цель, выходящую за рамки хорошо сданного экзамена и хорошо оплачиваемой работы по окончании вуза. Непростая задача, для решения которой нужен автор с инновационной жилкой. Но этот вопрос выходит за рамки данной статьи.

Заключение

Инновационность качественного современного аутентичного учебника, который помогает подготовить специалистов, обладающих высоким уровнем ПИКК, развитым критическим мышлением и гуманистической позицией, обеспечивается опорой на новые перспективные исследования в психологии, педагогике и методике обучения ИЯ и предполагает наличие инновационно настроенных педагогических кадров, готовых к его использованию в учебном процессе.

Сегодня более реалистичным, на наш взгляд, является создание комбинированного учебника ИЯ, предусматривающего отдельную траекторию для студентов, настроенных на будущую инновационную деятельность. И эта траектория должна в итоге привести к новому уровню подготовки в вузе как в плане формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, так и в плане личностного развития профессионала. А достижение нового уровня – уже инновация.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Английский язык для международных: учебник ; в 2 ч. / Ястребова Е. Б. [и др.]. М. : Аспект Пресс, 2018. Ч. 1. 336 с. ; Ч. 2. 304 с.
- Вайндорф-Сысоева, М. Е. Педагогический потенциал инновационной деятельности в образовании. М. : Изд-во МГОУ, 2007. 130 с.
- Кравцова О. А., Ястребова Е. Б. Современный аутентичный учебник иностранного языка: проблемы и пути решения // Филологические науки в МГИМО. 2019. № 18. С. 56–66.

- Кравцова О. А., Ястребова Е. Б.* Английский язык для специальных и академических целей. Международные отношения и зарубежное регионоведение : учеб. пособие в 2 ч. Ч. 1. М. : МГИМО-Университет, 2015. 214 с. Ч. 2. М. : МГИМО-Университет, 2016. 231 с.
- Кравцова О. А., Ястребова Е. Б.* Иностранный язык для специальных целей: учебник и/или проекты? // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе : материалы Межвузовской науч.-практ. конф. (г. Москва, 8 апреля 2016 г.). М. : МГИМО-Университет, 2016. С. 53–61.
- Национальная психологическая энциклопедия. URL : vocabulary.ru/termin/innovacija.html
- Федеральный образовательный портал ЭСМ (экономика, социология, менеджмент) URL : ecsocman.hse.ru/text/33651837/
- Тарева Е. Г., Тарев Б. В.* Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3 (17) С. 364–373. URL : cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-obrazovatelnyh-traditsiy-uchebnik-inostrannogo-yazyka-otkrytogo-tipa
- Ястребова Е. Б., Кравцова О. А.* Какой учебник иностранного языка нужен вузу сегодня? // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. С. 63–68.
- Ястребова Е. Б., Крячков Д. А.* Инновации как форма устойчивого развития языкового образования в отдельно взятом вузе // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6 (33). С. 49–61.
- Яроцкая Л. В.* Учебник иностранного языка в курсе магистратуры. Проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 5 (813). С. 86–99.

REFERENCES

- Anglijskij jazyk dlja mezhdunarodnikov: uchebnik ; v 2 ch. / Jastrebova E. B., Kravcova O. A., Krjachkov D. A., Vladykina L. G. M. : Aspekt Press, 2018. Ch. 1. 336 s. ; Ch. 2. 304 s.
- Vajndorf-Sysoeva, M. E.* Pedagogicheskij potencial innovacionnoj dejatel'nosti v obrazovanii. M. : Izd-vo MGOU, 2007. 130 s.
- Kravcova O. A., Jastrebova E. B.* Sovremennyy autentichnyj uchebnik inostrannogo jazyka: problemy i puti reshenija // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2019. № 18. S. 56–66.
- Kravcova O. A., Jastrebova E. B.* Anglijskij jazyk dlja special'nyh i akademicheskikh celej. Mezhdunarodnye otnoshenija i zarubezhnoe regionovedenie : ucheb. posobie v 2 ch. Ch. 1. M. : MGIMO-Universitet, 2015. 214 s. Ch. 2. M. : MGIMO-Universitet, 2016. 231 s.

- Kravcova O. A., Jastrebova E. B.* Inostrannyj jazyk dlja special'nyh celej: uchebnik i/ili proekty? // Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze : materialy Mezhvuzovskoj nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 8 aprelja 2016 g.). M. : MGIMO-Universitet, 2016. S. 53–61.
- Nacional'naja psihologicheskaja jenciklopedija. URL : vocabulary.ru/termin/innovacija.html
- Federal'nyj obrazovatel'nyj portal JeSM (jekonomika, sociologija, menedzhment) URL : ecsocman.hse.ru/text/33651837/
- Tareva E. G., Tarev B. V.* Innovacionnyj potencial obrazovatel'nyh tradicij: uchebnik inostrannogo jazyka otkrytogo tipa // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2014. № 3 (17) S. 364–373. URL : cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-obrazovatelnyh-traditsiy-uchebnik-inostrannogo-yazyka-otkrytogo-tipa
- Jastrebova E. B., Kravcova O. A.* Kakoj uchebnik inostrannogo jazyka nuzhen vuzu segodnja? // Inostrannye jazyki v shkole. 2011. № 5. S. 63–68.
- Jastrebova E. B., Krjachkov D. A.* Innovacii kak forma ustojchivogo razvitija jazykovogo obrazovanija v otdel'no vzjatom vuze // Vestnik MGIMO-Universiteta. 2013. № 6 (33). S. 49–61.
- Jarockaja L. V.* Uchebnik inostrannogo jazyka v kurse magistratury. Problemy i reshenija // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. Vyp. 5 (813). S. 86–99.

УДК 37.047

А. С. Соколова

доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: alex8_s@mail.ru

КАРЬЕРОФОРМИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННЫХ КАДРОВ

В статье представлено психолого-педагогическое понимание феномена «карьера», его интерпретация в отечественных и зарубежных исследованиях, дано авторское видение карьеры, позволяющее представить карьеру не только под углом продвижения по служебной лестнице, но и в контексте личностно-профессионального становления и функционирования индивида в социуме.

Представлена уровневая структура современного карьероформирующего обучения, отвечающего социальному заказу высшего образования в контексте подготовки инновационных кадров, предусматривающего подготовку специалиста с дипломом об окончании бакалавриата или магистратуры, способного предъявить себя на рынке труда соответственно своим карьерным устремлениям и уровню компетентности.

Ключевые слова: карьероформирующее обучение в системе образования; карьера; рынок труда; адаптационная способность; содержание карьероформирующего обучения; инновационные процессы.

A. S. Sokolova

Doctor of Pedagogy (Dr.habil.), Associate Professor;
Professor of Psychology and Pedagogical Anthropology Department, MSLU;
e-mail: alex8_s@mail.ru

CAREER DEVELOPMENT EDUCATION AS A VECTOR OF EDUCATING INNOVATIVE PERSONNEL

The article presents the psychological and pedagogical understanding of the “career” phenomenon, its interpretation in this country’s studies and in foreign studies. The author’s definition of “career” is given, which makes it possible to see a career not only from the angle of career advancement, but also within the context of personal and professional development and functioning of an individual in society.

The level structure of modern career development education is presented, which meets the social expectations for higher education within the context of educating innovative personnel to provide education of specialists with a bachelor’s or master’s degree and capable of presenting themselves in the labor market adequately – to their own career aspirations and competence level.

Key words: career development education within the system of education; career; labor market; ability for adaptation; career development education content; innovative processes.

Введение

Задачи подготовки инновационных кадров в России в настоящее время обусловили расширение и содержательное обогащение исследований, обращенных к проблематике профессионального развития, разнообразных аспектов профессионально-личностного становления современного специалиста. Необходимо отметить, что в данных исследованиях доминирует анализ становления и развития профессиональной компетентности современного специалиста, а социально-личностные аспекты профессионального формирования и развития рассматриваются как вторичные, лишь дополняющие профессиональную компетентность. В этой связи необходимо обратиться к психолого-педагогическому видению *профессиональной карьеры* и к потенциалу психолого-педагогического сопровождения карьерного маршрута индивида. Недостаточное внимание к карьерному планированию и осмыслению карьерного маршрута, отсутствие традиций психолого-педагогического сопровождения становления и развития карьеры специалиста в России значительно ограничивают перспективы полноценной подготовки российских инновационных кадров.

Психолого-педагогический аспект рассмотрения феномена карьеры

В настоящее время для нас ценны те исследования российских и зарубежных ученых в психолого-педагогическом сегменте, которые приближают нас к многогранности понимания содержания термина «карьера». Следует отметить, что феномен карьеры является предметом междисциплинарных исследований социологов, политологов, специалистов в области экономики труда и менеджмента и ряда других специалистов. В междисциплинарных исследованиях по карьерной проблематике используются и такие значимые для психолого-педагогических исследований ключевые термины, как «мобильность», «динамика», «продвижение» и др. В целом междисциплинарные исследования объединяют видение карьеры как последовательного продвижения по служебной лестнице, смене более низких социальных статусов на более высокие. Не отказываясь полностью от такого видения карьеры, мы, однако, считаем, что оно нуждается в существенном дополнении, в части включения в него разнообразных аспектов

личностно-профессионального развития, вариативной проблематики функционирования индивида в социуме, связанной с выполнением индивидом многочисленных социальных ролей.

Обращаясь к зарубежным исследованиям профессиональной карьеры, мы видим значительный вклад американских исследователей. Мы находим интересные интерпретации данного феномена в статьях специализированных научных журналов «Кариэр Девелопмент Квотерли» («Career Development Quarterly») и «Джорнал ов Каунселинг энд Девелопмент» («Journal of Counseling and Development»), в авторских монографиях. Для нас ценно отследить авторские обозначения карьеры, которая значит гораздо больше чем профессия, работа или род занятий. Так К. МакДениэлз [McDaniels 1992] раскрывает для нас, что карьера – это стиль жизни, который гармонично сочетает в себе динамичную профессиональную жизнь и другие разнообразные виды деятельности, которыми человек занимается в свободное время в течение жизни. Кроме того, карьера неизбежно предполагает чередование выбора в профессиональном и внепрофессиональном сегментах, которые являются взаимосвязанными и взаимозависимыми, обеспечивающими целостность компонентов ролевой интеграции [Hansen 1981]. Для нас значимо определение карьеры Дональда Супера как последовательности занятий и жизненных ролей, разнообразных событий в жизни индивида, проявляющих стремление к саморазвитию и самореализации через последовательность должностей, которые занимает индивид с периода юношества и до / после наступления пенсионного возраста. Безусловно, Д. Супер связывает с карьерой те жизненные роли, которые напрямую соотносятся с работой – студент, работник, пенсионер; а также те, которые соотносятся с работой косвенно – супруг, родитель, гражданин и т. п. [Super 1976].

Следует отметить, что в ряде зарубежных исследований традиционное понимание карьеры как линейно-последовательного продвижения в служебной иерархии замещается пониманием карьеры, которая может реализовываться и в поливариативном варианте. Термин «поливариативная карьера» [Hall 1995], проявляет сложный и динамичный характер карьерного движения, которое может содержать подъемы и спады, временное возвращение на предшествующий уровень, замену одного вида деятельности другим. Концепция поливариативной карьеры фокусируется на неповторимости и уникальности карьеры

для каждого, такая неповторимость сравнима с отпечатками пальцев человека. В рамках данной концепции существенно откорректирован прежний подход к карьере с доминировавшим в ней императивом «одна жизнь – одна карьера». Для успешного профессионального продвижения в формате поливариативной карьеры от современного человека требуется владение метаумениями: умениями быстрой адаптации к изменяющейся ситуации на рынке труда в профессиональной и социальной сферах, умениями реализовывать интенсивные периоды переобучения или эффективно самообучаться.

До начала девяностых годов XX столетия в России термин «профессиональная карьера» использовался достаточно редко. Это могло быть связано с акцентированием внимания на негативном отношении к явлению карьеризма, который совершенно не имеет отношения к современному психолого-педагогическому ракурсу рассмотрения феномена «карьера». В настоящее время интерпретация феномена карьеры российскими авторами также выходит за рамки непосредственных продвижений в профессиональной деятельности: карьера сочетается с динамикой социально-экономического положения, статусно-ролевыми характеристиками, разнообразными формами социальной активности личности, коррелирует с успешностью жизни в целом [Пряжников 2008], анализируется в контексте жизненного пути личности, соотносится с пониманием стратегии жизни, с выбором личностью образа жизни [Абульханова-Славская 1991]. Наше авторское определение карьеры также имеет ее расширенное толкование как *динамики зафиксированного и признанного социумом профессионального статуса, обусловленной ростом профессиональной компетентности индивида, личностными качествами и ценностными ориентациями, психологической зрелостью, сформированными умениями самоопределения и самопрезентации, проектирования и реализации социальных маршрутов, а также рядом социально-экономических факторов, не зависящих от самого индивида и трудно поддающихся описанию и систематизации в педагогическом дискурсе* [Соколова 2014].

Очевидно, что процесс реализации профессиональной карьеры в большинстве случаев усложнен и далек от однозначности, его понимание личностью имеет субъективный характер. Далеко не каждый специалист может провести объективный анализ формирующихся

составляющих собственной карьеры, перспектив ее развития. Человек, выстраивающий профессиональную карьеру осознанно и грамотно, оценивается как наиболее эффективный участник процесса развития и воспроизводства инновационных высокопроизводительных человеческих ресурсов.

Карьероформирующее обучение как необходимый компонент подготовки современного специалиста

Современный социальный заказ отечественному вузовскому обучению со всей очевидностью высвечивает проблемы качества образования, формирования компетенций выпускников вузов в соответствии с требованиями государственных стандартов и реалиями рынка труда, что позволяет вчерашнему студенту реализовать себя профессионально (как можно более адекватно собственным способностям и склонностям) и одновременно в соответствии с актуальными запросами социума. По-видимому, это обстоятельство обуславливает правомерность и целесообразность активного включения в число актуальных и требующих решения проблем педагогики высшей школы и послевузовского обучения клише «карьероформирующее обучение» [Соколова, Сергеева 2017]. Оно естественным образом существенно пересекается с атрибутикой традиционного представления обучения в высшей школе, включающей формируемые у студентов знания, репродуктивные и творчески реализуемые умения (компетенции) и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности, – это тезисуемо как «компетентность – основа успешной послевузовской карьерной реализации». Однако реалии современного рынка труда специалистов с дипломом об окончании бакалавриата и магистратуры всё настойчивее диктуют необходимость формирования такого сегмента профессионального знания и умения (компетенции), который должен научить выпускника вуза как можно быстрее встраиваться в структуру того или иного профессионального сообщества, осваивать и продуктивно реализовывать нормы профессионального общения, вписываться в профили профессионального менталитета, максимально полно проявлять собственные умения при работе в команде, грамотно предъявлять собственные профессиональные амбиции и вызовы, адекватно реагировать на ответы профессиональной

среды, ощущая позитивные приращения в профессиональных достижениях, признаваемых этой средой статусно и неформально. Всё это в формате целесообразного дополнения к традиционному образовательному контенту может, с нашей точки зрения, именоваться карьероформирующим обучением.

Даже предварительный анализ проблемы *обучения для успешной профессиональной карьеры* обнаруживает необходимость при определении структуры обсуждаемого социо-дидактического феномена разработки *параллельного* основному традиционному образовательному вузовскому контенту знаний и компетенций, ориентирующих студента в перспективах будущей профессиональной жизни по окончании вуза. Сегодня становится всё более очевидным, что отсутствие такого компонента обучения является причиной послевузовской безработицы – ситуации, когда выпускник, даже вполне успешно освоивший вузовскую программу обучения, оказывается не в состоянии найти работу по специальности, грамотно «предложить» собственные умения работодателю и обречён на случайный, хаотичный поиск места работы, как правило, не требующей системного высшего образования по профилю его диплома.

Конструирование карьероформирующего сегмента вузовского обучения целесообразно отобразить с помощью уровневой схемы, ориентированной на четыре этапа:

- 1) этап общеобразовательной (общекультурной) и ранней предпрофессиональной подготовки;
- 2) этап полноценной, системной предпрофессиональной подготовки, адресующийся к изучению дисциплин, ориентированных на фундамент будущей профессиональной деятельности;
- 3) этап вузовской профессиональной подготовки на финальных стадиях обучения в университете;
- 4) этап раннего послевузовского вхождения в профессиональное сообщество, на котором студент не теряет контакта с вузом, выдавшим ему диплом о высшем образовании.

Задачей первого этапа является контурное ознакомление студентов, приступивших к обучению в высшем учебном заведении, с будущими карьерными возможностями, со спектром профессиональных ролей, которые возможны при наличии диплома выбранного профиля (как магистерской, так и бакалаврской ступеней образования),

с примерными временными характеристиками (масштабами) карьерного движения: как в усредненном формате растет профессиональный статус выпускника, добросовестно относящегося к своим служебным обязанностям и систематически занимающегося профессиональным совершенствованием, и каков уровень материального вознаграждения и социального признания специалиста на каждом этапе его карьеры. Конечно, в наиболее желательном формате карьероформирующее обучение на первом этапе должно быть сопровождено диагностикой, позволяющей как можно точнее выявить у поступившего в вуз студента его личностные качества, психологические особенности согласно требованиям и предпочтениям конкретного профессионального социума, соответствующего направлению будущей деятельности выпускника. В дополнение ко всему отмеченному на раннем этапе формирования будущей карьеры желательно наличие учебного курса «Введение в профессию», структурирующего и кристаллизующего те общие впечатления о профессиональной деятельности, которые первокурсник уже имеет по сведениям, почерпнутым из рассказов друзей и родителей, материалов СМИ, ресурсов Интернета и т. п.

На втором этапе карьероформирующего обучения от учебного курса «Введение в будущую профессию» студенты переходят к более глубокому изучению различных учебных дисциплин. В процессе обучения на данном этапе целесообразно применение различных внеаудиторных форм работы, среди которых нам представляются значимыми встречи студентов с представителями различных сообществ, связанных с выбранной студентами сферой деятельности, в процессе которых в неформальной обстановке опытные профессионалы делятся секретами профессионального мастерства («путь к успеху»), вспоминают процесс собственного вузовского обучения, анализируют прошлые ошибки, советуют студентам как выстроить учебу в университете с тем, чтобы она в ближайшем будущем позволила им как можно быстрее включиться в активную профессиональную деятельность, соотнести собственные профессиональные ожидания с реальными возможностями их достижения.

К числу вариантов карьероразвивающего обучения на данном этапе мы относим также внепрограммные (в свободное от учебной работы время) формы профессиональной деятельности так называемого первичного уровня, как правило, предшествующую той деятельности,

к которой вуз готовит студента. Например, по рекомендации преподавателя вуза будущий педагог средней школы может во второй половине дня помогать классному руководителю или будущий организатор туристической сферы может посещать и подробно анализировать экскурсии опытного гида, выполнять ряд несложных организационных функций, связанных с размещением туристов в гостиницах, обеспечением их питания, досуга и т. п. Получаемый в процессе таких форм практического обучения первичный профессиональный опыт дает студенту крайне важные знания о том, как он в ближайшем будущем сможет включиться в профессиональную жизнь, в какой роли он там себя видит, соотнести ожидания с профессиональными реалиями, и конечно, в ряде случаев перестроить выбранный профессиональный маршрут, скорректировать его, переосмыслить все значимые сюжеты и линии собственного обучения в вузе, предпринять шаги к получению дополнительного образования.

Третий этап карьероформирующего обучения аккумулирует все достигнутые на предшествующих этапах результаты учебы и ориентируется непосредственно на начало карьерного профессионального маршрута (если он не был начат на предшествующем этапе в процессе работы, совмещаемой с учебой в вузе). В режиме целесообразно желаемого на данном этапе обучения студент помимо традиционной учебной деятельности включается в реальную профессиональную команду, например на правах стажера-исследователя, с помощью курирующих его работу профессионалов, ориентируется на конкретную государственную или коммерческую организацию, готовую на определенных условиях принять его на постоянную или временную работу (как вариант с испытательным сроком), стремится восполнить с помощью преподавателей вуза и практиков-наставников недостаток знаний и представлений о профессии, который обнаружился в процессе участия в конкретной профессиональной деятельности наряду с учебной деятельностью в вузе.

Четвертый обозначенный выше этап карьероформирующего обучения адресован уже приступившим после окончания учебы в вузе бакалаврам, магистрам, специалистам к работе. Данный этап непосредственно осуществляется службами карьерного развития сотрудников организаций, в которые приходят работать выпускники вузов. В задачу этих служб входит: консультирование выпускников по проблемам

их профессионального развития; ориентирование их на ближайшую и отдаленную карьерную перспективу; оказание помощи в определении оптимальных маршрутов их дополнительного послевузовского (а иногда и второго вузовского) образования, позволяющих реализовать то или иное желаемое и целесообразное для развития организации карьерное движение. Иногда выпускник по объективным причинам может даже сменить профиль своей деятельности (например, в случае исчезновения профессии).

Такое уровневое осуществление карьероформирующего обучения, соответствующего стремительному развитию инновационных процессов во всех сферах деятельности современного социума, позволяет субъекту рынка труда грамотно выстроить собственную профессиональную карьеру, отвечающую запросам социума и его личным интересам и стремлениям.

Заключение

В настоящее время система образования ставит основополагающей целью воспитать у выпускников устойчивый профессиональный интерес, мотивацию к углублению и накоплению знаний, но не уделяет должного внимания развитию адаптационной способности личности, возможности специалиста приспосабливаться к вариативным требованиям социума и профессиональной среды при реализации карьеры, что становится возможным при использовании потенциала карьероформирующего обучения. Решение проблемы профессиональной адаптации, решение задач формирования универсальных профессиональных адаптационных навыков требует особых образовательных «усилий» как со стороны каждого отдельного образовательного учреждения, так и со стороны самого специалиста, участвующего в профессиональной деятельности, реализующегося в ней, участвующего в инновационных процессах профессионального общества и социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
- Пряжников Н. С.* Профессиональное самоопределение : теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.

- Соколова А. С. Карьера преподавателя вуза: Как добиться успеха? М. : ЛЕНАНД, 2014. 160 с.
- Соколова А. С., Сергеева М. Г. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры. Курск : Региональный финансово-экономический инс-т, 2017. 396 с.
- Hall D. T., P. H. Marvis The new career contact developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. Vol. 35. P. 45–67.
- Hansen L. S. New goals and strategies for vocational guidance and counseling // International Journal for the Advancement of Counseling. 1981. № 4 (1). P. 21–34.
- McDaniels C. Counseling for career development: theories, resources, and practice. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1992. 463 p.
- Super D. E. Career education and the meaning of work. Washington : U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. U.S. Govt. Print. Off., 1976. 47 p.

REFERENCES

- Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. M. : Mysl', 1991. 299 s.
- Prjazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie : teorija i praktika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. 320 s.
- Sokolova A. S. Kar'era prepodavatelja vuza: Kak dobit'sja uspeha? M. : LENAND, 2014. 160 s.
- Sokolova A. S., Sergeeva M. G. Nauchnye osnovy postroenija i razvitija professional'noj kar'ery. Kursk : Regional'nyj finansovo-jekonomicheskij ins-t, 2017. 396 s.
- Hall D. T., P. H. Marvis The new career contact developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. Vol. 35. P. 45–67.
- Hansen L. S. New goals and strategies for vocational guidance and counseling // International Journal for the Advancement of Counseling. 1981. № 4 (1). P. 21–34.
- McDaniels C. Counseling for career development: theories, resources, and practice. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1992. 463 p.
- Super D. E. Career education and the meaning of work. Washington : U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. U.S. Govt. Print. Off., 1976. 47 p.

УДК 159.99

Р. М. Кумышева

кандидат педагогических наук;
доцент Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного
образования, Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х. М. Бербекова; e-mail: rkumysh@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИМИДЖА СТРАНЫ С ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ

В статье осуществлен социально-психологический анализ имиджа страны. Рассмотрены: эволюция определений понятий «имидж» и «имидж страны»; переход от маркетингового аспекта имиджа к ее социально-психологическому исследованию. Изучены содержание, структура и функции имиджа страны с позиций различных теорий: самосознания и самоидентификации, информационного общества, национальной идентичности, функционального подхода, системного и контекстного подходов. Уточнены структурные компоненты имиджа страны: формируемый образ и представления о стране.

Автором предложены концептуальные основания моделирования имиджа России: 1) имидж страны рассматривается как результат взаимоотношений субъекта – России как страны и объекта – целевой аудитории; 2) важнейшей характеристикой имиджа страны являются представления целевой аудитории о ней. Представление о стране рассматривается как ментальный феномен, который включает компоненты: когнитивный – осведомленность о России, взгляды и убеждения, отражающие сознательные представления о стране; аттитудный – эмоциональные отношения жителей регионов к своей стране; аксиологический – оценка имиджа России с позиции ценностных установок различных этнических и социально-демографических групп.

Ключевые слова: имидж страны; представление о стране; моделирование имиджа страны; внутренний имидж; внешний имидж.

R. M. Kumysheva

Candidate of Pedagogical Sciences;
Associate Professor of the Institute of Pedagogy, Psychology
and Physical Education, Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education "Kabardino-Balkarian State University named after
H. M. Berbekov"; e-mail: rkumysh@mail.ru

CONTENT AND STRUCTURE OF THE COUNTRY IMAGE IN ACCORDANCE WITH THEORETICAL AND METHODOLOGICAL POSITIONS

The article gives a socio-psychological analysis of the country image. The author considers: the evolution of the concepts “image” and “country image” definitions; the transition from the marketing aspect of the image to its psychological research. The content, structure and functions of the country image are studied from the standpoint of various theories: self-consciousness and self-identification, the information society, national identity, functional, systemic and contextual approaches. The structural components of the country image are clarified: the image formed by the citizens’ and their ideas about the country.

The author proposes conceptual foundations for modeling the image of Russia as a country: 1) the country image is viewed as the result of the relationship between a subject – Russia as a country and an object – the target audience; 2) the most important characteristic of a country image is the view of the target audience about it. The view is considered as a mental phenomenon, which includes the following components: cognitive – awareness of Russia, attitudes and beliefs, reflecting conscious ideas about the country; attitude – emotional senses of the region inhabitants towards their country; axiological – assessment of the Russia image from the position of value attitudes of various ethnic and socio-demographic groups.

Key words: country image; perception of the country; modeling the country image; internal image; external image.

Введение

На фоне мировых тенденций и объективных условий жизни для каждого субъекта политического и экономического взаимодействия в мире возникла и утвердилась необходимость формирования имиджа страны как показателя ее экономического и культурного ее развития, эффективной формы ее репрезентации, психологического инструмента оптимизации патриотических чувств ее жителей. Между тем зарубежные и отечественные ученые выявляют существенные пробелы в теоретической основе построения имиджа страны. В частности, Бухман обращает внимание на неудовлетворительность теорий имиджа в определении ее области, концептуализации ее основных компонентов и спецификации ее размеров [Buhman 2015, с. 11].

Научные дисциплины – социология, психология, философия – занимаются исследованием определенных аспектов имиджа. Тем не менее изучение имиджа происходит фрагментарно, в нескольких

независимых полях, причем каждый имеет дело с определенной категорией имиджа [Cotîrlea 2015, с. 165].

Большинство зарубежных исследований определяют концепции имиджа страны как образ продукции, как совокупность корпоративных образов [Kleppe 2005, с. 295] или инструмент привлечения к стране туристов [Nakala, Lemmetyinen, Kantola 2013], что является существенным сужением самого понятия «имидж». Это говорит о недостаточности имеющихся на сегодняшний день теоретических определений имиджа, его концептуализации. В то время как методами социальной психологии могут быть изучены содержание и структура имиджа страны. Это особенно актуально для Российской Федерации по двум причинам:

- 1) в ее составе находятся многочисленные субъекты с разнообразными историческими, политическими, экономическими и этнокультурными особенностями;
- 2) в ее информационном поле сосредоточен большой негативный фон, который оказывает отрицательное психологическое влияние на россиян [Анохин 2014] и создает неблагоприятный образ страны на международном уровне [Пашукова 2013].

Основная часть

Одним из недостатков теоретических исследований имиджа является отсутствие четкого и полного определения понятия [Kleppe 2005, Cotîrlea 2015, Buhmann 2015]. В результате анализа эволюции определений имиджа с 1978 по 2011 годы Д. Котирлеа обнаружила перемещение понятия «имидж страны» из внешнего плана во внутренний. И в результате возникла модель имиджа страны в сознании потребителя «с учетом культурных и психографических характеристик отдельных лиц и добавлением к ним продуктов из этой страны» [Cotîrlea 2015, с. 167].

В зарубежных источниках последних лет имидж страны остается средством усиления потребительской привлекательности. В частности, Хакала и соавторы полагают, что имидж «является важным аспектом в маркетинге и брендинге мест» [Nakala, Lemmetyinen, Kantola 2013, с. 541]. В России имидж из средства усиления потребительской привлекательности превращается в социально-психологическую категорию. В свое время Г. М. Андреева, Д. А. Леонтьев, Д. А. Горбаткин

отделили понятие «имидж» от понятия «образ», определив имидж как: 1) неполный образ, частично отображающий объект; 2) специально созданный образ; 3) образ, содержащий социальные представления об объекте [Дагаева 2011б; Горбаткин 2002]. Современные исследователи имиджа склоняются к расширенному психологическому определению имиджа. Е. В. Анохин определяет имидж как «сложившуюся в массовом сознании и имеющую характер стереотипа совокупность рациональных и эмоциональных представлений о стране, формирующихся у людей на этой основе собственного опыта и информации» [Анохин 2014, с. 214]. В определении представлены три основополагающих начала имиджа: его принадлежность социальной психологии, системность и обусловленность внутренними и внешними факторами. Это позволяет нам использовать данное определение в качестве основного для характеристики понимания имиджа российскими учеными.

Научное изучение имиджа России осуществляется на основании системного, функционального и контекстного подходов. В российской социальной психологии имидж рассматривается как структура, совокупность компонентов которой детерминирована социально-психологическими факторами и выполняет специализированные функции [Дагаева 2011б], т. е. имидж возникает как результат коммуникативных процессов; имеет групповой характер и многомерное строение; является разновидностью социальной перцепции; оказывает сознательное и подсознательное влияние на людей.

С позиции *функционального подхода* имидж выполняет два вида функций: ценностные и технологические. Ценностные функции заключаются в ярком представлении позитивных свойств субъекта имиджа и улучшении качеств межличностных отношений [Шепель 1984]. В этих функциях просматриваются два направления влияния имиджа:

- 1) на субъекта – выявление его лучших свойств;
- 2) на объекта – тех, кому этот формируемый образ предназначен.

Системность имиджа заключается в гармоничном сочетании всех составляющих имиджа и направленности его на конкретную цель. Это исходит из того, что имидж не униструктурная единица, а система качеств объекта [Анохин 2014]. Часть компонентов имиджа – это информация о стране, основанная на идентификации ее

положительных сторон и уникальных особенностей; часть – инструменты воздействия на массовое сознание.

Имидж страны в концепциях зарубежных авторов не является одномомерным. Б. Дженес и Ф. Малота представляют имидж страны как совокупность оценок:

- 1) когнитивной (основывается на знаниях о стране);
- 2) эмоциональной (основывается на впечатлениях о стране).

Котлер считает, что имидж складывается из:

- 1) физического (география, ресурсы, демография),
- 2) культурного (история, культура, искусство),
- 3) личностного (имя, флаг, знаменитости),
- 4) отношенческого (с правительствами, международными организациями) [Jenes, Malota 2009].

С позиции **контекстного подхода** имидж рассматривается в совокупности с условиями его реализации. На формирующийся имидж влияют информационные источники и личностные факторы. Имидж, в свою очередь, включает компоненты: когнитивный, аффективный и глобальный. Все слагаемые имиджа имеют четкую ориентированность на целевую аудиторию. Потому к условиям реализации относятся целевая аудитория и условия ее жизни (контекст реализации имиджа). В контексте целевой аудитории берутся во внимание ее социальные установки и стереотипы [Анохин 2014]; ее этнические и социально-демографические особенности; исторические события, которые детерминировали характерные черты народа; экономические и политические условия жизни. При обобщении всех теоретических подходов к имиджу становится очевидной необходимость целенаправленного конструирования имиджа страны.

Теории имиджа страны строятся на основе анализа нескольких параметров:

- функций имиджа страны;
- факторов, влияющих на формирование имиджа страны;
- способов формирования имиджа страны;
- структуры и моделей имиджа страны.

Функции имиджа страны определяются с позиций повышения потребительской привлекательности репутации страны в маркетинге (Мин Хан, Шважца) и социально-психологической (Телегина). С позиции маркетинга, С. Мин Хан выделяет функции:

- 1) формирование отношений потребителей к бренду страны;
- 2) влияние на намерения покупателей продукции страны;
- 3) влияние на оценку атрибутов продукции страны;
- 4) влияние на повышение статуса товарной категории страны [Min Nan 1990].

Такой же позиции придерживается Д. Швајца, который определяет бренды, туризм, иностранные инвестиции, внешнюю и внутреннюю политику, культуру как факторы, формирующие репутацию страны [Szwajca 2017, с. 105]

С социально-психологической позиции, К. И. Телегина выделяет три группы функций имиджа страны по:

- 1) целевому назначению;
- 2) степени открытости;
- 3) содержанию [Телегина 2014].

Исходя из вышесказанного, имидж страны выполняет две основные функции: презентационную (создание и представление образа страны в нужном ракурсе); управленческую (воздействие на целевую аудиторию, стимулирование у нее запланированной реакции).

Факторы, влияющие на формирование имиджа страны классифицируются и обобщаются по различным критериям. Как полагает Д. А. Котирлеа, создание и изменение имиджа страны возможно только путем выяснения того, какую культуру и какую цивилизацию представляют люди этой страны [Cotirlea 2015]. И. В. Лябухов выделяет в качестве имиджеформирующих факторов страны географическое положение, культурно-исторические и этноконфессиональные особенности, менталитет ее жителей, этнические стереотипы [Лябухов 2011]. Таким образом, имидж страны формируется под влиянием объективных и субъективных факторов – реальных характеристик страны и свойств, формируемых усилиями субъектов имиджа.

В построении имиджа страны особая роль отводится этнокультурным и историческим факторам, поскольку низкая осведомленность об истории и этнических традициях и ценностях других стран способствует появлению этноцентризма [Hakala, Lemmetyinen, Kantola 2013]. Этноцентризм является механизмом самосохранения нации. Но при отсутствии у нее достаточных сведений о других этнических сообществах в этноцентризме начинают проявляться негативные тенденции: 1) проекция собственных этнических ценностей и традиций

на ценности и традиции других этнических сообществ; 2) рассмотрение этносом своих культурных, социальных, этнопсихологических характеристик как универсальных, а часто и как предпочтительных и превосходящих; 3) допустимость и оправданность враждебного отношения к другим этническим сообществам [Пашукова 2009]. Потому для положительного внешнего имиджа страны и для управления целевой аудиторией необходим полный набор социально-психологических и этнопсихологических характеристик населения страны.

Способы формирования имиджа. В соответствии с факторами, влияющими на формирование имиджа страны, различаются способы формирования имиджа страны:

- стихийный;
- как результат целенаправленной деятельности.

Стихийный имидж формируется в массовом сознании под влиянием СМИ, политических событий, туризма, экономических связей, культурных контактов и др. По целенаправленно формируемому имиджу существует множество алгоритмов его формирования. К ним относятся: 1) алгоритм формирования имиджа Т. Э. Гринберг [Гринберг 2008]; 2) алгоритм формирования международного имиджа государства Э. А. Галумова [Галумов 2003].

Их объединяет логическая последовательность действий по формированию имиджа: целеполагание, концептуализация имиджа, изучение потребностей, интересов и характерных особенностей целевой аудитории, проработка форм позиционирования с учетом характеристик целевой аудитории.

Структура и модели имиджа страны. Для имиджа в равной степени важны:

- 1) носитель имиджа, вся информация о нем;
- 2) аудитория, которой информация адресована.

Однако в этой схеме отсутствует промежуточное звено – представления о носителе имиджа. Субъектом имиджа страны является ее население. Оно же является адресной аудиторией, у которой под влиянием компонентов имиджа формируется представление о себе как стране. Это внутренний имидж страны. Внешний имидж ориентирован на представления о стране, сложившиеся за пределами национального культурного поля, и определяет ее репутацию. Внешний имидж страны есть продукт противостояния информационных политик, сознания

целевых аудиторий [Савиных 2011]. Внутренний имидж сочетает в себе самооценку и проекцию внутреннего восприятия на внешнее относительно страны пространство [Семененко 2008], представления жителей страны о ней. По внешним и внутренним представлениям о стране можно судить, насколько ее имидж успешен.

Представления о стране стимулируют совершенствование имиджа. Таким образом, социальные представления выполняют несколько функций:

- 1) установление связи между когнитивными процессами человека и общественными процессами (Г. М. Андреева) [Дагаева 2011a];
- 2) индикация успешности имиджа;
- 3) детерминация имиджа страны.

В начальном определении представления намечены два аспекта: перцептивный и ментальный [Малый энциклопедический словарь 1997]. Классификация представлений, принятая в отечественной психологии, основывается на их перцептивном аспекте, поскольку представления различаются по модальностям, степени обобщенности, степени волевых усилий (имеются в виду произвольные и произвольные представления) [Алишев 2014].

В зарубежной психологии представление являет собой продукт мыслительной деятельности: 1) то, что замещает, символизирует что-то другое; 2) мысленный код, абстрактная характеристика стимула [Ребер 2003]. Ряд отечественных психологов также придерживаются трактовки представления как ментального феномена. В частности, Б. М. Величковский выделяет имплицитные представления человека о действительности (реальные знания) и имплицитные (чаще основанные на интуитивном понимании) [Величковский 2006]. Существование неосознаваемых представлений признает и Б. С. Алишев [Алишев 2014]. Следовательно, представление всегда присутствует в психике человека – сознательно или бессознательно.

Под представлениями людей о стране следует понимать образ страны в сознании и подсознании масс, сформировавшийся под влиянием объективных и субъективных факторов. Субъект имиджа сознательно формирует образ для восприятия его целевой аудиторией. Этот образ интерферирует с многочисленными внешними и внутренними факторами, влияющими на целевую аудиторию. Потому у нее формируется

представление – образ, трансформированный в ее сознании и подсознании. Иными словами, представление – это образ в сознании или подсознании целевой аудитории, сформированный в результате сочетания целенаправленного воздействия на нее создателя (субъекта) имиджа, с одной стороны, и факторов влияния, находящихся внутри и вне целевой аудитории, с другой стороны. Таким образом, внутренний имидж страны – это в первую очередь совокупность представлений о стране ее жителей.

Мы рассматриваем имидж страны как систему в совокупности трех структур:

- 1) соотношение субъекта и объекта имиджа;
- 2) соотношение когнитивного и эмоционального компонентов;
- 3) соотношение идеального (формируемого субъектом) и реального (функционирующего в форме представлений целевой аудитории) образов России. В концепте «имидж» выделяются субъект имиджа – Россия как страна; объект имиджа – целевая аудитория.

Исследование внутреннего имиджа страны, на наш взгляд, необходимо строить на представлениях жителей страны о России. Представления должны включать компоненты:

- 1) когнитивный – осведомленность о России, взгляды и убеждения, отражающие сознательные представления о стране;
- 2) аттитюдный – эмоциональные отношения жителей регионов к России;
- 3) аксиологический – оценка имиджа России с позиции ценностных установок различных этнических и социально-демографических групп.

В соответствии с контекстным подходом, в когнитивном компоненте отражается влияние информации, исходящей из внешних (из-за пределов России) и внутренних (официальных и неофициальных) источников. В аттитюдном компоненте предполагается отражение влияния экономических и политических событий прошлого и настоящего на имидж России; в аксиологическом компоненте – влияние сочетания традиционных и современных материальных и духовных ценностей, а также их учет в формируемом имидже России.

Результатом такого моделирования имиджа страны станет трехчастная конструкция, включающая:

- 1) воспринимаемый субъектом образ объекта;
- 2) сформировавшееся представление о воспринимаемом объекте;
- 3) желаемый образ объекта восприятия.

Представления о стране разделяются на:

- 1) внутренние – представления о стране граждан страны;
- 2) внешние – представления о стране иностранцев.

Соответственно функции имиджа разделяются на внутренние – формирование желаемого представления у граждан страны – и внешние – формирование желаемого образа в представлениях иностранцев. При совпадении внутренних и внешних представлений о стране имидж предстанет как устойчивый образ страны. При расхождении – имидж в представлениях граждан страны станет отрицательным, а в представлениях иностранцев – ложным, неустойчивым. Для формирования положительного устойчивого имиджа страны необходимо совпадение внутренних и внешних представлений о стране (см. рис. 1).

Подобный подход к изучению внутреннего имиджа страны будет способствовать созданию оптимальной модели, которая позволит максимально учесть объективные характеристики страны и представления жителей относительно ее имиджа, управлять отношением к стране внутри и за ее пределами.

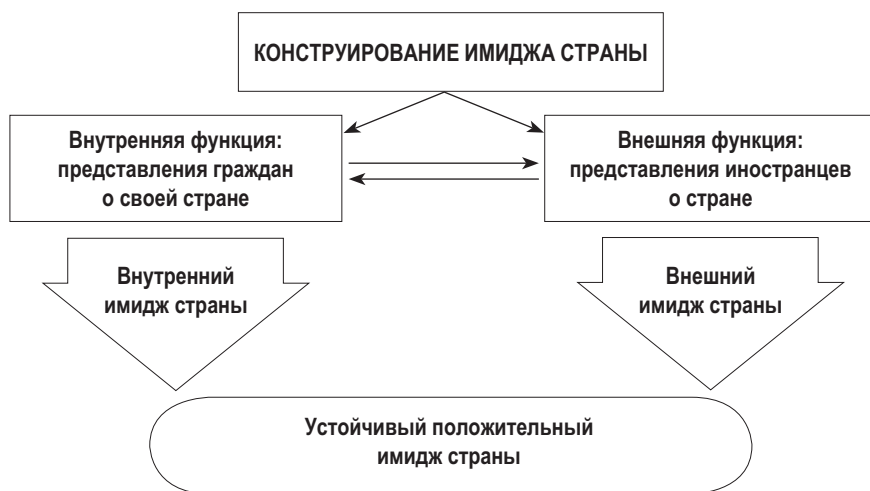


Рис. 1. Модель конструирования имиджа страны

Заключение

При интенсивном информационном обмене между странами мира одинаково важно регулировать сознание внешней и внутренней целевых аудиторий. Для этого необходимы:

- 1) исследование имиджа страны на основе системного, функционального и контекстного подходов;
- 2) моделирование оптимального имиджа страны;
- 3) формирование положительного имиджа страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алишев Б. С. Понятие «представление» в современной психологии // Ученые записки Казанского университета. Т. 156, кн. 6. Гуманитарные науки. Психология и педагогика. 2014. С. 140–154.
- Анохин Е. В. Имидж страны: проблемы формирования и управления // Проблемы современной экономики. 2014. № 3 (51). С. 214–218.
- Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. Т. 2. М. : Смысл : Изд. центр «Академия», 2006. 432 с.
- Галумов Э. А. Международный имидж России: стратегия формирования. М. : Известия, 2003. 446 с.
- Горбаткин Д. А. Имидж организации: структура, механизмы функционирования, подходы к формированию : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 169 с.
- Гринберг Т. Э. Образ страны или имидж государства: поиск конструктивной модели // Медиаскоп : электронный научный журнал. 2008. Вып. 2. URL : www.mediascope.ru/
- Дагаева Е. А. Имидж как социально-психологический феномен: теоретико-методологические аспекты изучения // Вестник Нижегородского университета. 2011а. № 4 (1). С. 368–373.
- Дагаева Е. А. Методология изучения имиджа как социально-психологического феномена // Психологическая наука и образование : электронный журнал. 2011б. № 1. URL : psyedu.ru/journal/2011/1/2062.phtml
- Лябухов И. В. Государственная политика по формированию имиджа Российской Федерации на международной арене : автореф. дис. ... канд. пол. наук. Пермь, 2011. 23 с.
- Малый энциклопедический словарь : в 4 т. Т. 4. / Репринтное воспроизведение издания Брокгауза-Ефрона. М. : ТЕРРА, 1997. 624 с.
- Пащукова Т. И. Этноцентризм в межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 563. С. 50–61.
- Пащукова Т. И. Структура имиджа России во французских печатных СМИ // Прикладная юридическая психология. 2013. № 2. С. 24–31.

- Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т. 2. М. : АСТ ; Вече, 2003. 560 с.
- Савиных А. В. Имидж государства // Беларуская думка. 2011. № 11. С. 3–7.
- Семененко И. С. Образы и имиджи в дискурсе национальной идентичности // Полис. Политические исследования. 2008. № 5. С. 7–10.
- Телегина К. И. Понятие и структура имиджа государства. Тамбов : Грамота, 2014. № 12 (50) : в 3 ч. Ч. II. С. 1. С. 191–194.
- Шенель В. М. Управленческая психология. М. : Экономика, 1984. 248 с.
- Buhman A. The constitution and effects of country images : Doctoral thesis ... for the degree of Doctor of Social Sciences. Fribourg (Switzerland) : University of Fribourg, 2015. 176 p.
- Cotîrlea D. A. Country image vs. country brand: differences and similarities // Ecoforum. 2015. Vol. 4, Special Issue 1. P. 165–171.
- Hakala U., Lemmetyinen A., Kantola S.-P. Country image as a nation-branding tool // Marketing Intelligence & Planning. 2013. Vol. 31 No. 5. P. 538–556. doi: 10.1108/MIP-04-2013-0060
- Jenes B., Malota Ph.D. E. Measuring Country Image – Theory and Practice [Electronic resource]. URL : www.marketing-trends-congress.com
- Kleppe I. A., Akshay R. R. Country Image: a Reflection of the Significance of the Other. NA. Advances in Consumer Research. 2005. Vol. 32. P. 295–301.
- Min Han C. Testing the Role of Country Image in Consumer Choice Behaviour // European Journal of Marketing. 1990. Vol. 24 Issue 6. P. 24–40.
- Szwajca D. The Importance of Reputation of a Country in the Process of Building Its Competitive Advantage on the Global Market // Scientific Journal WSFiP. 2017. No 1. P. 99–114.

REFERENCES

- Alishev B. S. Ponjatie «predstavlenie» v sovremennoj psihologii // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. T. 156, kn. 6. Gumanitarnye nauki. Psihologija i pedagogika. 2014. S. 140–154.
- Anohin E. V. Imidzh strany: problemy formirovanija i upravlenija // Problemy sovremennoj jekonomiki. 2014. № 3 (51). S. 214–218.
- Velichkovskij B. M. Kognitivnaja nauka: Osnovy psihologii poznaniya : v 2 t. T. 2. М. : Smysl : Izd. centr «Akademija», 2006. 432 s.
- Galumov Je. A. Mezhdunarodnyj imidzh Rossii: strategija formirovanija. М. : Izvestija, 2003. 446 s.
- Gorbatkin D. A. Imidzh organizacii: Struktura, mehanizmy funkcionirovanija, podhody k formirovaniju : dis. ... kand. psihol. nauk М., 2002. 169 s.
- Grinberg T. Je. Obraz strany ili imidzh gosudarstva: poisk konstruktivnoj modeli // Mediascope : jelektronnyj nauchnyj zhurnal. 2008. Vyp. 2. URL : www.mediascope.ru/

- Dagaeva E. A.* Imidzh kak social'no-psihologicheskij fenomen: teoretiko-metodologicheskie aspekty izuchenija // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta. 2011a. № 4 (1). S. 368–373.
- Dagaeva E. A.* Metodologija izuchenija imidzha kak social'no-psihologicheskogo fenomena // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie : jelektronnyj zhurnal. 2011b. № 1. URL : psyedu.ru/journal/2011/1/2062.phtml
- Ljabuhov I. V.* Gosudarstvennaja politika po formirovaniju imidzha Rossijskoj Federacii na mezhdunarodnoj arene : avtoref. dis. ... kand. pol. nauk. Perm', 2011. 23 s.
- Mal'j jenciklopedicheskij slovar' : v 4 t. T. 4. / Reprintnoe vosproizvedenie izdanija Brokgauza-Efrona. M. : TERRA, 1997. 624 s.
- Pashukova T. I.* Jetnocentrizm v mezhkul'turnoj kommunikacii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2009. Vyp. 563. S. 50–61.
- Pashukova T. I.* Struktura imidzha Rossii vo francuzskih pechatnyh SMI // Prikladnaja juridicheskaja psihologija. 2013. № 2. S. 24–31.
- Reber A.* Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar'. T. 2. M. : AST ; Veche, 2003. 560 s.
- Savinyh A. V.* Imidzh gosudarstva // Belaruskaja dumka. 2011. № 11. S. 3–7.
- Semenenko I. S.* Obrazy i imidzhi v diskurse nacional'noj identichnosti // Polis. Politicheskie issledovanija. 2008. № 5. S. 7–10.
- Telegina K. I.* Ponjatie i struktura imidzha gosudarstva. Tambov : Gramota, 2014. № 12 (50) : v 3 ch. Ch. II. C. 1. S. 191–194.
- Shepel' V. M.* Upravlencheskaja psihologija. M. : Jekonomika, 1984. 248 s.
- Buhman A.* The constitution and effects of country images : Doctoral thesis ... for the degree of Doctor of Social Sciences. Fribourg (Switzerland) : University of Fribourg, 2015. 176 p.
- Cotîrlea D. A.* Country image vs. country brand: differences and similarities // Ecoforum. 2015. Vol. 4, Special Issue 1. P. 165–171.
- Hakala U., Lemmetyinen A., Kantola S-P.* Country image as a nation-branding tool // Marketing Intelligence & Planning. 2013. Vol. 31 No. 5. P. 538–556. doi: 10.1108/MIP-04-2013-0060
- Jenes B., Malota Ph.D. E.* Measuring Country Image – Theory and Practice [Electronic resource]. URL : www.marketing-trends-congress.com
- Kleppe I. A., Akshay R. R.* Country Image: a Reflection of the Significance of the Other. NA. Advances in Consumer Research. 2005. Vol. 32. P. 295–301.
- Min Han C.* Testing the Role of Country Image in Consumer Choice Behaviour // European Journal of Marketing. 1990. Vol. 24 Issue 6. P. 24–40.
- Szwajca D.* The Importance of Reputation of a Country in the Process of Building Its Competitive Advantage on the Global Market // Scientific Journal WSFiP. 2017. No 1. P. 99–114.

УДК 159.95

А. А. Марей, В. В. Подпругина, М. А. Марей

Марей А. А., аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: a.a.marey@yandex.ru

Подпругина В. В., кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: viktoriyavp@mail.ru

Марей М. А., старший преподаватель кафедры иностранных языков Департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономика»; e-mail: mareimarina@gmail.com

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ЯВЛЕНИЕ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ДВА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКА

В статье рассматривается явление интерференции, наблюдаемое у студентов высших учебных заведений при одновременном изучении двух иностранных языков (английский, немецкий). На языковых занятиях студенты часто сталкиваются с трудностями или вовсе невозможностью вспомнить необходимую лексическую единицу на одном из изучаемых языков, хотя соответствующее слово на другом иностранном языке актуализируется без всяких усилий. Мы считаем, что неспособность воспроизводить ранее усвоенную лексическую единицу при одновременном изучении двух иностранных языков является индикатором продуктивности долговременной памяти и следствием явления интерференции.

В отечественной психологической науке недостаточно исследований, посвященных данной проблематике, а также отсутствует инструментарий для измерения степени выраженности интерференции в долговременной памяти.

В статье приводятся данные исследования, посвященного разработке специального когнитивного задания в виде письменных словесных отчетов «Двойное попеременное кодирование» для выявления интерференции в долговременной памяти. В эмпирическом исследовании, проведенном в 2017 г., участвовали студенты НИУ ВШЭ и МГЛУ. На основании полученных данных была количественно установлена выраженность интерференции по частям речи (коэффициент интерференции) и ее направленность; получены значимые корреляции коэффициентов интерференции с успеваемостью испытуемых по языковым дисциплинам; произведено сопоставление усредненных результатов групп студентов по вузам, по полу; в результате качественного анализа были выявлены ошибки интерференции и предложена их типология. Предложенный алгоритм исследования на основе авторского задания попеременного кодирования лексических единиц раскрывает возможности изучения интерференции в долговременной памяти с учетом психолого-педагогических факторов.

Ключевые слова: иностранные языки; успеваемость по иностранным языкам; вербальная долговременная память; интерференция; проактивная интерференция;

ретроактивная интерференция; кодирование; метод письменного словесного отчета; когнитивное задание «Двойное попеременное кодирование»; коэффициент интерференции.

V. V. Podprugina, A. A. Marey, M. A. Marey

Podprugina V. V., PhD in Psychology, associate professor,
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Moscow State Linguistic University; e-mail: viktoriyavp@mail.ru

Marey A. A., postgraduate student, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University;
e-mail: a.a.marey@yandex.ru

Marey M. A., assistant professor, Department of Foreign Languages,
National Research University Higher School of Economics;
e-mail: mareimarina@gmail.com

**INTERFERENCE IN LONG-TERM MEMORY
OF STUDENTS LEARNING TWO FOREIGN LANGUAGES**

The article is devoted to studying the phenomenon of interference which occurs in students taking university courses in two foreign languages simultaneously. In their language classes such students often fail to recall or have significant difficulty recalling a particular lexical unit in one of the languages studied, while effortlessly recalling the same lexical unit in the other foreign language. The authors assume that difficulty in recalling, or even complete inability to recall the previously acquired lexical units, that arises in the course of concurrent study of two foreign languages, may reflect overall memory productivity and be caused by interference. The phenomenon of interference in verbal long-term memory has long been underresearched by Russian scholars, not least due to the lack of valid psychological inventory that could be used to identify the type and evaluate the level of such interference.

The article summarizes key findings of the research which sought to develop and empirically validate an original cognitive task specially designed for detecting and assessing interference. Done in the form of students' handwritten verbal reports, the cognitive task that got the name of "Double alternate coding" was tested in the course of a pilot study. The cognitive task was tested by students of two higher educational institutions – the Higher School of Economics and Moscow State Linguistic University. The data obtained as a result of implementing the cognitive task made it possible to study various aspects of interference. First, the extent of interference in regard to different parts of speech (interference quotient) was quantitatively measured and evaluated. Second, a significant correlation was established between the students' interference quotients and their academic achievement in language courses. Third, average test results were compared by university and by testees' gender. Fourth, a qualitative analysis of students' mistakes allowed to develop a typology of interference-associated errors.

The authors argue that the proposed algorithm of studying interference in long-term memory on the basis of the original cognitive task of alternate lexical items' coding might open up new possibilities for further research of interference, including research of psycho-pedagogical factors that affect the degree and type of interference in foreign language learners.

Key words: foreign languages; academic performance in language learning; verbal long-term memory; interference; proactive interference; retroactive interference; coding; method of handwritten verbal reports; cognitive task "Double alternate coding;" interference quotient.

Введение

Актуальность изучения явления интерференции в психолингвистике, педагогической психологии, лингводидактике сложно недооценить. Знание иностранных языков становится важным конкурентным преимуществом работника на глобализированном рынке труда. В связи с этим среди молодежи существует тенденция изучать не один, а два и более иностранных языков, и обучение им нередко происходит почти одновременно, что неизбежно приводит к появлению интерференции и связанных с ней ошибок, возникающих на всех уровнях усваиваемых языковых систем. В частности, актуализация из памяти конкретной лексической единицы на одном иностранном языке представляется легкой, а на другом – затруднительной, требующей времени и усилий, а иногда просто невозможной. Вслед за Б. Г. Мещеряковым и В. П. Зинченко, мы считаем всю совокупность подобных ситуаций проявлениями интерференции в вербальной долговременной памяти [Мещеряков, Зинченко 2003]. В гуманитарных науках понятие «интерференция» принято рассматривать: 1) в рамках категории языкового контакта (лингвистика, социолингвистика) [Вахтин, Головкин 2004]; 2) в качестве мнемического феномена искажения материала, запоминаемого и актуализируемого субъектом (общая психология, когнитивная психология) [Зинченко 2000; Клацки 1978]; 3) в методике обучения первому и последующим иностранным языкам (лингводидактика, контрастивная лингвистика) [Беляевская, Маляр 2012].

Основная часть

В психологии явление интерференции в большинстве случаев изучается в контексте теорий внимания и оперативной памяти (области кратковременной памяти) [Егорова 1990; Мещеряков, Зинченко

2003]. Так, Б. М. Величковский ставит проблему того, что не всегда ясно, какая из трех глобальных фаз функционирования памяти (кодирование, сохранение или извлечение) преимущественно подвержена интерференции [Величковский 2006].

Одновременно с этим специалисты в области теории и методики преподавания иностранных языков стремятся выработать педагогические приемы, направленные на усвоение учащимися интерферирующих систем кодов соответствующих языков в долговременной памяти. Большинство современных исследований в области методики преподавания иностранных языков посвящено анализу интерференции на различных уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом [Беляевская, Маляр 2012; Шамов 2005; Щепилова 2003]. Вместе с тем студенты высших учебных заведений, интенсивно изучающие одновременно два языка и более, часто сталкиваются с такой проблемой, как невозможность вспомнить необходимую лексическую единицу на одном из изучаемых языков, хотя соответствующее слово на другом иностранном языке вспоминается легко. На сегодняшний день исследований, посвященных данной проблематике, в отечественной психологической науке недостаточно. Отсутствует и стандартизованный инструментарий для измерения степени интерференции в долговременной памяти вообще и на вербальном материале лексических единиц иностранных языков в письменных словесных отчетах в частности [Багана, Блажевич 2010].

Цель исследования – выявить и проанализировать особенности явления интерференции в долговременной памяти в письменных словесных отчетах. Исходя из этого было разработано когнитивное задание для оценки выраженности интерференции, названное «Двойное попеременное кодирование» (ДПК). Перейдем к обсуждению исследования.

Методы и методики исследования: метод письменного словесного отчета, авторское когнитивное задание «Двойное попеременное кодирование»; методы описательной и аналитической математической статистики (SPSS Statistics 23); количественный и качественный анализ.

Описание когнитивного задания. Базовым теоретическим допущением при разработке задания явилось предположение о том, что при отсутствии интерференции актуализация лексических единиц

соответствующих языков из долговременной памяти осуществлялась бы без ошибок и с достаточно высокой, примерно одинаковой для всех участников скоростью. Нами было разработано когнитивное задание в форме письменного словесного отчета, которое можно также классифицировать как тест достижений, ДПК.

Данное когнитивное задание требует от участников постоянного переключения с лексической системы английского языка на лексическую систему немецкого языка и обратно, что и провоцирует возникновение интерференции. Задание предполагает письменное кодирование (пословный перевод) списка уже изученных на языковых занятиях слов родного (русского) языка попеременно (через одно слово) на два иностранных языка. Лексические единицы подбирались на основе анализа базовых учебников немецкого языка, используемых в НИУ ВШЭ и МГЛУ [Buscha, Szita 2010; Волина, Воронина, Карпова 2007]. Это вызвано тем, что объем лексики второго иностранного языка (немецкий язык) более ограничен, чем объем первого, что и накладывало определенные ограничения на выбор слов. Все отобранные для тестового задания слова относятся к базовому языковому уровню А1–А2, что обеспечило примерно равную их известность и освоенность для большинства испытуемых как с начальным, так и с продвинутым уровнем владения языком. При этом каждая лексическая единица была подобрана таким образом, чтобы соответствующие им по смыслу лексические единицы в английском и немецком языках не являлись интернационализмами, заимствованиями или «кальками» по отношению друг к другу. Таким образом, ни одно слово, используемое в задании, не должно было влиять на ответы испытуемых, «подсказывая» правильный аналог.

В итоге нами было отобрано 72 лексических единицы, разбитых на 3 группы по частям речи – глаголы, существительные и прилагательные – по 24 слова в каждой. Лексические единицы были случайным образом распределены по двум отдельным подзаданиям (по 36 слов в каждом, по 12 для каждой части речи) и представлены в виде таблицы.

Инструкция

Перед вами находится список слов на русском языке. В соседней колонке напротив слов, выделенных жирным шрифтом, напишите их эквиваленты на немецком языке, а напротив остальных слов – их эквиваленты

на английском языке. Выполняйте задание последовательно, слово за словом, не перескакивая. Если вы не можете вспомнить слово в течение 5–10 секунд, пропустите его, поставив прочерк, и переходите к следующему.

Участники исследования заполняли таблицы и фиксировали с помощью секундомера время, затрачиваемое ими на кодирование слов каждой части речи отдельно, что позволило рассчитать коэффициент интерференции для каждой части речи и для всего задания в целом. Коэффициент интерференции рассчитывался как частное от деления времени выполнения задания на количество правильно кодированных слов; чем выше коэффициент, тем значительнее выраженность интерференции в вербальной долговременной памяти.

Мы также предположили, что сопоставление числа верно кодированных слов на первом (английском) и втором (немецком) иностранных языках позволяет выявить направленность интерференции: в случае, если число слов на первом иностранном языке превышает таковое для второго иностранного языка, можно говорить о проактивной интерференции (затрудненное припоминание недавно усвоенной информации); если число слов на первом иностранном языке меньше, чем число слов на втором иностранном языке, может быть сделан вывод о ретроактивной интерференции (затрудненное воспроизведение давно усвоенной информации).

Участники исследования: всего 66 студентов II курса, из них НИУ ВШЭ – 27 человек, МГЛУ – 39 человек (см. табл. 1).

Таблица 1

Выборка участников исследования

Вуз	Курс	Количество	Пол	
			М	Ж
НИУ ВШЭ	II	27	9	18
МГЛУ	II	39	10	29
Всего		66	19	47

Мы допускаем, что уровень владения английским языком у испытуемых одинаковый, поскольку все они при поступлении сдавали ЕГЭ

по английскому языку и имели в диапазоне от 80 до 100 баллов, эквивалентных оценке «отлично». Немецкий язык в качестве второго иностранного языка на момент тестирования студенты НИУ ВШЭ изучали на протяжении 4 семестров, а студенты МГЛУ – в течение трех, однако количество языковых занятий в семестр у последних было больше.

Процедура проведения исследования. Пилотажное исследование проводилось в учебных группах студентов фронтально. Бланки в виде таблиц выдавались испытуемым на руки и после выполнения задания собирались, время было не ограничено. Для замера индивидуальных временных показателей испытуемые пользовались секундомерами на мобильных устройствах. Самостоятельное выполнение задания контролировалось с помощью наблюдения. Результаты исследования были доведены до студентов и преподавателей.

Полученные результаты и их обсуждение

Интерференция в разных частях речи

Для каждой части речи анализ был произведен по двум параметрам – количеству правильно кодированных слов (усеченное среднее, дисперсия, размах) и затраченному времени (в секундах).

Таблица 2

Описательная статистика по частям речи

Часть речи	Усеченное среднее	Дисперсия	Размах	Время	Коэффициент интерференции
Глаголы	22,23	2,041	6	110,92	5,033
Существительные	21,044	4,198	9	116,01	5,617
Прилагательные	19,43	7,02	11	121,48	6,38

Расчет коэффициентов интерференции по частям речи, выполненный посредством деления времени кодирования на количество правильно кодированных слов (см. табл. 2), позволил установить, что в меньшей степени интерференции подвержены глаголы (их кодировали наибольшее количество и за наименьшее время, чему соответствует низкий коэффициент интерференции), в большей степени – прилагательные.

Анализ направленности интерференции

Сопоставление количества верно кодированных слов немецкого языка и количества верно указанных слов английского языка позволило выявить различную направленность интерференции у студентов (см. табл. 3).

Таблица 3

Распределение испытуемых по направленности интерференции

Распределение	Тип интерференции	
	Проактивная	Ретроактивная
Количество испытуемых	57	9
% испытуемых	85 %	15 %

Большинство участников исследования, 85 % (56 студентов), продемонстрировали склонность к проактивной (антероградной) интерференции: количество верно кодированных слов на первом иностранном языке (английском) превышало таковое для второго иностранного языка (немецкого). Однако у 15 % испытуемых (10 человек, 4 из НИУ ВШЭ и 6 из МГЛУ, из них 9 девушек и 1 юноша) была выявлена обратная, ретроградная тенденция: их количество правильно кодированных лексических единиц на немецком языке превышало таковое на английском языке (1–5 слов).

Качественный анализ ошибок, вызванных интерференцией

В процессе проверки правильности кодирования мы типологизировали ошибки, вызванные интерференцией:

- 1) отсутствие ответа, невозможность припомнить требуемый лексический эквивалент слова на том или ином языке;
- 2) неточное кодирование, осознанное или неосознанное воспроизведение схожей с оригинальной лексической единицы (например, отдельные испытуемые кодировали слово *ездить* на немецкий не как *fahren*, а как *reisen*, что означает «путешествовать»);
- 3) ошибка переключения, выражавшаяся в эпизодических нарушениях условия попеременности кодирования.

Сравнительный анализ представлен в таблице 4.

Таблица 4

Встречаемость	Ошибки интерференции при кодировании		
	Отсутствие ответа	Неточное кодирование	Ошибка переключения
% ошибок	82 %	14 %	4 %
% испытуемых	97 %	68 %	24 %

Качественный анализ ошибок и их встречаемость

Отдельно следует упомянуть о единичных случаях орфографических ошибок, вызванных наложением кодов соответствующих языков. Так, некоторые участники исследования были склонны добавлять к английским глаголам свойственное немецким глаголам в неопределенной форме окончание *-en*.

Сравнение результатов ДПК студентов двух вузов

Сопоставив результаты когнитивного задания, выполненного студентами из двух вузов, с помощью U-критерия Манна-Уитни мы выявили статистически достоверные ($p < 0.05$) различия. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнение студентов НИУ ВШЭ и МГЛУ

Показатель ДПК	Вуз	
	НИУ ВШЭ	МГЛУ
Количество существительных	21,89	20,71
Время кодирования глаголов	101,68	119,65
Коэффициент интерференции глаголов	4,63	5,42
Коэффициент интерференции существительных	5,18	5,96
Коэффициент интерференции суммарный	5,19	5,99

Статистически достоверных различий по категории прилагательных выявлено не было.

Сопоставление коэффициентов интерференции с успеваемостью

Мы установили, что нет статистически достоверных различий между оценками студентов по языкам по ВУЗам. Сопоставив коэффициент интерференции с оценками за английский и немецкий языки в последнюю сданную сессию у 76 % студентов (50 человек: 17 из НИУ ВШЭ, 33 из МГЛУ), мы выявили взаимосвязь успеваемости с коэффициентами интерференции для каждой части речи (см. табл. 6).

Таблица 6

Корреляции коэффициентов интерференции с успеваемостью по языкам (R Спирмена)

Показатель ДПК	Оценка	
	Английский	Немецкий
Количество английских слов	–	–
Количество немецких слов	0,445 ($p < 0.01$)	0,466 ($p < 0.01$)
Количество слов суммарно	0,445 ($p < 0.01$)	0,506 ($p < 0.01$)
Общее время	-0,281 ($p < 0.05$)	-0,385 ($p < 0.01$)
Коэффициент интерференции		
Глаголы	-0,559 ($p < 0.01$)	-0,615 ($p < 0.01$)
Существительные	–	-0,311 ($p < 0.05$)
Прилагательные	–	-0,384 ($p < 0.05$)
Суммарный	-0,383 ($p < 0.01$)	-0,503 ($p < 0.01$)

Согласно полученным данным, коэффициент интерференции, а также входящие в него показатели количества слов и времени реакции демонстрируют слабые и средние корреляции с оценками по двум языкам, но больше по второму иностранному (немецкому). С этим согласуется и тот установленный факт, что большинство студентов оказались склонными именно к проактивной интерференции (затрудненное воспроизведение недавно усвоенной информации, второго иностранного языка).

Интерференция у юношей и девушек (сравнительный анализ)

Мы сравнили коэффициенты интерференции у юношей и девушек. Расчет U-критерия Манна-Уитни не выявил значимых различий (см. табл. 7).

Таблица 7

Средние значения коэффициентов интерференции по полу

Испытуемые	Коэффициенты интерференции			
	Глаголов	Существительных	Прилагательных	Суммарный
Юноши	5,04	5,7	6,65	5,72
Девушки	5,22	5,49	5,93	5,51

Однако наблюдается тенденция к различию во временных показателях, в частности, юноши продемонстрировали более высокую скорость кодирования всех частей речи, кроме глаголов, и в среднем выполнили задание за меньшее время (347 секунд против 356).

Выводы

Проведенный статистический анализ позволяет сделать следующие выводы:

- 1) интерференции более всего подвержены прилагательные, менее всего – глаголы;
- 2) подавляющее большинство студентов, 85 % (56 человек), продемонстрировали склонность к проактивной интерференции;
- 3) интерференция проявляется в ошибках различного типа: невозможность актуализации из памяти нужного иноязычного слова, неточности кодирования и ошибки переключения;
- 4) у студентов НИУ ВШЭ и МГЛУ различаются коэффициенты интерференции глаголов и существительных и суммарный коэффициент интерференции;
- 5) между коэффициентами интерференции и успеваемостью по языковым дисциплинам существует корреляция;
- 6) степень проявления интерференции в вербальной долговременной памяти не зависит от пола обучающихся.

Рекомендации

Результаты нашего исследования позволяют выдвинуть следующие общие рекомендации:

- при изучении лексики иностранного языка и преподавателям, и обучающимся следует уделять повышенное внимание работе с именами прилагательными, наиболее подверженными интерференции;
- наличие ошибок, связанных с интерференцией, неизбежно, что должно в полной мере осознаваться преподавателями;
- целенаправленное преодоление интерференции в вербальной долговременной памяти студентами может способствовать более успешному одновременному изучению двух и более иностранных языков.

Заключение

Данное пилотажное исследование ставило своей целью изучить явление интерференции в долговременной памяти. Исходя из цели было разработано авторское когнитивное задание в форме письменных словесных отчетов «Двойное попеременное кодирование». В целом можно положительно оценить опыт применения данного когнитивного задания: с его помощью были получены количественные и качественные данные, характеризующие явление интерференции. Очевидно, еще только предстоит определить комплекс факторов, детерминирующих различия в степени и типе интерференции в вербальной долговременной памяти у обучающихся. Вероятно, причины различий следует искать в структуре образовательных программ по языковым дисциплинам и индивидуально-психологических особенностях испытуемых.

Вместе с тем полученные результаты имеет смысл подвергнуть дополнительной эмпирической проверке на более широком контингенте участников исследования. Проведение лонгитюдного исследования с участием студентов старших курсов могло бы способствовать разработке технологии, направленной на уменьшение степени интерференции и тем самым на усовершенствование процесса освоения иностранных языков в высшей школе.

Предложенный алгоритм исследования и авторское когнитивное задание «Двойное попеременное кодирование» могут лечь в основу

полноценной методики для диагностики интерференции в вербальной долговременной памяти и оценки продуктивности заучивания лексических единиц при изучении двух иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Багана Ж., Блажевич Ю. С. К вопросу о переключении кодов // Научные ведомости, серия «Гуманитарные науки». 2010. № 12. С. 63–68.
- Беляевская Е. Г., Маляр Т. Н. Принципы минимизации интерференции родного языка при обучении иностранному языку (концептуальные структуры пространства и времени в английском и русском языках). М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. 180 с.
- Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка. СПб. : Гуманитарная академия, 2004. 336 с.
- Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. М. : Смысл : Академия, 2006. 880 с.
- Волина С. А., Воронина Г. Б., Карпова Л. М. Время немецкому : учебник ; в 4 ч. Ч. I. СПб. : Златоуст ; М. : МГЛУ, 2007. 248 с.
- Егорова Э. Н. Особенности интерференции на различных функциональных уровнях мнемической системы : дис. ... канд. психол. наук. Харьков, 1990. 151 с.
- Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М. : НПО «МОДЭК», 2000. 608 с.
- Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. М. : Мир, 1978. 320 с.
- Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 632 с.
- Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. ... д-ра пед. наук. Н.-Новгород, 2005. 537 с.
- Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 486 с.
- Buscha A., Szita S. Begegnungen A1. Leipzig : Schubert, 2010. 238 с.

REFERENCES

- Bagana Zh., Blazhevich Ju. S. K voprosu o perekljuchenii kodov // Nauchnye vedomosti, serija «Gumanitarnye nauki». 2010. № 12. S. 63–68.
- Beljaevskaja E. G., Maljar T. N. Principy minimizacii interferencii rodnogo jazyka pri obuchenii inostrannomu jazyku (konceptual'nye struktury prostranstva i vremeni v anglijskom i russkom jazykah). M. : IPK MGLU «REMA», 2012. 180 s.

- Vahtin N. B., Golovko E. V.* Sociolingvistika i sociologija jazyka. SPb. : Gumanitarnaja akademija, 2004. 336 s.
- Velichkovskij B. M.* Kognitivnaja nauka: Osnovy psihologii poznanija : v 2 t. M. : Smysl : Akademija, 2006. 880 s.
- Volina S. A., Voronina G. B., Karpova L. M.* Vremja nemeckomu : uchebnik ; v 4 ch. Ch. I. SPb. : Zlatoust ; M. : MGLU, 2007. 248 s.
- Egorova Je. N.* Osobennosti interferencii na razlichnyh funkcional'nyh urovnjah mnemicheskoy sistemy : dis. ... kand. psihol. nauk. Har'kov, 1990. 151 s.
- Zinchenko T. P.* Kognitivnaja i prikladnaja psihologija. M. : NPO «MODJeK», 2000. 608 s.
- Klacki R.* Pamjat' cheloveka. Struktury i processy. M. : Mir, 1978. 320 s.
- Meshherjakov B. G., Zinchenko V. P.* Bol'shoj psihologicheskij slovar'. M. : Prajm-EVROZNAK, 2003. 632 s.
- Shamov A. N.* Kognitivnyj podhod k obucheniju leksike: modelirovanie i realizacija (bazovyj kurs nemeckogo jazyka) : dis. ... d-ra ped. nauk. N.-Novgorod, 2005. 537 s.
- Shhepilova A. V.* Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniju francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskie osnovy : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003. 486 s.

УДК 159.9.923.2

Т. И. Пашукова

доктор психологических наук; профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук ФГБОУ ВО МГЛУ; e-mail: tpashukova@yahoo.com

ЭГОЦЕНТРИЗМ У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы адаптации студентов первого курса к обучению в вузе. Особое внимание обращается на социально-психологические проблемы адаптации. Доказывается, что сложность периода адаптации ведет к усилению эгоцентризма, который определяют как неспособность личности, сосредоточенной на себе, принимать в расчет мнения, намерения, планы других людей и координировать их со своими собственными. Он проявляется в сфокусированности личности на себе, в эгоизме как форме речевого проявления эгоцентризма, в ретрофлексии и других феноменах. Эгоцентрические состояния и свойства могут быть результатом действия механизмов психологической защиты. Способствуя стабилизации эго-состояния, эгоцентризм ведет, с одной стороны, к проблемам общения и установления отношений с людьми, с другой – сам может быть вызван этими процессами. Результаты эмпирического исследования показывают, что не только сложности адаптации способствуют усилению эгоцентризма личности, но и изначально высокий уровень эгоцентризма студентов негативно отражается на адаптации. Он затрудняет формирование деловых и межличностных отношений и неблагоприятно сказывается на процессах групповой динамики. В период адаптации к обучению в вузе у первокурсников усиливается потребность в самоутверждении и самосохранении личности, в интеграции в учебной группе, в освоении статуса студента. Исследования показали, что у первокурсников, по сравнению со старшеклассниками и студентами других курсов, показатели эгоцентризма как свойства и состояния личности выше.

Ключевые слова: адаптация; социально-психологическая адаптация; эгоцентризм; сфокусированность личности на себе; групповая динамика.

T. I. Pashukova

Doctor of Psychology (Dr. habil); Professor of the Psychology and Pedagogical Anthropology Department, Institute of Humanities and Applied Sciences, MSLU; e-mail: tpashukova@yahoo.com

EGOCENTRISM IN STUDENTS DURING THE PERIOD OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDIES

The article deals with the problems of adaptation of first-year students to higher education institution studies. Special attention is paid to the socio-psychological problems of adaptation. It is proved that the complexity of the adaptation period leads

to the increase of egocentrism, which is defined as the inability of a self-centered person to take into account the opinions, intentions, plans of other people and coordinate them with one's own opinions. It manifests itself in self-centeredness, in egotism as a form of speech manifestation of egocentrism, in retroflection and other phenomena. Egocentric states and traits may be the result of psychological defence mechanisms. Helping to stabilize the ego-state, egocentrism leads on the one hand to communication problems and establishing relationships with people; and on the other hand it can be caused by these processes. The results of the empirical research prove that not only the difficulties of adaptation contribute to enhancing the personality egocentrism, but also the initially high level of students' egocentrism has a negative effect on their adaptation. It complicates the formation of business and interpersonal relationships and adversely affects the processes of group dynamics. During the period of adaptation to higher education institution studies, the first-year students' need for self-assertiveness and self-preservation, for integration in the study group, and for mastering the student's status is increasing. The research shows that egocentrism as a personality trait and state is higher in first-year students as compared to high school pupils and students of other years.

Key words: adaptation; socio-psychological adaptation; egocentrism; self-centeredness; group dynamics.

Введение

Выпускники школ, поступившие в высшее учебное заведение, испытывают в первый год обучения сложности адаптации к новым условиям и иным, нежели в школе, требованиям преподавателей, к новым формам взаимодействия с представителями структурных подразделений университетов. Они знакомятся с другими студентами, у них формируются деловые и межличностные отношения с товарищами по курсу и академической группе, с новыми знакомыми.

Иногородным студентам нужно привыкнуть к жизни вдали от родных и близких, к новой среде, освоить нормы и правила взаимодействия с незнакомыми ранее людьми.

Сложность адаптации зависит от особенностей и свойств характера личности, социально-психологической компетентности, коммуникативных способностей. При этом каждый из первокурсников в той или иной мере переживает состояние, называемое адаптационным синдромом. Адаптационный синдром проявляется в утомляемости, у некоторых из студентов в депрессивности, фрустрации или повышенной тревожности.

Процесс у адаптации у первокурсников состоит из адаптации физиологической, сенсорной, психологической, социально-психоло-

гической и социальной и сказывается на общем состоянии личности, на характере общения и отношении к себе и другим.

Основная часть

Физиологическая адаптация у студентов связана с необходимостью привыкания к изменившемуся распорядку дня, к напряженному учебному процессу, к большей продолжительности лекций по сравнению с уроками. Молодые люди находят в одной позе по 6–8 учебных часов в аудитории и к ним добавляются часы подготовки в библиотеке или дома. Это определяет большие нагрузки на сенсорные системы, особенно – на органы зрения.

Студенты-первокурсники готовятся к занятиям долго и культуре своего здоровья уделяют меньше времени, чем школьники. Трудности сенсорной адаптации, связанной с работой за компьютером и чтением учебной литературы, способствуют утомлению, снижению внимательности и отвлекаемости, признаками чего может являться переключение внимания на разговоры с товарищами, манипуляции с мобильными устройствами и пересылки sms, проверки сообщений в WhatsApp и др.

Сложность материала, который дается в вузе, часто превышает уровень ближайшего развития определенной части студентов. Организация своевременного контроля за усвоением основных понятий по преподаваемым учебным дисциплинам часто проблематична. До промежуточных форм аттестации у студентов возможно накопление недостаточно усвоенного материала, что они не всегда осознают, но имеют определенные негативные предчувствия перед сессией.

Наиболее сложной у первокурсников оказывается социально-психологическая адаптация, связанная с формированием общения, обращения и межличностных, ролевых и деловых отношений в университете, интеграцией в новых группах. У них повышается риск возникновения трудных психических состояний. Могут возникать состояния тревожности или, наоборот, состояния пониженной нервной и психической активности [Гримак 1991]. У некоторых студентов появляются признаки «ночной психики», так как многие юноши и девушки готовятся к занятиям в ночные часы. Особенно это касается старательных первокурсников, которые переживают из-за оценок и боятся первой сессии.

Социально-психологическая и социальная адаптация – это постоянные процессы активного приспособления личности к условиям социальной среды, а также и результат этого приспособления.

И. А. Милославова определяет социальную адаптацию, понимая ее как один из механизмов социализации, позволяющий личности или группе включаться в различные социальные структурные элементы среды благодаря стандартизации повторяющихся ситуаций. В ходе социально-психологической адаптации субъект усваивает ценности, нормы, установки группы, к которой он адаптируется [Милославова 1973].

В теориях гуманистической психологии успешная адаптация человека рассматривается обычно как результат взаимодействия личности и общества. Она связывается со способностью личности к взаимодействию с другими людьми и группами. К. Роджерс убедительно доказал, что существование в обществе и хорошая «психическая регуляция» личности имеют место тогда, когда концепция ее самости может ассимилировать весь сенсорный опыт и внутренние ощущения организма [Роджерс 1997]. К этому добавим, что умеющий взаимодействовать с другими человек более устойчив к стрессам и конфликтам [Жмыриков 1989].

Н. Н. Мельникова выделила цели социально-психологической адаптации: приспособление, понимаемое как уравновешение и координация; повышение уровня функционирования как самореализация. Помимо приспособления, сам человек может выработать свою адаптационную стратегию и активно влиять на социальную среду, на других людей, изменяя их нормы и ценности [Мельникова 2004, с. 36].

А. А. Налчаджян отмечал, что в ходе социально-психологической адаптации происходит активация ряда адаптивных механизмов. Многократное их использование в сходных социальных ситуациях приводит к их закреплению в структуре личности и включается в подструктуры характера [Налчаджян 1988, с. 18].

Внешним критерием адаптации является успешность жизнедеятельности в определенной среде, приспособленность к ней. Согласно концепции Ж. Пиаже, адаптацию можно рассматривать как ассимиляцию. Психологически критерием адаптации может считаться степень субъективной удовлетворенности, комфортности человека в новой среде [Пиаже 1969]. Проявление активной позиции личности по

отношению к среде в период социально-психологической адаптации считается показателем самовыражения и самореализации личности.

Студентам, когда они привыкают к учебе, к новому социальному окружению, к традициям и нормам коллектива, к особенностям тех или иных отношений, важно включение в коллектив как равноправных, принимаемых его членов, что рассматривается как интеграция особенно важная в юношеском возрасте.

В психологии выделяют стадии адаптационных процессов. Это уравнивание как стадия взаимной терпимости индивида и среды; стадия псевдоадаптации, сочетающая в себе внешнюю приспособленность к обстановке с психологически отрицательным отношением к ее требованиям и нормам; аккомодация как признание основных ценностей новой группы и ситуации, связанная с взаимными уступками; уподобление как результат психологического переориентирования субъекта, выражающийся в изменении прежних взглядов, мнений, установок в соответствии с новой ситуацией.

По содержанию адаптации выделяют пять фаз в его процессе. Сначала наблюдается первичная реакция на изменения. Одновременно происходит ориентировка, начинается внутренняя переработка и осмысление воспринятого. Затем наблюдаются действия, направленные на изменение и продуктивное взаимодействие [Ротенберг, Аршавский 1984].

Интересен вопрос о способностях и ресурсах личности, обуславливающих возможности ее адаптации, которые получили название «адаптивный потенциал личности». А. Г. Маклаков полагает, что у каждого человека имеются психологические особенности, которые составляют его личностный адаптационный потенциал. Они включают нервно-психическую устойчивость, обеспечивающую толерантность к стрессу; адекватную самооценку, которая определяет правильность восприятия условий деятельности и собственных возможностей; ощущение социальной поддержки, дающей чувство собственной значимости для других людей; уровень конфликтности личности и опыт социального общения [Маклаков 2001].

Н. Н. Мельникова использует понятие «адаптивный блок» качеств. К ним она относит качества, которые связаны с выбором наиболее эффективных адаптивных стратегий поведения. В «адаптивный блок» входят социально-психологические характеристики личности,

относящиеся к общению и взаимодействию с другими людьми и группами [Мельникова 2004]. В ряде работ адаптивный потенциал личности определяется как сложное, многоуровневое образование. Он включает такой арсенал форм поведения, имеющихся в прошлом опыте, который позволяет осознать личностные ресурсы и создать линию поведения, соответствующую жизненному сценарию.

В ходе социально-психологической адаптации у личности включаются различные адаптационные механизмы, направленные на активное преобразование ситуации и на изменение поведения, ценностей, структур диспозиционной регуляции социального поведения, в том числе и на изменение его целей.

Признавая доказанным, что социально-психологическая адаптация – это процесс и результат активного приспособления индивида к условиям социальной среды, следует отметить, что его механизмы остаются еще недостаточно изученными. Одним из таких механизмов является эгоцентризм. Когда адаптационные процессы вызывают напряжение всей эго-системы, возможно усиление эгоцентризма как свойства и состояния личности.

Под эгоцентризмом личности или эгоцентрической направленностью следует понимать «зацикленность», или сфокусированность человека на своем мнении, точке зрения, состоянии, в целом на себе [Пашукова 2001].

Эгоцентризм личности связан с эгоцентризмом мышления, при котором концентрация на себе, на своем состоянии и т. п. мешает восприятию и пониманию смыслового содержания высказываний собеседников. Повышенный эгоцентризм ведет к ошибкам понимания, мешает деловому и межличностному общению, в том числе общению с друзьями и с родителями.

Среди разнообразных форм проявления эгоцентризма как состояния или свойства личности следует отметить: эготизм, проявляющийся в стремлении рассказывать о себе; феномен «воображаемая аудитория», состоящий в представлении студента о том, что он «на виду», что его постоянно оценивают, обсуждают; сфокусированность на себе и др.

В общении эгоцентризм наблюдается в процессе передачи и приема сообщения, что в ходе учебных занятий имеет следствием недоучет смыслового наполнения понятий и ошибки интерпретаций.

Коммуникативный эгоцентризм связан с недостаточностью децентрации, относящейся к механизмам учета точек зрения и позиции других людей, и с недостатком обратной связи, необходимой для рефлексии.

В период социально-психологической адаптации целевые функции эгоцентризма, вероятно, направлены на сохранение эго-системы или структуры личности. Усиление эгоцентризма в трудных жизненных ситуациях, в условиях повышенной напряженности, в экстренных и экстремальных условиях происходит неслучайно.

Признаками эгоцентризма становятся: сфокусированность личности на себе, которая отражает вектор направленности внимания; рефлексия своих свойств и поступков, своей «Я-концепции», а также ретрофлексия, выражающаяся в слишком частой аргументации правильности собственных мыслей, мнений, поступков, поведения и др. К показателям эгоцентризма относится и повышенный эгоизм, проявляющийся в стремлении рассказывать о себе, что типично для студентов первого курса.

Построение деловых и межличностных отношений включено в процессы групповой динамики академических групп и курса, к которым принадлежат студенты. Большую роль в адаптации играют особенности организации совместного досуга, разные виды и формы совместной деятельности и принятий групповых решений.

В период социально-психологической адаптации студенты различаются по типу их поведенческой активности. Юноши и девушки, которые характеризуются активным типом социально-психологической адаптации, проявляют свои коммуникативные и организаторские способности, предлагают те или иные мероприятия в вузе или вне его, стремятся влиять на других. Студенты, относящиеся к пассивному типу, первыми активность не проявляют, для них характерно конформное принятие целей и ценностей других людей или группы в целом.

Тип социально-психологической адаптации формируется в процессе становления личности. Он зависит от потребностей, мотивов, социально-психологической компетентности, развития социально-психологических способностей, владения способами интеграции в группе, от доминирующих копинг-стратегий [Совладающее поведение ... 2008; Carver, Scheier 1994].

При любом типе адаптации эгоцентрические состояния способствуют появлению эгоцентрических интерпретаций смыслов

сообщений. Человек полагает, что понимает и воспринимает объекты такими, какие они есть, но не учитывает позицию, задающую точку зрения их рассмотрения. Погруженный в себя индивид полагает, что другие имеют те же мысли и оценки происходящего, что и он сам.

Анализируя смысловую сферу человека, в качестве эмпирических референтов эгоцентризма можно выделить ее семантические показатели. Эгоцентризм семантической сферы сознания проявляется в общении в чрезмерном использовании местоимений первого лица единственного числа (*я, мне, мое* и т. п.) [Пашукова 2001]. При этом, если у человека эгоцентризм экстравертированного типа, он характеризуется коммуникативным поведением, при котором перебивает собеседника, не дожидается окончания высказывания его мысли, стремится командовать, отстаивает свое мнение и настаивает на своей оценке и интерпретациях и т. п. Если же эгоцентризм интровертированного типа, то мы имеем дело с человеком «себе на уме», который держит «про себя» аргументацию, факты, логику, доказательства, в ряде случаев проявляет обидчивость, неадекватную реакцию на реплики и оценки других людей [там же].

Эгоцентрические реакции любого типа отражаются на общении первокурсников друг с другом и с преподавателями и в условиях учебного процесса и вне его.

Для доказательства предположения об усилении эгоцентризма у первокурсников в период социально-психологической адаптации мы провели специальное исследование. Выборку составили студенты младших и старших курсов педагогического и лингвистического университетов и старшеклассники общеобразовательных школ (Кировоград и Москва).

В исследовании использовалось наблюдение, тестирование, экспертные оценки и др. Тест эгоцентрических ассоциаций и наблюдение по методике исследования эгоцентризма в общении и взаимодействии дали возможность получить и подтвердить количественные показатели такой формы эгоцентризма как сфокусированность или направленность личности на себя [Пашукова 2001].

Применение методов математической статистики позволило получить для каждой выборки среднеарифметические величины эгоцентризма по тесту и показатели стандартного отклонения (σ_n) (см. табл. 1).

Таблица 1

**Эгоцентризм у учеников старших классов и студентов
первых и третьих курсов**

Испытуемые	Количество испытуемых	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
	N	$\bar{X}$	σ_n
Ученики выпускных классов	228	14,1	6,8
Студенты первого курса	328	14,9	7,39
Студенты третьего курса	105	14,3	6,69

Результаты, представленные в таблице, показывают, что у старшеклассников величины эгоцентризма ниже, чем у студентов-первокурсников. При этом стандартное отклонение показателей эгоцентризма у первокурсников больше, чем у старшеклассников и студентов старших курсов [там же].

Отметим, что возрастная динамика эгоцентризма, полученная в данном исследовании методом срезов, неслучайно противоречит возрастной тенденции снижения величины и уровня эгоцентризма после завершения подросткового возраста [Пашукова 2001]. Происходит это потому, что личность как интегральное образование, формируется в пространстве общественных, социально-психологических и интимно-личностных отношений. Это пространство для первокурсников новое и причинами усиления эгоцентризма у них можно считать потребность в самоутверждении и интеграции в нем.

Старшеклассники, несмотря на сложности выбора профессии, проблемы поиска мест дальнейшей учебы или работы, определения своего призвания и напряжения, связанного с дальнейшим самоопределением, остаются в пространстве отношений, к которым они адаптированы за годы учебы в школе. Они в них в той или иной степени интегрированы в отношениях с товарищами по классу, с учителями и в своей семье.

В отличие от школьников, студенты первого курса находятся в новой для них среде. В какой степени они смогут интегрироваться в группах и коллективах, зависит от многих условий, в том числе от особенностей коммуникативного ядра их личности, от готовности

общаться и взаимодействовать с другими, от коммуникативных и организаторских склонностей и способностей.

Пока не завершится период адаптации и интеграции в систему отношений с товарищами, студенты переживают за свой статус в новых группах и усиление центрации, сфокусированность на себе, повышенный уровень эгоцентризма выполняют защитную и стабилизирующую функцию для их эго-системы.

При повторении нами сравнительных исследований на факультете немецкого языка Московского государственного лингвистического университета разница в величинах эгоцентризма у студентов младших и старших курсов была более выраженной. Например, при исследовании групп, состоящих из 11 человек I курса, уровни эгоцентризма были высокими или очень высоким. Среднее значение величины эгоцентризма по группе оказалась равной 27,4 при $\sigma_{n-1}=2,63$. В то же время в группе, состоящей из того же количества студентов IV курса средняя величина была равна 15,0 при $\sigma_{n-1}=3,65$. Показатель стандартного отклонения меньше у первокурсников, что подтверждает сходную реакцию на обстоятельства адаптации к обучению в вузе, а не индивидуальные его причины.

Однако не только процесс адаптации сказывается на усилении эгоцентризма в форме сфокусированности личности на себе, но и сам эгоцентризм мешает установлению новых адекватных стабильных отношений и взаимопониманию. Доказательством тому являются наши ранее проведенные исследования в двух группах статистически значимо отличавшихся групповыми среднеарифметическими показателями эгоцентризма по тесту эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ) и подтвержденные оценками экспертов, которыми являлись преподаватели и кураторы этих групп. Они проводились нами на историческом факультете Кировоградского государственного педагогического университета. Испытуемыми были 50 студентов, юношей и девушек, которые учились по направлению подготовки «История и иностранный язык» [Пашукова 2001].

Для изучения особенностей динамических процессов в группах мы выбрали метод открытого невключенного наблюдения; метод экспертной оценки, которую давали преподаватели, ведущие занятия в данных группах; метод анализа продуктов деятельности и социометрию.

Результаты эмпирического исследования оказались следующими. В группе 1, состоящей из 28 студентов, среднее значение эгоцентризма оказалось равным 10,79 при $\sigma_{n-1} = 5,7$. Размах величин эгоцентризма варьировал от 2 до 22. Лиц с высоким уровнем эгоцентризма было 10,71 %.

В группе 2, которая состояла из 22 студентов, среднеарифметическая величина эгоцентризма для группы равнялась 16,7 при $\sigma_{n-1} = 8,5$. Размах величин эгоцентризма у студентов группы варьировал от 2 до 31. Количество студентов с высоким уровнем эгоцентризма составило 35 %.

Показатель социометрических выборов по аффективному критерию в группе 1 был равен 8,25 при $\sigma_{n-1} = 4,9$, а в группе 2 только 6,1 при $\sigma_{n-1} = 5,0$.

Согласно оценке экспертов доброжелательность отношений была больше в первой группе по сравнению со второй. Этот факт подтверждают и показатели социометрической сплоченности, которые в социометрии основываются на учете взаимных выборов. В группе 1 показатель равен 0,14, а в группе 2 в два раза меньше, т. е. 0,07.

Все преподаватели сходились в едином мнении о том, что хотя студенты группы 2 в целом лучше подготовлены и имеют лучшую учебную успеваемость, но они менее дружные, нежели студенты группы 1. То же отмечали и сами студенты во время дискуссии на тему «Коллектив ли наша группа?». Студенты из группы 2, характеризуя свою группу, не были уверены в том, что их группа развивается как коллектив.

В целом, процессы формирования группы шли быстрее у студентов с меньшими показателями эгоцентризма в группе 1, по сравнению с группой 2. Студенты группы 1 помогали друг другу, старались, чтобы все успешно сдали сессию. Студенты из группы 2 проявляли заботу только о своих друзьях и при этом из-за недостаточной координации своих планов они неудачно провели ряд групповых мероприятий.

Заключение

Таким образом, в период социально-психологической адаптации к обучению в вузе показатели эгоцентризма как свойства и состояния личности у студентов увеличиваются. Исходные высокие показатели

эгоцентризма не способствуют у студентов успешности адаптации. Они снижают темпы группообразования, хотя эгоцентризм как свойство и состояние личности выполняет целевые функции стабилизации эго-системы в новых или ставших неблагоприятными для человека условиях.

Целенаправленное снижение эгоцентризма могло бы оптимизировать социально-психологическую адаптацию студентов первого курса и облегчить процесс организации их социального взаимодействия. С другой стороны, создание условий, облегчающих социально-психологическую адаптацию, может ускорить снижение уровня эгоцентризма.

Преподавателям, которые ведут занятия у студентов первого курса, важно учитывать трудности адаптационных процессов у первокурсников, принимать во внимание влияние эгоцентризма, сфокусированность их на себе.

Полезными для реализации цели снижения уровня эгоцентризма и помощи студентам в адаптации являются интерактивные формы проведения занятий и специальные тренинги общения, позволяющие развить коммуникативные навыки и социально-психологическую компетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гримак Л. П.* Общение с собой: Начала психологии активности. М. : Политиздат, 1991. 320 с.
- Жмыриков А. Н.* Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 24 с.
- Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлёва, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2008. 474 с.
- Маклаков А. Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
- Мельникова Н. Н.* Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.
- Милославова И. А.* Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия. Ленинград, 1973. Вып. 2. С. 111–120.
- Налчаджян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ер. : Изд-во АН Арм. ССР, 1988. 264 с.

- Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград : Центрально-украинское издательство, 2001. 338 с.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969. 659 с.
- Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 320 с.
- Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. М. : Наука, 1984. 192 с.
- Carver C. S., Scheier M. F. Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction // J. of Personality and Social Psychology. 1994. Vol. 66. P. 184–199.

REFERENCES

- Grimak L. P. Obshhenie s soboj: Nachala psihologii aktivnosti. M. : Politizdat, 1991. 320 s.
- Zhmyrikov A. N. Diagnostika social'no-psihologicheskoy adaptirovannosti lichnosti v novyh usloviyah dejatel'nosti i obshhenija : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1989. 24 s.
- Sovladajushhee povedenie: sovremennoe sostojanie i perspektivy / pod red. A. L. Zhuravljova, T. L. Krjukovoj, E. A. Sergienko. M. : Institut psihologii RAN, 2008. 474 s.
- Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh usloviyah // Psihologicheskij zhurnal. 2001. T. 22. № 1. S. 16–24.
- Mel'nikova N. N. Diagnostika social'no-psihologicheskoy adaptacii lichnosti: uchebnoe posobie. Cheljabinsk : Izd-vo JuUrGU, 2004. 57 s.
- Miloslavova I. A. Adaptacija kak social'no-psihologicheskoe javlenie // Social'naja psihologija i filosofija. Leningrad, 1973. Vyp. 2. S. 111–120.
- Nalchadzhjan A. A. Social'no-psihologicheskaja adaptacija lichnosti (formy, mehanizmy i strategii). Er. : Izd-vo AN Arm. SSR, 1988. 264 s.
- Pashukova T. I. Jegocentrizm: fenomenologija, zakonornosti formirovanija i korrekcii. Kirovograd : Central'no-ukrainskoe izdatel'stvo, 2001. 338 s.
- Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy. M. : Prosveshhenie, 1969. 659 s.
- Rodzher K. Klientocentrirovannaja terapija. M. : Refl-buk ; Kiev : Vakler, 1997. 320 s.
- Rotenberg V. S., Arshavskij V. V. Poiskovaja aktivnost' i adaptacija. M. : Nauka, 1984. 192 s.
- Carver C. S., Scheier M. F. Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction // J. of Personality and Social Psychology. 1994. Vol. 66. P. 184–199.

УДК 343.8

С. М. Иншаков, В. А. Казакова

Иншаков С. М., доктор юридических наук, профессор;
профессор кафедры национальной безопасности и правоохранительной
деятельности Института международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: insmi@yandex.ru

Казакова В. А., доктор юридических наук, профессор; заведующая кафедрой
уголовно-правовых дисциплин Института международного права
и правосудия МГЛУ; e-mail: vera1313@yandex.ru

УГОЛОВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОРРУПЦИИ

В статье рассматривается уголовно-правовое понятие «коррупция», относимость преступлений к этой категории, а также комментируются критерии их выделения. Подвергаются анализу статистические данные о коррупции. Приводятся сведения о латентности преступлений, связанных со взяточничеством. Формулируется вывод о том, что отсутствие прозрачности и доступности статистических данных о преступлениях облегчает манипулирование ими, искажение реального состояния коррупционной преступности является нарушением прав граждан на информацию.

Ключевые слова: коррупция; коррупционные преступления; взяточничество; должностное лицо; статистические сведения; латентность взяточничества.

S. M. Inshakov, V. A. Kazakova

Inshakov S. M., Ph. D. in Law, Professor, Department of National Security and Law Enforcement Activity, Institute of International Law and Justice, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Moscow State Linguistic University»; e-mail: insmi@yandex.ru

Kazakova V. A., Doctor of Law (Dr. habil.), Professor, Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice, Head of department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Moscow State Linguistic University»; e-mail: vera1313@yandex.ru

CRIMINAL LAW ASPECTS OF CORRUPTION RESEARCH

The article deals with the criminal law concept of corruption, with other crimes of the category «corruption». Statistical data on corruption are analysed. Data on

latency of the crimes connected with bribery are given. The article argues that the lack of clarity and availability of statistical data on crimes facilitates their manipulation; the distortion of the real state of corruption is a violation of the rights of citizens for information.

Key words: corruption; corruption-related offences; bribery; public service; statistical data; the latency of bribery.

Введение

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 683 в перечне основных угроз государственной и общественной безопасности (п. 43) называет в числе прочих преступные посягательства, направленные против экономической безопасности, и коррупцию.

Так, согласно Конвенции Организации объединенных наций против коррупции, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 31 октября 2003 г. и ратифицированной Российской Федерацией 8 марта 2006 г., к коррупционным относятся все корыстные преступления, связанные с использованием служебного положения – всего 15 составов преступлений.

Российское законодательство определяет коррупцию как «злоупотребление служебным положением, дачу взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами» [Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ ...].

Основная часть

Конкретный перечень коррупционных преступлений содержится в Указании Генпрокуратуры России № 853/11, МВД России № 5 от 25 декабря 2018 г. «О введении в действие перечней статей Уголовного кодекса Российской Федерации, используемых при формировании статистической отчетности» [Указание Генпрокуратуры ... 2018].

Перечень № 23 регламентирует отнесение деяний к преступлениям коррупционной направленности, определенным во исполнение п. 1.3 постановления Координационного совещания руководителей правоохранительных органов Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 1 «О состоянии работы и первоочередных мерах по усилению борьбы с коррупцией в свете реализации Национального плана противодействия коррупции, утвержденного 31 июля 2008 г. Президентом Российской Федерации».

Критериями являются следующие признаки:

- наличие надлежащих субъектов уголовно наказуемого деяния, к которым относятся должностные лица, указанные в примечаниях к ст. 285 УК РФ, лица, выполняющие управленческие функции в коммерческой или иной организации, действующие от имени юридического лица, а также в некоммерческой организации, не являющейся государственным органом, органом местного самоуправления, государственным или муниципальным учреждением, указанные в примечаниях к ст. 201 УК РФ;
- связь деяния со служебным положением субъекта, отступлением от его прямых прав и обязанностей;
- обязательное наличие у субъекта корыстного мотива (деяние связано с получением им имущественных прав и выгод для себя или для третьих лиц);
- совершение преступления только с прямым умыслом.

Отступление от этих критериев возможно при признании деяния коррупционным в соответствии с ратифицированными Российской Федерацией международно-правовыми актами и национальным законодательством, а также связанные с подготовкой условий для получения должностным лицом, государственным служащим и муниципальным служащим, а также лицом, выполняющим управленческие функции в коммерческой или иной организации, выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуги имущественного характера, иных имущественных прав либо незаконного представления такой выгоды.

По каждому из этих критериев дан список статей УК РФ, куда входят некоторые виды хищений (в основном мошенничество), а также ряд преступлений из числа экономических, должностных, против общественной безопасности, против здоровья населения и общественной нравственности, против правосудия.

Без дополнительных условий в этот перечень входят:

- ст. 141¹ «Нарушение порядка финансирования избирательной кампании кандидата, избирательного объединения, деятельности инициативной группы по проведению референдума, иной группы участников референдума»;
- ст. 184 «Оказание противоправного влияния на результат официального спортивного соревнования или зрелищного коммерческого конкурса»;
- п. «б» ч. 3 ст. 188 – контрабанда, совершенная должностным лицом с использованием своего служебного положения¹;
- ст. 200⁵ «Подкуп работника контрактной службы, контрактного управляющего, члена комиссии по осуществлению закупок»;
- 201¹ «Контрабанда наличных денежных средств и (или) денежных инструментов»;
- ст. 204 «Коммерческий подкуп»;
- ст. 204¹ «Посредничество в коммерческом подкупе»;
- ст. 204² «Мелкий коммерческий подкуп»;
- п. «а» ч. 2 ст. 226¹ – контрабанда сильнодействующих, ядовитых, отравляющих, взрывчатых, радиоактивных веществ, радиационных источников, ядерных материалов, огнестрельного оружия или его основных частей, взрывных устройств, боеприпасов, оружия массового поражения, средств его доставки, иного вооружения, иной военной техники, а также материалов и оборудования, которые могут быть использованы при создании оружия массового поражения, средств его доставки, иного вооружения, иной военной техники, а равно стратегически важных товаров и ресурсов или культурных ценностей либо особо ценных диких животных и водных биологических ресурсов, совершенная должностным лицом с использованием своего служебного положения;
- п. «б» ч. 2 ст. 229¹ – контрабанда наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров или аналогов, растений, содержащих наркотические средства, психотропные вещества или их прекурсоры, либо их частей, содержащих наркотические средства, психотропные вещества или их прекурсоры, инструментов или оборудования, находящихся под специальным контролем и используемых

¹Статья утратила силу. Федеральный закон от 7 декабря 2011 г. № 420-ФЗ.

для изготовления наркотических средств или психотропных веществ, совершенная должностным лицом с использованием своего служебного положения;

- ст. 289 «Незаконное участие в предпринимательской деятельности»;
- ст. 290 «Получение взятки»;
- ст. 291 «Дача взятки»;
- ст. 291¹ «Посредничество во взяточничестве»;
- ст. 291² «Мелкое взяточничество».

К коррупционным названный документ относит также деяния, которые могут способствовать совершению преступлений коррупционной направленности должностным лицом, государственным служащим и служащим органов местного самоуправления, а также лицом, выполняющим управленческие функции в коммерческой или иной организации. Эти преступления связаны с подготовкой, в том числе мнимой, условий для получения должностным лицом имущественной выгоды (мошенничество и некоторые преступления в сфере экономической деятельности).

Ежегодно названный документ обновляется, что обусловлено изменениями, вносимыми в УК РФ, а также в уголовную политику.

Этот перечень вызывает замечания среди специалистов. Так, например, п. 4, где речь идет «о подготовке, в том числе мнимой, условий для получения должностным лицом имущественной выгоды», характеризуется как «что-то из разряда “от лукавого” как с точки зрения казуистичности, так и весьма отдаленной связи с понятием “коррупция”» [Дронова 2016, с. 204].

Кроме перечня коррупционных преступлений, названный документ содержит еще ряд списков, среди которых, в частности, перечни экономических, налоговых и должностных преступлений.

Некоторые меры совершенствования уголовно-правового регулирования прямо названы в п. 37 и 39 Указа Президента Российской Федерации «О национальном плане противодействия коррупции на 2018–2020 годы», в которых, в частности, предусмотрены подготовка проекта федерального закона по вопросу расширения понятия «должностное лицо» в примечании к ст. 285 УК РФ.

По сути, разделение преступлений на коррупционные, экономические и должностные условное и зачастую искусственное.

Справедливо рассуждает Л. В. Иногамова-Хегай, называя лишними около двух десятков статей из числа экономических, должностных и против порядка управления. По ее мнению, воспрепятствование законной предпринимательской деятельности (ст. 169 УК) и регистрация незаконных сделок с землей (ст. 170 УК) являются частно-специальными нормами по отношению к злоупотреблению должностными полномочиями (ст. 285 УК РФ). Многие статьи из раздела преступлений против экономической деятельности находятся в такой же связи с подлогом документов (ст. 327 УК) или служебным подлогом (ст. 292 УК), а также злоупотреблением полномочиями (ст. 201 УК) [Иногамова-Хегай 2014, с. 158]. Поэтому недостаток перечней состоит не только в том, что они взаимопересекаются, но и в оперировании авторами документа достаточно размытыми оценочными категориями, которые затрудняют заполнение статистических карточек и служат дополнительным фактором искажения отчетности. За это они справедливо подвергаются критике в литературе и рождают предложения об иных подходах к определению круга коррупционных преступлений, а также о месте и статусе подобного перечня, в том числе в рамках УК РФ. Так, Е. И. Спектор подчеркивает необходимость более определенного уголовно-правового понимания коррупции, иначе «отсутствие единого категориально-понятийного аппарата влечет невозможность установления четких пределов его правового регулирования, в результате чего все усилия по противодействию коррупции в большей степени приобретают «лоскутный», а не системный характер» [Спектор 2015, с. 40].

Изучение вышеназванных источников, дающих перечни коррупционных преступлений, приводит к выводу, неоднократно озвученному в литературе, о том, что «анализ имеющейся нормативно-правовой базы и позиций Верховного Суда РФ свидетельствует об отсутствии единообразного понимания круга коррупционных преступлений» [Дронова 2016, с. 199].

Указание Генеральной прокуратуры дает вполне конкретный перечень коррупционных преступлений. Однако выявить количество таких деяний и их виды практически невозможно, так как статистические данные содержат сведения о квалификации преступления с точностью до части статьи УК РФ. Более точное установление пунктов внутри части и конкретных квалифицирующих признаков состава,

от которых зависит отнесение преступления к коррупционному, по опубликованным статистическим сведениям нельзя. Отсутствие прозрачности и доступности статистических данных о преступлениях облегчает манипулирование ими, искажение реального состояния коррупционной преступности, является нарушением прав граждан на информацию. Недаром в некоторых странах такое деяние специально обозначено в уголовных кодексах как разновидность должностных преступлений. Так, ст. 427 УК Республики Беларусь предусматривает уголовную ответственность за служебный подлог, а ч. 2 в качестве квалифицирующего обстоятельства называет «те же действия, совершенные с целью искажения данных государственной статистической отчетности».

Это существенно затрудняет исполнение п. 21 Указа Президента «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018–2020 годы», который предписывает Правительству Российской Федерации с участием Генеральной прокуратуры Российской Федерации «организовать проведение научных междисциплинарных исследований, по результатам которых подготовить предложения, направленные на совершенствование мер по противодействию коррупции в части, касающейся... унификации форм статистической отчетности о результатах реализации мер по противодействию коррупции в федеральных государственных органах, органах государственной власти субъектов Российской Федерации, органах местного самоуправления и организациях» [Указ Президента ... 2018].

Осуществление этой задачи видится в сборе и опубликовании подробных статистических данных о коррупционных преступлениях на основе статистических карточек о совершенном преступлении. Доступность таких сведений для одного ведомства – Генеральной прокуратуры Российской Федерации – не обеспечит озвученную в Указе междисциплинарность научного анализа, а значит, снизит его объективность и достоверность. Аналогичные подробные данные должны быть опубликованы судебным департаментом при Верховном Суде Российской Федерации, так как не менее важной составляющей научного анализа является изучение судимости коррупционных преступников с разбивкой по видам и срокам назначенного наказания, основаниям освобождения от ответственности и наказания, данных о личности осужденных и т. п.

Краткий обзор законодательства, иных документов и доктринальных позиций показывает, что основу коррупционных преступлений по всем источникам составляют деяния, связанные со взяточничеством. Эти преступления по статистике также наиболее многочисленны среди всех коррупционных. Кроме того, они не только, по сути, являются коррупционными, но и нередко стимулируют и детерминируют иные преступления экономического, должностного характера и даже имеющие своим объектом государственную власть, а значит, и национальную безопасность. В этом юридическая общественность единодушна. «Принимая во внимание высочайший уровень латентности взяточничества (по экспертным оценкам, он составляет 97–99 %), можно представить себе, какой неисчислимый ущерб наносит только этот вид экономической преступности безопасности Российской Федерации», – констатируют криминологи [Елфимов 2008, с. 171].

Заключение

Коррупция чиновников, обладающих широким спектром властных полномочий, способна нанести гораздо больший урон общественным отношениям, чем подрыв авторитета государственной службы. Взяточники высшего эшелона власти – это субъекты большой коррупции, которая способна разрушить государство. Это проблема планетарного масштаба, неотъемлемый признак мировой глобализации, о ней пишут криминологи всего мира [Трунцевский, Гехова, Муратова 2016, с. 52; Муди-Стюарт 1999, с. 65]. Истинные масштабы этой преступности оценить очень сложно. По осторожным оценкам экспертов на высшем уровне совершается порядка 10 % всех коррупционных преступлений, причиняющих государству и обществу вред, соразмерный с ущербом от всех иных фактов коррупции. Эффективных механизмов выявления и пресечения такого рода преступлений в нашей стране нет.

В подавляющем большинстве фигурантами уголовных дел о коррупции становятся представители правоохранительных органов. Помимо этого среди нарушителей – должностные лица муниципальных учреждений, органов местного самоуправления, образования и здравоохранения, а также военные. Анкетирование сотрудников правоохранительных органов дало объяснение повышенной латентности коррупции в судебной сфере, так как привлечение к ответственности судей связано с существенными затруднениями проведения

оперативно-розыскных мероприятий ввиду наличия у них так называемого уголовно-правового и уголовно-процессуального иммунитета [Пудаков 2017, с. 604].

Всё чаще в прессе проходит информация о возбуждении уголовных дел против коррупционеров, занимающих высокие должности в государственном аппарате. Но лишь системный подход к противодействию этому может дать ощутимые результаты. Основой же такой деятельности должен стать научно обоснованный план, опирающийся на достоверную информацию, минимально искаженную латентным характером этого негативного явления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Дронова Ю. А. К вопросу о содержании понятия «коррупционные преступления» // Вестник ТвГУ. Серия «Право». 2016. № 3. С. 196–206.
- Елфимов О. М. Экономическая преступность как угроза экономической безопасности современной России // Вестник Нижегородской академии МВД России. 2008. № 1(8). С. 168–174.
- Иногамова-Хегай Л. В. О новой редакции УК РФ в сфере противодействия «экономическим» преступлениям // Уголовное право в эпоху финансово-экономических перемен : материалы IX Российского Конгресса уголовного права. 29–30 мая 2014 г. / отв. ред. В. С. Комиссаров. М. : Юрлитинформ, 2014. С. 154–158.
- Муди-Стюарт Дж. Во что обходится обществу коррупция в верхах? // Экономическая наука современной России. 1999. № 1 (5). С. 65–70.
- Пудаков Е. Р. Характеристика лиц, привлеченных к уголовной ответственности за коррупционные преступления (анализ уголовных дел) // Человек: преступление и наказание. 2017. Т. 25 (1–4). № 4. С. 603–606.
- Спектор Е. И. Коррупционные правонарушения: проблемные вопросы юридической квалификации // Журнал российского права. 2015. № 8. С. 40–46.
- Трунцевский Ю. В., Гехова Д. Х., Муратова О. В. Правопорядок и коррупция: современные вызовы // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2016. № 4. С. 51–66.
- Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» // Российская газета. 2008. № 266.
- Указ Президента Российской Федерации от 29 июня 2018 г. № 378 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018–2020 годы» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL : www.pravo.gov.ru

Указании Генпрокуратуры России № 853/11, МВД России № 5 от 25 декабря 2018 г. «О введении в действие перечней статей Уголовного кодекса Российской Федерации, используемых при формировании статистической отчетности». URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_292972/

REFERENCES

- Dronova YU. A.* K voprosu o sodержanii ponyatiya «korrupcionnye prestupleniya» // Vestnik TvGU. Seriya «Pravo». 2016. № 3. S. 196–206.
- Elfimov O. M.* EHkonomicheskaya prestupnost' kak ugroza ehkonomicheskoy bezopasnosti sovremennoj Rossii // Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD Rossii. 2008. № 1 (8). S. 168–174.
- Inogamova-Hegaj L. V.* O novoj redakcii UK RF v sfere protivodejstviya «ehkonomicheskim» prestupleniyam // Uголовное право v ehpoхu finansovo-ehkonomicheskikh peremen : materialy IX Rossijskogo Kongressa uголовного prava. 29–30 maya 2014 g. / otv. red. V. S. Komissarov. M. : Yurlitinform, 2014. S. 154–158.
- Mudi-Styuart Dzh.* Vo chto obhoditsya obshchestvu korrupciya v verhah? // EHkonomicheskaya nauka sovremennoj Rossii. 1999. № 1(5). S. 65–70.
- Pudakov E. R.* Harakteristika lic, privilechennyh k uголовnoj otvetstvennosti za korrupcionnye prestupleniya (analiz uголовnyh del) // Chelovek: prestuplenie i nakazanie. 2017. T. 25 (1–4). № 4. S. 603–606.
- Spektor E. I.* Korrupcionnye pravonarusheniya: problemnye voprosy yuridicheskoy kvalifikacii // Zhurnal rossijskogo prava. 2015. № 8. S. 40–46.
- Truncevskij YU. V., Gekhova D. H., Muratova O. V.* Pravoporyadok i korrupciya: sovremennye vyzovy // Zhurnal zarubezhnogo zakonodatel'stva i sravnitel'nogo pravovedeniya. 2016. № 4. S. 51–66.
- Federal'nyj zakon ot 25 dekabrya 2008 g. № 273-FZ «O protivodejstvii korrupcii» // Rossijskaya gazeta. 2008. № 266.
- Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29 iyunya 2018 g. № 378 «O nacional'nom plane protivodejstviya korrupcii na 2018–2020 gody» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. URL : www.pravo.gov.ru
- Ukazanii Genprokuratury Rossii № 853/11, MVD Rossii № 5 ot 25 dekabrya 2018 g. «O vvedenii v dejstvie perechnej statej Uголовного kodeksa Rossijskoj Federacii, ispol'zuemyh pri formirovanii statisticheskoy otchetnosti». URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_292972/

В. И. Селиверстов

доктор юридических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ,
профессор кафедры уголовно-правовых дисциплин Института международного
права и правосудия МГЛУ; e-mail: vis_home@list.ru

**ОТБЫВАНИЕ НАКАЗАНИЯ В ВИДЕ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ
ОСУЖДЕННЫМИ ЗА ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ДОЛЖНОСТНЫЕ
ПРЕСТУПЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ
ОБРАЩЕНИЯ С ОСУЖДЕННЫМИ**

В статье рассматриваются рекомендации международных правовых стандартов обращения с осужденными, о раздельном содержании отдельных категорий осужденных и возможности введения в России содержания осужденных за совершение экономических (в сфере предпринимательства) и должностных преступлений в отдельных исправительных учреждениях. Дается сравнительно-правовой анализ документов Организации Объединенных Наций и Совета Европы, допускающих отдельное отбывание лишения свободы некоторыми категориями осужденных по различным основаниям: пол, возраст, обеспечение безопасности, учет индивидуальных особенностей, улучшение управления пенитенциарными учреждениями и т. п. Рассматриваются условия, при которых такая сегрегация осужденных не является нарушением принципа дискриминации и может быть учтена при введении практики отдельного содержания осужденных, отбывающих лишение свободы, за совершение экономических (в сфере предпринимательства) и должностных преступлений. Сделан вывод о том, что международные стандарты обращения с осужденными не препятствуют отделению осужденных за экономические и (или) должностные преступления от основной массы осужденных.

Ключевые слова: международные стандарты ООН; международные стандарты Совета Европы; осужденный; лишение свободы; исправительные учреждения; экономические преступления; должностные преступления.

V. I. Seliverstov

Doctor of Law (Dr. habil.), Professor, Honored worker of science of Russian Federation, Department of Criminal Law, Institute of International Law and Justice, Head of department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Moscow State Linguistic University»; e-mail: vis_home@list.ru

**SERVICE OF IMPRISONMENT BY CONVICTED PERSONS
OF ECONOMIC CRIMES AND CRIMES IN PUBLIC OFFICE
IN THE ASPECT OF INTERNATIONAL STANDARDS
OF CRIMINAL TREATMENT**

The article is devoted to the recommendations of international law standards for the treatment of convicts about a separate detention of certain categories of convicts

and the possibility of introducing in Russia the detention of convicted persons of economic crimes and crimes in public office in separate correction facilities. Documents of the United Nations (UN) and the Council of Europe allowing separate serving of imprisonment by separate categories of convicts on various grounds are analyzed: gender, age, security, taking into account individual characteristics, improvement of prison management, etc. The article considers the conditions under which such segregation of convicts does not violate the principle of discrimination and can be taken into account with regard to the detention of convicted persons of economic crimes and crimes in public office.

Key words: the UN and the Council of Europe international standards; convicted person; deprivation of liberty; correction facility; economic crimes; crimes in public office.

Введение

Одной из функций науки уголовно-исполнительного права является разработка перспективных моделей отбывания уголовного наказания в виде лишения свободы отдельными категориями осужденных. В качестве таковых в настоящее время можно рассматривать осужденных, отбывающих лишение свободы, за совершение экономических (в сфере предпринимательства) и должностных преступлений. В 2017–2018 годах в рамках Научно-образовательного центра «Проблемы уголовно-исполнительного права» им. Ю. М. Ткачевского Юридического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова была подготовлена доктринальная Модель отбывания лишения свободы осужденными за экономические (в сфере предпринимательства) и должностные преступления (*далее* Модель). В ее разработке приняли участие ученые МГУ им. М. В. Ломоносова, МГЮУ им. О. Е. Кутафина, МГЛУ, НИИ ФСИН России и Академии ФСИН России [Отбывание лишения свободы ... 2018].

Одной из проблем, стоявшей перед разработчиками Модели, являлась оценка рисков предлагаемого нововведения в виде содержания осужденных, отбывающих лишение свободы, за совершение экономических (в сфере предпринимательства) и должностных преступлений, в отдельных исправительных учреждениях. В числе целого комплекса экономических, политических, социальных и духовных рисков отдельно был проанализирован риск того, что предлагаемая в Модели идея отдельного содержания осужденных за указанные выше преступления будет противоречить международным (ООН и Совета Европы) стандартам обращения с осужденными. Было констатирувано, что

рассмотрение возможности создания научно-теоретической модели отбывания наказания осужденными за экономические (предпринимательские) или должностные преступления может оцениваться с позиций международных норм о правах человека и стандартов обращения с осужденными:

- в аспекте отделения данных осужденных от других категорий и отбывания наказания в специально-предназначенных для этого исправительных учреждениях;
- в аспекте создания иных более льготных либо наоборот более жестких условий отбывания наказания для рассматриваемой категории осужденных.

Основная часть

Рассмотрим данные аспекты с позиций международных правовых актов, распространяющихся на Российскую Федерацию как члена Организации Объединенных Наций (ООН) и Совета Европы.

Документы ООН

В статье 2 Всеобщей декларации прав человека (ООН, 1948) провозглашается, что каждый человек должен обладать всеми правами и всеми свободами, провозглашенными настоящей Декларацией, без какого бы то ни было различия, как-то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения. Соответственно все люди имеют право на равную защиту от какой бы то ни было дискриминации, нарушающей настоящую Декларацию, и от какого бы то ни было подстрекательства к такой дискриминации (статья 7).

В Международном пакте о гражданских и политических правах (ООН, 1966) требуется, чтобы каждое участвующее в настоящем Пакте Государство уважало и обеспечивало всем находящимся в пределах его территории и под его юрисдикцией лицам права, признаваемые в настоящем Пакте, без какого бы то ни было различия, как-то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических и иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства. Во

время чрезвычайного положения принимаемые государством меры не должны влечь за собой дискриминации исключительно на основе расы, цвета кожи, пола, языка, религии или социального происхождения (статья 7).

В Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (ООН, 1966) государства обязуются гарантировать, что права, провозглашенные в настоящем Пакте, будут осуществляться без какой бы то ни было дискриминации, как-то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства.

Таким образом, в основополагающих документах ООН гарантируется равенство в правах, возможностях и средствах их защиты вне зависимости от биологических (рождение, раса, цвет кожи, пол, национальность) и социальных (язык, политические или иные убеждения, социальное или сословное происхождение, имущественное положение) признаков. Для более полного рассмотрения данного вопроса необходимо обратиться к актам, специализированным на закрепление международных стандартов обращения с осужденными.

В Своде принципов защиты всех лиц, подвергаемых задержанию или заключению в какой бы то ни было форме (ООН, 1988) установлено, что настоящие принципы применяются ко всем лицам в пределах территории любого данного государства без какого бы то ни было различия, как то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии или верования, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения (принцип 5.1). В то же время здесь же оговаривается, что меры, применяемые в рамках закона и предназначенные специально для защиты прав и особого статуса женщин, в особенности беременных женщин и кормящих матерей, а также детей, подростков, престарелых, больных или инвалидов, не рассматриваются как дискриминационные. Вопрос о необходимости и применении таких мер всегда подлежит рассмотрению судебным или другим органом (принцип 5.2).

В Минимальных стандартных правилах ООН в отношении обращения с заключенными (Правила Нельсона Манделлы, 2015) к числу признаков, по которым невозможна дискриминация заключенных

добавлены религиозные убеждения (правило 2.1.). Однако здесь же рекомендуется тюремной администрации в целях практического применения принципа недискриминации учитывать индивидуальные потребности заключенных, в частности наиболее уязвимых категорий заключенных. Необходимо принимать меры для защиты и поощрения прав заключенных с особыми потребностями, и такие меры не должны считаться дискриминационными (правило 2.2.).

Можно ли считать осужденных за совершение экономических и должностных преступлений лицами с особыми потребностями, а именно – наиболее уязвимыми категориями? Правила Нельсона Манделы не дают однозначного ответа на данный вопрос, но по смыслу указанного международного документа к таким категориям следует относить осужденных:

- с физическими, психическими и иными недостатками, включая инвалидов (правила 5.2., 39.3., 45.2., 55.2.);
- несовершеннолетних (правило 45.2., а также правило 67 Правил ООН, касающихся защиты несовершеннолетних, лишенных свободы (резолюция 45/113));
- женщин, включая беременных и имеющих малолетних детей (правило 45.2., 48.2., 58.2., а также правило 22 Правил ООН, касающихся обращения с женщинами-заключенными и мер наказания для женщин-правонарушителей, не связанных с лишением свободы (Бангкокские правила ООН, резолюция 65/229)).

Принципиальное значение имеют положения Правил Нельсона Манделы, устанавливающие цели классификации осужденных и способы ее обеспечения (правило 93).

Так, целями классификации являются: а) отделение заключенных от тех, кто в силу своего преступного прошлого или своих черт характера грозит оказать на них плохое влияние; б) разделение заключенных на категории, облегчающее работу с ними в целях их возвращения к жизни в обществе (пункт 1 правило 93). В этом аспекте вполне допустимо с позиций данного международного акта отделение осужденных за экономические в сфере предпринимательства и должностные преступления от остальной массы осужденных, отбывающих наказание за преступления против личности, незаконный оборот наркотиков, терроризм и т. п. Совместное отбывание лишения свободы осужденными

разных категорий в условиях отсутствия отдельного камерного содержания (и даже отсутствия *перспективы* создания таких условий) несомненно несет негативный потенциал в плане влияния наиболее криминально ориентированных лидеров организованных преступных групп, так называемых «смотрящих» на других осужденных. Кроме того, такое негативное влияние может оказываться путем притеснения этих категорий осужденных, вымогательства у них денежных средств, вовлечения в совершение новых преступлений и т. п. Следует также учитывать, что по своей социально-демографической и криминологической характеристике осужденные за экономические и должностные преступления характеризуются наличием положительных социальных качеств и социально-позитивных связей в большей степени, чем осужденные за иные категории преступлений.

Отдельное содержание осужденных за экономические и должностные преступления может также способствовать достижению такой цели классификации осужденных, как облегчение работы с целью их возврата к жизни в обществе. Осужденные за экономические и должностные преступления обладают своим набором социально-демографических и криминологических характеристик, которые могут существенным образом скорректировать проведение воспитательной, психологической и социальной работы с данными категориями осужденных, их трудовую деятельность, получение общего и профессионального образования, а также степень поддержания социально-полезных связей осужденного с внешним миром.

Всё это может поставить на повестку дня выполнение данного правила международного акта, тем более в пункте 2 правила 93 Правил Нельсона Манделы рекомендуется работу с разными категориями заключенных вести по мере возможности в разных тюремных учреждениях или же в разных отделениях одного и того же тюремного учреждения.

Вместе с тем следует учитывать, что в Правилах Нельсона Манделы классификация осужденных рекомендуется в целях обеспечения индивидуального подхода к осужденному, учитывающего необходимость религиозного обслуживания в странах, где это возможно, обучения, профессиональной подготовки и ориентации, изучения конкретных социальных случаев, консультаций в области трудоустройства, физического воспитания и укрепления характера, а также принимающего во внимание индивидуальные потребности каждого заключенного, его

социальное и преступное прошлое, его физические и умственные способности и возможности, его темперамент, продолжительность срока его заключения и его возможности после освобождения (пункт 1 правила 92). По итогам в кратчайший срок после приема каждого заключенного, приговоренного на достаточно продолжительный срок, и на основе изучения его характера должна разрабатываться программа работы с ним исходя из полученных сведений о его индивидуальных потребностях, способностях и склонностях (правило 94). Кроме того, в каждом тюремном учреждении следует иметь систему льгот и разрабатывать различные методы обращения с разными категориями заключенных, чтобы поощрять их к хорошему поведению, развивать в них чувство ответственности, прививать им интерес к их перевоспитанию и добиваться их сотрудничества (правило 95).

Указанные выше положения свидетельствует о том, что по смыслу правил 93, 94 и 95 Правил Нельсона Манделы отделение осужденных рекомендуется не в качестве императива, закрепленного в законе (мужчин от женщин, несовершеннолетних от взрослых, рецидивистов от ранее не судимых лиц), а в качестве средства индивидуализации исполнения наказания на основе решения правоприменительного органа, основанного на указанных выше характеристиках осужденных. Применительно к осужденным за экономические и должностные преступления таким правоприменительным органом может выступать суд, который на основании изучения социально-демографической и криминологической характеристик осужденного может вынести решение о направлении осужденных в отдельное исправительное учреждение.

Следует особо обратить внимание на положения рассматриваемого международного акта, относящиеся к требованию по содержанию лиц, осужденных за невыполнение гражданско-правовых, в частности долговых, обязательств. Так, правило 121 Правил Нельсона Манделы рекомендует в тех странах, где закон разрешает заключение лиц за невыполнение долговых обязательств, «не подвергать их более значительным ограничениям или более строгому обращению, чем те, которые необходимы для надежного надзора и поддержания должного порядка. Обращение с такого рода лицами должно быть не менее мягким, чем обращение с подследственными заключенными, с той только разницей, однако, что их труд может быть обязательным». [Минимальные стандартные правила ... 2015]

Необходимо отметить, что невыполнение гражданско-правовых обязательств нередко лежит в основе экономических преступлений. В одних случаях одно и то же деяние может быть квалифицировано одновременно в качестве преступления и гражданского правонарушения как посягающих на различные уровни общественных отношений – публичный и частный уровни. В других случаях экономические преступления по своей природе представляют «утяжеленные» по субъективной стороне (цель, мотив) или объективной стороне (способ совершения деяния, его последствия) гражданско-правовые нарушения. В ранее действовавших Минимальных стандартных правилах ООН по обращению с заключенными (1955) также содержалось данное правило, которое было одним из известных постулатов тюремных реформ США и европейских государств в XVIII–XIX веках. Даже в Проекте об обустройстве тюрем Екатерины II (1774) содержалось положение об отделении уголовных преступников от осужденных на неуплату долгов. Однако данное положение, предусматривавшее открытие отдельных тюрем для неисправимых должников, не было реализовано в царской России, оно так и осталось на бумаге.

Европейская Конвенция о защите прав человека и основных свобод (1950) гарантирует гражданам государств, входящим в Совет Европы, соблюдение ряда прав и свобод человека. При этом пользование правами и свободами, признанными в указанной Конвенции, должно быть обеспечено без какой бы то ни было дискриминации по признаку пола, расы, цвета кожи, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, принадлежности к национальным меньшинствам, имущественного положения, рождения или по любым иным признакам (статья 14).

Данной Конвенцией установлен запрет пыток, другого бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания, контрольный механизм практической реализации которого содержится в «Европейской Конвенции по предупреждению пыток, другого бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания» (1987). Поскольку запрет применения указанных видов обращения и наказания носит всеобъемлющий и императивный характер¹,

¹Статья 3 Конвенции: «Никто не должен подвергаться ни пыткам, ни бесчеловечному или унижающему достоинство обращению или наказанию» [Европейская Конвенция о защите ... 1950]).

то данные положения имеют принципиальный характер при исполнении лишения свободы в отношении всех категорий осужденных, включая и лиц, отбывающих наказание за совершение экономических или должностных преступлений.

В Европейских пенитенциарных правилах (Рекомендация Rec (2006) 2) требуется, чтобы эти правила применялись беспристрастно, без какой-либо дискриминации по признаку пола, расы, цвета кожи, языка, религиозных, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, принадлежности к национальному меньшинству, имущественному статусу, рождения или иного статуса (пункт 13).

Европейские пенитенциарные правила, как и Правила Нельсона Манделы, рекомендуют тюремной администрации в целях практического применения принципа недискриминации учитывать индивидуальные потребности заключенных, в частности наиболее уязвимых категорий заключенных, находящихся в условиях тюремного заключения.

По смыслу указанного европейского документа к таким категориям следует относить осужденных:

- ставших жертвами физического, психологического или сексуального насилия (пункт 25.4.);
- малолетних, до 18 лет (пункт 35);
- женщин, включая беременных и имеющих малолетних детей (пункты 19.7., 26.4., 34, 36);
- граждан иностранных государств (пункт 37);
- представителей национальных и языковых меньшинств (пункт 38).

Тем не менее отдельные категории в Европейских пенитенциарных правилах рекомендуется отделять от других осужденных и устанавливать для этих категорий специальные правила.

Так, малолетние осужденные в возрасте до 18 лет должны содержаться не в пенитенциарных учреждениях для взрослых, а в специально предназначенных для них учреждениях (пункт 11.1.) Если тем не менее в порядке исключения малолетние содержатся в таких пенитенциарных учреждениях, следует установить специальные правила с учетом их статуса и потребностей (пункт 11.2.).

Лица, страдающие душевными заболеваниями, или лица, состояние душевного здоровья которых несовместимо с тюремным

заключением, должны содержаться в специально предназначенных для этого учреждениях (пункт 12.1.). Если тем не менее такие лица содержатся в пенитенциарных учреждениях, следует установить специальные правила с учетом их статуса и потребностей (пункт 12.2).

Кроме того, при принятии решения о направлении заключенного в то или иное пенитенциарное учреждение или в конкретное отделение пенитенциарного учреждения следует должным образом учитывать необходимость содержать под стражей:

- подследственных отдельно от осужденных;
- мужчин отдельно от женщин;
- молодых заключенных отдельно от заключенных старшего возраста (пункт 18.8.).

При этом допускаются отступления от требований о раздельном содержании, предусмотренных в пункте 18.8., с тем чтобы дать заключенным возможность совместно участвовать в организуемых мероприятиях, однако эти группы всегда разделяются на ночь, если только заключенные не согласны содержаться вместе, и администрация пенитенциарного учреждения не полагает, что это будет в наибольшей степени отвечать интересам всех заключенных (пункт 18.9.). Указанную рекомендацию можно исполнять в рамках одного пенитенциарного учреждения, если это учреждение представляет собою тюрьму – основную единицу пенитенциарной системы Европы. Без разделения осужденных по отдельным исправительным учреждениям ее довольно сложно реализовать применительно к России, где в основе уголовно-исполнительной системы находятся исправительные колонии с их совместным, как правило, неразделенным на ночь проживанием осужденных в одном жилом помещении.

Таким образом, Европейские пенитенциарные правила не предусматривают напрямую отдельное или раздельное содержание осужденных в зависимости от вида совершенного преступления (экономическое или должностное) и в зависимости от социального и имущественного положения (предприниматель, государственный чиновник и пр.). Однако это не означает, что указанные категории осужденных не могут быть рекомендованы европейскими стандартами к отдельному или раздельному содержанию по другим основаниям. В частности, пенитенциарные правила рекомендуют соблюдение при размещении всех заключенных мер безопасности, которые должны

быть минимально ограничивающими с учетом опасности побега или причинения заключенными вреда себе или другим (пункт 18.10.).

Кроме того, Европейские пенитенциарные правила рекомендуют, насколько это возможно и с соблюдением требований правила, указанного в пункте 17, для лучшего управления различными режимами для конкретных категорий заключённых, использовать отдельные пенитенциарные учреждения или отдельные отделения пенитенциарных учреждений (пункт 104.1.). Как видно, для реализации данного правила необходимо соблюдение рекомендации о том, что, по возможности, заключенные должны направляться для отбывтия наказания в пенитенциарные учреждения, расположенные вблизи от дома или мест социальной реабилитации (пункт 17). Соблюдение данной рекомендации является важным условием для решения вопроса о размещении различных категорий осужденных в отдельных пенитенциарных учреждениях. На это обстоятельство обращает внимание Европейский суд по правам человека (ЕСПЧ), который решением по делу №35090/09 от 7 марта 2017 г. «Полякова и другие против Российской Федерации» констатировал нарушение статьи 8 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод (право на уважение семейной и частной жизни) в связи с отбыванием лишения свободы в географических районах, отдаленных от места жительства семьи. К примеру, в данном деле, вынесенном в интересах девяти членов семей осужденных, признаны нарушением прав человека отбывание осужденным наказания в Красноярском крае, в то время как семья проживала в Алтайском крае. Всего было присуждено компенсации в сумме 30 тыс. евро (около 1 млн 800 тыс. руб.).

Поэтому, как представляется, при соблюдении рекомендаций, предусмотренных в пункте 17 Европейских пенитенциарных правил, отделение осужденных за экономические и должностные преступления от основной массы осужденных по соображениям обеспечения личной безопасности или лучшего управления пенитенциарными учреждениями (или их отделениями) может быть признано не противоречащим европейским стандартам отбывания лишения свободы. Однако, как и в Правилах Нельсона Манделы, отделение осужденных рекомендуется не в качестве императива, закрепленного в законе (мужчин от женщин, малолетних от взрослых), а в качестве средства индивидуализации исполнения наказания на основе решения

правоприменительного органа, основанного на указанных выше характеристиках осужденных. Применительно к осужденным за экономические и должностные преступления таким правоприменительным органом может выступать суд, который на основании изучения социально-демографической и криминологической характеристик индивидуального осужденного может вынести решение о направлении осужденных в отдельное исправительное учреждение.

Свидетельством такого подхода в европейских стандартах являются решения ЕСПЧ, в частности Решение от 30 июня 2015 г. «Хоросенко против России». Из данного решения следует, что ЕСПЧ не может «согласиться с доводом Российской Федерации о том, что оценка пропорциональности вмешательства в деле заявителя была включена в соответствующее законодательство и процедуру принятия решений во время совещания суда, выносящего приговор. Европейский суд отмечает, что в части ограничений свиданий с родственниками статья 8 Конвенции требует, чтобы государства принимали во внимание интересы конкретного осужденного и его или ее родственников и членов семьи. По мнению Европейского суда, относимое законодательство не учитывало адекватно эти интересы». Представляется, что аналогичный подход может быть проявлен ЕСПЧ и при рассмотрении вопросов о принудительной сегрегации (отделении) различных категорий осужденных, в том числе осужденных за экономические и должностные преступления, осуществленной не на основании учета конкретных обстоятельств дела и личностных особенностей осужденного, а исключительно на положениях закона.

Заключение

Международные стандарты обращения с осужденными не препятствуют отделению осужденных за экономические и (или) должностные преступления от основной массы осужденных.

По стандартам ООН целями такого отделения являются:

- а) нейтрализация негативного влияния на осужденных ранее судимых и социально запущенных осужденных;
- б) усиление воспитательного воздействия на осужденных в интересах возвращения их к жизни в обществе.

Дополнительной целью отделения осужденных за экономические преступления может рассматриваться смягчение условий отбывания

наказания осужденных за невыполнение гражданско-правовых, в частности долговых, обязательств.

Европейские пенитенциарные стандарты допускают раздельное содержание осужденных исходя из интересов: а) соблюдения при размещении всех осужденных мер безопасности; б) лучшего управления различными режимами для конкретных категорий осужденных.

Возможность отделения осужденных за экономические и должностные преступления в аспекте международных стандартов должна опираться на баланс публичных интересов государства и частных интересов осужденного и членов его семьи. В качестве такого баланса Европейские пенитенциарные стандарты требуют соблюдение рекомендации о том, что при таком отделении, по возможности, осужденные должны направляться для отбытия наказания в пенитенциарные учреждения, расположенные вблизи от дома или мест социальной реабилитации. В качестве гарантии соблюдения частных интересов в тех случаях, когда отбывание наказания осужденными за экономические и должностные преступления по месту жительства невозможно, представляется необходимым предложить получение письменного согласия осужденного на отбывание лишения свободы в отдельных исправительных учреждениях, расположенных вне мест постоянного проживания.

Европейские пенитенциарные стандарты предусматривают возможность отделения одних категорий осужденных от других в качестве средства индивидуализации исполнения наказания на основе решения правоприменительного органа, основанного на указанных выше характеристиках осужденных. Применительно к осужденным за экономические и должностные преступления таким правоприменительным органом может выступать суд, который на основании изучения социально-демографической и криминологической характеристик индивидуального осужденного может вынести решение о его направлении в отдельное исправительное учреждение. Указанное положение должно быть предусмотрено в нормах уголовного и уголовно-исполнительного законодательства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Конвенция о защите прав человека и основных свобод. Рим, 04.11.1950.
URL : www.echr.coe.int/Documents/Convention_RUS.pdf

- Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций в отношении обращения с заключенными (Правила Нельсона Манделы). Резолюция 70/175, принята Генеральной Ассамблеей 17 декабря 2015 г. URL : www.unodc.org/documents/justice-and.../Nelson_Mandela_Rules-R-ebook.pdf
- Отбывание лишения свободы осужденными за экономические и должностные преступления: первый вариант теоретической модели / Грушин Ф. В. [и др.] ; под ред. В. И. Селиверстова. М. : Юриспруденция, 2018. 62 с.

REFERENCES

- Konvenciya o zashchite prav cheloveka i osnovnyh svobod (g. Rim, 04.11.1950). https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_RUS.pdf
- Minimal'nye standartnye pravila Organizacii Ob''edinennyh Nacij v otnoshenii obrashcheniya s zaklyuchennymi (Pravila Nel'sona Mandely). Rezolyuciya 70/175, prinyata General'noj Assambleej 17 dekabrya 2015 g. URL: https://www.unodc.org/documents/justice-and.../Nelson_Mandela_Rules-R-ebook.pdf
- Otbyvanie lisheniya svobody osuzhdennymi za ehkonomicheskie i dolzhnostnye prestupleniya: pervyj variant teoreticheskoy modeli / Grushin F. V. [i dr.] ; pod red. V. I. Seliverstova. M. : YUrisprudenciya, 2018. 62 s.

УДК 343.8

Н. А. Чесноков, О. А. Яловой

Чесноков Н. А., кандидат юридических наук, доцент;
доцент кафедры национальной безопасности и правоохранительной
деятельности Института международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: agpch@mail.ru

Яловой О. А., кандидат юридических наук, доцент;
доцент кафедры национальной безопасности и правоохранительной
деятельности Института международного права и правосудия МГЛУ;
e-mail: trofim3311@mail.ru

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Статья посвящена постановке проблемы преемственности федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в сфере юриспруденции. В основе статьи лежит анализ Постановлений Правительства Российской Федерации и ведомственных нормативных актов Министерства образования и науки Российской Федерации, касающихся федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в сфере юриспруденции.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в сфере юриспруденции; проблема преемственности федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в сфере юриспруденции.

N. A. Chesnokov, O. A. Yalovoi

Chesnokov N. A., Ph. D. in Law, Department of National Security
and Law Enforcement Activity, Institute of International Law and Justice,
Associate Professor, MSLU; e-mail: agpch@mail.ru

Yalovoi O. A., Ph. D. in Law, Department of National Security
and Law Enforcement Activity, Institute of International Law and Justice,
Associate Professor, MSLU; e-mail: trofim3311@mail.ru

CONTINUITY OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF JURISPRUDENCE

The article is devoted to continuity of Federal state educational standards of higher education in the field of jurisprudence. The article is based on the analysis of the Government of the Russian Federation resolutions and the Ministry of education and science of the Russian Federation departmental regulations concerning Federal state educational standards of higher education in the field of jurisprudence.

Key words: federal state educational standards of higher education in the field of law; continuity of federal state educational standards of higher education in the field of law.

Введение

В настоящее время в Российской Федерации высшее юридическое образование продолжает находиться в процессе совершенствования и сопровождается построением трехуровневой модели в соответствии с действующими мировыми стандартами.

Однако многие авторы указывают на ряд недостатков в этом процессе. Среди них наиболее актуальными можно выделить: 1) выпуск квалифицированных специалистов не востребованных в сфере юридических услуг; 2) снижение уровня подготовки юристов; 3) подготовка юристов в непрофильных образовательных организациях высшего образования; 4) недостаточная взаимосвязь в содержании учебных дисциплин образовательных программ как в рамках одного уровня высшего образования, так и между дисциплинами разного уровня подготовки [Андреев 2015; Зарубежный и отечественный опыт... 2016; Мазаев 2016].

Как справедливо отмечает Д. А. Плотников: «одной из особенностей современного правового регулирования термина «высшее юридическое образование» является то, что у законодателя отсутствует единая концепция в осмыслении данного термина» [Плотников, Плотникова 2017, с. 61].

В свою очередь, О. И. Виляк отмечает существование в России в течение многих лет двух тенденций в организации высшего юридического образования, одна из которых ориентирована на его универсальность (фундаментальность), а вторая – на специализацию [Виляк 2018, с. 5].

Основная часть

При этом в рамках существующей трехуровневой системы высшего образования преемственность образовательных программ по направлениям и специальностям укрупненной группы 40.00.00 «Юриспруденция», как нам представляется, должна выступать в качестве базового (основного) принципа организации образовательной деятельности. Традиционно под преемственностью понимают связь

между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы.

01 декабря 2016 г. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1511 утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата). В настоящее время данный приказ действует в редакции приказов Минобрнауки России от 13 июля 2017 № 653 и от 11 января 2018 г. № 28. Изменения вносились каждый календарный год. Первое изменение – до вступления в силу приказа (01 сентября 2017 г.), а второе – после указанной даты.

Изменения, вносимые приказом от 13 июля 2017 № 653, имели следующее содержание: «в пункте 3.3 слова: в абзаце третьем слова «программы специалитета» заменить словами «программы бакалавриата»; в абзаце пятом слова «программы специалитета» заменить словами «программы бакалавриата»; в п. 6.3 слова «в объеме, установленном настоящим ФГОС ВО» заменили «в части, не урегулированной пунктами 6.4 и 6.5 настоящего ФГОС ВО».

Стоит отметить, что большинство образовательных организаций высшего образования формирует и утверждает основные образовательные программы в марте – апреле текущего года.

Изменения, вносимые приказом от 11 января 2018 г. № 28, предполагают дополнительно в рамках базовой части блока 1 программы бакалавриата обязательное изучение дисциплин по «семейному праву», «криминологии» в объеме, содержании и порядке, определяемом организацией самостоятельно.

В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 05 августа 2013 г. № 661 «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений», вступившем в силу с 1 сентября 2013 г., Министерство образования и науки Российской Федерации обеспечивает разработку проектов стандартов и вносимых в стандарты изменений с привлечением учебно-методических объединений в системе образования, образовательных, научных и иных организаций, представителей работодателей, а также органов исполнительной власти и иных заинтересованных лиц. Для рассмотрения проектов оно создает Совет Министерства образования и науки Российской

Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам и рабочие группы по стандартам высшего образования. Министерство образования и науки Российской Федерации организует разработку проектов в порядке, установленном законодательством Российской Федерации о размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных или муниципальных нужд. Проекты могут быть разработаны в инициативном порядке на безвозмездной основе. Также Министерство образования и науки Российской Федерации не менее чем за 2 месяца до даты заседания Совета, на котором планируется рассмотреть проекты, размещает их на сайте regulation.gov.ru в Интернете для информирования общественности и обеспечения рассмотрения проектов заинтересованными организациями и гражданами. В соответствии п. 17 рассматриваемого Постановления Правительства стандарт утверждается Министерством образования и науки Российской Федерации.

В настоящее время, специальности и направления подготовки высшего юридического образования в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. № 1061 (в ред. от 01 декабря 2016 г. № 1508), представлены следующим образом:

- 1) направление подготовки высшего образования – бакалавриата:
40.03.01 Юриспруденция (квалификация «бакалавр»);
- 2) направление подготовки высшего образования – магистратуры и специальности высшего образования – специалитета:
40.04.01 Юриспруденция (квалификация «магистр»);
40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация «юрист»);
40.05.02 Правоохранительная деятельность (квалификация «юрист»);
40.05.03 Судебная экспертиза (квалификация «судебный эксперт»);
40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность (квалификация «юрист»).
- 3) направление подготовки высшего образования – направление подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре:
40.06.01 Юриспруденция (квалификация «исследователь», «преподаватель-исследователь»).

Следует обратить внимание на то, что образовательные организации (учреждения) осуществляли набор на обучение по направлению подготовки высшего образования 40.03.01 Юриспруденция (квалификация «бакалавр») три года подряд (2014, 2015 и 2016) без утвержденного на очередной год обучения федерального государственного образовательного стандарта, а по направлению подготовки высшего образования 40.04.01 Юриспруденция (квалификация «магистр») утвержденного федерального государственного образовательного стандарта нет до сих пор. На это Министерство образования и науки Российской Федерации в письме от 24 июня 2014 г. № АК-1666/05 дает соответствующий ответ. Спасают положение, наверное, только официальные цифры приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры – по научной области юриспруденция в 2016 г. составило 137,2 тыс. чел. (в 2015 г. – 150,3 тыс. чел.) [Образование в цифрах... 2018, с. 45].

Относительно преемственности федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования следует вести речь о четком понимании того, что было, что есть и что будет. А в нашем случае, наблюдается проблемная ситуация, проявляющаяся в отсутствии нормативно закреплённых стандартов высшего образования (по направлению подготовки высшего образования 40.04.01 Юриспруденция), что с большой вероятностью отрицательно скажется на качестве образования.

Вышеуказанные недостатки создают предпосылки негативных ситуаций в сфере высшего юридического образования. Решение данной проблемы, по мнению авторов, заключается в создании системы высшего юридического образования, способной функционировать, не изменяя собственную структуру, при этом находясь в равновесии, т. е. в стабильном развитии.

Заключение

Таким образом, проблема преемственности федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в сфере юриспруденции, связанная с отсутствием нормативно закреплённых стандартов высшего образования и их хаотичной сменой, может быть решена следующим образом:

- во-первых, качественной проработкой проектов вышеуказанных стандартов с привлечением учебно-методических объединений в системе образования, образовательных, научных и иных организаций, представителей работодателей, а также органов исполнительной власти и иных заинтересованных лиц;
- во-вторых, своевременным утверждением соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования;
- в-третьих, исключением необоснованных изменений и дополнений, вносимых в действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, приводящих к существенным исправлениям основных образовательных программ, реализуемых в образовательных организациях высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреев Г. В. Образовательные стандарты в контексте подготовки судей и прокуроров // Законность. 2015. № 5. С. 31–36.
- Виляк О. И. О конституционализации юридического образования // Государственная власть и местное самоуправление. 2018. № 8. С. 3–16.
- Мазаев Д. В. Участие работодателей в системе высшего юридического образования и в подготовке юристов // Закон. 2016. № 11. С. 59–65.
- Образование в цифрах: 2018 : краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг [и др.] ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2018. 80 с.
- Плотников Д. А., Плотникова Г. Н. Новый подход к понятию юридического образования: постановка проблемы // Российская юстиция. 2017. № 6. С. 60–63.
- Свистунов А. А., Щепанский И. С., Куликова Т. Б. Зарубежный и отечественный опыт оценки квалификации юристов : монография. М. : Юр. Норма : НИЦ ИНФРА-М, 2016. 192 с.

REFERENCES

- Andreev G. V. Obrazovatel'nye standarty v kontekste podgotovki sudej i prokurorov // Zakonnost'. 2015. № 5. S. 31–36.
- Vilyak O. I. O konstitucionalizacii yuridicheskogo obrazovaniya // Gosudarstvennaya vlast' i mestnoe samoupravlenie. 2018. № 8. S. 3–16.
- Mazaev D. V. Uchastie rabotodatelej v sisteme vysshego yuridicheskogo obrazovaniya i v podgotovke yuristov // Zakon. 2016. № 11. S. 59–65.

- Obrazovanie v cifrah: 2018 : kratkij statisticheskij sbornik / L. M. Gohberg [i dr.] ;
Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ehkonomiki». M. : NIU VSHEH, 2018.
80 s.
- Plotnikov D. A., Plotnikova G. N.* Novyj podhod k ponyatiyu yuridicheskogo obrazovaniya: postanovka problemy // Rossijskaya yusticiya. 2017. № 6. S. 60–63.
- Svistunov A. A., SHCHepanskij I. S., Kulikova T. B.* Zarubezhnyj i otechestvennyj opyt ocenki kvalifikacii yuristov : monografiya. M. : YUr. Norma : NIC INFRA-M, 2016. 192 s.

УДК 342.543:001.89

И. А. Шишканова

кандидат юридических наук, советник ректора МГЛУ;
e-mail: ashishkanova.ia@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ СТАТУС НАУЧНОГО РАБОТНИКА¹

В статье рассматривается актуальный вопрос определения правового статуса научных работников в образовательной среде вузов. Автор указывает на недостаточное развитие законодательной базы, которая не только могла бы определить социально-правовые аспекты деятельности ученых в университете, но и способствовала бы их более эффективному участию в исследовательской работе. В работе анализируются различные подходы к решению данной проблемы в разных странах и делается вывод о том, что правовое обеспечение научного работника должно опираться на уникальный опыт российского общества в области науки и образования.

Ключевые слова: правовой статус; научный работник; законодательство; научно-исследовательская деятельность; фундаментальные исследования; прикладные исследования; инновационная деятельность.

I. A. Shishkanova

PhD, Adviser to the Rector of Moscow State Linguistic University;
e-mail: ashishkanova.ia@gmail.com

SOCIAL AND LEGAL STATUS OF RESEARCHERS IN HIGHER EDUCATION²

This article focuses on the social and the legal status of researchers in higher education. Today the legislative framework of the Russian Federation does not provide the researchers with sufficient rights and therefore it requires further development to ensure their legal status within the system of higher education. Such development will apparently enhance the effectiveness of the scientific studies, both fundamental and empirical. The author also emphasizes that the measures taken to provide the researchers with legal and social status should be based on the experience which is unique for the Russian legislature.

Key words: legal status; researcher; legislature; fundamental and empirical studies; innovation.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-15032.

² The reported study was funded by RFBR according to the research project № 18-29-15032.

Введение

Идея научно-технического прорыва превратилась в одну из главных тем стратегического развития России. Именно с рывком в сфере высоких технологий связывают будущее страны Президент и Правительство Российской Федерации, особое внимание этой теме уделяет ряд ключевых министерств и ведомств, а для Министерства науки и высшего образования создание необходимых условий есть задача, определяющая всю его деятельность. Как никогда остро стоит вопрос о кадровом потенциале, для повышения которого должны быть предприняты все меры, в том числе и в области социально-правовой поддержки тех, кто выбрал своей профессией науку и связал свою жизнь с техническим творчеством. Между тем соответствующее законодательство не успевает за стремительно меняющейся жизнью и нуждается в существенном совершенствовании. Пристального внимания законодателей заслуживает нормативно-правовое обеспечение статуса научного работника.

Юридический статус субъекта социальных отношений – это совокупность законодательно закрепленных прав и обязанностей и вся работа по совершенствованию фактически означает более детальную нормативно-правовую «прорисовку» как первого, так и второго. Но в условиях изменяющегося мира, где сравнительно автономно, но не независимо друг от друга развиваются отдельные социальные системы, в том числе и системы образования, научного поиска, технического творчества и производственно-технологической сферы, не экспликация и совершенствование, а трансформация и адаптация становятся главным содержанием законотворческой деятельности.

Основная часть

Юридическую основу социально-правового статуса научного работника составляют Международные правовые акты и декларации, Конституция Российской Федерации, а также другие законы и подзаконные акты. В Конституции Российской Федерации о научно-технической и инновационной деятельности написано только самое главное: в статье 44 главы 2 «Права и свободы человека и гражданина»¹

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). Ст. 44.

закреплена свобода творчества, в том числе и творчества научного, а также технического. Здесь же отмечается неприкосновенность интеллектуальной собственности. Все эти нормы полностью соответствуют принципам, содержащимся в актах и декларациях международного права, отношение к которым регулируется как Конституцией, так и Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике»¹.

Среди международных документов, в которых содержатся основания для правового регулирования статуса научного работника следует выделить Декларацию прав научных работников, принятая Всемирной федерацией научных работников в 1969 г. И хотя этому документу предшествовали другие декларации подобного типа, именно в ней впервые было прописано понимание необходимости особого юридического статуса научного работника. Это привело в последующем к появлению разных документов, среди которых хотелось бы выделить Декларацию о науке и использовании научных знаний, принятую в Будапеште в 1999 году на Всемирной конференции «Наука для XXI века: новые обязательства»². Там в разделе 1 статье 3 содержится вполне определенный призыв к формированию государственной политики властями всех передовых стран: «Правительствам, выступающим в качестве каталитических органов, способствующих взаимодействию и коммуникации между различными заинтересованными сторонами, следует в рамках национальной политики в области науки признавать ключевую роль научных исследований в деле приобретения знаний, подготовки ученых и просвещения общественности». Названная здесь триединая задача – приобретение знаний, подготовка ученых и просвещение общественности – выделены как некие ориентиры государственной политики и это не случайно. Приобретение знаний в ходе научного поиска сегодня как никогда должно быть организовано и организовано не просто указанием некоего направления, но в качестве сложной многоуровневой системой, в которой процессы самоорганизации не отменяют процессы организации и управления вполне традиционными методами:

¹ Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 23.05.2016) «О науке и государственной научно-технической политике. URL : base.garant.ru/135919/

² Декларация о науке и использовании научных знаний. URL : www.unesco.org/science/wcs/declaration_r.pdf

законодательными актами, распоряжениями, созданием запретов и преференций и т. п.

Таким образом, речь идет об организации и синхронизации движения когнитивных, научно-технологических и научно-образовательных систем в единый самоуправляемый и управляемый комплекс, развитие которого способно учесть фактор гетерогенности его подсистем. Следует согласиться с мнением М. В. Шугурова в том, что «политика государств в сфере науки и техники, в том числе затрагивающая правовой и социальный статус научных работников, осуществляется с учетом выработанных на международном уровне международно-правовых стандартов, отражающих наилучшую мировую практику. В наиболее общем плане данные стандарты представляют собой направляющие ориентиры не только для научно-технической политики государств, но и для деятельности международных организаций и функционирования научного сообщества» [Шугуров 2016].

Статья 5 в разделе 16 Федерального закона о науке и государственной научно-технической политике посвящена принципам и процедуре оценки эффективности расходования бюджетных средств, направляемых на государственную поддержку инновационной деятельности. Пункт 5 указанного Закона предписывает органам, осуществляющим государственную поддержку при оценке эффективности проверять наличие и соблюдение утвержденных субъектами государственной поддержки: «Документов, определяющих стратегию, цели и задачи предоставления государственной поддержки инновационной деятельности; документов, определяющих порядок предоставления государственной поддержки инновационной деятельности». Далее в шестом пункте разъясняется, что эти документы должны соответствовать основным направлениям государственной поддержки. Помимо этого, поставленные цели и задачи должны быть в принципе измеримы, что создает возможность определения эффективности предоставленной государственной поддержки.

Поставленные цели и задачи, соответственно прописанные в документах об инновационной деятельности, должны быть связаны с «ключевыми показателями эффективности структурных подразделений и руководящего состава субъекта государственной поддержки и системой мотивации его работников». Так сказано в Законе.

Но научная деятельность существенно отличается от всякой другой человеческой активности и в известном смысле претендует на роль уникального вида деятельности. Насколько успешно статья 2 Закона о науке позволяет определить понятие научной деятельности, можно судить по представленной формулировке: «Научная (научно-исследовательская) деятельность — деятельность, направленная на получение и применение новых знаний». При этом Закон различает три вида таких исследований: фундаментальные, прикладные и поисковые. Но как наладить эффективное взаимодействие между структурами, проводящими эти довольно разные исследования?

В тексте Закона четко прописано различие между ними: фундаментальные научные исследования направлены на «получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей среды», а посредством прикладных мы получаем возможность преследовать практические цели и решать конкретные задачи. Особо отмечено, что поисковые научные исследования изначально направлены «на получение новых знаний в целях их последующего практического применения (ориентированные научные исследования) и (или) на применение новых знаний (прикладные научные исследования) и проводимые путем выполнения научно-исследовательских работ»¹.

В связи с анализом данных формулировок не могут не возникать вопросы о том, насколько легко добиться выполнения соответствующих пунктов законодательства. Так, при анализе соответствия темы исследования тематикам, поддерживаемым государственной властью, необходимо опираться на документы, определяющие стратегию, цели и задачи предоставления государственной поддержки инновационной деятельности. При этом соответствие может оказаться формальным, а исследования, проводимые по указанному в стратегии направлению могут оказаться безрезультатными. И если в Законе сказано, что научно-исследовательская деятельность направлена на получение нового знания, то лишь специально организованная экспертиза способна определить, действительно ли данное знание

¹ Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 23.05.2016) «О науке и государственной научно-технической политике». URL : base.garant.ru/135919/).

является новым, действительно ли это знание является потенциально и актуально полезным с точки зрения его последующей коммерциализации и, наконец, действительно ли это знание имеет ценность для включения в систему знания [Пржиленский 2009].

Вопрос о том, действительно ли сформулированная тема исследования находится в русле стратегии, определенной документами, качественно отличается от вопроса о порядке предоставления государственной поддержки. Проблема определения содержания научных исследований, оценка их результатов в контексте уже имеющегося и активно развивающегося научного знания решается сообществом ученых, которые являются экспертами в данной области. Организация подобной экспертизы в современных условиях выступает как задача чрезвычайной важности в первую очередь из-за размытости критериев отбора таких специалистов. Развитие науковедческих, историко-научных и философско-научных исследований последних десятилетий показало, что оценки, даваемые экспертами, могут существенно различаться, и простое умножение их числа, что соответствует традиции решения этой организационно-научной проблемы, не приводит к желаемым результатам. По-новому встает вопрос об объективности научной оценки, от успешного решения которого зависит, будет ли система грантовой поддержки исследовательских коллективов и отдельных ученых реальным конкурсом или же превратится в процедуру имитации распределения финансовых и иных ресурсов на конкурсной основе.

Между тем система грантового распределения средств при активном ее внедрении может поставить под вопрос социальные гарантии, которые так нужны ученым. Здесь можно было бы привести опыт европейских стран, в которых многие вопросы социально-правового статуса ученого давно решены. Как отмечает М. В. Захарова, «и доценты, и профессора во Франции имеют статус *fonctionnaire*, т. е. государственных служащих. В замещении ими соответствующих должностей непосредственное участие принимает государство: по рекомендации ученых советов вузов Министерство образования принимает решение о назначении на должность доцентов; Президент Республики – профессоров. Исключение составляет институт «приглашенного профессора». Правом на открытие соответствующей вакансии и назначение на должность приглашенного профессора обладают сами университеты» [Захарова 2015, с. 20].

Российская действительность вряд ли позволяет говорить о реалистичности планов внедрения французского опыта в полном объеме. Но стремиться к этому как некоему ориентиру в разработке законотворческой политики было бы вполне оправдано. Заслуживает внимания европейский опыт правового регулирования вопросов оценки квалификации научного работника. Но возможность его применения находится в прямой зависимости от степени интегрированности отечественной науки и образования. Как отмечают С. Ю. Кашкин и М. В. Захарова, «на федеральном уровне необходимо разработать для вузов соответствующее типовое положение, руководствуясь которым возможно проводить соответствующие процедуры по признанию иностранных ученых степеней. Однако какая бы модель признания иностранных ученых степеней не была использована в дальнейшем в России, решающий голос в этом вопросе должен быть отдан профессиональному сообществу ученых: где бы оно его ни выражало - на заседании Ученых советов собственных вузов или в рамках процедур, организованных органами исполнительной власти в сфере образования и науки» [Кашкин, Захарова 2014].

Закон, который должен регулировать отношения различных уровней системы управления наукой и образованием, должен значительно четче прописать механизмы объединения усилий различных исследовательских коллективов. И здесь простое копирование опыта западноевропейских или североамериканских стран не способно принести сколько-нибудь существенной пользы, потому что в разных социально-экономических системах эти проблемы решаются по-разному. Где-то, например в США или Европе ключевую роль в объединении разных субъектов, ведущих научный поиск в одном направлении, может играть крупный и даже средний бизнес, выступающий как организационно сформированный заказчик, способный к столь сложному и достаточно квалифицированному целеполаганию. Где-то, как, например, в Китае целеполагание по-прежнему остается в государственной юрисдикции, но это было бы неэффективным, если бы там государство не было интегрировано с бизнесом и подразделения китайской коммунистической партии не выступали бы как структурный элемент хозяйствующих субъектов. «Особенностью развития Китая, – отмечает Е. А. Салицкая, – в том числе в научно-технологической сфере, является, с одной стороны,

значительное усиление роли рынка, с другой – сохранение решающей роли государства в определении целей и путей развития страны. Правительственные учреждения различных уровней продолжают в большой степени контролировать земельные ресурсы, крупные инвестиционные проекты, строительство инфраструктуры, доступ к рынкам стратегических секторов экономики, в частности автомобилестроения и финансовых услуг. Важнейшим инструментом воздействия государства на научно-технологический комплекс являются долго- и краткосрочные национальные программы исследований и разработок» [Салицкая 2013, с. 20]. Похожее «сращение» крупного бизнеса и государства можно наблюдать и в Южной Корее, где научные исследования поддерживаются так называемыми Чеболи – отчасти государственными, отчасти кланово-семейными корпорациями, не имеющими опыта взаимодействия со структурами, подобными коммунистической партии Китая.

Заключение

Как опыт западных стран, так и опыт стран восточных, в частности Юго-Восточной Азии не может быть перенесен на российскую почву, особенно в области правового регулирования. Причина этого в том, что устройство российского государства как и устройство его взаимодействия с бизнесом совершенно разные. Сегодня всё чаще слышны голоса о том, что если слепое копирование западного опыта не оказалось удачным, то китайский путь нам ближе и понятнее. На самом деле китайская система еще более уникальна и зависит от того, что сами китайцы называют национальной спецификой, а в российской традиции это именуется культурно-историческими особенностями. Гораздо интереснее присмотреться к советской системе управления наукой и научно-техническим развитием, которая, при всех ее недостатках, показывала неплохие результаты и обладала несомненными достоинствами. Разумеется, ее восстановление в полном объеме столь же невозможно, сколь невозможно и слепое копирование зарубежного опыта. Однако обеспечить взаимодействие фундаментальной науки с прикладной наукой, а их обеих – с технологиями и производством без учета советского опыта просто невозможно. Вера в невидимую «руку рынка» и надежды на самоорганизацию привели ситуацию к тому, что значительное число исследователей

пишут свои статьи и ставят свои опыты в русло общего направления и объединение их усилий даже в рамках научно-исследовательских институтов и университетов оказывается нерешаемой проблемой. Именно в этом направлении должно двигаться и современное российское законодательство, совершенствование правового регулирования деятельности ученых и особенно социально-правовой статус научного работника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) (с учетом поправок, внесенных законами РФ о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 г. № 6-ФКЗ и от 30.12.2008 г. № 7-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. 2009. № 4. Ст. 445.
- Федеральный закон от 23.08.1996 г. № 127-ФЗ (ред. от 21.07.2011 г.) «О науке и государственной научно-технической политике» // Собрание законодательства РФ. 1996. № 35. Ст. 4137.
- Постановление Правительства РФ от 22.11.1991 г. № 1920-1 «О декларации прав и свобод человека и гражданина» // Ведомости СНД РСФСР и ВС РСФСР. 1991. № 52. Ст. 1865.
- Захарова М. В.* Представительство интересов научно-педагогических работников во Франции: позитивный опыт для России // Юридическое образование и наука. 2015. № 4. С. 19–22.
- Кашкин С. Ю., Захарова М. В.* Институт признаний образовательных квалификаций в сфере юриспруденции как элемент взаимодействия правовых систем современного мира и средство развития правовых отношений между Российской Федерацией и Европейским союзом // Юридическое образование и наука. 2014. № 2. С. 18–22.
- Ковалева М. А.* Особенности правового статуса научного работника // Вопросы современной юриспруденции : сб. ст. поматер. IX междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2012. / сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2012.
- Пржиленский В. И.* Философские проекты знания в контексте развития образовательных практик // Философские науки. 2009. № 9. С. 79–89.
- Салицкая Е. А.* Научно-технологический комплекс КНР: опыт развития // Наука. Инновации. Образование. 2013. № 14. С. 7–22.
- Шугуров М. В.* Международно-правовые стандарты правового статуса научных работников // Актуальные проблемы российского права. 2016. № 6. С. 201–210.

REFERENCES

- Konstitucija Rossijskoj Federacii (prinjata vsenarodnym golosovaniem 12.12. 1993 g.) (s uchetom popravok, vnesennyh zakonami RF o popravkah k Konstitucii Rossijskoj Federacii ot 30.12.2008 g. № 6-FKZ i ot 30.12.2008 g. № 7-FKZ) // *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2009. № 4. St. 445.
- Federal'nyj zakon ot 23.08.1996 g. № 127-FZ (red. ot 21.07.2011 g.) «O nauke i gosudarstvennoj nauchno-tehnicheskoy politike» // *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 1996. № 35. St. 4137.
- Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 22.11.1991 g. № 1920-1 «O deklaracii prav i svobod cheloveka i grazhdanina» // *Vedomosti SND RSFSRi VS RSFSR*. 1991. № 52. St. 1865.
- Zaharova M. V.* Predstavitel'stvo interesov nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov vo Francii: pozitivnyj opyt dlja Rossii // *Juridicheskoe obrazovanie i nauka*. 2015. № 4. S. 19–22.
- Kashkin S. Ju., Zaharova M. V.* Institut priznanij obrazovatel'nyh kvalifikacij v sfere jurisprudencii kak jelement vzaimodejstvija pravovyh sistem sovremennogo mira i sredstvo razvitija pravovyh otnoshenij mezhdu Rossijskoj Federaciej i Evropejskim sojuzom // *Juridicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014. № 2. S. 18–22.
- Kovaleva M. A.* Osobennosti pravovogo statusa nauchnogo rabotnika // *Voprosy sovremennoj jurisprudencii* : sb. st. pomater. IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk : SibAK, 2012. / sb. st. po mater. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk : SibAK, 2012.
- Przhilenskij V. I.* Filosofskie proekty znaniya v kontekste razvitija obrazovatel'nyh praktik // *Filosofskie nauki*. 2009. № 9. S. 79–89.
- Salickaja E. A.* Nauchno-tehnologicheskij kompleks KNR: opyt razvitija // *Nauka. Innovacii. Obrazovanie*. 2013. № 14. S. 7–22.
- Shugurov M. V.* Mezhdunarodno-pravovye standarty pravovogo statusa nauchnyh rabotnikov // *Aktual'nye problemy rossijskogo prava*. 2016. № 6. S. 201–210.

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки Выпуск 1 (830)	VESTNIK of Moscow State Linguistic University Education and Pedagogical Studies Issue 1 (830)
--	---

Ответственные за выпуск 1 (830):

кандидат филологических наук, профессор Л. С. Каменская
(ответственный редактор);
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова;
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редактор Н. Г. Павлова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 05.05.2019
Усл. печ. л. 15,6. Формат 60х90/16
Заказ № 37/19

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, 2019

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