ISSN 2500-3488

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2021 1 (838)

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

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2021

1

выпуск 838

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION
OF THE RUSSIAN FEDERATION

FEDERAL STATE BUDGETARY
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
“MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY”

The year of foundation – 1940

VESTNIK OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

Moscow
FSBEI HE MSLU
2021

1

Issue 838

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Алиева Н. М., доктор филологических наук, профессор
Воронина Г. Б., кандидат филологических наук, профессор
А. дель Валье Галвес, доктор юридических наук, профессор
Голубина К. В., кандидат филологических наук, профессор
Гомес М. К., профессор лингвистики
Дудик Н. А., кандидат филологических наук
Имомзода М. С., доктор филологических наук, профессор
Ирисханова К. М., кандидат филологических наук, профессор
Ирисханова О. К., доктор филологических наук, профессор
Краева И. А., кандидат филологических наук, профессор
Красноженова Г. Ф., доктор социологических наук, профессор
Кунанбаева С. С., доктор филологических наук, профессор
Медведева Т. В., кандидат филологических наук, профессор
Милитосян Л. Х., кандидат педагогических наук, доцент
Моисеенко Л. В., доктор филологических наук, профессор
Мусаев А. И., доктор филологических наук, профессор
Петручак Л. А., доктор юридических наук, профессор
Радченко О. А., доктор филологических наук, профессор
Русецкая М. Н., доктор педагогических наук, профессор
Сорокина Т. С., доктор филологических наук, профессор
Убин И. И., доктор филологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абдуллин А. И.
доктор юридических наук, профессор

Бекяшев Д. К.
доктор юридических наук

Богданов Д. Е.
доктор юридических наук, доцент

Василевская Л. Ю.
доктор юридических наук

Василишин И. И.
кандидат юридических наук, доцент

Вербицкий А. А.
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, академик РАО

Вислова А. Д.
доктор психологических наук

Воронин М. Ю.
доктор юридических наук, профессор

Габов А. В.
член-корреспондент РАН, доктор юридических наук

Гальскова Н. Д.
доктор педагогических наук, профессор

Денисенко С. И.
доктор педагогических наук, профессор

Казакова В. А.
доктор юридических наук, профессор

Калинина Н. В.
доктор психологических наук, доцент

Каменская Л. С.
кандидат филологических наук, доцент

Карпинский К. В.
доктор психологических наук, профессор

Коняхин В. П.
доктор юридических наук, профессор

Мачинская Р. И.
доктор биологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Миронова О. И.
доктор психологических наук, доцент

Мороз Н. Ю.
кандидат филологических наук, доцент

Пашукова Т. И.
доктор психологических наук, доцент

Полякова Т. Ю.
доктор педагогических наук, доцент

Румянцева И. М.
доктор психологических наук, доктор филологических наук, профессор

Рыблова А. Н.
доктор педагогических наук, профессор

Соколова А. С.
доктор педагогических наук, доцент

Троицкая Е. А.
кандидат психологических наук, доцент

Фролова Г. М.
кандидат педагогических наук, профессор

Харламова Н. С.
кандидат педагогических наук, доцент

Холиков И. В.
доктор юридических наук, профессор

Шевцова С. В.
доктор педагогических наук, доцент

Шулепов Н. А.
доктор юридических наук, профессор

Яроцкая Л. В.
доктор педагогических наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Коряковцева Н. Ф.
Научно-методическая школа Московского государственного лингвистического университета: 90 лет истории и векторы развития 11

Гальскова Н. Д.
Отечественная лингводидактика: этапы становления и развития 28

Гусейнова И. А.
Лингвистическая школа перевода Московского государственного лингвистического университета на рубеже XX–XXI веков 39

Полякова Т. Ю.
Роль Московского государственного лингвистического университета в развитии теории и методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах 53

Барышников Н. В.
Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам 63

Гавриленко Н. Н.
Методологические подходы к обучению переводу в вузе 75

Глумова Е. П., Татаурова Е. М.
Научно-исследовательская лаборатория «Учитель будущего» в Нижегородском государственном лингвистическом университете как элемент реализации национального проекта «Образование» 87

Горожанов А. И.
Многоплановость как параметр онлайн-курса 100

Косиченко Е. Ф.
Лингвистика для цифровых медиа: подготовка лингвистов нового поколения 110

Оберемко О. Г., Малютина Е. А.
Уровни культурной самоидентичности и способы ее развития при обучении иностранным языкам взрослых 118

Рыблова А. Н.
Стратегия обновления иноязычной подготовки и переподготовки кадров 128

Салькова М. А., Петрова Л. С.
Лингвистика и лингводидактика сегодня : выходя за пределы языковой нормы 137

Сафонова В. В.
Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству 151

Устинова Т. В.
Межъязыковое взаимодействие в сознании изучающего иностранный язык: когнитивный подход и экспериментальные методы исследования 165

Фролова Г. М.
Исправляем типичные методические ошибки преподавателя иностранного языка 177

Харламова Н. С. Фролова И. Ю.
Презентация как профессиональная составляющая в обучении иноязычной устной речи на продвинутом этапе (социально-политические науки) 184

Яроцкая Л. В.
Иностранный язык как инструмент формирования современной профессиональной личности в условиях неязыкового вуза 193

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Кошелева Ю. П.
Возможности сказкотерапии в работе консультанта с трудными жизненными ситуациями 202

Пашукова Т. И.
Изменение показателей эгоцентризма у студентов при тестировании на английском и русском языках 220

Троицкая Е. А., Марченко О. П.
Особенности оценки фотоизображений и эмоциональной наполненности повседневной жизни как предиктор для определения стилевых характеристик эмпатии 233

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Василишин И. И.
О сущностной характеристике отдельных терминов, используемых для легитимации правового статуса предпринимателей и их деятельности 248

Воронин М. Ю.
Цифровая беспризорность: проблема глобального информационного общества 257

Грудинин Н. С.
Статистические показатели преступности в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ 266

Хребтова Т. П.
Государственный финансовый контроль: сущность, содержание, виды 279

CONTENTS

PEDAGOGICAL STUDIES

Koryakovtseva N. F.

Moscow State Linguistic University Scientific School of Foreign Language Teaching: 90-year History and Prospects of Development 11

Galskova N. D.

Russian Language Pedagogy: Stages of Formation and Development 28

Guseynova I. A.

Moscow State Linguistic University Linguistic School of at the Turn of the 20th and 21st Centuries at the Turn of the 20th and 21st Centuries 39

Polyakova T. Y.

The Impact of Moscow State Linguistic University on the Theory and Methods of Foreign Language Training in Non-Linguistic Universities 53

Baryshnikov N. V.

Some Aspects of Reinnovation of Foreign Language Teaching Concept 63

Gavrilenko N. N.

Methodological Approaches to Teaching Translation at a University 75

Glumova E. P., Tataurova E. M.

Research Laboratory «Teacher of the Future» in Lunn as an Element of the Implementation of the National Project «Education» 87

Gorozhanov A. I.

Multilayer Structure of an Online Course 100

Kosichenko E. F.

Linguistics for Digital Media: Training a New Generation of Linguists 110

Maliutina E. A., Oberemko O. G.

Levels of Cultural Self-Identity and Ways of Its Development in Teaching Foreign Languages to Adults 118

Ryblova A. N.

Strategy for Updating Foreign Language Training and Retraining 128

Sal'kova M. A., Petrova L. S.
Modern Linguistics and Language Pedagogy:
Going Beyond the Language Norm 137

Safonova V. V.
Language Pedagogy Reflections on the Mediation Education
of the Teacher-Researcher in the System of Language Training
for International Partnership and Cooperation 151

Ustinova T. V.
Cross-Linguistic Effects in the L2 Learner's Cognition:
The Cognitive Approach and Experimental Methods 165

Frolova G. M.
Looking at Some Typical Teaching Mistakes 177

Kharlamova N. S., Frolova I. Yu.
Presentation as a Profession Related Component in Teaching Oral Speech
in Foreign Languages (advanced level, social and political sciences) 184

Yarotskaya L. V.
Foreign Language as a Tool for Developing a Modern Professional
at Non-Linguistics University 193

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Kosheleva Y. P.
The Possibilities of Using the Tale Therapy
in the Consultant Work With Hard Life Situations 202

Pashukova T. I.
Changes in the Indicators of Egocentrism in Testing Students
in English and Russian 220

Troitskaya E. A., Marchenko O. P.
Features of Photo Images Estimation and Emotional Fulfillment
of Everyday Life as a Predictor for Indentifing Style Characteristics
of Empathy 233

LEGAL STUDIES

Vasilishin I. I.
On the Essential Characteristics of Certain Terms Used
to Legitimize the Legal Status of Entrepreneurs and Their Activities 248

Voronin M. Yu.
Digital Homelessness: the Problem of the Global Information Society 257

Grudinin N. S.
Statistical Indicators of Crime in Illicit Traffic in Narcotic Drugs and Psychotropic Substances 266

Khrebtova T. P.
State Financial Control: Essence, Content, Types 279

УДК 378.81 DOI 10.52070/2500-3488_2021_1_838_11

Н. Ф. Коряковцева

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

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: 90 ЛЕТ ИСТОРИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ[1]

Статья посвящена развитию научно-методической школы МГЛУ; предлагается краткий обзор научно-методического наследия ведущих ученых в области теории и методики обучения иностранным языкам за 90-летний период истории университета; дается обоснование современной концепции лингвистического образования в научной школе МГЛУ; показаны векторы развития теории и методики обучения иностранным языкам и культурам. В работе раскрывается вклад научно-методической школы МГЛУ в развитие отечественного лингвистического образования, теории и методики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: теория обучения иностранным языкам; научно-методическая школа МГЛУ; 90 лет истории; векторы развития; вклад в лингвистическое образование.

N. F. Koryakovtseva

Koryakovtseva Natalia F.
Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Prof.
Prof. Foreign Language Teaching Department
The Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University
koryakovtseva@mail.ru

[1] В раздел Педагогические науки настоящего сборника включены статьи по материалам Международной научно-методической конференции «Теория и методика обучения иностранным языкам и культурам: перспективы развития» (18–19 ноября 2020 г.), посвященной 90-летию Московского государственного лингвистического университета.

CC BY

MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY SCIENTIFIC SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING: 90-YEAR HISTORY AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

The article is devoted to the development of MSLU scientific school of foreign language teaching; a brief review is given of the scientific contribution made by the leading academics of MSLU to the methodology of foreign language teaching over the 90 years of its history; the current MSLU conception of language education is substantiated; prospects of further development of foreign language teaching theory in MSLU scientific school are highlighted. The article reveals the impact of MSLU scientific school of foreign language teaching on the development of domestic language education and foreign language teaching theory.

Key words: foreign language teaching theory; MSLU scientific school; 90 year historical period; prospects of development; contribution to language education.

Введение

1 МГПИИЯ – первый в нашей стране вуз, созданный в 1930 г. с целью подготовки кадров в области обучения иностранным языкам (далее – ИЯ) в масштабе страны. Создание 1 МГПИИЯ положило начало развитию отечественной теории и методики обучения ИЯ и научно-методической школы языкового образования на основе фундаментальных исследований в области лингвистики, педагогики, психологии и методики обучения ИЯ. Этапы развития научно-методической школы МГПИИЯ – МГЛУ в области обучения иностранным языкам и культурам отражают и составляют историю отечественной методики обучения ИЯ [Миролюбов 2002].

Становление и развитие методики преподавания ИЯ как науки восходит, как известно, к работам Л. В. Щербы, учениками и последователями которого в МГПИИЯ были И. В. Рахманов, А. А. Миролюбов, З. М. Цветкова, заложившие основы научно-методической школы МГПИИЯ и обеспечившие в русле преемственности научных концепций фундаментальные исследования целой плеяды ученых в области теории и методики обучения ИЯ: М. К. Бородулина, Н. И. Гез, Н. В. Елухина, Б. А. Лапидус, А. С. Лурье, Е. В. Мусницкая, И. Д. Салистра, С. К. Фоломкина и дручие. Научная деятельность этих ученых МГПИИЯ позволила разработать целостные методические системы, общие и частные теории, концептуальные основы лингвистического образования, что внесло весомый вклад в отечественную теорию и методику обучения ИЯ.

Обозначим кратко основные фундаментальные теории научно-методической школы МГПИИЯ – МГЛУ. Подчеркнем, что в русле отечественной научной школы вопросы теории и методики обучения ИЯ разрабатываются на основе личностно-деятельностного и социокультурного подходов и системной интеграции философского, социального, лингвистического, педагогического, психологического, культуроведческого и другого знания.

Фундаментальные теории научно-методической школы МГПИИЯ – МГЛУ

Научное наследие **И. В. Рахманова**:

- разработка общей теории обучения ИЯ и методика обучения немецкому языку в вузе;
- обоснование принципов отбора содержания обучения ИЯ;
- обоснование дифференцированного подхода к отбору и обучению языковым средствам;
- разработка подхода к системе упражнений, обоснование принципа приоритета речевой практики (предтечи речевой / коммуникативной направленности обучения ИЯ);
- разработка учебных словарей-минимумов;
- историография зарубежной и отечественной методики обучения ИЯ и др.

Научное наследие **А. А. Миролюбова**:

- разработка сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ, принципов сознательно-сопоставительного подхода;
- историография отечественной методики обучения ИЯ и др.

Научное наследие **З. М. Цветковой**:

- разработка основ сознательного подхода и методики обучения языковым средствам;
- обоснование основ методики обучения чтению и устной речи;
- разработка теории построения системы упражнений;
- обоснование комплексного подхода к построению начального этапа и взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
- разработка первых учебников английского языка для общеобразовательной школы и др.

Научное наследие **Н. И. Гез**:

- разработка коммуникативного направления в методике преподавания ИЯ в школе и вузе (подготовлено 52 кандидатских исследования под ее руководством);
- разработка теории обучения устному общению (аудированию и говорению);
- развитие общей теории обучения ИЯ и методики как науки;
- создание учебников немецкого языка для общеобразовательной школы;
- разработка вопросов профессиональной подготовки преподавателя ИЯ
- историография зарубежной методики обучения ИЯ и др.

Научное наследие **М. К. Бородулиной**:

- создание целостной системы профессиональной подготовки в языковом вузе;
- обоснование теории обучения иностранному языку как специальности;
- разработка теории обучения иностранным языкам в языковом вузе;
- создание учебников немецкого языка для языкового вуза и др.

Научное наследие **С. К. Фоломкиной**:

- обоснование общей теории обучения чтению на ИЯ как виду речевой деятельности;
- разработка методики как науки;
- создание учебников по английскому языку для общеобразовательной школы;
- разработка теории тестирования в области изучения ИЯ;
- разработка теории обучения иностранному языку в специальных целях;
- создание учебных словарей и др.

Научное наследие **И. Д. Салистры**:

- обоснование общей теории обучения ИЯ; разработка вопросов обучения немецкому языку.

Научное наследие **Н. В. Елухиной**:

- обоснование теории обучения аудированию на ИЯ как виду речевой деятельности;

- разработка вопросов использования технических средств обучения ИЯ;
- создание учебников по французскому языку для общеобразовательной школы и др.

Научное наследие **Б. А. Лапидуса**:

- разработка теории и создание общей системы обучения второму иностранному языку;
- обоснование отбора содержания обучения в рамках общей теории обучения ИЯ;
- разработка учебников по обучению второму иностранному языку и др.

Научное наследие **А. С. Лурье**:

- разработка общей теории использования технических средств в обучении ИЯ;
- создание системы использования ТСО в обучении ИЯ в вузе и др.

Научное наследие **Е. В. Мусницкой**:

- разработка теории обучения письму на ИЯ как виду речевой деятельности;
- разработка вопросов контроля в области изучения ИЯ;
- создание учебников и учебных пособий по французскому языку и др.

Следует отметить, что в рамках этого научного наследия сложилась целостная теория коммуникативно направленного обучения ИЯ в разных образовательных контекстах в развитие личностно-деятельностного подхода и сознательно-сопоставительного метода изучения неродного языка и культуры в рамках отечественной личностно ориентированной и социально направленной философии образования. В основе коммуникативно направленной методики обучения ИЯ в научной школе МГЛУ – фундаментальные исследования лингвистической и психолого-педагогической школы МГЛУ в области:

– *коммуникативной лингвистики*, *лингвистики текста*, *контекстной семантики* (Г. В. Колшанский, О. Л. Каменская, Т. М. Дридзе, И. Р. Гальперин, Л. С. Бархударов, О. И. Москальская и др.);
– *межкультурной коммуникации*, *когнитивной лингвистики и теории языковой личности* (Ю. Н. Караулов);
– *психологии обучения ИЯ* (В. А. Артемов, Б. В Беляев, И. А. Зимняя).

Коммуникативно направленная методика обучения ИЯ в опоре на сознательно-сопоставительное изучение языка и культуры (языков и культур) послужила основой современного коммуникативного и когнитивного подхода к обучению неродному языку и культуре в русле социокультурной и межкультурной парадигмы лингвистического образования, что заложило научную базу для развития лингводидактической теории.

Современный этап развития научно-методической школы МГЛУ

Современный этап развития научно-методической школы МГЛУ – это *развитие лингводидактики как междисциплинарной научной теории обучения неродному языку и культуре*. В 1980–1990-е гг. лингводидактика сформировалась как научная область в русле антропоцентрической парадигмы, социокультурного/межкультурного и когнитивного подходов к обучению неродному языку и культуре. В научной школе МГЛУ лингводидактическая теория развивается как методология (общая теория) обучения иностранному языку и культуре (языкам и культурам) с позиции межкультурного подхода и определяет общие подходы к лингвистическому (языковому) образованию и развитию личности средствами изучения языков и культур, общее направление преподавания иностранного языка и культуры, подход и выбор оптимального метода и содержания обучения в конкретном образовательном контексте. Лингводидактика, по определению И. И. Халеевой, «обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена … дает методологическую основу для дальнейшего планомерного и последовательного действия по разработке методов» [Халеева 1989, с. 199].

В основе лингводидактической теории обучения иностранному языку и культуре, разрабатываемой в научной школе МГЛУ: концепт вторичной языковой личности (И. И. Халеева) как системообразующей категории общей модели обучения иностранному языку и культуре; определение межкультурной коммуникативной компетенции как способности вторичной языковой личности к межкультурному общению; лингвокогнитивное описание уровней межкультурной коммуникативной компетенции как основа системы непрерывного

лингвистического образования; проецирование социолингвокогнитивного содержания вторичной языковой личности на модель/систему обучения, включая цели, содержание, средства, технологии и оценку уровня владения изучаемым языком; описание условий формирования черт вторичной языковой личности в рамках межкультурной парадигмы.

Обозначим кратко основные фундаментальные исследования ученых МГЛУ в области лингводидактики на рубеже столетий. В этот период (XX–XXI столетие) российская система образования, в том числе языкового, становится объектом реформирования, обусловленного динамичными социально-общественными изменениями.

В рамках реформы отечественного языкового образования *Н. Д. Гальскова* разрабатывает *теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам* (*применительно к системе школьного образования*) [Гальскова 1999].

В русле развития лингводидактики как общей теории и ее реализации в методике *Н. Д. Гальскова* и *Н. И. Гез* формулируют *основные позиции теории обучения иностранным языкам как обобщение научно-методической школы* МГЛУ [Гальскова, Гез 2004].

Рассматривая вопросы обучения иностранному языку и культуре в русле теории межкультурной коммуникации *К. Н. Хитрик* обосновывает *концепцию обучения культуре иноязычного речевого общения, которое рассматривается как* «*общение культурой*» [Хитрик 2000].

В развитие личностно ориентированной образовательной парадигмы в области языкового образования *Н. Ф. Коряковцева* разрабатывает *теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности* (*общеобразовательная школа*) и обосновывает лингводидактическую концепцию продуктивной учебной деятельности изучающего язык и культуру и ее реализации как условие продуктивного языкового образования [Коряковцева 2003].

В русле развития концепции вторичной языковой личности и формирования способности к межкультурной коммуникативной компетенции особое внимание уделяется вопросам *билингвального обучения* [Гальскова, Коряковцева, Мусницкая, Нечаев 2003].

В рамках проекта «Европейский языковой портфель для России» (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, К. М. Ирисханова, Н. Ф. Коряковцева,

З. Н. Никитенко, Г. В. Стрелкова) разрабатывается *описание лингводидактического содержания уровней владения ИЯ для российского языкового образовательного пространства*.

Существенный вклад ученые МГЛУ внесли в *разработку государственных образовательных стандартов и программ по иностранным языкам для системы языкового* (*лингвистического*) *образования*:

– государственные образовательные стандарты по ИЯ 1998 г. (с участием Н. Д. Гальсковой);
– образовательные стандарты по ИЯ 2002, 2004 гг. (с участием Н. Ф. Коряковцевой, Е. В. Мусницкой);
– программы по ИЯ для школ с углубленным изучением ИЯ, гимназий и лицеев 2000, 2002 гг. (с участием Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Н. Ф. Коряковцевой, Е. В. Мусницкой);
– примерные программы по ИЯ для неязыковых вузов (уровень бакалавриата и магистратуры (составитель Г. В. Перфилова);
– разработка концепции и программных индикаторов содержания обучения ИЯ в рамках «Московского стандарта качества образования» (с участием коллектива ученых МГЛУ под руководством И. А. Краевой) [Краева, Коряковцева 2014] и др.

В научно-методической школе МГЛУ разработана *целостная лингводидактическая модель профессионально ориентированного обучения ИЯ в неязыковом вузе*. Вопросы профессионально ориентированного обучения ИЯ в неязыковом вузе в течение нескольких десятилетий целенаправленно исследовались в рамках научной деятельности кафедры методики преподавания иностранных языков в школе и неязыковом вузе (в настоящее время – кафедра лингводидактики) и научно-практической деятельности Учебно-методического объединения по лингвистическому образованию и межвузовского кабинета методики МГЛУ. Более 100 диссертационных исследований по тематике обучения ИЯ в вузах неязыкового профиля, выполненных под руководством Н. И. Гез, И. В. Рахманова, С. К. Фоломкиной, Е. В. Мусницкой, Н. В. Елухиной, И. П. Павловой, Г. В. Перфиловой, Н. Д. Гальсковой, Н. Ф. Коряковцевой, Г. М. Фроловой позволили обосновать целостную методическую систему профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Теоретически обоснована, апробирована и реализуется *система профессионально ориентированного углубленного обучения иностранному языку в различных сферах профессиональной коммуникации* на

кафедрах лингвистики и профессиональной коммуникации институтов и факультетов МГЛУ в области юриспруденции, политологии, международных отношений, регионоведения, коммуникационных технологий, информационной безопасности, гуманитарных наук и др.

На рубеже столетий коллективом ученых МГЛУ под руководством И. И. Халеевой *разрабатывается и формулируется концепция непрерывного лингвистического образования и определяется фундаментальное ядро лингвистического образования*. В основе концепции лингвистического образования лежат основные принципы теории межкультурной коммуникации как процесса общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков. Разработка и реализация концепции непрерывного лингвистического образования позволила дать теоретическое обоснование системы отношений между целями, содержанием и достигаемыми результатами в области лингвистического (лингвокультурного) образования с учетом этнокультурных и социокультурных особенностей России и ***получить научные и научно-технические результаты, значимые для отечественной системы лингвистического образования***:

- Выявлены и описаны современные тенденции в развитии российского лингвистического образования и его специфика, обусловленная геополитической и лингвоэтнокультурной ситуацией страны, а также отечественными требованиями к образованию в области межъязыковой и межкультурной коммуникации.
- Теоретически обоснованы стратегические цели отечественного лингвокультурного образования, связанные с развитием (в рамках единого образовательного пространства страны) языкового и культурного многообразия в российском обществе и многоязычия его граждан, а также с интеграцией отечественной системы лингвистического образования в общее лингвистическое пространство стран – участниц СНГ, Балтии и Европы.
- Обоснованы содержание и принципы отечественного лингвокультурного образования, направленные на создание благоприятных условий для реального использования гражданами страны своих языковых прав по отношению не только к языкам международного звучания, но и к языкам народов России и этнических групп, проживающих на ее территории.

• Дано описание теоретической модели владения современным (неродным) языком, отражающей динамику становления би/поликультурной языковой личности, ее коммуникативных, когнитивных и некогнитивных аспектов, на разных этапах лингвокультурного образования в общей системе начального, среднего и высшего профессионального образования России.

• Разработаны с учетом общеевропейских требований и отечественных образовательных этапов система требований к уровням владения современным (неродным) языком, а также система оценки и самооценки достигаемых результатов в овладении языком и приобретаемого при этом межкультурного опыта.

• Уточнено содержание основных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции (коммуникативных умений, стратегий устного и письменного общения и др.) применительно к разным уровням владения устным и письменным общением на неродном для учащихся языке в начальной школе, в средних и старших классах общеобразовательной школы, в вузе и в соотнесении с общеевропейской моделью владения современными (неродными) языками.

• Теоретически обоснованы подходы к созданию системы показателей качества и стандартов лингвистического образования всех уровней, сопоставимой с общеевропейской системой; экспериментально проверена технология разработки лингводидактических материалов, реализующих стандартизированные форматы проведения контрольно-оценочной деятельности в области преподавания и изучения современных (неродных) языков и направленных на объективизацию оценки и самооценки достигаемого уровня владения языком. Разработаны и апробированы альтернативные формы оценки уровня владения иностранным языком.

• Обоснована межкультурная научная парадигма исследований в области теории обучения иностранным языкам, базирующаяся на междисциплинарном подходе к рассмотрению процессов преподавания и изучения языков и культур и предполагающая на каждом образовательном этапе формирование обучающегося как вторичной языковой личности, уровней ее языкового и когнитивного сознания, способности к устойчивому самостоятельному развитию.

• Осуществлен этнокультурологический анализ содержания лингвистического образования по ступеням системы непрерывного образования. Разработаны методологические подходы к построению:

системы непрерывного лингвистического образования; образовательных стандартов, учебных планов, программ, учебников; средств диагностики уровня владения неродным языком как условие устойчивого развития системы непрерывного лингвистического образования.

• Теоретически обоснована с учетом особенностей профессиональной межкультурной коммуникации и реализована в программно-методических документах и рекомендациях уровневая система профессионально ориентированного обучения иностранному языку, обеспечивающая формирование межкультурной коммуникативной компетенции применительно к различным сферам и областям профессионального межкультурного общения и подготовке специалистов различного профиля.

На современном этапе эта концепция получает свое развитие в фундаментальных исследованиях ведущих специалистов МГЛУ в области лингвистического образования, лингводидактической теории и методики преподавания иностранных языков, отражая динамичные изменения в социальной, культурной, научной и образовательной областях, в языковой ситуации, а также современные данные лингводидактики и смежных наук.

Векторы развития научно-методической школы МГЛУ

За последние десятилетия в научно-методической школе МГЛУ расширяется объектно-предметная область теоретических и прикладных исследований лингводидактики как междисциплинарной науки. Теория и методика обучения иностранным языкам и культурам развивается в русле таких основных направлений изучения особенностей формирования и развития языковой личности, как: лингводидактические аспекты теории межкультурной коммуникации, в том числе в профессиональной сфере; когнитивные аспекты билингвального (полилингвального) обучения и усвоения ИЯ; лингводидактические аспекты лингвокультурологии и лингвокультурного образования; социальные и когнитивные аспекты дискурса и лингводидактическое обоснование языка как объекта изучения. В центре внимания исследование когнитивных аспектов межкультурной коммуникации и освоения языка и культуры, расширение предметного поля методической науки в целях обоснования общей методологии обучения неродному языку и культуре в связи с мировыми тенденциями развития языкового образования. Следует подчеркнуть, что основу векторных

направлений составляют социокультурный, межкультурный и когнитивный подходы, внимание к «человеческому измерению» и концепт вторичной языковой личности, т. е. социальная и когнитивная природа языка и культуры, когнитивные механизмы их освоения и социолингвокогнитивное обоснование общей теории обучения неродному языку и культуре в русле межкультурной парадигмы.

Общие положения концепции непрерывного лингвистического образования в русле межкультурной парадигмы развиваются в векторных направлениях лингводидактической теории: *когнитивном* (когнитивно-коммуникативном, когнитивно-концептном), *дискурсивном* (когнитивно-дискурсивном), *социокогнитивном*. В русле этих векторных направлений лингводидактические исследования связаны с *описанием в лингводидактических целях социальных и когнитивных особенностей межкультурной коммуникации в различных контекстах и компонентов содержания межкультурной коммуникативной компетенции* (*когнитивных особенностей видов дискурса и коммуникативных стратегий* и др.) *и профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции как дидактической цели* [Гальскова, Гез 2004; Краева, Фролова, Голубина 2011; Коряковцева, Гальскова, Гусейнова 2018] и др.

В развитие *когнитивного исследования языка и лингвосоцио-когнитивной теории вторичной языковой личности* Е. Г. Беляевская и Т. Н. Маляр обосновывают лингводидактический подход к обучению языковым средствам общения на иностранном языке и минимизации интерференции родного языка с позиции когнитивного моделирования ментальных конструктов с учетом когнитивных и концептуальных оснований семантики языковых единиц [Беляевская, Маляр 2012]. Изучение когнитивно-концептных аспектов грамматических средств речевого общения и исследование грамматического концепта как когнитивной схемы языковой интерпретации грамматического значения дает основание разрабатывать когнитивно-концептный подход к преподаванию грамматических средств иностранного языка [Сорокина 2017]. В русле теории межкультурной коммуникации изучаются когнитивные и коммуникативные аспекты овладения фонетическими средствами изучаемого языка и на основании лингводидактической интерпретации когнитивно-коммуникативных особенностей речевого общения разрабатываются когнитивно-коммуникативные аспекты формирования фонологической компетенции изучающего иностранный язык [Медведева 2015].

В русле *когнитивно-дискурсивного направления* разрабатываются вопросы социальных, социокультурных и когнитивно-коммуникативных особенностей разных типов и видов дискурса и их лингводидактические аспекты: дискурса как социальной деятельности [Гусейнова 2015] и социального дискурса в межцивилизационных процессах [Халеева 2015], социокультурной составляющей дискурса, функций контекста в дискурсе [Голубина 2014]. Особое внимание уделяется лингводидактическим аспектам профессионального дискурса в современном коммуникативном пространстве (Е. Г. Беляевская, К. В. Голубина, И. А. Гусейнова, Л. В. Моисеенко, Н. Д. Токарева, Н. С. Харламова, Л. В. Яроцкая и др.). Исследования особенностей профессионального дискурса в различных профессиональных областях (экономический, юридический, политический, публицистический, рекламный, медиадискурс, экологический, а также корпоративный, научный, художественный и др.) являются основой разработки дискурсивного подхода к обучению иностранному языку в профессиональных целях и формированию профессиональной межкультурной компетенции.

Перспективным направлением является *корпусная лингвистика* и использование ее данных в преподавании иностранного языка с различными задачами отбора и создания языковых, речевых, текстовых корпусов и формирования умений работать с ними в лингводидактических целях [Голубкова 2014]. В соответствии с новыми вызовами образовательной среды исследуются вопросы *цифровизации лингвистического образования*, дистанционного обучения, перспективы использования виртуальной среды в условиях лингвистического образования [Горожанов 2016], лингвистические и лингводидактические аспекты современной коммуникации и информационно-коммуникационной лингводидактики. Инновационное направление лингводидактических исследований составляет *теория и методика обучения жестовым языкам* в контексте межкультурной коммуникации (К. М. Ирисханова и др.) В русле инновационного направления развития высшего образования Л. В. Яроцкая *исследует лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста* (*иностранный язык*, *неязыковой вуз*) [Яроцкая 2013].

Важнейшим условием устойчивого развития системы лингвистического образования в концепции МГЛУ является обеспечение специалистов в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной

коммуникации, *подготовка преподавателей* ИЯ [Фролова, Щукин 2020, Коряковцева 2018] и в целом – *системы качественной профессиональной подготовки в лингвистическом вузе* [Краева 2018].

Заключение

Развитие учеными МГЛУ теории и методики обучения ИЯ на современном этапе свидетельствует о том, что в рамках концепции непрерывного лингвистического образования теоретические и прикладные исследования связаны с разработкой социально-деятельностных, социокультурных и когнитивных аспектов обучения иностранным языкам и культурам в русле межкультурной парадигмы и в целом *социокогнитивного направления лингводидактической теории* [Коряковцева 2020].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

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. [Beliaevskaya, E. G., Maliar, T. N. (2012). Printsipy munimisatsii interferentsii rodnogo yazyka pri obuchenii inostrannomu yazyku (kontseptualnyie struktury prostranstva i vremeni v angliiskom i russkom yazykakh) (Principles of minimizing mother tongue interference in foreign language teaching (conceptual structures of space and time in English and Russian). Moscow: IPK MGLU “Rema”. (In Russ.)].

Гальскова Н. Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам (система школьного образования): автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1999. [Galskova, N. D. (1999). Teoreticheskie osnovy obrazovatelnoi politiki v oblasti podgotovki uchaschikhsia po inostrannim yazykam (sistema shkolnogo obrazovaniya). (Theoretical bases of educational policyin foreign language teaching (school education system): abstract of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)].

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. [Gal’skova, N. D., Gez, N. I. (2004).Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika. (Theory of foreign language teaching. Language pedagogy and methodology). Moscow: Akademiya. (In Russ)].

Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф., Мусницкая Е. В., Нечаев Н. Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12–16. [Galskova, N. D.,

et al. (2003). (Bilingual-based teaching in profound language education). *Foreign languages at school, 2*, 12–16. (In Russ.)].

Гальскова Н. Д. [и др.]. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова М.: КНОРУС, 2018. [Gal'skova, N. D., Vasilevich A. P., Koryakovtseva N. F., Akimova N. V. (2018). Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie. (Bases of foreign language teaching methodology: text book). Moscow: KNORUS. (In Russ.)].

Голубина К. В. Социолизированная и индивидуализированная функции контекста в дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 17 (703). С. 49–59. [Golubina, K. V. (2014). Sociolising and individualizing functions of context in discourse. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Linguistics, 17* (703), 49–59. (In Russ.)].

Голубкова Е. Е. Новый облик лексикографии: будет ли существовать словарь через 20 лет? Современная лингвистика: взаимодействие парадигм и школ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 20 (706). С. 73–80. [Golubkova, E. E. (2014). The new image of contemporary lexicography: will there be a dictionary in 20 years? In Contemporary Linguistics: interplay of paradigms and schools. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Linguistics, 20* (706). 73–80. (In Russ.)].

Горожанов А. И. Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: проблемы разработки и развития: монография. М.: МГЛУ, 2016. [Gorozhanov, A. I. (2016). Obuchayushchaya virtual'naya sreda dlya izucheniya inostrannogo yazyka: problemy razrabotki i razvitiya. (Virtual learning environment for foreign language learning: issues of development). Moscow: MSLU. (In Russ.)].

Гусейнова И. А. Коммуникативно-прагматические основания жанровой системы в маркетинговом дискурсе: автореф. дис. … д-ра фил. наук. 2010. [Guseinova, I. A. (2010). Kommunikativno-pragmaticheskiye osnovaniya zhanrovoi sistemy v marketingovom diskurse. (Communicative and pragmatic bases of genre-based system in marketing discourse: abstract of PhD in Philology). Moscow: MGLU. (In Russ.)].

Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): автореф. … дис. д-ра пед. наук. М., 2003. [Koryakovsteva, N. F. (2003).Teoreticheskiye osnovy orgsnizastii izucheniya inostrannogo yazyka uchaschimsia na baze razvitiya produktivnoi uchebnoi deyatelnisti (obscheobrazovatelnaya shkola). (Theoretical bases of organizing foreign language learning by secondary school students on the basis of developing constructive-production learning: abstract of PhD in pedagogy). Moscow: MGLU. (In Russ.)].

Коряковцева Н. Ф. Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1 (834). С. 11–23. [Koryakovtseva, N. F. (2020). Sociocognitive approach to foreign language teaching in the intercultural paradigm of linguistic education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1* (834), 11–23. (In Russ.)].

Коряковцева Н. Ф., Гальскова Н. Д., Гусейнова И. А. Современное лингвистическое образование: перспективы развития: коллективная монография. М.: МГЛУ, 2018. [Koryakovtseva N. F., Gal'skova N. D., Guseinova I. A. (2018). Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: perspektivy razvitiya: koll. monografiya. (Modern linguistic education: development perspectives: manuscript). Moscow: MGLU. (In Russ.)].

Краева И. А. Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 9–17. [Kraeva, I. A. (2018). MSLU Policy of Qualitative Linguistic Education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Studies, 2* (796). 9–17. (In Russ.)].

Краева И. А., Коряковцева Н. Ф. Концепция преподавания иностранных языков в общеобразовательны организациях в рамках «Московского стандарта качества образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2015. Вып. 4 (715). С. 9–20. [Kraeva, I. A., Koryakovtseva, N. F. (2015). Moscow educational quality standard: conception of teaching foreign languages in educational institutions. *Vestnik of Voscow State Linguistic Unuversity. Pedagogical Studies, 4* (715). 9–20. (InRuss.)].

Медведева Т. В. О типах и причинах звуковых изменений (британская, американская и русская лингвистические традиции) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 1 (712). С. 146–156. [Medvedeva, T. V. (2015). On the types and causes of sound changes (British, American and Russian linguistic tradidions. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 1* (712). 146–156. (InRuss].

Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ : ИНФРА-М, 2002. [Mirolyubov, A. A. (2002). Istoriya otechestvennoi metodiki obucheniya inostrannym yazykam. (History of Russian methodology of foreign language teaching). Moscow: STUPENI : INFRA-M. (In Russ.)].

Сорокина Т. С. Грамматический концепт как когнитивная схема языковой интерпретации // Вестник Московского государственного лингвистического

университета. Гуманитарные науки. 2017. Вып. 11 (784). С. 11–20. [Sorokina, T. S. (2017). Grammatical concept as a cognitive mode of language interpretation. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 11* (784). 11–20. (In Russ.)].

Фролова Г. М., Щукин А. Н. Оптимизация профессионально-методической подготовки преподавателей иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1 (834). С. 130–138. [Frolova, G. M., Schukin, A. N. (2020). Optimising professional training in methodology of foreign language teachers. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1* (834). 130–138. (In Russ.)].

Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. [Khaleeva, I. I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi (podgotovka perevodchikov). (Bases of the theory of teaching foreign speech oral comprehension (training interpreters). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)].

Халеева И. И. Социальный дискурс в межцивилизационных процессах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 6 (717). С. 15–22. [Khaleeva, I. I. (2015). Social discourse in cross-civilisation processes. *Vestnik of Moscow state linguistic university, 6* (717). 15–22. (In Russ.)].

Хитрик К. Н. Лингводидактическая концепция обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: МГЛУ, 2000. [Khitrik, K. N. (2000). Lingvodidakticheskaya konstepstiya obucheniya culture inoyazychnogo rechevogo obscheniya v spestialnom yazykovom vuze: dis. … d-ra ped. nauk. (Language pedagogy conception of teaching the ethics of oral communication in a foreign language in specialized linguistic universities: abstract of PhD in pedagogy). Moscow: MGLU. (In Russ.)].

Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковый вуз): автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: МГЛУ, 2013. [Yaroczkay, L. V. (2013). Lingvodidakticheskie osnovy` internaczionalizaczii professional`noj podgotovki speczialista (inostranny’j yazy`k, neyazy`kovoj vuz). (Language pedagogy bases of the internationalization of specialist professional training (foreign language, non-linguistic university)): abstract of PhD in pedagogy. Moscow: MGLU. (In Russ.)].

УДК 372.881.1 DOI 10.52070/2500-3488_2021_1_838_28

Н. Д. Гальскова

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры лингводидактики
Института лингвистики и межкультурной коммуникации
Московского государственного областного университета
galskova@mail.ru

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Статья посвящена систематизации и анализу опыта отечественной лингводидактики как науки. Опора на системный и типологический подходы с использованием таких методов исследования, как анализ, синтез, сравнение и обобщение, позволила выявить три исторические фазы становления и развитияотечественной лингводидактики, дать описание специфических особенностей каждой из них и проследить эволюцию и уровни процесса научно-методического познания в лингвообразовательной области.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; лингвистическое образование; методическая наука; лингводидактика; технология обучения иностранным языкам.

N. D. Galskova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Prof.
Prof. Language Pedagogy Department
Institute of Linguistics and Intercultural Communication
Moscow State Regional University
galskova@mail.ru

RUSSIAN LANGUAGE PEDAGOGY: STAGES OF FORMATION AND DEVELOPMENT

The article looks at the system and gives the analysis of the development of Russian language pedagogy as a science. The systemic and typology approaches based on such research methods as analysis, synthesis, comparison and generalization allowed the author to define three historical stages in the formation and development of Russian language didactics, describe specific features of each stage and trace the evolution of the process and the levels of scientific and methodological knowledge in the field of language education.

Key words: foreign language teaching; language education; language teaching theory; language didactics; foreign language teaching techniques.

Введение

Лингводидактика – относительно молодая наука. Этим, по всей видимости, объясняется неоднозначное отношение к ней со стороны профессионалов. При этом, как известно, диапазон имеющихся позиций по отношению к лингводидактике чрезвычайно широк: от полного отрицания [Пассов 2010] или принятия нового термина в качестве названия методики обучения иностранным языкам как науки [Миньяр-Белоручев 1996] до признания в качестве самостоятельной научной отрасли [Гальскова 1997]. Подобное разномыслие делает особенно актуальным обращение к вопросам научного статуса данной науки, а, следовательно, и к описанию исторических истоков и основных вех ее становления. Последнее и составляет основную цель настоящей статьи. В ней, не претендуя на всеохватность, впервые предпринимается попытка выявить на основе систематизации и обобщения уже имеющегося опыта отечественной лингводидактики как науки переломные моменты в ее развитии.

Этапы становления и развития лингводидактики

Несмотря на относительную молодость лингводидактики как науки, в ее историческом развитии выделим следующие три этапа:

1) предысторический этап (первая половина прошлого века – вплоть до 60-х гг. прошлого столетия);

2) этап возникновения и институциализаци (с конца 70-х гг. XX в. до нулевых годов нынешнего столетия включительно);

3) этап устойчивого развития (конец нулевых годов XXI в. до настоящего времени).

Конечно, установить четкую границу между этапами не представляется возможным, поскольку переход от одного этапа к другому – это не одномоментный, а длительный процесс, сопровождаемый поисками и дискуссиями, сомнениями и переоценками тех или иных позиций. Поэтому представленные этапы обозначают лишь временны́е интервалы, для каждого из которых типичны относительно устойчивые особенности. Об этой устойчивости свидетельствуют, как правило, учебники и учебные пособия по методике, содержащие принятые в определенный исторический период понятийно-терминологическую систему, систему норм и эталонов, которые не вызывают дискуссий в профессиональном сообществе.

Предысторический этап

Данный этап получил достаточное освещение в методической литературе [Миролюбов 2002]. Он, охватывая относительно большой период времени, направлен на накопление методического знания, которое составило научную базу для зарождения лингводидактики или теории обучения иностранным языкам.

Интенсивный поиск методистами веских аргументов против исключительно прикладного характера методики (неважно, идет ли речь о лингвистике, или общем языкознании, или психологии) завершился к 60-м гг. прошлого столетия общим ее признанием в качестве самостоятельной педагогической науки. Данная общепризнанная позиция представлена, в частности, в серьезном труде, выполненном под редакцией А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин [Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе 1967]. Он свидетельствует о согласованной позиции методистов по отношению к статусу науки и ее понятийно-терминологической системе. В этой работе зафиксированы специфический предмет исследования методики как «изучение процесса обучения подрастающего поколения иностранным языкам и его воспитания средствами этого предмета» и круг исследуемых ею проблем, сопряженных, *во-первых*, с иностранным языком как учебным предметом (уточнение целей и задач обучения, отбор содержания обучения), *во-вторых*, с деятельностью учителя по преподаванию данного предмета (разработка организационных форм, методов и приемов обучения), *в-третьих*, с деятельностью ученика по изучению языка (изучение развития ребенка и процесса эффективного овладения им изучаемым языком), и, наконец, *в-четвертых*, с установлением специфических закономерностей методики и определением сферы их действия [там же, с. 82].

Серьезным достижением предысторического этапа явилось осмысление важности решения теоретических вопросов обучения иностранным языкам. Это, в частности, нашло свое отражение в том, что во всех учебных пособиях по общей и частной методике середины прошлого века, как правило, эксплицитно представляются теоретические основы обучения языку, связанные с описанием объектно-предметной области данной науки, ее связей с базовыми и смежными дисциплинами, методов исследования, включая эксперимент с использованием математических методов, целей, принципов и содержания обучения иностранным языкам и др.

Этап возникновения и институциализации

Вторая историческая фаза развития лингводидактики зародилась в контексте возрастающих социальной потребности в массовых иноязычных компетенциях и, как следствие, значимости методических проблем в обществе и системеобразования. В этот период новый термин «лингводидактика» вошел в профессиональный тезаурус специалистов в области обучения иностранным языкам, ряд университетских кафедр был переименован в кафедры лингводидактики, а в содержание университетской подготовки студентов и аспирантов новая наука стала включаться в качестве учебной дисциплины (правда, ее контент, как правило, не отличался, да и не мог в тот период отличаться от контента курса «методика преподавания иностранных языков»).

Заметим, что именно вторая фаза демонстрирует ярко выраженную тенденцию методической науки (или общей методики) к повышению уровня теоретического осмысления закономерностей приобщения человека к неродным языкам и иным культурам. И это неслучайно. *Во-первых*, профессиональное сообщество было нацелено на поиск общепризнанного понимания способности к овладению человеком неродным языком в учебных условия, и, *во-вторых*, в области методических изысканий возросла роль личностного и социокогнитивного факторов. Это, в свою очередь, потребовало многофакторного анализа как внешнего (интерсубъектного, межличностного) «пространства» приобщения человека в учебных условиях к новому для него языку, так и внутренних (интрасубъектных, внутрисубъектных, глубоко личностных и когнитивных) механизмов овладения им этим языком в учебных ситуациях в отрыве от естественного контекста бытования этого языка. Подобная смена доминант в лингвообразовательной области уже в середине 1980-х гг. повлекла за собой неизбежные трансформации как в отечественной языковой образовательной политике, так и в самой методике как науке, которая в орбиту своих интересов стала активно вовлекать такие взаимосвязанные категории, как язык, социум, общение, личность, с одной стороны, а с другой – языковое (лингвистическое) образование, обучение языку, изучение языка.

Неслучайно И. И. Халеева, которая, кстати, одной из первых заявила о лингводидактике как теории обучения иностранным языкам, пишет о том, что данная наука призвана обосновывать «содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной

связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельностную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» [Халеева 1989, с. 199]. Данное понимание лингводидактики дало возможность условно отделить ее от методики как «научно обоснованного “искусства” … (ср. *гр.* methodike techne) ... формирования рациональным способом соответствующих навыков и умений» [там же].

В концепции И. И. Халеевой и ее единомышленников-преподавателей Московского государственного лингвистического университета (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, О. Л. Каменская, Н. Ф. Коряковцева, Н. Н. Нечаев, Г. М. Фролова и др.) лингводидактика и методика не противопоставляются друг другу. Напротив, обладая определенной автономностью, они образуют органическую целостность, требующую интегративного подхода к анализу лингвообразовательного процесса и процесса обучения иностранным языкам. Заметим, что в подобной трактовке обеих наук и их взаимосвязей звучит весьма смелое для того времени утверждение, *во-первых*, о разноуровневом характере научно-методического познания (лингводидактическом и методическом или организационно-технологическом) и, *во-вторых*, о комплексности самой методики как науки (методическая наука = лингводидактика / теория обучения + методика / технология обучения).

Разноуровневость научно-методического познания подтверждает данную в предшествующий период оценку методике как теоретико-прикладной науке, которая требует межпредметной интеграции результатов рефлексии как теории, так и практики. Но к концу прошлого века методику стали интересовать новые исследовательские объекты, а именно – закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства такого феномена, как лингвистическое образование, методология языкового образования, научные основания методики и др. Отсюда и возникшая новая потребность в проведении межпредметных исследований, осуществляемых не только на эмпирическом и теоретическом, но и метатеоретическом уровнях научнометодического познания. Последнее и стало прерогативой лингводидактики, которая, по определению И. И. Халеевой, должна выступать в качестве «методологической основы для дальнейшего планомерного и последовательного действия по разработке методов развития необходимых навыков и умений … с помощью системы соответствующих упражнений» [Халеева 1989, с. 199].

Более высокого уровня теоретического осмысления и многофакторного полипредметного анализа потребовали также и такие новые исследовательские объекты методики, как: способность и готовность человека к овладению языком как средством реального межличностного и межкультурного общения, язык как объект изучения / преподавания в различных учебных условиях и механизмы его «присвоения» и использования человеком не только как средства общения, но и познания. В этих целях лингводидактика стала привлекать более широкий спектр результатов из разных сопряженных с ней наук и «вступать» с ними «в контакт», создавая реальные возможности для возникновения в последующем даже новых научных направлений (например, компьютерная лингводидактика, профессиональная лингводидактика и др.).

Что касается заявленной идеи о комплексности методической науки, то она свидетельствует не только о признании разноуровневости научно-методического познания и стремлении данной науки повысить теоретический анализ своих изысканий и объяснений, но и о качественном скачке в развитии «картины мира» методики как науки. Идея о дихотомии науки, дав основание говорить о «методологической комплексности» методической науки и о расширении исследовательского поля общей методики обучения иностранным языкам за счет лингводидактических изысканий, нарушила устоявшееся в XX в. представление о структуре методики как науки и одновременно вызвала в профессиональном сообществе бурные споры и научные дискуссии по поводу лингводидактики и ее научного статуса. Резкой критике подверглись как сам термин «лингводидактика» в качестве названия новой научной отрасли и его выдвижение в качестве альтернативы («заместителя») старому, традиционно принятому – методике, так и «претензия» лингводидактики на роль методологии, что усматривалось как ее стремление подменить собой методику как науку [Пассов 2010].

Тем не менее интенсивные «когнитивные переговоры и споры» сторонников лингводидактики и ее оппонентов позволили в конечном итоге идею о дихотомической структуре методики, заявленную И. И. Халеевой на уровне «неявного», полученного случайно и побочным образом знания, облечь к концу нулевых годов нынешнего столетия в доказательную форму.

Новое понимание методической науки, выработанное в результате научного консенсуса, и роли устанавливаемых ею теоретических закономерностей, призванных, «трансформируясь» в реальные

методические системы, важными элементами которых являются учебные программы, учебные пособия и рекомендации по организации и содержанию образовательного процесса по иностранным языкам, позволить методике или технологии обучения обосновывать и апробировать различные подходы/пути/способы/средства «научения» обучающихся неродным для них языку и культуре, получило свое обобщенное описание в работе «Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика», выполненной на кафедре лингводидактики МГЛУ [Гальскова, Гез 2004]. В ней лингводидактика, завершая свой второй исторический этап, представлена как наука, ответственная за 1) определение философских оснований методической науки; 2) формирование научной картины лингвообразовательной реальности; 3) развитие самой методической науки в совокупности ее составляющих научных областей; 4) обоснование закономерностей лингвообразования обучающегося в ходе его «приобщения» (преподавания/изучения) к новому для него лингвокультурному опыту.

Этап устойчивого развития

На данном этапе наблюдается укрепление лингводидактикой своей позиции как теории обучения иностранным языкам, как автономной научной отрасли методической науки, которая тесно взаимосвязана с технологией (методикой) обучения иностранному языку и реальной практикой его преподавания.

Необходимо отметить, что после «революционных» волнений предыдущей стадии на третьем этапе лингводидактика переживает период своего «нормального» (по Т. Куну) развития, что дает ей возможность, находясь в спокойном состоянии, упорядочить свой категориально-понятийный аппарат, уточнить предметно-объектную область и исследовательские границы, смыслы, нормы и ценности, механизмы взаимосвязей с технологией обучения иностранным языкам и образовательной реальностью.

На данном этапе наблюдается пристальное внимание методистов к вопросам философских оснований методической науки, что стимулировало зарождение в недрах этой науки нового направления (правда, у разных авторов оно называется по-разному: у Е. И. Пассова – это философия иноязычного образования, у В. В. Сафоновой – теория поликультурного коммуникативного образования, у Н. Д. Гальсковой – теория

лингвокультурного образования), которое в полной мере подтверждает справедливость высказанной в предыдущую фазу идеи о методологической «нагруженности» лингводидактики или теории обучения иностранным языкам. В понятийный аппарат науки всё более активно включается личностно значимая терминология: языковая личность, (вторичное) языковое сознание, (вторичное) когнитивное сознание, уникальность, духовность. Это дает возможность «конструировать» образовательную модель и систему обучения иностранным языкам с ярко выраженным не только коммуникативным и межкультурным, но и ценностно-ориентированным, продуктивным и диалоговым характером, что находит свое описание в ряде методических пособий и монографий [Гальскова, Василевич, Коряковцева, Акимова 2018; Коряковцева, Гальскова, Гусейнова 2018].

Оценивая современное состояние лингводидактики в целом, можно с уверенностью сказать, что сегодня она обладает широким фондом системных научно-методических знаний, из которых складывается общая научная картина «лингводидактического мира». Основными исследовательскими объектами этого «мира» выступают наблюдаемые в лингвообразовательной реальности процессы и явления, в каждом из которых можно выделить два взаимосвязанных и взаимообусловленных полюса: социальный (объективный) и личностный (субъективный). Первый складывается из двух составляющих:

1) объективных закономерностей общественного развития, ценностно-смысловых взаимосвязей в обществе и образовании, социального заказа по отношению к уровню и качеству языковой подготовки граждан общества на конкретном этапе его (общества) развития;

2) уровня развития и всей предшествующей истории как методической науки, так и сопряженных с нею наук. На втором полюсе находятся индивидуальные интересы, потребности, возможности всех субъектов лингвообразовательного процесса.

Таким образом, объектную область современной лингводидактики отличают такие специфические черты, как многоаспектность, и в ее предметную область входят прогнозирование, проектирование, моделирование и оценка лингвообразования как системы, результата, процесса и ценности.

Многоаспектность и сложность исследовательского объекта лингводидактики и широта предметного ее исследовательского пространства делают неизбежным обращение этой науки к множеству

новых вопросов, решить которые не под силу одной методике (технологии обучения), которая, как известно, исследует собственно процесс преподавания и изучения языка в ходе взаимодействия всех его участников друг с другом и с языком как объектом обучения и средства познания.

В настоящее время это пространство складывается из совокупности разных «реперных точек» данной науки. Первая из них – это сама наука и обоснование закономерностей, которые лежат в основе ее развития, лингводидактических норм и ценностей, методологических оснований и целеполагания. Вторая – это процесс научно-методического познания в лингводидактической области, те принципы, формы и способы познавательной деятельности, которые используются в этой области. Третья «точка» имеет выход на обоснование структуры научно-методического знания, его истории и перспективы развития, а также принципов, форм и методов его получения. Следующий объект – языковая образовательная политика – предполагает научно обоснованное проектирование политико-образовательной деятельности в области иностранных языков, установление механизмов ее реализации, в то время как следующая «реперная точка» – лингвообразование – сопряжена, *во-первых*, с определением особенностей взаимодействия между теорией и практикой обучения иностранным языкам, оценкой инновационных явлений в лингвообразовательной области и их взаимоотношений с традициями, и, *во-вторых*, с изучением той совокупности факторов, которая обусловливает историческую, актуальную и перспективную специфику целей, содержания и методов обучения иностранным языкам и позволяет оценить как в историческом, так и актуальном аспектах целесообразность и эффективность тех или иных методов, подходов к обучению иностранному языку и профессиональной подготовки учителя, обучающих технологий.

Лингвообразовательная модель, ее общая стратегическая (концептуальная) и технологическая направленность, закономерности построения, реализации и оценки ее качества, а также проектирование, реализация и оценка качества методической системы обучения иностранным языкам, включая ее цели, принципы, содержание и технологию – это еще одна «реперная точка» современной теории обучения иностранным языкам. И, наконец, последняя «точка» – анализ языка и культуры (лингвокультуры) как объектов преподавания/изучения/овладения

и механизмов овладения человеком этой лингвокультурой в различных учебных условиях в процессе совершения им своей лингвокогнитивной и интеллектуально-эмоциональной деятельности, обоснование закономерностей познания, (само)образования и (само)развития обучающегося средствами изучаемого языка и иной культуры, его способности к овладению им неродным для него языком и практическому использованию этого языка в различных дискурсивных практиках в условиях межличностного и межкультурного общения и др.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что современная лингводидактика являет собой результат общего методологического сдвига в науке вообще и методической в частности, возникновения инновационных идей о природе и структуре научно-методического знания, комплексной структуре науки и разных уровней научно-методического познания, а также сложного и эволюционного по своему характеру процесса накопления когнитивного багажа научно-методического знания о лингвообразовательной реальности. Данные знания составляют систему, которая адекватна как историческому этапу общественного развития, так и развитию методической науки в целом и сопряженных с ней научных дисциплин и воплощаются в конкретных методических концепциях, подходах, образовательных моделях и технологиях, реализуемых с той или иной долей успеха в образовательной практике.

Лингводидактика, являясь педагогической научной отраслью и представляя собой определенный результат процесса научно-методического познания, не только опирается на накопленный ранее как в методике обучения иностранным языкам, так и в базовой (философия) и сопряженных с методикой научных областях (психологии, педагогики, лингвистике и др.) эмпирический и теоретический опыт, но и развивает его за счет усиления междисциплинарного и комплексного потенциала своих исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Гальскова Н. Д. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1997. № 5. С. 12–15, 44. [Gal’skova, N. D. (1997). Language pedagogy and methodology of foreign language teaching. *Foreign languages at school, 5*. 12–15, 44. (In Russ.)].

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. [Gal'skova, N. D., Gez N. I. (2004). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika I metodika. (*Theory of foreign language teaching. Language pedagogy and methodology*). Moscow: Akademiya. (In Russ)].

Гальскова Н. Д. [и др.]. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова М.: КНОРУС, 2018. [Gal'skova, N. D., Vasilevich A. P., Koryakovtseva N. F., Akimova N. V. (2018). Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie. (*Bases of foreign language teaching methodology: text book*). Moscow: KNORUS, 2018. (In Russ.)].

Коряковцева Н. Ф., Гальскова Н. Д., Гусейнова И. А. Современное лингвистическое образование: перспективы развития: коллективная монография. М.: МГЛУ, 2018. [Koryakovtseva N. F., Gal'skova N. D., Guseinova I. A. (2018). Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: perspektivy razvitiya: koll. monografiya. (*Modern linguistic education: development perspectives: manuscript*). Moscow: MGLU. (In Russ.)].

Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 2–5, 36. [Min'yar-Beloruchev, R. K. (1996). Methodology of foreign language teaching or language didactics. *Foreign languages at school, 1*. 2–5, 36. (In Russ.)].

Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ : ИНФРА-М, 2002. [Mirolyubov, A. A. (2002). Istoriya otechestvennoi metodiki obucheniya inostrannym yazykam. (History of Russian methodology of foreign language teaching). Moscow: STUPENI : INFRA-M. (In Russ.)].

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М.: Просвещение, 1967. [Obshchaya metodika obucheniya inostrannymy azykam v srednei shkole (1967) / pod red. A. A. Mirolyubova, I. V. Rakhmanova, V. S. Tsetlin. (*Methods of foreign language teaching at school*). Moscow: Prosvescheniye. (In Russ.)].

Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования // Кн. 1. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. [Passov, E. I. (2010). Metodika kak teoriya i tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Kn. 1. Elets: EGU im. I. A. Bunina. (*Methodology as theory and practice of language education*). Elets: EGU im. I. A. Bunina (In Russ.)].

Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. [Khaleeva I. I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoi rechi (podgotovka perevodchikov). (B*ases of the theory of teaching foreign speech oral comprehension* (*training interpreters*). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)].

УДК 81-13, 81-37, 81-42 DOI 10.52070/2500-3488_2021_1_838_39

И. А. Гусейнова

доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры немецкого языка и перевода
переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета
ginnap@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ШКОЛА ПЕРЕВОДА МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

В настоящей статье предпринимается попытка рассмотреть достижения переводческой школы Иняза, которые являются востребованными в современных условиях. Вопрос о сохранении переводческих традиций в эпоху глобального поворота к цифре представляется важным с точки зрения сохранения преемственности между разными поколениями переводчиков, с одной стороны, и подготовкой новых переводческих кадров в соответствии с запросами современного рынка труда, с другой. Подчеркивается необходимость сохранения лингвистической школы перевода с учетом актуальных проблем перевода и переводоведения, обусловленных переводческими трансформациями.

Ключевые слова: перевод; переводоведение; функции переводчика; аудиовизуальный перевод; машинный перевод; социальный перевод; база данных; цифровые трансформации.

I. A. Guseynova

Doctor of Philology (Dr. habil.) Assoc. Prof.
Prof. German Language and Translation Department
Faculty of Translation and Interpreting
Moscow State Linguistic University
ginnap@mail.ru

MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY LINGUISTIC SCHOOL OF AT THE TURN OF THE 20TH AND 21ST CENTURIES AT THE TURN OF THE 20TH AND 21ST CENTURIES

The article aims to highlight the achievements of MSLU school of translation and interpreting that are widely recognized in the world of today. The issue of preserving translation traditions in the digital era is significant in terms of maintaining continuity between different generations of translators, on the one hand and training new translation personnel that meet the requirements of the current labour market, on the other hand. The necessity of keeping the translation and interpreting traditions in the context of new translation theories, practices and transformations is stressed.

Key words: translation; theory of translation; functions of a translator; audiovisual translation; machine translation; social translation; database; digital transformations.

Введение

Подготовка переводчиков в постоянно меняющихся условиях требует внимания к содержанию образования. Несмотря на необходимость подготовки переводческих кадров в соответствии с имеющимися запросами со стороны работодателей и требованиями рынка труда, сохраняется устойчивая потребность в сохранении традиционных переводчиков, способных выполнять, помимо переводческих задач, также и ряд других функций. Прежде всего, речь идет о формировании универсальной компетенции переводчика, позволяющей ему выступать при необходимости в качестве собственно переводчика, медиатора и дискурсивной личности, готовой структурировать межкультурное пространство вокруг себя и выстраивать коммуникативно-дискурсивную среду с учетом практических интересов участников социокультурного взаимодействия в профессиональной сфере. Многообразие функциональных обязанностей современного переводчика стимулирует дискуссии вокруг следующих социально значимых тем: институциональный статус переводчика в условиях глобального поворота к цифре и изменениями типов среды общения; лингвистический статус социального перевода и его разновидностей, в том числе аудиовизуального перевода, тифлокомментирования и перевода жестовых коммуникаций, специального, научно-технического, судебного и иных типов перевода; распределение языковых комбинаций и языковых пар с учетом лингворегионального компонента, а также потребностей региона в кадрах, обеспечивающих разные виды перевода, как традиционные, так и инновационные; изменение содержания образования с учетом современных достижений в области теории и практики перевода, лингвистики и лингводидактики.

Анализ трудов отечественных и зарубежных специалистов в сфере теории и практики перевода свидетельствует о том, что профессия переводчика на протяжении веков подвергалась внешним воздействиям, оставаясь, однако, при этом одним из видов мыслительной деятельности человека. Переводчики всегда были и рассматривались в качестве посредников между языками и культурами. В отечественных фундаментальных исследованиях отмечается комплекс функций

переводчика – коммуникативной, воспитательной и просветительской, что выражается в распространении идей, в культурном обмене, в трансляции знаний о мировоззренческих и идеологических системах, в передаче научного знания с применением различных технологиий [Гарбовский, Костикова 2018]. В свете вышесказанного следует, что перевод всегда рассматривался в качестве социокоммуникативной практики.

Анализ современного состояния переводческой деятельности

Проект профессионального стандарта переводчика

Отметим существенное влияние на развитие переводческой теории и практики проекта профессионального стандарта переводчика. Содержательный анализ документа демонстрирует результаты научных исследований, проведенных экспертами на основе существующих образовательных программ, предназначенных для подготовки переводческих кадров. В проекте документа учтены интересы реальных работодателей, которые заинтересованы в трудоустройстве переводчиков, осознанно расширен дополнительный функционал переводчиков, требуемый работодателями государственного и коммерческого секторов и рынком труда. На основе полученной информации рабочая группа экспертов выделила трудовые действия, осуществляемые переводчиками в современных условиях, и разработала набор компетенций, которыми должен обладать профессиональный переводчик. Набор компетенций коррелирует с трудовыми функциями и отражает одновременно этапы профессиональной подготовки будущих специалистов в области устной и письменной межъязыковой коммуникации. Таким образом, разработчикам проекта профессионального стандарта переводчика удалось, с одной стороны, сохранить суть переводческой профессии и с другой – учесть требования, предъявляемые к современному переводчику – выполнение организационной, технологической работы, функций медиатора, специалиста по работе с корпусами текстов и базами данных и т. п., позволяющих рассматривать переводчика в качестве дискурсивной личности, способной управлять коммуникативными, коммуникационными и социальными и социокультурными процессами в профессиональной среде.

Диверсификация видов перевода в образовательных целях

Несмотря на то, что переводческая деятельность подвержена в современных условиях сильнейшей диверсификации, мы можем сегодня обозначить те направления, которые являются перспективными и востребованными как в России, так и в странах ближнего и дальнего зарубежья. Обратимся к направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, осуществляемому в ФГБОУ ВО МГЛУ. Следует отметить, что нижеприведенный перечень реализуется с разной степенью применения информационно-коммуникационных технологий, дополняющих традиционную лингвистическую подготовку переводчиков:

– социальная коммуникация / перевод в социальной сфере, в рамках программ «Теория и практика перевода жестового языка межкультурной коммуникации», «Тифлокомментирование и межкультурная коммуникация» и др.;

– межкультурная и межъязыковая коммуникация с интенсивным применением информационных и информационно-коммуникационных технологий, например, в рамках программ «Лингвистика в современной информационно-коммуникационной цифровой среде», «Межъязыковая и межкультурная коммуникация: теория и практика» «Лингвистика для цифровых медиа» и др.;

– традиционные виды перевода, реализуемые в таких программах, как «Теория и практика письменного и основы устного перевода», «Письменный перевод специальных текстов», «Устный перевод на международных конференциях», «Художественный перевод» и др.;

– специальный перевод с учетом отраслевого и лингворегионального компонента, например, «Судебный перевод», «Научно-технический перевод», «Экономический перевод» и др.;

– новые виды перевода, в том числе «Теория и практика аудиовизуального перевода», «Тифлокомментирование» и т. п.

Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении переводчиков стимулирует разработку различных устройств и программных решений, способных облегчить работу письменного и устного переводчика, однако это предполагает также одновременное развитие технологической компетентности обучающихся. Одновременно развиваются условия реализации онлайн-образования, включая дистанционные образовательные технологии, нацеленные на профессиональное обучение специалистов в области

межкультурной и межъязыковой коммуникации [Писарик, Горожанов 2021]. Подчеркнем, что в наших исследованиях дистанционное образование рассматривается как часть онлайн-обучения, которое, однако, является интегративной частью профессиональной подготовки специалистов в сфере межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Теоретико-методологические основания современной переводческой деятельности

Анализ современной специализированной литературы, затрагивающей переводческую теорию и практику, демонстрирует наличие разработанной общегуманитарной базы, разработанной преимущественно зарубежными специалистами [Делёз, Гваттари 1998; Beck 2007; Прунч 2015]. На наш взгляд, теоретические предпосылки касаются, прежде всего, специфики образовательного процесса, что выражается в необходимости его расширения и увеличения. Это утверждение приводит к интенсивному использованию системы непрерывного образования и формированию социального института переводчиков, включающего профессиональную подготовку переводческих кадров, повышение квалификации действующих переводчиков и формирования форумов переводчиков, на которых экспертные группы могут осуществлять обмен опытом, презентовать результаты своих теоретико-практических достижений, обсуждать насущные переводоведческие проблемы. В свете вышесказанного отдельного упоминания заслуживают две современные научные работы, на которых мы остановимся ниже.

В своих научных изысканиях А. П. Наумова отмечает малое число работ, которые посвящены анализу профессионального дискурса специалистов в разных отраслях знаний и сферах деятельности [Наумова 2020]. В ходе научных изысканий автор анализирует специфику профессионального общения переводчиков, отмечая две его стороны. Первую мы условно можем обозначить как научно-академическую, а вторую – профессиональную. Профессиональная сторона отличается экспрессивностью и оценочностью, что позволяет выделить круг практических проблем, релевантных для собственно профессионального сообщества, в то время как научно-академическая позволяет демонстрировать существующие проблемы на высоком теоретическом уровне. Из этого следует применение различных каналов распространения информации – интернет-форумы и социальные сети

во всем их многообразии, с одной стороны, и научные авторитетные издания – электронные и печатные – с другой.

Д. В. Балаганов и Е. Г. Князева в своих совместных работах затрагивают проблемы работы устных переводчиков, осуществляющих не только устный последовательный, но и синхронный перевод, в которых особую роль приобретает фактор времени, отягощаемый стрессогенным фактором [Балаганов, Князева 2019]. Последнее требует реализации перевода в разных, в том числе некомфортных для переводчика условиях. Напомним, что синхронный перевод является интегративной частью межкультурного сотрудничества, реализуемого в профессиональной среде при участии переводчика. Из теории и практики перевода известно, что на профессиональном уровне синхронный перевод осуществляется в различных коммуникативно-прагматических условиях, но во всех обстоятельствах он требует сокращения временны́х затрат. Участники переговорного процесса, будучи профессионалами, не нуждаются в тех качественных характеристиках перевода, которые жизненно необходимы для осуществления художественного перевода, общественно-политического, специального и других видов перевода. Это обстоятельство требует учета в подготовке устных переводчиков умения осуществлять буквальный перевод с сохранением терминологической составляющей и передачей единиц специальной лексики, и умения осуществлять коммуникативный перевод, предполагающий формирование навыков применения интерпретационного метода. Последний основан на передаче смыслов высказывания при помощи различных средств языка и не требует высокой стилистической адекватности или максимальной точности перевода.

В современных изысканиях, касающихся работы устных переводчиков, акцент сделан на разработки, проводимые в рамках Женевской школы перевода, которая уделяет пристальное внимание эмоциональному компоненту деятельности устных переводчиков, который варьирует и зависит от количества и качества стрессогенных факторов, к которым относятся коммуникативно-прагматические условия общения – от произносительных особенностей и темпа речи оратора до реальной обстановки. Очевидно, что стрессогенная нагрузка носит преимущественно негативный характер. Переводчику приходится принимать переводческие решения в сжатые сроки, отдавая предпочтение срочной передаче информации за счет ее качественного языкового

оформления. Именно по этой причине основным методом работы синхронного переводчика в реальной ситуации межъязыкового взаимодействия становится метод интерпретации, основанный на механизмах смысловой обработки поступающей извне информации со всеми ее языковыми особенностями. Этим обстоятельством объясняется ввод в научное употребление термина «когнитивный дисбаланс» [Балаганов, Князева 2019], и его использование наряду с терминами «когнитивный диссонанс» и «когнитивный конфликт» [Воскобойник 2004].

На основании вышеизложенного возникает необходимость подготовки специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации, обладающих наряду с общекультурными и профессиональными компетенциями, также универсальной. Последняя, в соответствии с международными исследованиями, должна включать в себя, прежде всего, социальную компетенцию, включая умение работать в команде, умение воспринимать иную культуру, навыки системного мышления, навыки работы с рискогенными и конфликтогенными вторичной среды, ср. нем: «Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kulturverständnis, vernetztes Denken, Umgang mit Unsicherheiten und Paradoxien der Zweiten Moderne» [Beck 2007, с. 230–231]. Рассмотрим далее, как вышеописанное реализуется в системе подготовки переводческих кадров в МГЛУ в условиях цифровых трансформаций.

Подготовка переводческих кадров в МГЛУ

Лингвистическая школа перевода МГЛУ традиционно опирается на труды отечественных переводоведов, известных в России, так и за ее пределами [Научные традиции URL]. Классическое понимание переводческой теории и практики сохраняется и в современных фундаментальных трудах. Обучение включает общетеоретическую подготовку, обучение основам устного и письменного перевода. На более поздних этапах обучения осуществляется специализация переводческой деятельности, прежде всего, по линии устный – письменный перевод с учетом лингворегионального, отраслевого компонентов и специфики разновидностей перевода. Отдельно следует упомянуть подготовку переводчиков художественной литературы и специалистов в области поэтического перевода. Безусловному обогащению истории и критики теории перевода служит понимание переводческой практики в качестве когнитивной деятельности, обусловленной

процессами познания объективной реальности и вербализуемым при помощи различных языковых средств. Упорядочение процессов познания в ходе образовательной деятельности позволяет методически разработать систему упражнений, полезную для подготовки начинающих устных и письменных переводчиков.

Одновременно в МГЛУ ведутся научные работы, позволяющие определить и институционализировать лингвистический статус новых видов перевода и рассматривать их в качестве самостоятельного научно-образовательного направления. Данное замечание касается, прежде всего, аудиовизуального перевода, который рассматривается нами как особая форма реализации межкультурной и межъязыковой коммуникации. В ходе анализа предметно-специальной литературы по теме нами установлено, что аудиовизуальный перевод изучается сегодня в русле двух основных подходов: 1) в качестве самостоятельной разновидности перевода; 2) в качестве разновидности киноперевода. При этом в рамках второго подхода мнения ученых разнятся: одни исследователи настаивают на том, чтобы рассматривать киноперевод по отношению к аудиовизуальному переводу как более узкое понятие, в то время как другие ученые считают киноперевод более объёмным понятием по сравнению с аудиовизуальным переводом. Плюрализм теоретических взглядов свидетельствует о том, что данное направление в теории и практике перевода нуждается в дальнейших научных изысканиях и являются, тем самым, объектом изучения транслятологии.

Труды ученых МГЛУ показывают целесообразность исследования аудиовизуального перевода в русле семиотических теорий М. М. Бахтина и Ю. М. Лотмана с учетом достижений испанских, финских и скандинавских переводческих исследовательских школ, целенаправленно анализирующих аудиовизуальную продукцию. Аудиовизуальный перевод, как самостоятельное направление в теории и практике перевода, имеет свой объект лингвистического изучения. Это обусловлено, *во-первых*, тем, что «в обществе начинает преобладать культура, основанная на аудиовизуальной продукции» [Писанова, Альварес 2019, с. 164], и, *во-вторых*, необходимостью формирования аудиовизуальной компетентности для преодоления существующей в настоящее время «аудиовизуальной безграмотности» [там же]. *В-третьих*, аудиовизуальный перевод представляет

собой с точки зрения генристики совокупность жанров, призванных поддерживать социокультурное взаимодействие в межкультурной среде, преодолевая географическую разрозненность и физическую разобщенность между представителями различных лингвокультур. Сегодня, по мнению большинства специалистов, жанровая типологизация аудиовизуальной продукции позволяет выделить «фильм, комикс, песню, карикатуру и т. д.» [Писанова, Альварес 2019, с. 167]. Классификация жанров аудиовизуального дискурса обеспечивает его дальнейшую детализацию и формирует настоятельную необходимость в том, чтобы разложить содержание аудиовизуального произведения по кадрам, а затем систематизировать вербальный компонент, который может быть «адекватно понят и передан только при адекватной интерпретации внеязыковых составляющих» [там же, с. 168]. Из этого следует необходимость обучения переводческих кадров новой формации стратегиям и тактикам перевода, в том числе переводу вербального элемента невербальным; переводу невербального элемента вербальным; замене визуального элемента звуковым; замене звукового элемента визуальным; замене невербального элемента невербальным элементом [там же, с. 200–201].

Применительно к аудиовизуальному переводу необходимость применения информационно-коммуникационных технологий становится очевидной, так как закадровый голос требует применения программного обеспечения, равно как и субтитрирование и дубляж. Вышесказанное релевантно также для обучения аудиодескрипции, подготовки специалистов по жестовым языкам.

Глобальный поворот к цифре ставит начинающих переводчиков перед необходимостью работы с социальными сетями и базами данных. Такой вид деятельности предполагает применение не только технологической компетенции, но и знание тенденций в развитии языка. Приведем конкретные примеры на материале немецкого языка. Так, для немецкого языка социальных сетей характерно употребление глаголов, содержащих компоненты *fremd* и *gegen*, ср. нем. «Fremd-Verben und Gegen-Verben» [Müller-Spitzer, Ribeiro-Silveira 2019, с. 16]. Среди них встречаются лексические единицы, которые представляют определенную трудность для переводчика, например, *fremdschämen* и *fremdevaluieren*. В конвенциональных справочных изданиях данные глаголы не представлены, что заставляет переводчика искать

возможные варианты перевода либо в корпусах текстов, либо в электронных словарях глоссарного типа, объясняющих их значение, поскольку даже носители языка не всегда готовы сразу дать бытовую дефиницию указанным лексемам. Тем не менее достаточно популярный в немецкоязычных социальных сетях глагол *fremdschämen* трактуется как *испытывать стыд за какие-либо слова и поступки*, совершенные третьими лицами, а глагол *fremdevaluieren* является термином, встречающимся в сфере педагогики, и его можно перевести как *провести независимую диагностику*. Приводимый нами пример свидетельствует об устойчивой необходимости сочетания традиционных и инновационных подходов в подготовке современных специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Несмотря на необходимость подготовки переводческих кадров с учетом их дальнейшей специализации, общая теоретическая подготовка будущих специалистов в области межкультурной и межъязыковой коммуникации осуществляется в традициях классической лингвистической школы перевода – достижение эквивалентности и адекватности перевода даже при использовании элементов машинного перевода и программ памяти.

Известно, что эквивалентность и адекватность перевода достигаются в наибольшей степени при работе с близкородственными языками, в то время как при обработке разноструктурных языков возникает проблема систематизация языковых средств, эквивалентных элементам другого языка. Прежде всего, речь идет о поиске и установлении соответствий между грамматическими, синтаксическими и лексическими системами разноструктурных языков.

На протяжении столетий сохраняется проблема перевода реалий. В западноевропейской переводческой традиции принято различать случаи полного совпадения в структурных элементах двух языков (полная эквивалентность), случаи частичной эквивалентности и, наконец, нулевую эквивалентность, когда «языковая единица может вообще не иметь соответствия в другом языке» [Прунч 2015, с. 50–51]. Последнее трактуется нами в качестве реалий.

Реалии (безэквивалентная лексика) служат обозначению национально-культурной специфики этносоциума, способствуя тем самым формированию его исторической, политической и экономической идентичности. Реалии во всем их многообразии – наименования предметов быта, включая обозначения одежды, пищи или орудий труда;

наименования местностей, мифологических и сказочных существ; наименования флоры и фауны, характерные для той или иной географической области; наименования политических и общественно значимых событий, а также литературных и исторических персонажей, устойчивых выражений и крылатых слов, имеющих для конкретного этносоциума ценностное значение и пр. способствуют сохранению культурно-исторического наследия в разных типах среды, что особенно важно в условиях глобализации и ее последствий, повлекших за собой цифровые трансформации. Для переводчиков, специализирующихся на переводе художественной литературы, перевод реалий представляет собой отдельную сложность.

Следует отметить, что при подготовке переводческих кадров в МГЛУ учитываются правила «нормативной дидактики» [Прунч 2015, с. 74], что в отечественной лингводидактике обозначается термином «постредактирование», «литературное редактирование» и др. Важно, что в условиях цифровых трансформаций данные термины применяются по отношению к результатам машинного перевода, хотя любой текст нуждается в редактировании, корректуре и стилистической правке, что, собственно, отражает деятельность и необходимость сотрудничества с экспертными сообществами, в нашем случае переводческими, способными дать адекватную оценку результатам перевода и деятельности каждого конкретного переводчика. Иными словами, подготовка начинающих переводчиков предусматривает уверенное знание норм и правил литературного языка, а также профессиональное владение лингвистическим инструментарием.

Таким образом, традиционная система перевода включает: 1) обучение буквальному переводу, в ходе которого грамматические структуры незначительно адаптируются и заменяются грамматическим эквивалентом; 2) дословному переводу, который нацелен на передачу «точных контекстуальных значениий слов с помощью грамматических структур переводящего языка; 3) идиоматическоу переводу, передающему смысл оригинала; 4) вольному переводу, ориентированному на передачу «фактического содержания подлинника, а не его форму» [там же, с. 78–79]; 5) адаптацию, о которой мы писали подробнее выше.

Элементом подготовки будущих переводчиков является также приемы преобразования информации, в том числе добавления или, наоборот, исключение какой-либо информации. Во избежание

смысловых ошибок особое значение приобретает экзегеза. Сегодня она представлена в виде сносок, примечаний, глоссария и т. п., но и включается нередко в собственно текст перевода. По этой причине, при подготовке кадров в области межкультурной и межъязыковой коммуникации необходимо четко разграничить лингвистический перевод и культурную адаптацию, иными словами, дать возможность будущим переводчикам решить для себя, будет ли он: а) перекодировать или б) переформулировать содержащуюся в тексте информацию. Таким образом, коммуникативная приемлемость перевода и его содержательная достаточность являются ключевыми элементами оценки деятельности будущего переводчика.

Заключение

В заключение подчеркнем, что лингвистическая школа перевода МГЛУ на рубеже XX–XXI вв. тесно связана с содержанием образования и подготовкой профессионального переводчика в условиях цифровой трансформации, что несомненно ставит перед нами отнюдь не праздные, а весьма острые лингвистические вопросы, решение которых возможно только в междисциплинарном русле с привлечение данных и достижений самых разнообразных наук.

Подготовка современного переводчика в МГЛУ предусматривает формирование у переводчиков универсальной компетенции, необходимой для работы в команде, состоящей из представителей различных лингвокультур; социальной компетенции, которая необходима для успешной работы в области проектной деятельности; профессиональной компетенции, включая знание темпорально-детерминированной специфики видов перевода, стрессогенных и рискогенных факторов, в том числе внешнее давление, повышенную когнитивную нагрузку, возможное изменение языкового сознания и др.

Подготовка будущих переводчиков в МГЛУ сочетает в себе элементы практической деятельности, реализуемые в ходе различных видов практик, стажировок, а также в ходе участия обучающихся в программах включенного обучения и академической мобильности. Отметим, что данные программы являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса, направленного на усовершенствование целого комплекса компетенций, важных для социокультурного взаимодействия в области межкультурной и межъязыковой коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Балаганов Д. В., Князева Е. Г. Характеристика синхронно-переводческой деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. 2019. № 2. С. 81–90. [Balaganov, D. V., Knyazeva, E. G. (2019). Kharakteristika sinkhronno-perevodcheskoy deyatel'nosti. (Characteristics of simultaneous translation activities). *Vestnik Moscow Region State University, 2*, 81–90. (In Russ.)].

Воскобойник Г. Д. Тождество и когнитивный диссонанс в переводческой теории и практике // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2004. Вып. 499. С. 1–181. [Voskoboynik, G. D. (2004)/ Tozhdestvo i kognitivnyy dissonans v perevodcheskoy teorii i praktike. (Identity and cognitive dissonance in translation theory and practice). *Vestnik of Moscow State Linguistic University, 499*, 1–181. (In Russ.)].

Гарбовский Н. К., Костикова О. И. Перевод и общество // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2018. № 1. С. 17–40. [Garbovskiy, N. K., Kostikova, O. I. (2018). Perevod i obshchestvo (Translation and society). *The Moscow University Herald, Series 22, Translation Theory, 1*, 17–40. (In Russ.)].

Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с фр. и послесл. С. Н. Зенкина. М.: Институт экспериментальной социологии ; СПб.: Алетейя, 1998. (Серия "Gallicinium") [Deleuze, G., Guattari, F. (1998). Qu'est-ce que la philosophie? (What is philosophy?*)* Translated by M. Zenkina, Moscow: Institute of Experimental Sociology, St. Petersburg: Aleteya (ser. "Gallicinium") (In Russ.)].

Наумова А. П., Социокоммуникативные характеристики профессионального дискурса переводчиков (на материале английского, русского и французского языков): дис. … д-ра филол. наук. Волгоград: ВолГУ. 2020. [Naumova, A. P. (2020). Sotsiokommunikativnyye kharakteristiki professional'nogo diskursa perevodchikov (na materiale angliyskogo, russkogo i frantsuzskogo yazykov) (Socio-communicative characteristics of the professional discourse of translators (based on the material of English, Russian and French languages)): abstract of PhD hab. in Philology. Volgograd, VolGU. (In Russ.)].

Научные традиции // Сайт ФГБОУ ВО МГЛУ. URL: https://linguanet.ru/science/nauchnye-shkoly/ (дата обращения: 29.03.2021). [Scientific traditions of Moscow State Linguistic University, https://linguanet.ru/science/nauchnye-shkoly/ (in Russ.)].

Писанова Т. В., Альварес Солер А. А. Пространства коммуникации Испании и Латинской Америки: многоязычие, литература, традиции перевода. М.: МГЛУ, 2019. [Pisanova, T. V., Al'vares Soler, A. A. (2019). Prostranstva kommunikatsii Ispanii i Latinskoy Ameriki: mnogoyazychiye, literatura,

traditsii perevoda. (Spaces of communication between Spain and Latin America: multilingualism, literature, translation traditions). Moscow: MSLU. (in Russ.)].

Писарик О. И., Горожанов А. И. Доля английского профессионального подъязыка в текстах учебных материалов для студентов строительных специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Вып. 3 (14). С. 928–932. [Pisarik, O. I., Gorozhanov, A. I. (2021). Dolya angliyskogo professional'nogo pod»yazyka v tekstakh uchebnykh materialov dlya studentov stroitel'nykh spetsial'nostey (The share of the English professional sublanguage in the texts of educational materials for students of construction specialties). *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 3* (14), 928–932. (In Russ.)].

Прунч Э. Пути развития западного переводоведения. От языковой асимметрии к политической / пер. с нем. ; под ред. Н. И. Рейнгольд. М.: Р. Валент, 2015. [Prunč, E. (2015). Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht (Ways of development of Western translation studies. From linguistic to political asymmetry). Translation ed. by N. I. Reingold. Moscow: R. Valent. (In Russ.)].

Beck U. Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2007.

Garbovskiy N., Kostikova O. Le profil du traducteur apprenti dans le climat cyberinformatique: formation – formateur – formé // Lebende Sprachen. 2017. # 62. Vol. 2. P. 365–378.

Müller-Spitzer C., Ribeiro-Silveira M. Fremdschämen muss sich jeder Mal, aber haben Sie schon einmal von Fremdpflegen oder Fremdküssen gehört? Eine Studie zur Akzeptabilität und zum Neologismenstatus von Fremd-Verben // IDS Sprachreport. 2019. Vol. 35. Iss. 3. Pp. 16–21.

УДК 378.6:811(091) DOI 10.52070/2500-3488_2021_1_838_53

Т. Ю. Полякова

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

РОЛЬ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Статья посвящена вопросам истории преподавания иностранных языков в неязыковых вузах России. В ней определяется влияние МГЛУ на развитие теории, методики и практики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах во второй половине XX столетия. В связи с этим рассматривается вклад научной методической школы МГЛУ, УМО в области лингвистики и Центрального кабинета методики, а также значение созданной в этот период в университете системы непрерывного повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

Ключевые слова: теория и методика преподавания иностранных языков; неязыковые вузы; научная методическая школа; организация обучения; повышение квалификации преподавателей.

T. Y. Polyakova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Assoc. Prof.
Head of the Foreign Languages Department
Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)
kafedra101@mail.ru

THE IMPACT OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY ON THE THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

The paper is devoted to the history of foreign language training in non-linguistic universities in Russia. It reveals the influence of MSLU on the theory, methods and practice of foreign language teaching and learning in non-linguistic universities in the second half of the XXth century. It describes the contribution of MSLU scientific school of language pedagogy, the Russian Association of Educators in the Sphere of Linguistics and the Central Department for Foreign Language Methodology as well as the significance of the system of life-long foreign language teachers' professional development of that period.

Key words: theory and methods of foreign language training; non-linguistic universities; scientific school of language pedagogy; organization of the teaching process; teachers' professional development.

Введение

Практика преподавания иностранных языков (ИЯ) в неязыковых вузах имеет в России давнюю историю и берет начало с момента основания в XVIII в. университетов и первых инженерных школ, в которых, в соответствии с Указом Петра I, преподавались ИЯ.

На рубеже XIX и XX столетий в инженерных вузах изучение одного из современных европейских языков было обязательным, и при этом обеспечивалась преемственность с его предшествующим изучением в реальных училищах. Обучение было направлено на использование иностранной технической литературы в профессиональной деятельности.

В первые десятилетия XX столетия, несмотря на объективные сложности этого периода, в технических вузах сохранилась подготовка по ИЯ и даже была включена в учебные планы рабфаков [Фундаментальное образование в транспортном вузе: от Императорского Московского инженерного училища (ИМИУ) до Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ) 2002]. Именно к этому времени относятся первые попытки унификации преподавания ИЯ в неязыковых вузах посредством публикации первых вузовских программ в 1925 г. и 1929 г. [Кузнецова 1969]. В качестве основной цели обучения рассматривались, как и долгое время впоследствии, чтение и перевод литературы по специальности.

В 1930-е гг. в связи с задачей индустриализации страны создается большое количество так называемых отраслевых вузов, в которых преподаванию ИЯ отводится значительное место. В этот период формируется единая система обучения ИЯ, характеризующаяся преемственностью со средней общеобразовательной школой, а в курсе ИЯ выделяются три этапа, не теряющие актуальность и в настоящее время: вводный, основной и специальный [Кузнецова 1969].

Для обеспечения преподавания ИЯ создаются первые учебники с учетом специальности, в которых предпринимаются первые попытки уточнения терминологии, относящейся к определенной отрасли, систематизации специальной лексики, отбора грамматического материала, типичного для научной литературы. Данный подход выдержал проверку временем, и был впоследствии сформулирован как принцип профессиональной направленности обучения.

В практике преподавания ИЯ в неязыковых вузах, как и в других учебных заведениях, в первой половине XX в. этот период наблюдалось противостояние прямого и грамматико-переводного метода, а в начале 1930-х гг. начинает свое распространение комбинированный метод, сочетавший черты и того, и другого. Несмотря на наличие продолжительного структурированного курса ИЯ в технических вузах, программ, учебников и учебных пособий, методика преподавания ограничивалась, в основном, практическими рекомендациями преподавателям.

1950–1960-е годы справедливо считаются расцветом высшего образования в нашей стране. В этот период она занимала одно из ведущих мест в мире по числу студентов и по качеству подготовки, прежде всего в сфере инженерного и естественно-научного образования [Тимошенко 1996].

Развитие международных контактов, рост объема научно-технической информации в конце 1950-х гг. потребовали совершенствования преподавания ИЯ в стране. Большую роль в этом сыграли меры по созданию единой системы обучения ИЯ, начиная от детского сада до разнообразных языковых курсов после окончания вуза, которые были предприняты в связи с Постановлением Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» (1961) [Полякова 2013]. Большое внимание в Постановлении было уделено преподаванию ИЯ в неязыковых вузах, что, безусловно, стимулировало дальнейшее развитие теории и методики их преподавания.

В этот период И. М. Берманом (1970) и М. В. Ляховицким (1981) были опубликованы учебники по методике обучения ИЯ в неязыковых вузах, в которых основные теоретические положения общей методики и методики средней школы получили свое дальнейшее развитие применительно к преподаванию ИЯ в этих учебных заведениях [там же]. В частности, в них описываются механизмы реализации принципа профессиональной направленности обучения и приемы обучения аналитическому и синтетическому чтению.

На современном этапе в неязыковых вузах реализуется диверсифицированная система подготовки по ИЯ в соответствии с разнообразными потребностями многих категорий обучающихся. Она включает: обязательные программы в соответствии с уровнями подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура);

элективные курсы; дополнительные образовательные программы, самой популярной из которых является программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». И, наконец, наступил момент, когда в неязыковых вузах студенты могут получить высшее лингвистическое образование.

Современный этап развития преподавания ИЯ стал возможен благодаря целому ряду факторов, в частности он был подготовлен достижениями теории и методики во второй половине XX столетия, которые в значительной степени были определены деятельностью Московского государственного педагогического института иностранных языков им. М. Тореза (в настоящее время – МГЛУ). В связи с этим цель данной статьи – выявление именно в этот период влияния МГЛУ на развитие теории, методики и практики преподавания ИЯ в неязыковых и, прежде всего, технических вузах страны.

Разностороннее влияние МГЛУ на преподавание ИЯ в неязыковых вузах страны во второй половине XX столетия

Влияние научных школ МГЛУ на развитие методики преподавания ИЯ

40–50-е гг. XX в. были чрезвычайно важным этапом в развитии отечественной методики преподавания ИЯ. В это время определился предмет методики как науки, обосновывались методы исследования, что послужило стимулом для проведения научных исследований, прежде в области общей методики и методики средней школы.

Огромное значение для развития общей методики имели труды Л. В. Щербы, в которых обосновывались общеобразовательное значение изучения ИЯ, различие между языком, речью и текстом, необходимость различения активного и пассивного словаря, активной и пассивной грамматики и другие важные положения. Идеи Л. В. Щербы получили дальнейшее развитие в работах его последователей и явились основой создания сознательно-сопоставительного метода.

В методике преподавания ИЯ в неязыковых вузах в этот период реализуются предложенные в это время принципы отбора учебного словаря, а также идея И. В. Рахманова о создании методической типологии упражнений.

Во второй половине прошлого столетия получают свое развитие различные методические школы. Одной из ведущих школ считается

научная методическая школа МГЛУ, центром которой являлась кафедра методики преподавания ИЯ. Среди ученых этой школы заведующие кафедрой К. А. Ганшина, З. М. Цветкова, являвшаяся одним из разработчиков сознательно-сопоставительного метода обучения ИЯ, А. А. Миролюбов, признанный специалист в области истории преподавания ИЯ, Н. И. Гез, считающаяся одним из основоположников отечественной коммуникативной методики обучения ИЯ, профессора И. В. Рахманов, И. Д. Салистра, С. К. Фоломкина, Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая, Н. Ф. Коряковцева, И. П. Павлова и другие.

Представители этой методической школы внесли значительный вклад в разработку получивших всеобщее признание и широко применяемых в настоящее время как в научных исследованиях, так и в практике преподавания ИЯ личностно-деятельностного, коммуникативного, компетентностного и профессионально ориентированного подходов к обучению ИЯ.

Проводимые представителями этой научной школы исследования опирались на данные смежных наук, прежде всего лингвистики и психологии. Особое значение при этом имели научные школы, созданные и развиваемые учеными МГЛУ. Среди них нельзя не упомянуть научную школу теории текста и коммуникативной лингвистики, основоположником которой является Г. В. Колшанский, а также научную школу психологии обучения ИЯ, которая традиционно ассоциируется с именами В. А. Артемова и И. А. Зимней. В частности, исследования в области методики опирались на теорию речевой деятельности, а также психологическое обоснование необходимости взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности, определивший методический принцип параллельного и взаимосвязанного обучения.

Принимая во внимание главенство цели обучения чтению в неязыковых вузах, особое значение для преподавания ИЯ в этом типе учебных заведений среди достижений научной методической школы МГЛУ имеет теория обучения чтению как виду речевой деятельности, разработанная профессором кафедры методики МГЛУ С. К. Фоломкиной.

На основе данного подхода была разработана теория обучения чтению в средней школе, а позднее – в неязыковых вузах. В результате появилась целостная концепция обучения чтению, получившая распространение в технических вузах.

На основе данной теории в результате научных исследований на кафедре были разработаны методики обучения разным видам чтения

в неязыковых вузах в конкретных условиях, например, в работах Н. И. Шевченко, Д. А. Кейша, Л. М. Ермолаевой, Т. Ю. Поляковой, а в исследовании Н. Ф. Коряковцевой представлена методика обучения разным видам чтения с достижением студенческого уровня в языковом вузе.

В этот же период профессором Н. В. Елухиной были выявлены основные умения аудирования, а также уровни и приемы их формирования в средней школе. Теоретические положения получили развитие при разработке методик обучения слушанию и устной речи в неязыковых вузах, например в работе Л. И. Девиной.

В результате концептуальные положения, разработанные методической школой МГЛУ, используются в настоящее время в качестве методологической основы большинства научных исследований, а также современных концепций изучения ИЯ в неязыковых вузах, например, в лингводидактической концепции интернационализации профессиональной подготовки специалиста нелингвистического профиля [Яроцкая 2013] или в теории диверсификации непрерывной профессиональной подготовки по ИЯ в инженерном образовании [Полякова 2010].

Влияние МГЛУ на организацию обучения ИЯ в неязыковых вузах

Во второй половине XX столетия решающую роль в организации учебного процесса в неязыковых вузах играли программы по ИЯ. В них определялись концептуальные положения, структура курсов ИЯ, основные этапы, организационные формы, содержание обучение и процедура итоговой аттестации.

Чрезвычайно важным было то, что действующие в разное время программы, например, Программа по английскому языку 1984 г., учитывали достижения научной школы МГЛУ в области методики.

В 1988 г. было создано Учебно-методическое объединение (УМО) по образованию в области лингвистики, штаб-квартирой которого на протяжении всего периода его существования являлся МГЛУ. В состав УМО входил Научно-методический совет неязыковых вузов, и УМО всегда уделяло особое внимание подготовке специалистов нелингвистического профиля, а также составлению программ и методических рекомендаций по их реализации.

Кафедры ИЯ при организации обучения руководствовались программами УМО 1990 г., 1998 г., 2000 г., которые были направлены на

подготовку обучающихся к практическому использованию ИЯ в профессиональной деятельности с учетом быстро изменяющихся условий.

В 1999 г. по инициативе УМО МГЛУ в сотрудничестве с представителями неязыковых вузов была составлена Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации, которая определяла цель и этапы обучения, а также формы итоговой аттестации на основе концептуальных положений, разработанных методической школой МГЛУ.

Благодаря тому, что УМО в области лингвистики не только поддержало введение в системе высшего образования этой дополнительной программы, но и предприняло меры для возможности ее успешной реализации в неязыковых вузах. УМО были определены минимум содержания образования, трудоемкость курса, основные дисциплины. Это позволило более 100 вузам страны начать реализацию данной дополнительной программы профессиональной переподготовки.

Таким образом, во второй половине XX столетия научные достижения методической школы МГЛУ оказывали влияние не только на развитие теории преподавания ИЯ в неязыковых вузах, но и на организацию в них обучения ИЯ посредством реализации подготовленных программ.

Деятельность МГЛУ, направленная на распространение в неязыковых вузах достижений теории и практики преподавания ИЯ

Совершенно очевидно, что в сфере образования всегда наблюдается определенный разрыв между теорией и практикой преподавания. Несмотря на результаты научных исследований, в неязыковых вузах в начале второй половины XX столетия доминирующее положение, к сожалению, нередко занимал перевод так называемых тысяч знаков. МГЛУ были предприняты большие усилия для внедрения теоретических положений в практику преподавания.

Важную роль в распространении последних достижений методики сыграло издание с 1961 г. журнала «Иностранные языки в высшей школе». В состав его редколлегии всегда входили представители научной методической школы МГЛУ, а также Центрального кабинета методики.

Однако самым главным, по всей видимости, является то, что для этой цели в МГЛУ была создана, на наш взгляд, уникальная система непрерывного повышения квалификации преподавателей ИЯ

неязыковых вузов, в которой важную роль сыграл Центральный кабинет методики.

Его создание относится к 1963 г., когда при МГЛУ был организован Межвузовский методический кабинет по ИЯ [Каменская 2013]. Его руководителем в течение многих лет являлась К. Г. Павлова. Основными задачами кабинета, который в настоящее время носит название Центрального кабинета методики обучения ИЯ и продолжает свою деятельность благодаря самоотверженной работе его нынешнего руководителя Л. С. Каменской, являлись и продолжают оставаться обобщение и распространение достижений науки и передового опыта, а также оказание помощи кафедрам ИЯ неязыковых вузов.

Повышение квалификации преподавателей проходило в разных формах. Это и проводимые Центральным кабинетом ежегодные Всероссийские научно-методические конференции, ежемесячные семинары и ежедневные консультации преподавателей, оказание помощи преподавателям при подготовке статей к публикации в выпускаемых МГЛУ сборниках научных трудов.

Кроме того, преподавателям ИЯ неязыковых вузов всей страны предоставлялась возможность либо проходить курсы повышения квалификации продолжительностью один семестр, либо стажироваться в стенах МГЛУ, а также проводить научные исследования под руководством специалистов кафедры методики в аспирантуре.

Реализуемая МГЛУ система непрерывного повышения квалификации создавала все условия для выбора преподавателем, пользуясь современной терминологией индивидуальной образовательной траектории. Благодаря этой системе результаты научных исследований в области методики стали достоянием многих преподавателей неязыковых вузов и способствовали повышению их мотивации к профессиональной самореализации.

Благодаря распространению достижений методики в 1970–1980-е гг. был издан целый ряд учебников и учебно-методических комплексов для обучения различным языкам в неязыковых вузах. Авторы попытались отразить в них основные подходы к методике обучения ИЯ, и, прежде всего, теорию обучения чтению, разработанную С. К. Фоломкиной. Среди этих учебных материалов следует упомянуть учебники по английскому языку для радиотехнических и энергетических, горно-геологических, автодорожных и строительных вузов, учебник

немецкого языка для химико-технологических вузов. Таким образом, научные обоснованные методы и приемы обучения были реализованы в практике преподавания ИЯ.

Заключение

Практика преподавания ИЯ в неязыковых вузах имеет давнюю историю и связана со становлением высшего образования в России. Значимым этапом в ее истории является вторая половина XX столетия.

Именно в этот период МГЛУ оказал существенное влияние на развитие теории, методики и практики преподавания ИЯ в этом типе учебных заведений. Это влияние носило разносторонний характер и охватывало три направления: теорию и методику преподавания ИЯ, организацию учебного процесса, а также распространение и внедрение теоретических положений в практику преподавания ИЯ в неязыковых вузах посредством созданной уникальной системы непрерывного повышения квалификации преподавателей.

Дальнейшее развитие теории и методики преподавания ИЯ в неязыковых вузах должно происходить с учетом исторического наследия научной методической школы МГЛУ, которое не потеряло своей актуальности и в наши дни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ/ REFERENCES

Каменская Л. С. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. 12 (672). С. 9–20. [Kamenskaya, L. S. (2013). Vocationalization of foreign language teaching-and-learning process at a non-language institution for higher professional education as a teaching methods problem. *Vestnik of Moscow State Linguistic University, 12* (672), 9–20. (In Russ.)].

Кузнецова Р. Л. Из истории методики обучения иностранным языкам в советских неязыковых вузах. Казань: КГУ, 1969. [Kuznestova, R. L. (1969). Iz istorii metodiki obuchenija inostrannymj azykam v sovetskih nejazikovih vuzah. (*From the history of foreign language teaching in the soviet non-linguistic universities*). Kazan: KGU. (In Russ.)].

Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной иноязычной подготовки в инженерном образовании // Вестник Московский государственный автомобильно-дорожный университет. 2010. № 3 (42).

С. 31–34. [Polyakova, T. Yu. (2010). Diversification of life long professional foreign language training in engineering education. *Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, 3* (42), 31–34. (In Russ.)].

Полякова Т. Ю. Профессиональная ориентация обучения иностранному языку в инженерном вузе: традиции и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. Вып. 12 (672). С. 21–33. [Polyakova, T. Y. (2013). Professional orientation of foreign language training in engineering university: traditions and prospects. *Vestnik of Moscow State Linguistic University, 12* (672), 21–33. (In Russ.)].

Тимошенко С. П. Инженерное образование в России. Люберцы: ВИНИТИ, 1997. [Timoshenko, S. (1997). (Engineering education in Russia). Lubersti: VINITI, 1997. (In Russ.)].

Фундаментальное образование в транспортном вузе: от Императорского Московского инженерного училища (ИМИУ) до Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ). М.: МИИТ, 2002. [Fundamentalnoje obrazovanije v transportnomvuze: ot Imperatorskogo Moskovskogo ingenernogo uchilischa (IMIU) do Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobschenija (MIIT). (2002). (Fundamental education in transport university: from Imperial Moscow Engineering School (IMES) to Moscow State University of Railway Transport (MIIT)). Moscow: MIIT. (InRuss.)].

Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: 2013. [Jarockaja, L. V. (2013) Lingvodidakticheskie osnovy internacionalizacii professional'noj podgotovki specialista (inostrannyj jazyk, nejazykovoj vuz). (Language pedagogy foundadations of specialist professional training internationalization (foreign language, non-linguistic university: abstract of PhD in Pedagogy). Moscow. (InRuss.)].

УДК 37.013.43/37.013.2 DOI 10.52070/2500-3488_2021_1_838_63

Н. В. Барышников

доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики педагогических технологий обучения и воспитания
Пятигорского государственного университета
baryshnikov@pgu.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕИННОВАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассмотрена проблема реинновации концепции обучения иностранным языкам в связи с изменившейся образовательной средой, полиподходностью к формированию иноязычных компетенций у обучающихся образовательных учреждений различного типа. Для обсуждения автор предлагает пять аспектов реинновации, в том числе методологический, языковой, средовый, подходно-целевой, интернационализационный.

Ключевые слова: концепция; обучение иностранным языкам; реинновация; аспекты; методология; регистры языка; образовательная среда; конкретизация цели; полиподходность; интернационализация.

N. V. Baryshnikov

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Prof.
Head of the Department of Intercultural Communication, Language Pedagogy, Pedagogical Technologies of Education and Training
Pyatigorsk State University
baryshnikov@pgu.ru

SOME ASPECTS OF REINNOVATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONCEPT

The article presents some aspects of reinnovation of the concept of teaching foreign languages in connection with the changed educational environment, multi-approach to the formation of foreign language competencies among students of various types of educational institutions. For discussion, the author proposes considering five aspects of foreign language teaching, including methodological, linguistic, environmental, approach-targeted and internationalization aspects.

Key words: concept; teaching foreign languages; re-innovation; aspects; methodology; language registers; educational environment; goal specification; multi-approach; internationalization.

Введение

Для динамичного и устойчивого развития страны Президент РФ В. В. Путин определил грандиозную задачу – осуществить прорыв в науке, которая, как очевидно, не может быть реализована индивидуальными научными разработками, особенно в гуманитарных науках, частью которых являются педагогические, в том числе частные дидактики, среди которых первой среди равных является методика обучения иностранным языкам.

Научный прорыв невозможен без владения иностранными языками учеными, разработчиками, специалистами всех отраслей науки и техники. Прямая связь между научным прорывом и методикой обучения иностранным языкам очевидна, поскольку невладение иностранными языками российскими учеными и инженерами нового поколения ставит под сомнение не только реализацию прорыва в науке, но и обрекает страну на перманентное отставание от мировых научных достижений.

Таким образом, овладение иностранными языками акторами научного прорыва – представителями различных отраслей научного знания в полной мере зависит от эффективности методики обучения иностранным языкам, которая нуждается в реинновации. Такая постановка вопроса вовсе не означает, что современная методика не располагает достаточным научным потенциалом, теоретическими концепциями и результативными практиками обучения. Российская методика обучения иностранным языкам представляет собой уникальное теоретико-прикладное учение, а отечественная система обучения иностранным языкам не имеет аналогов в мировой образовательной практике. Однако реинновация методики обучения иностранным языкам как новая задача не может быть осуществлена на основе прежних подходов и концепций.

Цель данной статьи – предложить для обсуждения некоторые аспекты предполагаемой реинновации концепции обучения иностранным языкам.

Методологический аспект

Методология науки интерпретируется как «учение о принципах построения, формах и способах научного познания» [Советский энциклопедический словарь 1982, с. 785]. Однако в силу идеологизации

науки в советский период произошло смешение понятий «методология» и «идеология». Сегодня обнаруживается другая крайность как для методики, так и для других гуманитарных наук, имеется в виду методологическое безвременье и идеологический вакуум. В этой связи возникает необходимость в новой методологии методики обучения иностранным языкам, которой может быть философия плюрализма, предусматривающая выбор из множества, методически оправданное сочетание стилей и стратегий обучения, самостоятельность учителя в выборе методов, способов, технологий обучения и их комбинаций. Антиподом плюрализма является монизм, представляющий, по определению В. В. Лазарева, тупиковый путь познания, который предписывает обучение по трафаретному образцу.

Философия плюрализма предусматривает формирование у учителя латерального (нестандартного) мышления, позволяющее ему мыслить неординарно, используя различные подходы к решению поставленной задачи, которые довольно часто игнорируются логическим мышлением. Для философии плюрализма характерно смешение, сочетание, разнообразие, что позволяет сделать допущение о том, что философия плюрализма имеет много общего с эклектикой как смешение различных парадигм, образов и представлений. Философы научного направления эклектики не ограничивались какой-либо одной доктриной, и заимствовали идеи у представителей других научных школ.

В настоящее время эклектика подвергается критике. В методике обучения иностранным языкам непримиримую позицию по отношению к эклектике занимал Е. И. Пассов, который эклектизм иронично интерпретировал как веру в возможность «построить нечто новое из уже готовых деталей и блоков (мышление на уровне детского конструктора или на уровне гоголевской Агафьи Тихоновны, конструировавшей желаемого для себя жениха). Что говорить, если даже великий Пальмер в начале прошлого века открыто высказывал эклектически зараженные мысли!» [Пассов 2004, с. 5]. Возможно, в свое время методисты напрасно пренебрегали «эклектически зараженными мыслями» Г. Пальмера, которые могли бы способствовать более точному определению вектора развития методики обучения иностранным языкам. Для овладения чужим языком характерны оттенки и нюансы, которые позволяют утверждать, что эклектизм имеет право на существование в методике обучения иностранным языкам.

А критерием валидности методической концепции является ни что иное, как уровень эффективности процесса обучения, построенного на ее основе. Полная валидность использования в практике формирования иноязычных компетенций приумов и технологий, свойственных различным теоретическим концепциям, доказана многолетним опытом преподавания иностранных языков творчески работающих учителей и преподавателей, для которых не существует методических табу, в том числе и на использование элементов эклектического подхода.

Таким образом, реинновацию концепции обучения иностранным языкам целесообразно осуществлять на основе новой методологии – философии плюрализма, обеспечивающей вариативность и методически целесообразную комбинаторику приемов и способов обучения, выбор оптимального варианта организованного обучения и точечное определение индивидуального образовательного маршрута самообучения каждого обучающегося.

Языковой аспект

Студентам-лингвистам нового поколения необходимо владеть различными регистрами изучаемых языков, поскольку освоение языкового материала, релевантного лишь к нейтральному стилю, оказывается недостаточным для полноценного межкультурного диалога с инофонным партнером. Лексическая, грамматическая, морфологическая, стилистическая вариабельность иноязычной речи обучающихся является одним из слабых мест в языковой подготовке студентов-лингвистов. Проблемы вариабельности иноязычной речи в методике исследованы недостаточно. А. М. Акопянц теоретически обосновала прагмалингводидактический подход к формированию иноязычных компетенций у студентов-лингвистов, сформулировала ряд прагмалингводидактических принципов, среди которых значимыми для реинновации концепции обучения иностранным языкам представляются следующие:

– принцип прагматизации иноязычной коммуникативной деятельности студентов-лингвистов;
– принцип учета тенденций развития изучаемого языка;
– принцип учета регистра речевого общения [Акопянц 2009].

Однако методический инструментарий вариабельности иноязычной речи не разработан, что должно быть учтено в обновленной концепции.

Необходимо также предусмотреть ознакомление обучающихся с теми процессами в изучаемом языке, которые В. Г. Гак называл языковыми преобразованиями [Гак 1998]. Качество межкультурного диалога резко снижается, если один из его участников, для которого язык общения является неродным, использует языковые средства, не соответствующие «языковому вкусу эпохи» (В. Г. Костомаров).

Отдельной проблемой являются сокращения и аббревиатуры. Общая тенденция к минимизации языковых средств при общении привела к образованию аббревиатур, получивших статус полноценных лексических единиц, широко распространенных как в монокультурном, так и в межкультурном видах коммуникации. Студенты-лингвисты нового поколения должны быть в курсе процессов, происходящих в изучаемых языках, в том числе стандартная аббревиация, нестандартное словообразование типа: «ci-mer» вместо «merci», «chercherlameuf» вместо «chercherlafemme». Они должны быть способны на игру слов и смыслов, на адекватную шутку в общении с инофонным партнером, на пересказ смешной истории, на проявление чувства юмора, самоиронии.

Средовый аспект

Среда в данном контексте понимается как условия обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях различного типа.

Условия обучения иностранным языкам в средней школе далеко не благоприятные. *Во-первых*, ограниченное время для изучения иностранных языков; *во-вторых*, неконцентричность курса первого иностранного языка; *в-третьих*, обучение иностранным языкам по рецептивным методикам; *в-четвертых*, массовое репетиторство, препятствующее объективной оценке уровня овладения обучающимися иноязычными компетенциями в школьном обучении.

Реинновация концепции обучения иностранному языку в средней школе должна коснуться, также статуса учителя. Учитель оказался в методически-административных «тисках»: с одной стороны, обязательные рекомендации авторов УМК, с другой – предписания управленцев образования различных уровней. Учитель должен быть свободен: а) в выборе УМК по преподаваемому им иностранному языку в соответствии с его методическим кредо; б) в реализации методического творчества; в) в выработке индивидуального стиля формирования у обучающихся иноязычных компетенций.

Что касается вузов неязыкового профиля, то основная проблема заключается в диссонансе теоретических построений и условий обучения иностранному языку. В соответствии со стандартом высшего образования на овладение иностранным языком обучающимися технических вузов предусмотрено 140 часов, из них 70 часов занятий контактного типа, и 70 часов самостоятельной работы студента. В связи с тем, что обучающиеся не владеют технологиями самообучения иностранным языкам, результативность самостоятельной работы продолжает оставаться стабильно низкой.

Концепцию обучения иностранным языкам в высшей технической школе необходимо инноватизировать в трех направлениях:

1) изыскание резервов увеличения количества учебного времени для овладения будущими инженерами иноязычными компетенциями;
2) разработка технологий самообучения иностранным языкам;
3) определение приоритетных иноязычных компетенций как целевой доминанты.

Наиболее значительные результаты известны в обучении иностранным языкам студентов-лингвистов. Вместе с тем есть необходимость в пересмотре отдельных положений концепции обучения иностранным языкам как лингвистической специальности, обусловленного несколькими существенными факторами, в том числе:

– изменение образовательной среды (Интернет, мультимедийные средства, TV, компьютерные программы);
– экстенсивная организация образовательного процесса.

В учебном плане пятилетнего специалитета предусмотрено 2000 часов на первый иностранный язык, в четырехлетнем бакалавриате – 1600 часов. По мировым меркам эти цифры представляются многократно завышенными. При рациональной организации и методике обучения за 1600 часов аудиторных занятий можно обучить нескольким иностранным языкам.

В процессе реинновации концепции обучения иностранным языкам а вузах / факультетах лингвистического профиля с учетом современных образовательных возможностей необходимо:

а) экспериментальным путем определить оптимальное количество учебных занятий контактного типа для первого и второго иностранных языков;
б) гармонизировать процессы обучения и самообучения иностранным языкам как специальности.

Целевой и подходный аспекты

Целью обучения иностранным языкам является, как известно, формирование иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции со всеми ее компонентами. В учебниках по методике прошлых лет отмечалось, что цель обучения иностранным языкам обусловлена социальным заказом общества. Сегодня весьма затруднительно установить происхождение данной формулировки, но она с незначительными изменениями воспроизводится и в учебниках, изданных в наше время. Так, в учебном пособии А. В. Хуторского утверждается: «Следует сказать, что не существует единого согласованного перечня ключевых компетенций. Поскольку компетенция – это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, то такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе» [Хуторской 2007, с. 111]. Остается неясно, в каком нормативном документе сформулирован заказ общества. Имеются весьма обоснованные сомнения относительно того, что социум в курсе, какие компетенции в нем востребованы.

Непрерывное мультиплицирование иноязычных компетенций, которые исчисляются десятками, ставит под сомнение возможность овладения ими. В процессе реинновации концепции обучения иностранному языку необходимо конкретизировать реестр компетенций и их характеристики, поскольку формирование иноязычной коммуникативной компетенции как цель обучения с первого класса начальной школы и до последней ступени высшего лингвистического образования – магистратуры без каких-либо ее градаций и характеристик вряд ли можно квалифицировать как продуктивную цель обучения иностранным языкам.

Острой проблемой являются политический, идеологический аспекты овладения иностранным языком и чужой культурой, когда наша страна оказалась в окружении недоброжелателей. Не видеть этого, не учитывать эти объективные факты в обучении иностранным языкам означает проявлять политическую недальновидность и идеологическую неразборчивость. В обновленной концепции обучения иностранным языкам должны быть представлены общероссийская культура как синтез этнических культур и отдельные культурные факты стран изучаемых языков.

Компетентностный подход приобрел статус магистрального направления развития лингвистического образования [Зимняя 2012]. В этой связи возникают два вопроса, ответы на которые имеют существенное значение для определения вектора нноватизации концепции обучения иностранным языкам: 1. Что такое компетенция? 2. В чем принципиальная разница между методикой обучения иностранным языкам и методикой формирования иноязычных компетенций?

Компетенция – это «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений <…>. Применительно к изучению иностранного языка компетенцию характеризует определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанные компетенции: языковую (лингвистическую), речевую (коммуникативную), социокультурную» [Азимов, Щукин 2009, с. 117].

Из приведенного определения компетенции со всей очевидностью следует, что знания, навыки, умения являются первоосновой компетенции. Без знаний как ориентированной основы любого вида деятельности, без навыков как автоматизированных действий, без умений как способности выполнять различные операции и действия, нет компетенции. Таким образом, концепцию ЗУНов не следует противопоставлять компетентностному подходу, поскольку они реализуются в неразрывной связи. В процессе реинновации концепции обучения иностранным языкам важно иметь в виду, что компетентностный подход – не единственный в арсенале подходов современной методики обучения иностранным языкам. Высокая результативность процесса овладения обучающимися иностранными компетенциями достигается сочетанием компетентностного с другими подходами, в том числе коммуникативно-деятельностным, системным, этнографическим, рефлексивным и др.

Интернационализационный аспект

При овладении иностранными языками важно, чтобы обучающиеся в полной мере осознавали деструктивные тенденции устройства современного миропорядка, трансформации в ценностных ориентирах: от дружбы между народами к враждебным отношениям;

от взаимовыгодного сотрудничества стран к их соперничеству; от взаимопомощи к применению экономических санкций. Л. В. Яроцкая разработала лингвистическую модель интернационализации профессиональной подготовки специалиста [Яроцкая 2013], которую правомерно экстраполировать на реинновацию концепции обучения иностранным языкам студентов-лингвистам, а именно необходимо:

а) отразить недоброжелательный политико-идеологический фон, на котором осуществляется межкультурный диалог с потенциальными инофонными партнерами;
б) предусмотреть в процессе языковой подготовки студентов-лингвистов развитие способности к равностатусному межкультурному диалогу;
в) не допускать подражания коммуникативным стратегиям инофонных партнеров;
г) считать приоритетом использование своих национальных речеповеденческих стратегии в межкультурном диалоге.

Важнейшим аспектом интернационализации высшего лингвистического образования является ознакомление обучающихся с реальными фактами культуры страны изучаемого языка. Несомненно, использование современных мультимедийных средств, видеотехники, аутентичных видеодокументов, интернет-ресурсов приближает обучающимся мир изучаемых ими языков, однако ничто не может заменить живой контакт с реалиями страны изучаемого языка. По справедливому мнению А. В. Вартанова, самым эффективным методом освоения культуры является пребывание в стране изучаемого языка [Вартанов 2009]. Концепция высшего лингвистического образования должна предусмотреть образовательную стажировку в странах изучаемых языков.

Важно изучение опыта организации лингвистического образования зарубежных стран, выявление методических ресурсов, позволяющих максимально сократить число занятий контактного типа, конкретизация учебных видов деятельности, компенсирующих минимальное число аудиторных занятий.

Таким образом, наиболее существенными направлениями интернационализации являются следующие:

- взаимовыгодное сотрудничество в области лингвистического образования с зарубежными университетами;

- изучение методических концепций обучения иностранным языкам в других странах;
- организация языковых стажировок, включенного обучения студентов-лингвистов в университетах стран изучаемых языков.

Заключение

В статье представлены пять аспектов реинновации концепции обучения иностранным языкам в различных звеньях национальной системы образования, цель рассмотрения которых – послужить пусковым механизмом активизации научно-методического поиска путей ее реализации.

Первый аспект методологический. При всей значительности других аспектов, методологический представляется важнейшим, поскольку, как известно, точность методологических основ исследования определяет степень его результативности.

Второй аспект языковой, в котором предлагается конкретизировать, какому языку необходимо обучать, чтобы быть адекватным в общении с носителем языка.

Третий аспект средовый. В нем сосредоточено внимание на условиях овладения иностранными языками обучающимися в различных типах образовательных учреждений, в частности на количестве учебных занятий контактного типа.

Четвертый аспект целевой и подходный, в котором содержится объективный анализ реализации компетентностного подхода, обосновывается, что мультиплицирование компетенций препятствует реализации компетентностного подхода. Обосновывается также целесообразность ранжирования иноязычной коммуникативной компетенции как целевой доминанты обучения иностранным языкам в зависимости от типа образовательного учреждения, в котором преподается иностранный язык.

Пятый аспект интернационализационный, в котором обосновывается необходимость изучения зарубежного опыта обучения иностранным языкам, поиск рациональных путей адаптации зарубежных методик к образовательным реалиям нашей страны. Аргументируется включение в систему высшего лингвистического образования языковой стажировки обучающихся в странах изучаемых языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. [Azimov, E. G., Shhukin A. N. (2009). Novyi slovar` metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniy ayazy`kam). (New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). Moscow: IKAR. (In Russ.)].

Акопянц А. М. Прагмалингводидактические основы обучения иностранным языкам студентов-лингвистов: дис. … д-ра пед. наук. Пятигорск, 2009. [Akopyancz, A. M. (2009) Pragmalingvodidakticheskie osnovy` obucheniya inostranny`m yazy`kam studentov-lingvistov (Pragmalinguadidactic bases of teaching foreign languages to students-linguists): thesis of PhD in pedagogy. Pyatigorsk. (InRuss.)].

Вартанов А. В. Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде: монография. Пятигорск: ПГЛУ. 2009. [Vartanov, A. V. (2009). Obuchenie mezhkul`turnoj kommunikaczii v monokul`turnoj obrazovatel`noj srede: monografiya (Teaching intercultural communication in monocultural educational environment). Pyatigorsk: PGLU. (InRuss.)].

Гак В. Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. [Gak, V. G. (1998). Yazy'kovy`e preobrazovaniya. (Language transformations). Moscow: Shkola. "Languages of Russian culture" (InRuss.)].

Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10. [Zimnyaya, I. A. (2012). Competence and Competency with in the competence approach in education. *Foreign languages at school, 6*, 2–10. (In Russ.)].

Пассов Е. И. Методология методики: теория и опыт применения (избранное). Липецк, 2004. [Passov, E. I. (2004). Metodologiya metodiki: teoriya i opy`t primeneniya (izbrannoe). (*Methodology of teaching methods: theory and experience of implementation* (selected)). Lipeczk. (In Russ.)].

Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1982. [Sovetskij e'nczikl opedicheskijslov ar`(1982). Soviet encyclopedic dictionary by A. M. Prokhorov. 2nd ed. Moscow: Sov. e`nczikl opediya. (InRuss.)].

Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2007. [Khutorskoj, A. V. (2007). Sovremennaya didaktika: Ucheb. posobie. 2nd ed., pererab. (Modern didactics): Textbook. Moscow: Vy'sshayashkola. (In Russ.)].

Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковый вуз): автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: МГЛУ, 2013. [Yaroczkay, L. V.

(2013). Lingvodidakticheskie osnovy` internaczionalizaczii professional`noj podgotovki speczialista (inostranny'j yazy`k, neyazy`kovoj vuz). (*Language pedagogy bases of the internationalization of specialist professional training* (*foreign language, non-linguistic university*)): abstract of PhD in pedagogy. Moscow: MGLU. (In Russ.)].

УДК 378.14 DOI 10.52070/2500-3488_2021_1_838_75

Н. Н. Гавриленко

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры иностранных языков Инженерной академии
Российского университета дружбы народов
nngavrilenko@narod.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ

Положения дидактики переводческой деятельности позволяют определить такие важные для предметных методик вопросы, как цели, подходы, принципы, содержание обучения. Предложенная И. В. Блаубергом, Э. Г. Юдиным концепция методологического анализа послужила основанием для рассмотрения специфики методологических подходов к обучению переводу в вузе. В данной статье проанализированы первые три уровня, определяющие собственно дидактику переводческой деятельности. В работе обобщен новый материал по исследуемой теме, проведен анализ методологических подходов, который показал, что дидактика переводческой деятельности на философском уровне будет основываться на системном подходе, на общенаучном уровне – на интегративном, синергетическом и сетевом подходах, на уровне собственно дидактики переводческой деятельности представляется важным выделение личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного, контекстного подходов.Данные подходы при подготовке переводчиков будут иметь свою специфику. Рассмотрение дидактики переводческой деятельности с междисциплинарных позиций позволяет анализировать ее как открытую систему, поэтому перечень данных подходов не является исчерпывающим и может быть дополнен в процессе дальнейшего исследования.

Ключевые слова: дидактика переводческой деятельности;системный; интегративный; синергетический; сетевой; личностно-ориентированный; деятельностный; компетентностный; контекстный подходы.

N. N. Gavrilenko

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Prof.
Prof. Foreign Languages Department
Engineering Academia of Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
nngavrilenko@narod.ru

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING TRANSLATION AT A UNIVERSITY

The provisions of the didactics of translation activity make it possible to determine such important issues for subject-specific methodologies as goals, approaches,

CC BY

principles, and training content. The concept of methodological analysis proposed by I. V. Blauberg and E.G. Yudin served as the basis for considering the specifics of methodological approaches to teaching translation at a university. This article analyzes the first three levels that determined the actual didactics of translation activity. The article summarizes new material on the topic under study, analyzes the methodological approaches, which showed that the didactics of translation activity at the philosophical level will be based on a systemic approach, at the general scientific level - on the integrative, synergistic and network approaches, at the level of the didactics of translation activity proper it seems important to rely on personality-oriented, activity-based, competence-based, contextual approaches. Interpreters will have their own specifics of different approaches to training. The interdisciplinary nature of the didactics of translation activity allows us to regard it as an open system, therefore the list of these approaches is not exhaustive and can be supplemented in the process of further research.

Key words: didactics of translation activity; systemic; integrative; synergetic; network; personality-oriented; activity-based; competence-based; contextual approach.

Введение

Дидактика переводческой деятельности представляет собой одно из молодых направлений развивающегося переводоведения. И хотя еще в 1976 г. на Генеральной ассамблее ЮНЕСКО в Найроби была сформулирована ст. 11, в соответствии с которой государства должны признать, что перевод – это самостоятельная дисциплина, обучение которой должно быть отличным от обучения собственно иностранному языку и требовать специальной методики [Gémar 1996, с. 496], самостоятельной областью знаний дидактика переводческой деятельности стала совсем недавно. Это во многом объясняется с тем, что сама теория перевода как наука сформировалась только в 60-е гг. прошлого столетия, и только в конце прошлого столетия теоретики перевода стали обращаться к вопросу преподавания перевода, систематизируя накопленные знания.

При разработке дидактики переводческой деятельности прежде всего встает вопрос, на каких подходах основывается данная методическая система. По мнению И. А. Зимней, подход представляет собой научную позицию, которая определяет исследование и организацию процесса обучения [Зимняя 2010, с. 101].

Сегодня дидактика переводческой деятельности, как и сама теория перевода, является междисциплинарной, обусловленной теоретическими исследованиями в таких областях, как психология,

когнитивистика, лингвистики, история, философия, что определяет необходимость различных подходов к обучению переводу на уровне целей, содержания, принципов, технологий. И тут у российской дидактики переводческой деятельности значительное преимущество: тщательно разработанный лингвистический подход, российская психологическая школа, устоявшийся понятийный аппарат в области лингводидактики создали серьезный фундамент для разработки основ дидактики переводческой деятельности. Справедливо замечание Е. В. Аликиной, что за эти годы у нас сложились определенные традиции подготовки переводчиков, и «несмотря на ориентированность на европейские стандарты образования, в России сформировался собственный подход к профессиональной подготовке переводчиков, который имеет ряд особенностей» [Аликина 2017, с. 28].

Эмпирические методы позволили исследовать практику преподавания перевода в вузах, проанализировать методологические подходы, существующие в дидактике и лингводидактике, систематизировать и рассмотреть их применительно к дидактике переводческой деятельности.

Дидактика переводческой деятельности

В рамках общей дидактики сегодня можно выделить дидактику высшей школы, которая обосновывает специфические цели, социальные функции, содержание высшего образования и определяет технологии обучения.

Является ли дидактика переводческой деятельности самостоятельным разделом дидактики? По этому вопросу существуют разные мнения. Некоторые исследователи относят дидактику перевода к одному из подразделов переводоведения или к подразделу переводческой лингводидактики. Против такой точки зрения выступает Н. К. Гарбовский, считая, что такой подход чрезвычайно опасен для развития дидактики перевода, которая начинается там, где заканчивается лингводидактика [Гарбовский 2012]. Несколько иной точки зрения придерживается Е. Р. Поршнева, которая убедительно доказывает необходимость ориентации на будущую профессию переводчика с первых шагов обучения иностранному языку. Обучение иностранному языку играет важную роль и присутствует в подготовке переводчиков до конца их обучения в вузе. В данном случае лингводидактика

должна быть специфичной, специально разработанной для будущих переводчиков [Поршнева 2018].

Традиционно обучать собственно переводу начинали с третьего курса, когда студенты достигали определенного уровня владения языком, и тогда действительно дидактика перевода начиналась там, где заканчивалась лингводидактика.

Профессиональная ориентация будущих переводчиков с первых шагов обучения иностранному языку позволяет рассматривать лингводидактику как составную интегрированную часть дидактики переводческой деятельности, которая, входя в состав дидактики переводческой деятельности, будет приобретать специфические черты.

Дидактика исследует весь процесс обучения, начиная от условий, в которых он протекает, заканчивая полученными запланированными результатами, а также определяет цели, принципы, содержание обучения, методы и приемы, которые позволяют достичь эти результаты, критерии и показатели, позволяющие оценить достигнутые результаты.

Объектом дидактики переводческой деятельности является целостная система обучения профессиональной деятельности отраслевого переводчика во всем его объёме и во всех его аспектах. *Предметом* выступает процесс формирования профессиональной личности отраслевого переводчика, деятельность которого будет протекать в определенной социальной среде и требовать сформированной профессиональной компетентности.

Положения дидактики переводческой деятельности позволяют определить такие важные для предметных методик вопросы, как цели, подходы, принципы, содержание обучения.

Методологические подходы дидактики переводческой деятельности

Доказывая «полиподходность» к образованию как единству обучения и воспитания, И. А. Зимняя предлагает использовать концепцию методологического анализа, предложенную И. В. Блаубергом, Э. Г. Юдиным. Данная концепция включает следующие четыре уровня анализа, три из которых мы рассмотрим, так как они определяют собственно дидактику переводческой деятельности.

Философский уровень методологического анализа

Применительно к дидактике переводческой деятельности представляется целесообразным выделить философский уровень, на котором находится *системный подход* – направление философии и методологии науки, позволяющий исследовать объекты как системы.

Данный подход позволяет раскрыть всю целостную систему подготовки переводчиков, выявить существующие в ней связи и представить единую теоретическую картину обучения этой сложной деятельности. Системность в дидактике переводческой деятельности определяется философскими и методологическими основаниями, что подразумевает наличие множества компонентов, без которых невозможно существование системы: цели, принципы, содержание, технологии, формы контроля. Все компоненты этой системы связаны между собой и являются системообразующими. Они имеют структурированный и упорядоченный характер и показывают подчинение одних элементов другим (это вертикальные связи), чтопозволяет определить отношения между равноправными элементами (это горизонтальные связи) [Караваев 2015]. Следует отметить, что дидактике переводческой деятельности, как и любой системе, присущи интегративные свойства, без которых компоненты системы будут представлять собой их простое сложение, что обусловливает связь этого уровня с остальными уровнями методологического анализа.

Общенаучный уровень методологического анализа

Для дидактики переводческой деятельности определяющими выступают подходы второго общенаучного уровня методологического анализа, к которому можно отнести интегративный, синергетический и сетевой подходы.

Понятие «интеграция» позволяет обеспечивать междисциплинарную связь и взаимообусловленность всей педагогической системы. Интегративные процессы позволяют гармонизировать подготовку студентов к будущей профессии переводчика. Интегративный подход применительно к подготовке переводчиков активно начинает использоваться с начала XXI в. [Поршнева 2018; Гавриленко 2006]. Данный подход пополнил дидактику переводческой деятельности такими категориями, как *компетенция*, *дискурс*, *когнитивный багаж* и др.

Интегративный подход *представляет собой методологическую основу дидактики переводческой деятельности, которая позволяет интегрировать знания межпредметного характера, т. е. осуществлять обучение переводу в информационной среде в тесной связи с переводоведением, психологией, лингвистикой, культурологией, социологией, историей* и т. д.

Дальнейшее развитие дидактики переводческой деятельности позволяет в гуманитарную культуру интегрировать элементы естественнонаучной среды. Исследователи перевода, хотя и очень осторожно, стали привлекать понятия из далеких от гуманитарной области дисциплин. Пример такого подхода мы видим в работах Л. В. Кушниной, которая анализирует деятельность переводчика с позиции синергетической системы. У переводчика своя картина мира, но его целью выступает понимание смысла исходного текста, который заложен отправителем, а затем передача понятого смысла получателю, который обладает собственной картиной мира. Таким образом, в тексте перевода происходит определенное приращение смысла, т. е. интеграция смыслов, их синергия, в которой определяющая роль принадлежит переводчику [Кушнина 2014].

Исследователи и практики считают синергетику наиболее оптимальным подходом к организации современного обучения. В деятельности переводчика происходит соединение, пересечение двух миров: аналогового и цифрового. По всей видимости, и в деятельности преподавателя перевода представляется невозможным абстрагирование от внешнего, цифрового, мира. Если мы представим всю ту сеть связей, которые «пронизывают» сегодня весь процесс деятельности переводчика, то увидим, что это не только лингвистичесские и культурологические факторы, но и исторические, предметные, ситуативные, социальные и другие факторы, и что особенно важно, факторы цифрового контекста. Именно здесь проявляется взаимозависимость гуманитарного и технического образования, которые определяют направление развития всей дидактики переводческой деятельности.

Синергетика позволяет внести в обучение переводу такие важные представления, как открытость учебного процесса, который ориентирован на построение методов совместной деятельности, на самообучение, на активизацию эмпирического восприятия мира, на использования потенциала интерактивных методов обучения [Швецова, Пчелкина 2017].

Таким образом, ***синергетический подход*** *представляет собой методологическую основу дидактики переводческой деятельности*

и привносит новые аспекты в методологию обучения: открытость учебного процесса; ориентация на самообучение; внимание к изменениям личности будущего переводчика, происходящим в процессе обучения; активное привлечение в процесс обучения ситуативных, социальных факторов и факторов цифрового контекста; использование потенциала интерактивных методов обучения.

Сегодня медиативная роль перевода выражается в передаче новых знаний и последних научно-технических достижений, рекламы товаров и т. д., что повлекло за собой изменение портрета самого переводчика. Ему приходится осваивать большое количество цифровых технологий: получать из профессиональных сетей формирующиеся этические требования к переводу, узнавать о новых отраслевых терминологических базах, получать работу, осуществлять профессиональное общение.

Социальные сети формируют социальные сообщества и служат распространению нововведений в социальных сетях. В области образования такие Сети позволяют объединять преподавателей и студентов вузов, открывать новые обучающие онлайн-площадки [Berry, Norton, Byrd 2007; Ferjolja 2002]. В Сети концентрируются новые исследования в области перевода и дидактики перевода, которыми могут пользоваться представители университетов и факультетов, готовящих специалистов в области межкультурной коммуникации. И что особенно важно, сетевой подход привлекает к процессу обучениях вузе профессиональных переводчиков.

Примером такого подхода к подготовке преподавателей перевода представляется обучающая онлайн-платформа Школы дидактики перевода (*www.gavrilenko-nn.ru*).

Таким образом, ***сетевой подход*** *представляет собой методологическую основу дидактики переводческой деятельности, опосредованное информационными технологиями взаимодействие между преподавателями, переводчиками и учащимися, которое способствует созданию учебного контекста и оптимальных условий для учения, самообучения, совершенствования в области перевода*.

Конкретно-научный уровень методологического анализа

На уровне собственно дидактики переводческой деятельности представляется важным выделение тех подходов, которые относятся к процессу обучения: личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный, социокультурный, дискурсивный, контекстный.

На рубеже столетий в системе высшего образования на смену авторитарному подходу в образовании пришел ***новый личностно ориентированный подход***. В его основе лежит личностной подход, разработанный представителями психологической школы (Бим, Зимняя, Маркова, Сериков).

Переводчик должен обладать необходимыми для выполнения его деятельности профессиональными знаниями, быть готовым участвовать в межкультурном диалоге, сохраняя при этом свою национальную идентичность, активно использовать в своей деятельности информационные технологии, которые сегодня во многом определяют его профессионализм и т. д.

Таким образом, ***личностно ориентированный подход*** представляет собой *методологическую основу обучения переводу, ориентацию обучения на личность обучающегося, т. е. на формирование личности переводчика и его профессиональной компетентности*. Этот подход в процессе подготовки переводчиков реализуется во взаимодействии с компетентностным и деятельностным подходами.

Компетентностный подход в европейском изначальном толковании предоставил в распоряжение преподавателей аппарат систематизации, а также возможность оценить достигнутые в процессе обучения результаты. Исследователи отмечают, что компетентностный подход представляет собой переход от обучения, направленного на дисциплинарные знания, к получению проверяемых после обучения компетентностей в специфических ситуациях и при решении специфических задач [Butlen, Dolz 2015, с. 4].

Таким образом, ***компетентностный*** *подход к дидактике переводческой деятельности, по своей сути является междисциплинарным и характеризуется личностным, деятельностным и социокультурным аспектами, что позволяет сформировать у будущего переводчика профессиональную компетентность*.

Формировать профессиональную компетентность целесообразно в тесной взаимосвязи со стоящими перед переводчиком задачами. Деятельностный подход обусловил необходимость определения этапов и задач этой сложной профессиональной деятельности. В результате был разработан алгоритм, позволяющий поэтапно формировать компоненты профессиональной компетентности переводчика [Гавриленко 2009].

Таким образом, ***деятельностный подход*** *представляет собой методологическую основу обучения переводческой деятельности, как средство формирования профессионализма переводчика в процессе решения задач, стоящих перед ним на различных этапах его деятельности*.

Анализируя процесс обучения переводческой деятельности, очень важно принимать во внимание ***контекстный подход***, в котором воспроизводится «предметное и социальное содержание профессионального труда, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву будущей профессиональной деятельности» [Вербицкий, Ильязова 2011, с. 64].

При контекстном подходе становится важной профессиональная ориентация обучения не только в процессе формирования собственно переводческих умений, начиная с III курса, но и на начальном этапе в процессе изучения иностранного языка. Контекстный подход позволяет постепенно включать в учебный процесс элементы профессиональной деятельности. Данный подход получил свое развитие в диссертационном исследовании М. А. Красновой, которой разработан «пропедевтический модуль», представленный как этап вхождения в язык, культуру общения и профессию переводчика на начальном этапе обучения в вузе [Краснова 2014].

Таким образом, ***контекстный подход*** *представляет собой методологическую основу дидактики переводческой деятельности, позволяющую придать всему процессу обучения переводу профессиональную направленность с самого начала обучения, постепенно интегрируя элементы профессиональной деятельности*.

Заключение

Проведенный анализ методологических подходов к дидактике переводческой деятельности позволил определить подходы, важные для подготовки переводчиков, и рассмотреть их специфику. Подводя итог вышеизложенному, отметим, что дидактика переводческой деятельности будет основываться на следующих методологических подходах:

– на философском уровне методологического анализа важным выступает системный подход;
– на общенаучном уровне методологического анализа – интегративный, синергетический и сетевой подходы;

– на уровне собственно дидактики переводческой деятельности представляется важным выделение следующих подходов: личностно ориентированный, деятельностный, компетентностный, контекстный.

Следует отметить, что сегодня в процессе обучения переводу важными и активно развивающимися выступают дискурсивный и социокультурный подходы. Поэтому рассмотренные в статье методологические подходы к обучению переводческой деятельности не являются исчерпывающими, а представляют собой открытую методическую систему, позволяющую привлекать новые подходы к процессу обучения этой сложной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Аликина Е. В. Педагогика перевода: монография. Пермь: Изд-во Перм. национал. исслед. политехн. ун-та, 2017. [Alikina, Ye. V. (ed.). (2017). Pedagogika perevoda: monografiyaю (Translation pedagogy). Perm: Publishing house Perm. nat. issled. polytechnic University. (InRuss.)].

Бим И. Л., *Садомова Л. В*. Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов: монография / науч. рук. проекта действит. член РАО, д-р пед. наук, проф. М. В. Рыжаков. М.: ЦСОТ, 2014. [Bim, I. L., *Садомова Л. В*. (ed.). (2014). Kul'turnoye prostranstvo i novoye soderzhaniye obrazovaniya: razmyshleniya o vzaimodeystvii faktorov i mekhanizmov: monografiya. (Cultural space and new content of education: reflections on the interaction of factors and mechanisms). Moscow: TSSO.(InRuss.)].

Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. [Verbitskiy, A. A., Il'yazova, M. D. (ed.). (2011). Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya: monografiya. (Invariants of professionalism: problems of formation). Moscow: Logo. (In Russ)].

Гавриленко Н. Н.Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Кн. 1. М.: Научно-техническое общество им. академика С. И. Вавилова, 2009. [Gavrilenko, N. N. (ed.). (2009) Teoriya i metodika obucheniya perevodu v sfere professional'noy kommunikatsii. Kn. 1. (Theory and methods of teaching translation in the field of professional communication. Book 1). Moscow: Scientific and Technical Society named after academician S. I. Vavilova. (In Russ.)].

Гарбовский Н. К. Семь вопросов дидактики перевода или scopos-дидактика переводческой деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 22. Теория

перевода. 2012. № 4. С. 36–54. [Garbovskiy, N. K. (2012). (Seven questions of didactics of translation or scopos-didactics of translation activity). *Vestnik Moscow State University, Translation theory, Ser. 22*. 36–54. (In Russ.)].

Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭКЕ, 2010. [Zimnyaya, I. A. (ed.). (2010). Pedagogicheskaya phsikhologiya: ucheb. dlya vuzov. (Educational psychology: textbook. for universities). Moscow: MPSI ; Voronezh: MODEKE. (In Russ.)].

Караваев Н. Л. К особенностям методологии системных исследований // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. № 6. Киров, 2015. С. 13–17. [Karavaev, N. L. (2015). (On the peculiarities of the methodology of systemic research). *Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University, 6*, 13–17. (In Russ.)].

Краснова М. А. Методика пропедевтического обучения будущих переводчиков иностранному языку: дис. … канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2014. [Krasnova, M. A. (2014). Metodika propedevticheskogo obucheniya budushchikh perevodchikov inostrannomu yazyku. (Methods of propaedeutic training of future translators in a foreign language): thesis of PhD in Philology. NizhnyNovgorod. (In Russ.)].

Кушнина Л. В. [*и др.*]. Введение в синергетику перевода: монография / под общ. ред. Л. В. Кушниной. Пермь : Изд-во Пермского национал. исслед. политех. ун-та, 2014. [Kushnina, L. V. et al. (ed.). (2014).Vvedeniye v sinergetiku perevoda: monografiya. (*I*ntroduction to the synergetics of translation: monograph). Perm: Publishing house of Perm nat. issled. Polytechnic University (In Russ.)].

Поршнева Е. Р. Становление дидактики переводческой деятельности // Дидактика перевода: традиции и инновации: коллективная монография / под общ. ред. Н. Н. Гавриленко. М.: Флинта, 2018. С. 6–26. [Porshneva, E. R. (2018). (Formation of didactics of translation activity). *Didactics of translation: traditions and innovations, 6*–26. Moscow: Flinta. (In Russ.)].

Швецова В. А., Пчелкина Е. П. Синергетический подход к обучению студентов высшего профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 3/1. Т. 9. 192–196. [Shvetsova, V. A., Pchelkina, E. P. (2017). (Synergetic approach to teaching students of higher professional education). *Historical and social educational thought, 3/1. 192–196*. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskiy-podhod-k-obucheniyu-studentov-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya (In Russ.)].

Berry B., Norton J., Byrd A. Lessons from networking. Educational Leadership, 2007. P. 48–52.

Butlen M., Dolz J. La logique des compétences : regards critiques // La logique des compétences: regards critiques. Le français aujourd'hui. Paris: Armand Colin, 2015. P. 3–11.

Ferjolja T. Beyond a command performance: reflection on classmates as a new teacher preparation initiative // Asia Pacific Journal of Teacher Education. # 36 (1). 2002. P. 947–967.

Gémar J.-C. Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction // Meta. # 41 (3). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1996. P. 495–505.

УДК 377.12 10.52070/2500-3488_2021_1_838_87

Е. П. Глумова, Е. М. Татаурова

Глумова Е. П., кандидат педагогических наук, доцент
начальник научно-исследовательской лаборатории по проблемам реализации федерального проекта «Учитель будущего»
заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова
el.glumova2010@yandex.ru

Татаурова Е. М., младший научный сотрудник
научно-исследовательской лаборатория по проблемам реализации федерального проекта «Учитель будущего»
Нижегородского государственного лингвистического университета
им. Н. А. Добролюбова
kate_tataurova@yahoo.com

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «УЧИТЕЛЬ БУДУЩЕГО» В НИЖЕГОРОДСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ЭЛЕМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

В рамках эффективного функционирования центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова создана научно-исследовательская лаборатория «Учитель будущего», стратегической задачей которой является научно-методологическое обоснование программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, реализуемых в новых форматах модульного обучения. Результатом деятельности лаборатории является разработка и патентирование инновационных технологий в обучении иностранным языкам. На базе лаборатории в НГЛУ создаются условия для апробации результатов научных исследований по методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: Национальный проект «Образование»; научно-исследовательская деятельность; повышение квалификации учителей; методическая подготовка; профессионально-педагогическая компетенция.

E. P. Glumova, E. M. Tataurova

Glumova E. P., PhD (Pedagogy), Assoc. Prof.
Head of the Research Laboratory of the Implementation of the Federal Project «Teacher of the Future»
Head of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology
Linguistics University of Nizhny Novgorod
el.glumova2010@yandex.ru

Tataurova E. M., Junior Research Associate
Research Laboratory of the Implementation of the Federal Project
«Teacher of the Future»
Linguistics University of Nizhny Novgorod
kate_tataurova@yahoo.com

RESEARCH LABORATORY «TEACHER OF THE FUTURE» IN LUNN AS AN ELEMENT OF THE IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL PROJECT «EDUCATION»

As part of the effective functioning of the center for continuous improvement of teachers' professional at the Linguistics University of Nizhny Novgorod, a research laboratory "Teacher of the Future" was created, the strategic task of which is the scientific and methodological substantiation of advanced training and professional retraining programs implemented in new formats of modular training. The result of the laboratory's activities is the development and patenting of innovative technologies for teaching foreign languages. On the basis of the laboratory at LUNN, conditions are created for testing the results of scientific research on the methodology of teaching foreign languages.

Key words: National project «Education»; research activities; professional development of teachers; methodological training; professional pedagogical competence.

Введение

Национальный проект «Образование», успешно стартовавший в 2019 г. на территории Российской Федерации, представляет собой государственную инициативу, которая ставит целью одновременное достижение двух ключевых показателей:

1) обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение России в число 10 ведущих стран мира с высоким уровнем качества общего образования;

2) воспитание гармонично всесторонне развитой и социально ответственной личности школьника на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, богатства ее культурных и национальных традиций [Национальный проект «Образование» URL].

Для достижения указанных показателей в рамках национального проекта «Образование» успешно происходит реализация 10-и проектов федерального уровня, одним из которых является проект «Учитель будущего» [Федеральный проект «Учитель будущего» URL]. Данный проект предполагает достижение двух ключевых задач: создание

новой национальной системы учительского роста и внедрение новой системы аттестации учителей.

В рамках первого направления деятельности в школах будут введены новые должности – «старший учитель» и «ведущий учитель». Таким образом, карьера школьных педагогов будет иметь как горизонтальный, так и вертикальный рост. Обычный учитель будет сосредоточен на качественном обучении школьников по основной программе, старший учитель будет заниматься разработкой индивидуальных, вариативных и коррекционных программ, а ведущий учитель возьмет на себя роль наставника, координирующего работу педагогов, психологов и дефектологов.

Что касается второго направления деятельности Федерального проекта «Учитель будущего», то принципиальное отличие новой системы аттестации учителей от старой заключается в ее ориентации на оценку как предметных, так и метапредметных компетенций учителя, в частности умений эффективного общения и навыков «soft skills».

НГЛУ им. Н. А. Добролюбова заявил о своем участии в Федеральном проекте «Учитель будущего», в рамках которого была разработана и представлена концепция создания Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ ПР), который функционирует в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова с 14 декабря 2020 г.

Его деятельность регламентируется следующими документами:

1) Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»;

2) Указом Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;

3) Паспортом национального проекта «Образование»;

4) Паспортом федерального проекта «Учитель будущего»;

5) Стратегией социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года;

6) Распоряжением правительства Нижегородской области «О реализации мероприятий по созданию ЦНППМ ПР и ЦО системы образования в рамках Федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2020; Указ Президента

Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» 2020; Паспорт национального проекта «Образование» 2020; Паспорт федерального проекта «Учитель будущего» 2020; Стратегия социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года 2020; Распоряжение правительства Нижегородской области «О реализации мероприятий по созданию ЦНППМ ПР и ЦО системы образования в рамках Федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» 2020].

В Нижегородском регионе в целом создана сеть ЦНППМ ПР, фунционирующих на базе шести вузов: НГТУ, ННГУ, НГЛУ, НГПУ, Княгининский университет, филиал ННГУ в г. Арзамасе и НИРО. Отдельным структурным подразделением является Центр оценки компетенций педагогов (ЦОК). Региональным координатором проекта в Нижегородском регионе выступает Нижегородский институт развития образования (НИРО).

Деятельность научно-исследовательской лаборатории по проблемам реализации Федерального проекта «Учитель будущего» в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Для организации научно-исследовательской работы Центра, обеспечивающей непрерывность совершенствования образовательного процесса в различных типах учебных заведений в НГЛУ была создана уникальная структура – научно-исследовательская лаборатория по проблемам реализации Федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование».

Цели научно-исследовательской лаборатории:

- Осуществление научной (исследовательской, методической и учебной) деятельности в соответствии с требованиями Федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» и учетом региональных особенностей их реализации.
- Кадровое обеспечение научных исследований с учетом специфики вуза, задач и содержания Федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» и потребностей региона.

- Привлечение контингента обучающихся в Центре к проведению исследований под научным руководством современных ученых.
- Развитие образования (в том числе иноязычного) на территории Нижегородского региона.

Задачи научно-исследовательской лаборатории:

– выполнение как фундаментальных, так и прикладных научных исследований по заданию Центра и по заказу сторонних организаций на договорных условиях;
– участие в подготовке и проведении научных конференций, вебинаров, семинаров и других мероприятий по тематике, соответствующей содержанию работы Лаборатории;
– выполнение научно-экспертной работы по диагностике и оценке компетенций и уровня профессионального мастерства педагогических работников как в Центре, так и в составе внешних экспертных групп и комиссий;
– осуществление подготовки к публикации научных материалов по результатам научно-исследовательской деятельности (статей, монографий, докладов, информационно-аналитических отчетов и др.

Функции научно-исследовательской лаборатории:

1) повышение эффективности организации и осуществления образовательного процесса в Центре;

2) презентация и распространение результатов научных исследований Лаборатории в разных формах, в том числе в формате сетевого взаимодействия Центра и на сайте НГЛУ;

3) расширение репертуара участия в научных конкурсах и в грантах, связанных с работой по непрерывному развитию профессионального мастерства педагогических работников;

4) развитие научных связей, в том числе международных, в русле направлений работы Центра;

5) привлечение контингента обучающихся в Центре к участию в исследовательской работе в профессиональной сфере;

6) презентация и апробация результатов научных исследований в виде участия в конкурсах и грантах; научных конференциях разного уровня; публикация научных статей и монографий; публикация учебных и научно-методических пособий и материалов; подготовка кандидатских и докторских диссертаций;

7) привлечение к научно-исследовательской деятельности зарубежных партнеров НГЛУ;

8) апробация результатов научных исследований, участие в конкурсах и грантах на проведение научных исследований;

9) поддержание и расширение научные связей, в том числе международных.

Результаты научной деятельности лаборатории находят свое воплощение в практике функционирования ЦНППМ ПР.

Модель работы с педагогическими кадрами в ЦНППМ ПР НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Под влиянием активной модернизация системы профессионального образования в Российской Федерации был сформулирован ряд новых требований к современному преподавателю.

Учителю будущего должны быть присущи следующие черты: 1) инновационное мышление; 2) гибкость; 3) научно-исследовательская позиция; 4) готовность проектировать современное и актуальное содержание обучения.

На основе данного социального заказа сотрудниками научно-исследовательской лаборатории по проблемам реализации Федерального проекта «Учитель будущего» была разработана научная концепция функционирования Центра «Учитель будущего».

Цели ЦНППМ ПР на федеральном уровне:

- Создание условий для непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников по индивидуальным образовательным трекам.
- Способствование цифровизации образовательной среды.
- Создание условий для профессиональной мобильности и профессионального нетворкинга.

Задачи ЦНППМ ПР на региональном уровне:

– обеспечение обновления профессиональных знаний и навыков преподавателей иностранных языков и преподавателей русского языка как родного, как иностранного и как неродного;
– разработка и внедрение образовательных программ по иностранным языкам для учителей-предметников.

За основу построения системы повышения профессионального мастерства учителя принята кластерная система образования. Она

является открытой, отвечающей пространственно-средовой организации процесса непрерывного повышения профессионального мастерства учителя, имеет значительный потенциал саморазвития, логично сочетается с блочно-модульной организацией обучения. Модель данной системы представлена на Рисунке 1.

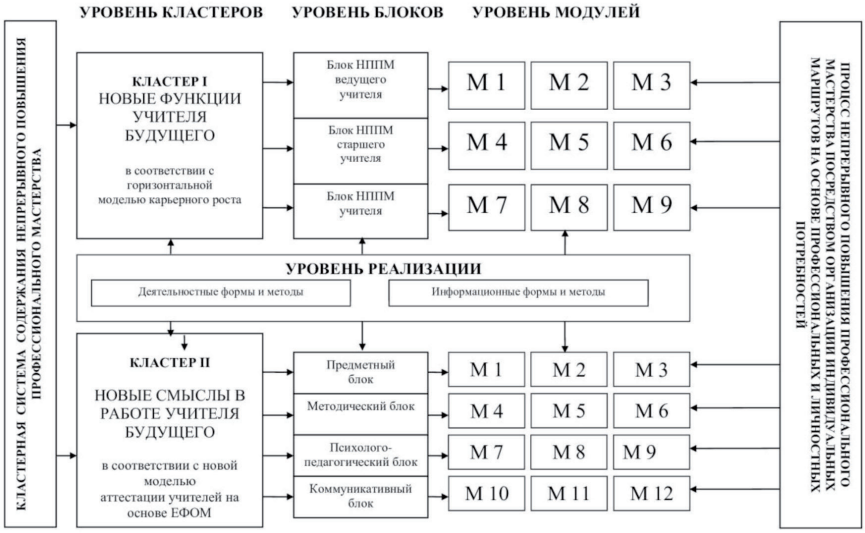


Рис. 1. Модель работы с педагогическими кадрами в ЦНППМ ПР НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Содержание образовательной деятельности центра построено на основе кластерной системы. Два ее главных кластера: 1) кластер «Новые функции учителя будущего»; 2) кластер «Новые смыслы в работе учителя будущего».

Каждый кластер включает ряд блоков и модулей, а также кейсов, заданий и вопросов для самоконтроля и самооценки; программу индивидуального сопровождения.

Наполнение кластеров предполагает как инвариантную, так и вариативную часть на уровне модулей и блоков и направлена на поддержание процесса непрерывного профессионального роста посредством организации индивидуальных маршрутов на основе профессиональных и личностных потребностей.

Количество кластеров, блоков и модулей может быть увеличено или уменьшено в зависимости от тех или иных потребностей

профессиональной сферы или конкретного учителя, позволяя гибко управлять системой.

Формы организации работы с учителями предполагают как контактную, так и удаленную работу.

В рамках контактной работы обучающимся предлагается две формы организации учебной деятельности: традиционная (лекции, семинары, дискуссии) и деятельностно-практическая (тренинги, решение кейсов).

В рамках удаленной работы обучающимся предлагается две формы организации учебной деятельности: онлайн-трансляция (онлайн-лекции, вебинары, онлайн-конференции с зарубежными партнерами) и самостоятельная работа с предложенной информацией (решение кейсов, самостоятельное проектирование, профессиональное исследование, презентация).

Особенность образовательных процессов Центра заключается в специфических методиках входной и выходной диагностики.

Перед обучением каждый слушатель сдает обязательный входной анализ компетенций, после которого получает индивидуальные рекомендации о том, какие навыки и умения ему необходимо усовершенствовать, чтобы повысить свою профессиональную компетентность.

Данная первичная диагностика, проведенная в Центре, позволяет каждому учителю построить личную индивидуальную траекторию обучения, выбирая образовательные программы Центра в полном объёме, или конкретные блоки и модули из разных программ, соответственно профессиональным дефицитам и собственным потребностям в том или ином направлении профессионального роста и повышения профмастерства. В ходе обучения за каждым преподавателем закрепляется ментор, основной задачей которого является обеспечение мониторинга рефлексии и контроля личностного и профессионального роста педагога. После окончания обучения слушатели проходят еще одно тестирование, созданное на основе комплексной методики обратной связи по модели 360 градусов, по итогам которой каждый слушатель может отследить свой прогресс и наметить точки роста. При использовании такого метода оценивания каждый сотруднику получает обратную связь не только от своего непосредственного руководителя, но и от своих коллег и подчиненных. В итоге у каждого руководителя формируется объективная картина компетентности всего кадрового состава.

Стоит отметить, что оценка 360 градусов – это не метод оценивания, а способ мониторинга профессионального роста и развития сотрудников.

Сотрудниками научно-исследовательской лаборатории по проблемам реализации федерального проекта «Учитель будущего» разработана оценка профессиональной компетенции работников в четырех блоках компетенций, которые наглядно представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Блоки профессиональной компетенции учителей, оцениваемые в рамках методики обратной связи по модели 360 градусов, применяемой в ЦНППМ ПР НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

Изменения	Интеллект	Коммуникация	Результат
1. Ищет ли возможность для внедрения новых способов работы	1. Комфортно ли чувствует себя в условиях неопределенности, сложных, запутанных ситуациях	1. Эффективно ли выстраивает отношения с разными людьми	1. Мотивирован ли и заинтересован в высоком результате работы
2. Легко ли адаптируется к изменениям, проявляет ли гибкость	2. Запрашивает обратную связь и в соответствии с ней меняет модель поведения	2. Может ли эффективно решить и предотвратить конфликтные ситуации	2. Создает ли высокоэффективные команды
3. Инициирует ли позитивные изменения и участвует ли в их реализации.	3. Инициирует ли получение новых знаний, когда их недостаточно	3. Обладает ли высокой стрессоустойчивостью	3. Достигает ли результат в сложных условиях
4. Вдохновляет ли других на изменения	4. Любознателен или нет	4. Адаптирует ли свой стиль поведения при необходимости или на основании обратной связи	4. Может ли самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность

Однако возможно проведение обратной связи по модели 360 градусов отдельно в любой из предложенных компетенций: 1) стрессоустойчивость; 2) командная работа; 3) исполнительность; 4) интерес к работе;

5) постановка и контроль задач; 6) целеустремленность; 7) желание развиваться; 8) лояльность; 9) тайм-менеджмент; 10) внимание к деталям.

Использование основе комплексной методики обратной связи по модели 360 градусов может стать эффективным инструментом для руководителей образовательных учреждений в следующих профессиональных ситуациях:

1. Поиск кандидатов на повышение в крупных образовательных учреждений с сетью филиалов, где у руководителя нет возможности лично отслеживать рост и развитие каждого сотрудника.

2. Планирование целенаправленного корпоративного обучения с возможностью подбора индивидуальных программ для каждого сотрудника.

3. Необходимость оценки управленческих качеств руководителей образовательных учреждений. При соблюдении анонимности можно получить объективную оценку каждого начальника своими подчиненными.

4. Необходимость формирования комплексной обратной связи для каждого сотрудника.

5. Необходимость оценки «мягких» навыков сотрудников «Soft skills».

Отметим положительные стороны использования методики обратной связи по модели 360 градусов: 1) позволяет оценить индивидуальный вклад в общую производительность и эффективность от каждого сотрудника; 2) дает возможность выявить слабые места и «точки роста» для сотрудников; 3) позволяет оценить «мягкие» навыки сотрудников «Soft skills».

Заключение

Система непрерывного повышения педагогического мастерства учителя обеспечивает содействие развитию новых позиций педагога в плане карьеры – учитель, старший учитель, ведущий учитель; в плане педагогического менеджмента – тьютор, модератор, фасилитатор, игромастер.

В рамках системы горизонтального обучения учителя получают возможность не только овладеть современными формами, методами и технологиями обучения, но и осуществить обмен опытом их использования. Создаются условия для развития социальной активности

и методической мобильности педагогов, а также развитию их творческого мышления. Содержание работы в Центре «Учитель будущего» в НГЛУ способствует развитию сетевого профессионального педагогического сообщества.

Особое внимание в деятельности научно-исследовательской лаборатории по проблемам реализации федерального проекта «Учитель будущего» уделяется развитию международного образовательного сотрудничества. На данный момент успешно реализуется тесное образовательное сотрудничество с университетами Германии, Франции, Молдовы, Сербии, Таиланда, Узбекистана, подразумевающее зарубежные стажировки и обмен лучшими практиками.

Научно-исследовательская лаборатория по проблемам реализации федерального проекта «Учитель будущего» ведет активную научную деятельность, регулярно издавая научные статьи по проблемам методики и педагогики образования в российских и зарубежных базах данных. Также научные сотрудники научно-исследовательской лаборатории планирует в ближайшее время выступить с двумя глобальными инициативами: 1) учреждение на территории Нижегородской области профессионального конкурса «Учитель года по иностранным языкам»; 2) учреждение и создание на территории Нижегородской области региональных ассоциаций учителей немецкого, французского, итальянского и испанского языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Национальный проект «Образование» // Образование. Национальные проекты России. 2019. URL: https://projectobrazovanie.ru. [Nacional’nyj proekt «Obrazovanie». Obrazovanie. Nacional’nye proekty Rossii. (2019). (National Project “Education”). *Education. National projects of Russia*. (In Russ.)].

Паспорт национального проекта «Образование» // Правительство Российской Федерации. 2012. URL: http://government.ru/info/35566/. [Pasport nacional’nogo proekta «Obrazovanie». Pravitel’stvo Rossijskoj Federacii. (2012). (Passport of the National Project “Education”). *The Government of Russian* Federation. (In Russ.)]

Паспорт федерального проекта «Учитель будущего». Министерство образования, науки и молодежной политики Нижегородской области. 2002. URL: https://minobr.government-nnov.ru/?id=171788. [Pasport federal’nogo proekta «Uchitel’ budushchego». Ministerstvo obrazovaniya, nauki i molodezhnoj politiki Nizhegorodskoj oblasti. (2002). (Passport of the Federal

Project “The Teacher of the Future”. The Ministry of Education, Science and Youth Politics of the Nizhny Novgorod Region). (In Russ.)]

Распоряжение Правительства Нижегородской области «О реализации мероприятий по созданию ЦНППМ ПР и ЦО системы образования в рамках Федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование». Правительство Нижегородской области. 2002. URL: https://government-nnov.ru/?id=223871. [Rasporyazhenie Pravitel’stva Nizhegorodskoj oblasti «O realizacii meropriyatij po sozdaniyu CNPPM PR i CO sistemy obrazovaniya v ramkah Federal’nogo proekta «Uchitel’ budushchego» nacional’nogo proekta «Obrazovanie». Pravitel’stvo Nizhegorodskoj oblasti. (2002). (The Decree of the Government of the Nizhny Novgorod Region “On the implementation of measures to create centers for continuous professional development of teachers and centers for assessing the education system within the framework of the Federal project”. The Teacher of the Future “of the national project”. Education. The Government of Nizhny Novgorod Region). (In Russ.)].

Стратегия социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года. Стратегия развития Нижегородской области. 2017. URL: https://strategy.government-nnov.ru/static/new_design/files/Proyekt_Strategii_Nizhegorodskoy_oblasti_2035.pdf. [Strategiya social’no-ekonomicheskogo razvitiya Nizhegorodskoj oblasti do 2035 goda. Strategiya razvitiya Nizhegorodskoj oblasti. (2017). (“Strategies for social and economic development of the Nizhny Novgorod region”. The Strategy og the Nizhny Novgorod Region). (In Russ.)]

Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Государственная система правовой информации. Официальный интернет-портал правовой информации. 2005. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038. [Ukaz Prezidenta RF «O nacional’nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda». Gosudarstvennaya sistema pravovoj informacii. Oficial’nyj internet-portal pravovoj informacii. (2005). (RF President’s Decree “On national goals and strategic objectives for the development of the Russian Federation over the period to the year 2024”. State system of legal information. Official Internet portal of legal information). (In Russ.)].

Федеральный проект «Учитель будущего» // Образование. Национальные проекты России. 2019. URL: https://futurerussia.gov.ru/ucitel-budusego [Federal’nyj proekt «Uchitel’ budushchego». Obrazovanie. Nacional’nye proekty Rossii. (2019). (Federal Project “The Teacher of the future”. Education. National projects of Russia). (In Russ.)]

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // Официальные сетевые ресурсы Президента России. 2021. URL: http://www.remlin.ru/acts/bank/36698. [Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Oficial'nye setevye resursy Prezidenta Rossii. (2021). (Federal Decree "On Education in the Russian Federation"). Official network resources of the President of RF. (In Russ.)].

УДК 378 **10.52070/2500-3488_2021_1_838_100**

А. И. Горожанов

доктор филологических наук, доцент
профессор кафедры грамматики и истории немецкого языка факультета немецкого языка Московского государственного лингвистического университета
заведующий Лабораторией фундаментальных и прикладных проблем виртуального образования
a.gorozhanov@linguanet.ru

МНОГОПЛАНОВОСТЬ КАК ПАРАМЕТР ОНЛАЙН-КУРСА

Описывается модельный эксперимент по разработке онлайн-курса русского языка как иностранного с учетом параметра многоплановости. Выделяются три плана (слоя) онлайн-курса: основной план (теоретические и демонстрационные материалы, открытые задания), план вокабуляра и план банка вопросов. Все планы разрабатываются параллельно, непосредственно в системе управления обучением. Делается вывод о том, что полученное в ходе исследования решение является универсальным и может быть применено при разработке онлайн-курсов любых иностранных языков.

Ключевые слова: многоплановость; дистанционное обучение; онлайн-курс; русский язык как иностранный; LMS Moodle.

A. I. Gorozhanov

Doctor of Philology (Dr. habil.), Assoc. Prof.
Prof. Department of German Language Grammar and History
Faculty for German Language the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University
Head of Laboratory for Fundamental and Applied Issues of Virtual Education
a.gorozhanov@linguanet.ru

MULTILAYER STRUCTURE OF AN ONLINE COURSE

The article touches upon a modeling experiment for the development of an online course for Russian as a foreign language, taking into account its multilayer structure. Three layers of an online course are distinguished: the main layer (theoretical and demonstration materials, open tasks), the vocabulary layer and the question bank layer. All layers are developed simultaneously, directly in the learning management system. It is concluded that the solution found is universal and can be applied in the development of online courses in any foreign language.

Key words: multilayer structure; E-learning; online course; Russian as a foreign language; LMS Moodle.

Введение

В настоящее время разработкой электронных учебных материалов в той или иной степени приходится заниматься практически каждому вузу. И речь уже идет не об отдельных экспериментальных онлайн-курсах, а о целых образовательных программах, в которые входят десятки теоретических и практических дисциплин. В этой связи приходится говорить о системном подходе к созданию онлайн-курсов, который требует разработки стандартизированных инструментов, призванных обеспечить высокое качество конечного продукта и одновременно сократить время его изготовления.

Онлайн-курс (в нашем контексте – онлайн-курс иностранного языка) рассматривается нами как многоплановая структура, и целью исследования является доказательство эффективности процесса разработки лингвистических онлайн-курсов с учетом такого видения. Сообразно этому формулируется гипотеза исследования: «При разработке лингвистического онлайн-курса необходимо исходить из его многоплановости, учитывать количество, содержание этих планов и степень их взаимозависимости».

Под планом здесь понимается «область проявления чего-либо или способ рассмотрения чего-либо, точка зрения» [План URL]. Такое определение плана близко к понятию «подсистема», если рассматривать онлайн-курс как систему.

Материал и методы исследования

Материалом исследования являются электронные учебные материалы, скомпонованные в онлайн-курс русского языка как иностранного начального уровня[1]. Онлайн-курс создавался средствами системы управления обучением (LMS) Moodle, специально адаптированной для обучения иностранным языкам [Горожанов 2019]. Использование популярной платформы (системы управления обучением) оправдано с учетом соблюдаемых нами требований стандартизации и мобильности, т. е. переносимости, электронных учебных материалов.

Данный онлайн-курс предназначается для реализации одноименной образовательной программы дополнительного образования

[1] А. А. Альварес Солер, А. И. Горожанов, Ю. А. Кочеткова – составители онлайн-курса.

общеразвивающего уровня и включает в себя практически все необходимые для обучения компоненты (теоретические материалы, практические задания, словарь, справочники, методические рекомендации). Именно такие комплексные и «самодостаточные», т. е. не требующие привлечения сторонних ресурсов, онлайн-курсы можно рассматривать, по нашему мнению, в качестве многоплановых.

В качестве метода исследования был применен метод моделирования, или модельного эксперимента, для которого характерно использование действующих материальных моделей в качестве специальных средств экспериментального исследования. Существенным отличием модельного эксперимента от обычного является его своеобразная структура, которая заключается не в субъективной стороне, а в объективной, в характере средств исследования в их отношении к объекту исследования. В то время как в обычном эксперименте средства исследования так или иначе непосредственно взаимодействуют с объектом исследования, в модельном эксперименте взаимодействия нет, так как здесь работают не с самим объектом, а с его заместителем. При этом примечательным является то, что объект-заместитель и экспериментальная установка объединяются, сливаются в действующей модели в одно целое [Штофф 1966, с. 95–96].

В нашем случае в качестве объекта исследования выступают лингвистические онлайн-курсы, а онлайн-курс русского языка как иностранного является объектом-заместителем, который в силу своей типовой структуры может выступать как материальная модель всякого лингвистического онлайн-курса.

Теоретические основы исследования

Проблеме создания онлайн-курсов посвящено сегодня немало исследований. Значительная часть из них занимается проблемой масштабного внедрения электронных учебных материалов в образовательный процесс вуза [Амбросенко 2020; Добрынина, Огнев, Пархоменко 2020; Докукина, Штыхно 2020; Киреев 2020].

В отдельных работах описываются этапы разработки онлайн-курса, например: этап сбора и подготовки материалов; этап записи видеолекций; этап монтажа видеолекций; этап расшифровки видеолекций; этап подготовки тестовых материалов; этап загрузки курса

на платформу; этап запуска проекта [Коровкин, Владимиров, Чистопольская 2020, с. 160–161]. Разрабатываются общие принципы проектирования электронных учебных материалов [Титова 2018].

Теме обучения русскому языку как иностранному онлайн также уделяется внимание в предметно-специальной литературе [Васильева, Устинова 2019; Козловцева 2019; Соляник 2020]. Кроме того, отмечаются недостатки современных онлайн-курсов: слабо развита система интерактивного взаимодействия с пользователями онлайн-курсов, в том числе и с помощью социальных сетей, рассылки новостей, новостных лент, форумов; недостаточно используются различного рода опросы, анкеты для определения интересов и потребностей пользователей; материалы ресурсов не всегда регулярно обновляются [Азимов 2020, с. 42].

Анализ актуальной предметно-специальной литературы показывает, что, говоря о дистанционном обучении как о системном решении в вузах, основное внимание уделяется массовым открытым онлайн-курсам и популярным платформам, на которых такие курсы могут быть размещены. Тем не менее мы убеждены в том, что массовые открытые онлайн-курсы не могут пока быть полностью совместимы с основными образовательными программами высшего образования ввиду того, что доля студентов, успешно завершающих обучение по этим курсам, остается чрезвычайно малой даже в лучших практиках [Панкратова, Тараканова 2020, с. 332].

Методическое содержание онлайн-курса формируется в соответствии с положениями теории обучающей виртуальной среды [Горожанов 2018].

Ход исследования и его результаты

На этапе планирования модельного[1] онлайн-курса русского языка как иностранного начального уровня было сформулировано техническое задание, среди его основных положений приведем следующие: онлайн-курс разрабатывается инструментами LMS Moodle, состоит из восьми уроков, опирается на родной язык обучающегося в части объяснения материала, не требует привлечения ресурсов со стороны обучающегося, наряду с тестовыми заданиями содержит задания

[1] Модельным здесь называется онлайн-курс, выступающий в качестве объекта-заместителя в рамках модельного эксперимента.

открытого типа, предусматривает высокую долю управляемой самостоятельной работы обучающихся в сочетании с занятиями в режиме видеоконференцсвязи с преподавателем; разработка онлайн-курса проводится с учетом его многоплановости. Поскольку онлайн-курс реализуется на коммерческой основе, то количество занятий в режиме видеоконференцсвязи ограничено десятью. Обучение должно быть индивидуальным (видеоконсультации проводятся в режиме «один слушатель – один преподаватель»), в виде исключения допускается набор малой группы 4–6 человек.

Рассмотрим подробно планы онлайн-курса и работу с ними. Визуально их можно изобразить в виде слоев (см. рис. 1):

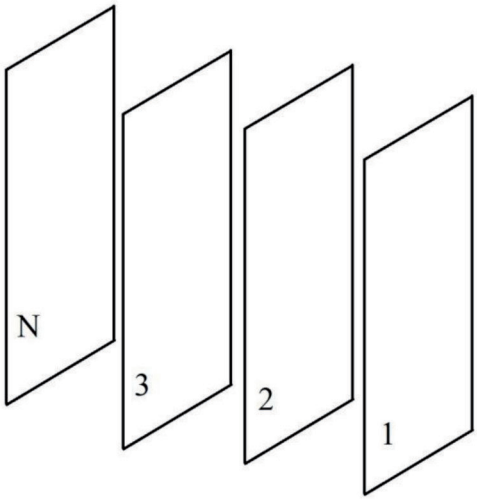


Рис. 1. Простейший пример визуализации планов онлайн-курса

Первым планом (слоем) является интерфейс онлайн-курса, т. е. то, с чем непосредственно работает обучающийся. По-другому этот план можно назвать основным планом содержания онлайн-курса, поскольку в его плоскости находятся все задания, а также теоретические и справочные материалы. Вторым планом является банк вопросов (*англ*. Question bank), третьим, в нашем случае заключительным, планом станет вокабуляр онлайн-курса. Такая иерархия обусловлена тем, что все планы, начиная со второго, как будто проецируются на

первый. В описываемом онлайн-курсе третий план проецируется на второй план, а затем на первый.

План банка вопросов составляют все тестовые задания онлайн-курса, т. е. задания с автоматической проверкой. Тестовые задания логично составлять уже после создания теоретических и демонстрационных материалов. Отнесение банка вопросов в отдельный план обусловлено возможностью многократного использования тестовых заданий в различных уроках с целью повторения и закрепления учебного материала, а также для формирования проверочных работ к каждому уроку и к онлайн-курсу в целом.

Вокабуляр онлайн-курса (более 600 единиц) выделяется в отдельный план в силу активации параметра автосвязывания. Автосвязывание должно быть задействовано во всех модулях онлайн-курса за исключением некоторых тестовых заданий. Таким образом, все три плана связываются нелинейной временно́й зависимостью разработки, т. е. создаются не один за другим, а параллельно, по определенной схеме.

В ходе описываемого эксперимента после формулирования технического задания авторским коллективом отбираются грамматические и лексические темы, составляются теоретические и демонстрационные материалы, а также тексты уроков онлайн-курса. Далее на базе текстов формируется и вносится в систему первый вариант вокабуляра. Поскольку вокабуляр обладает параметром автосвязывания и учитывает словоформы, его качество и полноту можно легко отследить, просматривая тексты уроков на присутствие несвязанных единиц (слов и словосочетаний). При наличии лакун вокабуляр пополняется. Недостающие нужные единицы вокабуляра вводятся через упражнения, если их упоминание в текстах нецелесообразно. Здесь имеются в виду задания открытого типа и формализованные задания с ключами, не входящие в банк вопросов.

Затем формируется план банка вопросов. Единицы вокабуляра, которые автоматически связываются также и в тестовых заданиях, анализируются и принимается решение, *во-первых*, о добавлении используемых в заданиях лексических единиц в вокабуляр или об исключении несвязанных единиц из заданий, *во-вторых*, о выключении автосвязывания «вручную», в каждом из касающихся тестовых заданий. Тестовые задания банка вопросов распределяются по тестовым модулям онлайн-курса.

Параллельно расширяются теоретические и демонстрационные материалы, если тот или иной урок испытывает недостаток в тестовых заданиях.

Анализ результата

Результаты проведенного модельного эксперимента подтверждают верность сформулированной гипотезы. По сути, доказательством является сам процесс разработки онлайн-курса, который показал удобство и эффективность избранной схемы работы. *Во-первых*, онлайн-курс создается непосредственно в LMS, что позволяет избежать лишней работы – оцифровки материалов из текстового файла – и воспользоваться преимуществами учета параметра многоплановости. *Во-вторых*, вокабуляр онлайн-курса составляется в полном соответствии с другими материалами. Таким образом, в онлайн-курсе не существуют единицы вокабуляра, которые не имеют употребления в текстах или упражнениях, равно как и не существуют лексические единицы, употребляемые в текстах или упражнениях, не внесенные в вокабуляр. В-третьих, материал тестовых заданий компонуется с учетом состава вокабуляра и с учетом состава теоретических и демонстрационных материалов уроков. Визуально взаимодействие планов можно представить следующим образом (см. рис. 2).

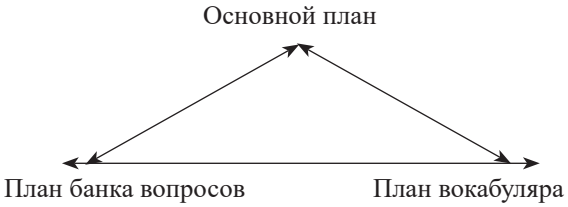


Рис. 2. Модель взаимодействия планов

Указанные факты соответствия подтверждаются визуально, путем просмотра текстов, тестовых заданий и других материалов онлайн-курса. Мы можем предположить, что дальнейшие исследования метода разработки лингвистических онлайн-курсов с учетом их многоплановости позволит не только выделить новые слои, но также разработать автоматизированные программные инструменты оценки качества и полноты электронных учебных материалов, составляющих онлайн-курс.

Заключение

Иностранный язык как учебная дисциплина наиболее трудно вписывается в дистанционный формат работы. Однако это не означает, что составление электронных учебных материалов по лингвистическим направлениям подготовки не требует разработки системного подхода. Сообразно поставленной цели мы сфокусировались на тех аспектах создания онлайн-курса, которые имеют отношение к параметру многоплановости. Представление всех материалов онлайн-курса в виде иерархии планов позволило улучшить его качество и сократить время работы. Ключевым фактором при этом является то, что онлайн-курс разрабатывается непосредственно в LMS как целостная система, в отличие от распространенного способа подготовки отдельных компонентов с их последующей загрузкой на учебную платформу.

Полученное в ходе исследования решение является универсальным и может быть применено при разработке онлайн-курсов любых иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Азимов Э. Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 39–53. DOI: 10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53. [Azimov, E. G. (2020). Digital Textbooks on Russian as a Foreign Language: current state and development prospects. *Rusistika, 18*(1), 39–53. (In Russ.)].

Амбросенко Н. Д. Цифровая образовательная среда университета: направления развития, опыт, проблемы и риски // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2020. Т. 9. № 1(49). С. 43–48. [Ambrosenko, N. D. (2020). Digital educational environment of the university: directions of development, experience, problems and risks. *XXI century: the results of the past and the problems of the present plus, 9*(1–49), 43–48. (In Russ.)].

Васильева Н. Ю., Устинова О. А. Опыт построения практического занятия по итогам прохождения онлайн-курса «Как создать авторские учебные материалы для курса РКИ по языку специальности» // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: коллективная монография. Киров: МЦИТО, 2019. С. 183–198. [Vasil'eva, N. Yu., Ustinova, O. A. (2019). (Experience in Constructing a Practical Lesson Based on the Results of the Online Course "How to Create Author's Teaching Materials for the RFL Course in the Language of the Speciality").

Innovatsionnoe obrazovatel'noe prostranstvo: teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam i russkomu yazyku kak inostrannomu v vysshei shkole, MTSITO, 183–198. (In Russ.)].

Горожанов А. И. Формирование обучающей виртуальной среды в контексте новых информационных технологий: дис. … д-ра филол. наук. М., 2018. [Gorozhanov, A. I. (2018). Formirovanie obuchayushchei virtual'noi sredy v kontekste novykh informatsionnykh tekhnologii. (Formation of a Learning Virtual Environment in the Context of New Information Technologies): thesis of PhD in Philology. Moscow. (In Russ.)].

Горожанов А. И. Institutional Educational Virtual Environment for Linguistic Purposes: Theory and Practice. Казань: Бук, 2019. [Gorozhanov, A. I. (2019). Institutional Educational Virtual Environment for Linguistic Purposes: Theory and Practice. Kazan: Buk. (In Engl.)].

Добрынина А. А., Огнев И. С., Пархоменко А. Я. О разработке магистерской программы по астрофизике в ЯрГУ // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования (Ярославль, 31 марта 2020 г.): Тезисы докладов XIV Всероссийской научно-методической конференции. 2020. С. 89–90. [Dobrynina, A. A., Ognev, I. S., Parkhomenko, A. Ya. (2020). (On the Development of a Master's Programme in Astrophysics at YSU). Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya, 89–90. (In Russ.)].

Докукина А. А., Штыхно Д. А. Видео и онлайн курсы в учебном процессе РЭУ им. Г. В. Плеханова: возможности, преимущества и проблемы для студентов и преподавателей // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 1. С. 21–33. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-1-21-33. [Dokukina A. A., Shtykhno, D. A. (2020). Video and Online Courses in the Educational Process of the REU after G. V. Plekhanov: Opportunities, Advantages and Challenges for Students and Teachers. *Otkrytoe obrazovanie, 24*(1). 21–33. (In Russ.)].

Киреев Б. Н. Из опыта подготовки цифровых (электронных) образовательных ресурсов и их использования в педагогической практике // Инновационные направления социально-гуманитарных исследований (Белгород, 12 февраля 2020 г.): сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2020. С. 53–57. [Kireev, B. N. (2020). From the Experience of Preparing Digital (Electronic) Educational Resources and Their Use in Teaching Practice. *Innovatsionnye napravleniya sotsial'no-gumanitarnykh issledovanii,* 53–57. (In Russ.)].

Козловцева Н. А. Особенности и перспективы создания онлайн-курса по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 72–75. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0803-0017. [Kozlovtseva, N. A. (2019). Features and Prospects of Creating an Online Course in Russian as a Foreign Language in a Non-Linguistic University. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal, 8* (3–28), 72–75, (In Russ.)].

Коровкин С. Ю., Владимиров И. Ю., Чистопольская А. В. Опыт создания онлайн-курса «Психология инсайта» // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования (Ярославль, 31 марта 2020 г.): тезисы докладов XIV Всероссийской научно-методической конференции. 2020. С. 159–161. [Korovkin, S. Yu., Vladimirov, I. Yu., Chistopol'skaya, A. V. (2020). Experience in Creating an Online Course "Psychology of Insight". *Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya*, 159–161. (In Russ.)].

Панкратова Е. М., Тараканова Д. А. Русский язык на начальном этапе обучения иностранных граждан в электронном образовательном пространстве: теория и практика создания массового онлайн-курса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 6. С. 327–332. DOI: 10.30853/filnauki.2020.6.61. [Pankratova, E. M., Tarakanova, D. A. (2020). (The Russian Language at the Initial Stage of Teaching Foreign Citizens in the Electronic Educational Environment: Theory and Practice of Creating a Massive Online Course). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 13*(6), 327–332. (In Russ.)].

План // Толковый словарь Ожегова. URL: https://endic.ru/ozhegov/Plan-23239.html (дата обращения: 10.12.2020) [Plan (Plan). Tolkovyi slovar' Ozhegova. 2020 (In Russ.)].

Штофф В. А. Моделирование и философия. Л.: Наука, 1966. [Shtoff, V. A. (1966). Modelirovanie i filosofiya (Modeling and Philosophy). Leningrad: Nauka. (In Russ.)].

Соляник О. Е. Создание онлайн-курса по русскому языку для иностранных слушателей подготовительного факультета технического университета // Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения (Москва, 28–29 ноября 2019 г.): сб. трудов Международного форума. 2020. С. 103–105. [Solyanik, O. E. (2020). (Creation of an Online Russian Language Course for Foreign Students of the Preparatory Faculty of a Technical University). *Tsifrovye tekhnologii v inzhenernom obrazovanii: novye trendy i opyt vnedreniya*, 103–105. (In Russ.)].

Титова С. В. Принципы проектирования и структура веб-программы курса // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 24. С. 93–99. [Titova, S. V. (2018). (Design Principles and Structure of the Course Web Programme). *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze, 7*(24), 93–99. (In Russ.)].

УДК 378 **10.52070/2500-3488_2021_1_838_110**

Е. Ф. Косиченко

доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой общего и сравнительного языкознания
Института иностранных языков им. М.Тореза
Московского государственного лингвистического университета
ekosichenko@gmail.com

ЛИНГВИСТИКА ДЛЯ ЦИФРОВЫХ МЕДИА: ПОДГОТОВКА ЛИНГВИСТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье поднимается проблема подготовки профессионалов нового поколения – специалистов лингвистики в области цифровых медиа, способных применять интернет-технологии в системе управления, в образовании, а также быть высокоэффективными специалистами в блоговой коммуникации. Отмечается, что формирование профессионального сознания инновационных кадров связано с развитием соответствующих компетенций, где важную роль приобретает овладение правовыми основами виртуального взаимодействия и этикой поведения в информационном пространстве.

Ключевые слова: лингвистическое образование; цифровые медиа; блогосфера.

E. F. Kosichenko

Doctor of Philology (Dr. habil.), Assoc. Prof.
the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Head of Department of General and Comparative Linguistics
Moscow State Linguistic University
ekosichenko@gmail.com

LINGUISTICS FOR DIGITAL MEDIA: TRAINING A NEW GENERATION OF LINGUISTS

The article looks into the problem of educating a new generation of professionals – that is – specialists in the field of digital media who are competent enough to use Internet technologies in management, education and are trained to make a living as bloggers. It is stressed that the development of professional awareness of specialists in digital communication relies on a whole range of disciplines, including philosophy and law.

Key words: liguistic education; digital media; bolgs.

Введение

За условно короткое время интернет-технологии коренным образом изменили социальную жизнь современного человека, сформировав у него принципиально новые жизненные ориентиры и навыки социального взаимодействия, которое всё активнее перемещается в виртуальную среду; при этом речь идет не только о межличностном общении, когда человек предпочитает написать приятелю или коллеге сообщение, нежели, например, связаться с ним по телефону, но также о взаимодействии человека с различными большими группами людей или с целыми социальными институтами. В современных реалиях всё острее ощущается потребность в специалистах, которые, обладая сформированным дигитальным мышлением, были бы адаптированы к новой действительности, а также с опорой на полученные научные и профессиональные знания могли бы регулировать виртуальное пространство, ограничивая его стихийность.

Цифровое пространство многомерно, и не в последнюю очередь – это коммуникативное пространство, в связи с чем важным подходом к его изучению является лингвистический подход, опирающийся на широкий спектр методов лингвистического анализа. Цифровое пространство обладает сложной структурой, и его освоение требует наличия специалистов, способных решать профессиональные задачи с учетом социальных, этических и правовых аспектов медийной коммуникации в виртуальной среде.

Цифровая лингвистика в магистратуре МГЛУ

Проблема цифровизации затрагивает все сферы общественной жизни, но наиболее остро стоит в области педагогики и образования. В научной литературе справедливо отмечается, что «интеграция IT-технологий во все сферы профессиональной деятельности людей требует увеличения численности профессионалов с интегрированными знаниями в сфере высоких технологий» [Царегородцев, Цацкина 2019, с. 197–198]. В ряде работ также подчеркивается важность формирования в процессе профессиональной подготовки студентов вузов медиакомпетенции, понимаемой как способность решать практические задачи в информационном обществе, умение пользоваться информацией в различных видах ее представления, владеть

способами общения с помощью информационных коммуникационных технологий в медиапространстве [Тархов 2016].

Требования времени послужили факторами, обусловившими открытие в МГЛУ в 2019 г. в рамках направления 45.04.02 «Лингвистика» новой магистерской программы «Лингвистика для цифровых медиа», которая направлена на подготовку кадров в областях, связанных с цифровыми коммуникациями: блогеров, влогеров, специалистов в области цифровых архивов, работников издательств, музеев, библиотек, экспертов в области PR, специалистов по дистанционному обучению. Первостепенной задачей магистратуры по данному профилю является формирование у обучающихся таких компетенций, которые позволят выпускникам системно и поэтапно формировать новую медиасреду.

Для решения поставленных задач в учебный план новой магистерской программы включены относительно традиционные для данного направления подготовки дисциплины по анализу текста и дискурса, семиотике, лексикографии и двум иностранным языкам, а также перечень специальных дисциплин по основам веб-дизайна, веб-технологиям в лингвистике, лингвистической экспертизе, корпусной лингвистике, дискурс-анализу медийной коммуникации, гражданскому праву, по проблемам этики интернет-коммуникации, межкультурной медиалингвистики, цифровой лингвистики текста, сетевой идентичности и др. Для реализации общеобразовательной программы привлекаются математики, программисты, специалисты в области права, журналистики и лингвистической экспертизы.

Следует особо подчеркнуть разнообразие дисциплин философской направленности (например, «Инвективы в сетевой коммуникации» или «Лингвофилософия в цифровую эпоху»), основной задачей которых является формирование профессионального сознания будущих специалистов, выработка резистентности к конфликтам, агрессивному и неэтичному поведению в виртуальной среде [Радченко 2009], развитие способности адекватно реагировать, например, на такие характерные явления сетевой коммуникации, как троллинг или моббинг, нарушение прав виртуальной личности или прав аватара.

Необходимым этапом подготовки инновационных кадров является формирование у них лингводидактической компетенции, которая впоследствии позволит лингвистам, специалистам в области цифровых

медиа, осуществлять также образовательную деятельность, повышая тем самым их профессиональную и академическую мобильность. В этой связи в программу подготовки магистров включены, во-первых, дисциплины по двум иностранным языкам, которые являются, наряду с родным языком, «системообразующими средствами профессиональной подготовки» [Коряковцева 2019, с. 23], и освоение которых расширит возможности будущих магистров лингвистики в плане решения профессиональных задач в области цифровых медиа. Во-вторых, в учебный план включены дисциплины «Теория обучающей виртуальной среды общего назначения» и «Теория обучающей виртуальной среды специального назначения», которые обеспечат более глубокое понимание принципов работы с информационными системами и программным обеспечением в сфере образования, и в результате предусмотренной практической работы по анализу стратегий разработки узлов обучающей виртуальной среды дадут представление о возможностях самостоятельно создавать и модифицировать образовательные программные продукты [Горожанов 2016].

Для успешного овладения образовательной программой в учебный план включены три вида практик, которые позволяют обучающимся совершенствовать необходимые профессиональные компетенции. Обучающиеся по данному профилю имеют возможность работать с корпусами в Институте русского языка РАН в секторе, который занимается Национальным корпусом русского языка, а также проходить практику в различных отделах группы компаний «Просвещение». Подчеркнем, что государственная аттестация предполагает защиту магистерской диссертации по материалам практик.

Важное место в программе подготовки магистров по данному профилю отводится различным аспектам блоговой коммуникации. Многофункциональность блога и его всепроникающая сущность вынуждают более внимательно отнестись к вопросу подготовки инновационных кадров, способных – с опорой на полученные практические навыки, а также фундаментальные знания из области лингвистики, философии и юриспруденции – осуществлять профессиональную деятельность в блогосфере. Подчеркнем, что проблему профессиональной подготовки блогеров недостаточно рассматривать только в контексте цифровой революции, важную, если не решающую, роль здесь приобретает гуманитарное знание.

Блогосфера как область профессиональной деятельности

Термин «блогосфера» образован по аналогии с термином «семиосфера», предложенным Ю. М. Лотманом для обозначения совокупности разнородных, но взаимодействующих между собой в процессе функционирования систем [Лотман 1992]. Данный термин широко используется в научной коммуникации и относится к совокупности всех существующих в глобальной сети блогов. Компонентами блогосферы являются не только блоги, но и блогеры, читатели, подписчики, которые взаимодействуют по определенным правилам с соблюдение неписаных, но вполне конкретных и общепризнанных норм общения. В научной литературе отмечается, что границы блогосферы трудно определить, на что существует ряд причин, как, например, нестандартный формат некоторых блогов, замкнутость ряда блогов на себе, т. е. недостаточно активное взаимодействие их авторов с другими сайтами и блогерами [Ó Baoill 2004]. Трудно определимы также границы отдельных блогов, что обусловлено их нелинейной структурой, связью с огромным множеством других текстов.

Основной причиной активного развития блогосферы являются технические возможности блогов, позволяющие авторам регулировать коммуникацию в соответствии со своими задачами и интересами. Не менее важную роль играют социальный и психологический факторы: структурные характеристики блога создают возможности для подписчиков не только принимать участие в обсуждении любого события, но также способствуют быстрой интеграции человека в некоторое сообщество, позволяя ему стать полноправным членом этого сообщества, комментировать авторские интерпретации и высказывать свои мнения [Горшко 2013; Евсюкова, Гермашева 2015]. На сегодняшний день практически доказано, что в большинстве случаев ведение блогов положительно сказывается на их авторах, которые рассматривают блог как область творческой активности. В конечном счете, блоги не только меняют отношение людей к опосредованной коммуникации, но уже существенно изменили характер отношений между различными организациями и институтами, например, организации стали более оперативно реагировать на критику со стороны общественности [Wright, Hinson 2008].

Различные научные дисциплины подходят к явлению блога с разных сторон, и в журналистике блог – это, в первую очередь, источник

новостей и средство формирования общественного мнения. Информационные блоги, выполняющие функцию СМИ, могут комментировать события мировой значимости или же обсуждать локальные новости, содержать литературные или кинематографические обзоры, быть посвящены коллекционированию, публиковать сплетни о знаменитостях или забавные, с точки зрения автора блога, истории [Nowson 2006]. В психологии, социологии, педагогике и философии блог рассматривается как платформа для обмена знаниями, как средство самовыражения или способ самоутверждения.

Современные тенденции дают основания полагать, что блогер – это профессия будущего, однако на сегодняшний день не существует самостоятельных программ профессиональной подготовки блогеров, и приобрести необходимые знания и компетенции возможно на специальных курсах для представителей самых разных профессией, планирующих получать доход также от ведения блога, или в рамках различных образовательных программ, в том числе по направлению «Лингвистика». Профессионально подготовленные блогеры – это люди, которые не только знают, как вести блог, но и осведомлены в некоторой тематической области, а инновационные кадры, имеющие соответствующую общетеоретическую и правовую подготовку, а также опыт работы (в результате прохождения практики) в данной или смежных областях.

Поскольку блогосфера – это область, объединяющая людей с разным социальным и профессиональным опытом, с разными религиозными и политическими взглядами, а главное – принадлежащих разным культурам, важную роль в образовательном процессе следует отводить изучению иностранных языков и культур, этическим аспектам виртуальной коммуникации, развитию политической и социальной сознательности, воспитанию терпимости. Языковое и культурное многообразие блогосферы является важным аргументом в пользу необходимости включать дисциплины, обеспечивающие подготовку профессионалов в сфере блоговой коммуникации, в современные образовательные программы уровня магистратуры, в том числе по направлению «Лингвистика».

Выводы

Даже поверхностный анализ современного рынка образовательных услуг показывает, что в современном мире всё бóльшую значимость

приобретает гуманитарное знание, основной задачей которого является изучение разных аспектов человеческого общества, его культуры, истории и языка. Цифровые ресурсы открывают в этой связи множество методологических возможностей, ведущая роль здесь отводится лингвистическим исследованиям, в частности в сфере цифровых медиа. Предусмотренное магистерской образовательной программой «Лингвистика для цифровых медиа» гармоничное сочетание общетеоретической подготовки с большим количеством часов, отводимых на практические занятия, и возможность проходить производственную практику в течение всего периода обучения дают основания говорить об оригинальной модели формирования нового специалиста для российской сетевой сферы, обладающего комплексом компетенций, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность в Сети. После успешной апробации в течение нескольких лет данная модель может быть предложена для внедрения другим вузам России, а также экспортирована за пределы Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Горожанов А. И. Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: проблемы разработки и развития: монография. М.: МГЛУ, 2016. [Gorozhanov, A. I. (2016) Obuchayushchaya virtual'naya sreda dlya izucheniya inostrannogo yazyka: problemy razrabotki i razvitiya (Virtual learning environment for foreign language learning: issues of development). Moscow: MSLU. (In Russ.)].

Горшко Е. И. Блог как вид интернет-коммуникации: автореф. … канд. филол. наук. СПб., 2013. URL: http://cheloveknauka.com/blog-kak-vid-internet-kommunikatsii [Gorshko, E. I. (2013). Blog kak vid internet-kommunikacii (Blog as a type of Internet communication): abstract of PhD in philology). Moscow (In Russ.)].

Евсюкова Т. В., Гермашева Т. В. Основные подходы к определению понятий «блог» и «блогосфера» в лингвистике // Гуманитарные, Социально-экономические и общественные науки. Краснодар: Наука и образование. 2015. Вып. 11 (2). С. 234–239. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/osnovnye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiy-blog-i-blogosfera-v-lingvistike. [Evsyukova, T. V., Germasheva, T. V. (2015). Main approaches to defining the notions blog and blogoshere. Humanitarian, Socio-economic and Social sciences. Krasnodar: Science and education, 11 (2), 234–239. (In Russ.)].

Коряковцева Н. Ф. Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров // Вестник Московского государственного

лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 1 (830) / 2019. С. 20–31. [Koryakovtseva, N. F. (2019). Role and status of foreign languages in professional education and training of innovative specialists. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1* (830), 20–31. (In Russ.)].

Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992. URL: hrrp://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman-selection.htm. [Lotman, Y. M. Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury. (*Articles on semiotics and typology of cultures*). Tallin: Aleksandra (In Russ.)].

Радченко О. А. Исследование агрессивного дискурса: проблемы и перспективы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2009. Вып. 1 (3). С. 60–66. [Radchenko, O. A. (2009). Aggressive discourse research: problems and prospects. *Vestnik of Moscow Pedagogical University, 1* (3), 60–66. (In Russ.)].

Тархов С. В. Медиакомпетентность и электронное обучение: проблемы, задачи, пути решения // Медиаобразование. Media Education. 2016. Вып. 4. 66–80. URL: mediakompetentnost-i-elektronnoe-obuchenie-problemy-zadachi-puti-resheniya (2).pdf [Tarhov, S. V. (2016). (Mediacompetence and e-learning: problems, challenges, solutions. Mediaeducation, 4, 66–80. (In Russ.)].

Царегородцев А. В., Цацкина Е. П. Влияние информационного общества на подготовку обучающихся в сфере информационной безопасности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 4 (833). С. 191–199. [Tsaregorodtsev, A. V., Tsatskina, E. P. (2019). The impact of information society on training information security students. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 4*(833), 191–199. (In Russ.)].

Ó Baoill A. Conceptualizing the Weblog: Understanding What it is in Order to Imagine What it Can Be // A Journal of Contemporary Media Studies. 2004. URL: download (psu.edu) (дата обращения: 07.03.2021).

Nowson S. The Language of Weblogs: A study of genre and individual differences. Doctor of Philosophy. Institute for Communicating and Collaborative Systems. School of Informatics. University of Edinburgh, 2006. URL: (4) (PDF) The Language of Weblogs: A study of genre and individual differences (researchgate.net) (дата обращения: 07.03.2021).

Wright Donald K., Hinson Michelle D. How Blogs and Social Media are Changing Public Relations and the Way it is Practiced. Public Relations Journal Vol. 2, No. 2, Spring 2008. URL: (4) (PDF) How Blogs and Social Media are Changing Public Relations and the Way it is Practiced (researchgate.net)(дата обращения: 07.03.2021).

УДК 372.881.1 10.52070/2500-3488_2021_1_838_118

О. Г. Оберемко, Е. А. Малютина

Оберемко О. Г.,
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова
dolober@rambler.ru

Малютина Е. А.,
ассистент кафедры английского языка
Высшей школы перевода
Нижегородского государственного лингвистического университета
им. Н. А. Добролюбова
exert91@ya.ru

УРОВНИ КУЛЬТУРНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ И СПОСОБЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ

Статья раскрывает особенности обучения взрослых иноязычному межкультурному общению с одновременным развитием культурной самоидентичности в системе непрерывного лингвистического образования. Подчеркивается актуальность и значимость данного феномена в современных условиях. Авторы выявляют уровни и компоненты культурной самоидентичности взрослых. В работе также приводятся варианты заданий, направленных на решение поставленных задач.

Ключевые слова: самоидентичность; культура; этническая картина мира; непрерывное образование.

E. A. Maliutina, O. G. Oberemko

Oberemko O. G., Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Prof.
Prof. Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology
Dobrolyubov State Linguistic University of Nizhny Novgorod
dolober@rambler.ru

Maliutina E. A., Assistant at the Department of English Languge
Higher School of Translation
Dobrolyubov State Linguistic University of Nizhny Novgorod
exert91@ya.ru

LEVELS OF CULTURAL SELF-IDENTITY AND WAYS OF ITS DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULTS

The article reveals the features of teaching foreign language intercultural communication with the simultaneous development of cultural self-identity in the system of continuing linguistic education. The relevance and significance of this phenomenon in modern conditions is emphasized. The authors identify the levels and components of cultural self-identity. The article also provides options for tasks aimed at solving the set problems.

Key words: self-identity; culture; ethnic picture of the world; continuing education.

Введение

Современные тенденции к утрате национальной самобытности, стиранию этнокультурных различий, призывы к толерантности обостряют проблему культурной самоидентификации личности, проявляющуюся в языке и межкультурном диалоге. Сегодня перед преподавателями ставится задача приобщения граждан к родной культуре, сохранения уникального культурного кода, воспитания чувства патриотизма и способности преодолеть межнациональные конфликты и стереотипы [Дань Вань 2017].

Отметим, что данная проблема стоит особенно остро среди взрослого населения, поскольку зрелые люди являются наиболее социально и экономически активной частью общества, а также представляют нашу страну за рубежом, например, во время туристических и деловых поездок, различного рода межкультурных контактов. Традиционно обучение иностранному языку на всех этапах (от дошкольного образования до программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки) строилось, главным образом, на базе материалов о стране изучаемого языка (например, о Великобритании и США, если речь идет об английском языке). Следствием такого подхода явился тот факт, что обучающиеся не проходят процесс самоидентификации с культурными характеристиками, ценностями, особенностями своей нации на занятиях по иностранному языку. В результате взрослые не способны рассказать иностранцам о своей родной стране, ее истории, культуре, не умеют донести свою точку зрения, преодолеть стереотипы, сложившиеся у других социокультурных обществ, и предотвратить возможность межэтнического конфликта [Тер-Минасова 2016]. Так, развитие

культурной самоидентичности личностиявляется важнейшей задачей современного языкового образования.

На сегодняшний день имеется огромное число различных программ, а также дополнительных курсов по иностранному языку, увеличивающееся с каждым годом. Подобная тенденция обусловливается прогрессивным развитием общества, высокой конкуренцией на рынке труда, растущими требованиями к профессиональной компетенции специалистов, а также стремлением личности к социальному и творческому саморазвитию [Низкодубов 2014]. Лингвистическое непрерывное образование формирует сознание индивида, систематизирует взгляд на мир, прививает готовность к межкультурному общению, проникновение в собственную ментальность, традиции и язык [Коряковцева 2017].

Так, главная задача преподавателя в системе непрерывного языкового образования усматривается в следующем: сформировать навыки и умения иноязычного межкультурного общения с одновременным развитием культурной самоидентичности личности, чему и посвящена данная статья.

Феномен культурной самоидентичности взрослых

В настоящее время недостаточно просто обучать иностранному языку в системе непрерывного как знаковой системе. В процессе языкового образования необходимо предоставить языковой инструментарий, позволяющий преодолеть стереотипы, избежать межнациональные конфликты, за счет развития способности «вчувствования» в этнокультурную картину мира [Дмитриева 2018].

Существуют различные определения и трактовки понятия «культура» в разных странах. В России данное понятие как правило связывают с искусством, музыкой, живописью, этикетом. В Японии понятие «культура» означает аранжировку цветов. В США термин «culture» имеет широкое употребление и обозначает расу, этничность, ритуалы, традиции, одежду, пищу. Культура характеризуется неощутимостью, целостностью и самодостаточностью [Кочетков 2015].

Теория идентичности личности получила свое распространение в различных научных гуманитарных направлениях в 70-е гг. XX в. Подобное распространение связано с актуализацией вопроса жизненного выбора и идеологии индивида в обозначенный период. Проблема

идентичности личности обозревается с позиций следующих аспектов: философского, социологического, психологического и педагогического (Дж. Марша, В. А. Ядов, Л. Б. Шнейдер, И. С. Кон). Понятие идентичности соотносится с такими терминами, как *самосознание*, *самобытность*, *самость*, *тождественность*. *Неустойчивость*, *противоречивость*, *неопределенность* являются антонимичными категориями [Гальченко 2018]. Отметим, что самоидентичность – это статичное состояние, результат процесса самоидентификации, направленного на коррекцию или изменение состояния, результат деятельности или особая мыслительная процедура. В контексте лингвистического образования мы понимаем культурную самоидентичность как *осознание индивида своей принадлежности к определенной культуре, самоотождествление себя с культурными нормами, ценностями и менталитетом своего народа, способность рассказать о своей стране на иностранном языке, готовность к межкультурному диалогу и преодолению стереотипов*. Данное понятие носит ситуационный характер. Так, мы чувствуем принадлежность к русской культуре, когда оказываемся за границей. «Ширина» самоидентичности также варьируется: французы и немцы ставят вперед европейскую идентичность, когда речь идет о противоречиях с США и Японией [Кочетков 2015].

Мы попытались определить *уровни развития культурной самоидентичности взрослых*.

- ***Адаптивный уровень***. На данном уровне знание родной культуры носит поверхностный характер, культурная специфика остается неосознанной. Взрослый не способен рассказать о своей стране, ее истории, статусе в общемировом масштабе на иностранном языке. Адаптивный уровень показывает лишь некую предпосылку для развития культурной самоидентичности личности.
- ***Репродуктивный уровень***. На этом уровне проявляется знание определенных паттернов российской культуры, есть общее представление о ее исторической обусловленности и статусе. За счет процесса компарации с другими культурами, индивид переосмысливает и иначе интерпретирует знакомые факты. Прослеживается непрочная связь между когнитивным, эмоционально-оценочным и поведенческим компонентами культурной самоидентичности.
- ***Эвристический уровень*** демонстрирует глубокое знание родной культуры, умение представить ее на иностранном языке; проявляется потребность в обогащении багажа культурных знаний.

Когнитивный компонент позволяет осмыслить сильные и слабые стороны родной культуры в компаративном контексте. Эмоционально-оценочный компонент проявляется в оценке качеств собственной нации, является базисом для формирования отношения к себе как к представителю данной культуры. Поведенческий компонент проявляется в способности вести конструктивный диалог с представителями других стран.

• На ***креативном уровне развития*** культурной идентичности личности проявляется способность к анализу культурных явлений и фактов, вхождение в мир иноязычной культуры происходит через осознание ценностей, традиций и менталитета своего народа. Обучающиеся демонстрируют свободу от стереотипов, способность легко вступить в конструктивный межкультурный диалог, избежать межнациональные конфликты. На данном уровне личность показывает способность к творческому переносу знаний, высокую степень толерантности, рефлексию. Констатируется способность анализировать явления культуры с высокой степенью обобщения; при этом вхождение во всеобщий мир культуры происходит через освоение фактов и ценностей российской культуры. Достигнутое единство когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов позволяет вести речь о переходе личности от поиска себя к практической самореализации, проявляющейся в языке и речи.

Учитывая специфичность краткосрочных курсов по иностранному языку, мы ставим ряд задач по развитию уровней культурной-самоидентичности взрослых:

– расширение объёма знания о российской культуре, традициях, обычаях, праздниках, менталитете, образе жизни народа с осознанием национальных ценностей и с привлечением эмоциональной сферы, влияющей на чувство патриотизма;

– установка обучающихся на ценности родной культуры, а также принятие особенностей менталитета стран изучаемого языка, чувство патриотизма, проявление эмпатии, активности, самостоятельности, толерантности, уважения к другим культурам;

– развитие умений устного иноязычного межкультурного общения, способность «заявить о себе», рассказать о собственной культуре, преодолеть стереотипы.

Данные задачи могут решаться с учетом выделения компонентов культурной самоидентичности. На наш взгляд, к ним относятся:

1. Когнитивный

Данный компонент включает представления об особенностях собственной культуры и осознание себя членом определенного этнокультурного общества, а также знания о странах изучаемого языка, необходимые для понимая того, каким образом можно доступно рассказать о себе и своей стране представителю иной нации. Рассмотрим структуру данной составляющей подробнее. Когнитивный компонент культурной самоидентичности содержит: *языковые знания*; *фоновые знания*; *лингвострановедческие знания*; *факты происхождения и истории народов*; *знания о родных и изучаемых культурных ценностях и отражение их в речи*; *знания о стереотипах*, *предрассудках в отношении своего народа*, *а также жителей стран изучаемого языка*.

2. Эмоционально-оценочный

Указанный компонент проявляется в оценке качеств собственной группы, отношение к членству в ней, определению значимости этой принадлежности; развивает патриотические качества, повышает мотивацию к изучению особенностей российской культуры на иностранном языке. Эмоционально-оценочный компонент позволяет збежать чувства собственного культурного превосходства и минимизации межкультурных отличий, что способствует переходу на более продвинутый уровень культурной самоидентичности и развития умений межкультурного общения. Обозначенный компонент включает следующие способности: *принять межкультурные различия как неизбежные и необходимые*, *достойные уважения и внимания к ним*; *проявлять доброжелательные отношения к собеседнику и теме разговора*, *контролировать свои негативные эмоции*; *пересмотреть устоявшиеся взгляды*, *основываясь на объективных материалах*; *преодолеть чувства неопределенности и тревожности*, *характерные для ситуации межкультурного общения*; *нести ответственность за развитие межкультурного диалога с позиции медиатора культур*.

3. Поведенческий

Позволяет обучающимся осуществлять межкультурную коммуникацию на иностранном языке в четырех сферах общения (бытовая, социокультурная, учебно-трудовая и профессиональная); участвовать в дискуссиях с соблюдением речевых и этикетных норм; давать необходимый комментарий о явлениях отечественной культуры и иностранной; включает умения представить свою страну, избежать

межнациональный конфликт, преодолеть стереотипы; осуществлять рефлексию собственных достижений в процессе развития культурной самоидентификации.

Поведенческий компонент включает знания: *норм повседневного общения*, *демонстрирующие особенности национальной ментальности носителей языка*; *этикета общения*, *отражающие особенности речевого поведения иностранцев*; *невербальных средств общения*, *принятых в данном культурном обществе*.

Варианты заданий по развитию культурной самоидентичности взрослых средствами иностранного языка

Задание 1. Найдите в предложениях понятия, имеющие разную трактовку в условиях британской, американской и российской действительности.

I went downstairs to answer the phone.
Semolina porridge for breakfast is her favourite meal.

Задание 2. Заполните пропуски в предложениях, используя следующие слова-реалии российскойкультуры:

Saint Basil's Cathedral, the Hermitage Museum
Moscow most famous artistic work of architecture is …
It is well-known that … is the oldest and most famous museum of art in Russia.

Задание 3. Посмотрите на следующие слова. Будут ли они вызывать одинаковые эмоции у русских, британцев и американцев?

Ипотека – *mortgage*; карьера – *career*, амбициозный – *ambitious*.

Задание 4. Подберите определения к следующим словам. Можно ли сказать, что русские слова, похожие по написанию и звучанию, имеют такое же значение?

Magazine, *cabinet*, *anecdote*

1) a type of thin book with a paper cover that is published regularly and usually contains articles and photographs;
2) a piece of furniture with shelves, cupboards, or drawers, used for storing or showing things;
3) a short story, especially about something someone has done.

Задание 5. Найдите для следующих пословиц их русский эквивалент.

Tastes differ.	Лучше поздно, чем никогда.
Neither fish nor flesh.	О вкусах не спорят.
East or West – home is best.	Ни рыба, ни мясо.
Better late than never.	В гостях хорошо, а дома лучше.

Задание 6. Прочитайте текст «Discover Swallow's Nest Castle», ответьте на вопросы к нему, затем найдите наиболее интересные факты о за́мке и его истории. Представьте, что Вы хотите порекомендовать эту достопримечательность американцу, желающему посетить Россию. Напишите ему письмо и расскажите, почему ему следует посетить замок в Гаспре.

Задание 7. Сравните особенности повседневной жизни в России, Британии и США.

People usually take shower in the morning / evening.
People usually eat ... for breakfast / lunch / dinner.

Задание 8. Прочитайте следующие предложения и скажите для какой страны характерны описанные явления.

People never come to someone else's house without a gift.
People don't usually take their shoes off at home.

Заключение

Организация педагогического процесса по развитию культурной самоидентичности взрослых с применением вышеуказанных заданий была успешно реализована в рамках краткосрочного курса по иностранному языку в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н. А. Добролюбова. В течение одного учебного года курс успешно завершили 105 взрослых слушателей. До начала курса обучающимся был предложен ряд тестов для определения уровня развития культурной самоидентичности и умений устного межкультурного общения. Результаты показали следующее: 7 % слушателей находились на креативном уровне, 15 % – на эвристическом, 45 % – на репродуктивном и 33 % – на адаптивном. Полученные данные демонстрировали изначально довольно низкие уровни самоидентичности взрослых. По окончании курса, по итогам экспериментального среза, 28 % слушателей достигли креативного уровня развития

культурной самоидентичности, 52 % слушателей продемонстрировали эвристический уровень, 17 % – репродуктивный и лишь 3 % остались на адаптивном уровне.Таким образом, предложенные способы работы способствуют развитию культурной самоидентичности взрослых, умений иноязычного межкультурного общения и формированию готовности к «диалогу культур».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Белова М. С. Этнолингвистическая импликатура как способ отражения культурной идентичности // Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. трудов. 2017. Т. 1. С. 376–380. [Belova, M. S. (2017). The ethnolinguistic implicature as a means of reflecting an individual's cultural identity // Magiya INNO: novyye izmereniya v lingvistike i lingvodidaktike, 376–380. (In Russ.)].

Гальченко А. С. Исследование гражданской идентичности в психологии: теоретическая модель изучения // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2018. Вып. 4. С. 46–57. [Galchenko, A. S. (2018). The research of civic identity in psychology: theoretical model of research // Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology, 4, 46–57. (In Russ.)].

Дань Вань. Проблема культурно-языковой идентичности субъекта как участника межкультурного диалога // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. 2017. Вып. 4. С. 39–43. [DanVan. (2017). Problem of cultural and language identity of the subject as a participant of intercultural dialogue. Dagestan state pedagogical university. Journal. Psychological and pedagogical sciences, 4, 39–43. (In Russ.)].

Дмитриева Е. Н., Оберемко О. Г. Лингвистическое образование в контексте исследования феномена межэтнической коммуникации // Язык и культура. 2018. Вып. 41. С. 241–254. [Dmitriyeva, E. N. Oberemko, O. G. (2018). Linguistic education in the context of studying the phenomenon of interethnic communication // Language and culture, 41, 241–254.(In Russ.)].

Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования в системе преемственных уровней подготовки по иностранному языку// Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. Вып. 5 (728). С. 68–80. [Koryakovceva, N. F. (2017).Current trends of life-long linguistic education // Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 5 (728), 68–80. (In Russ.)].

Кочетков В. В. Идентичность и культура в современных международных отношениях: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2015. [Kochetkov, V. V. (2015). Identichnost i kultura v sovremennykh mezhdunarodnykh otnosheniyakh: uchebnoye posobiye (Identity and culturein modern international relations). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russ.)].

Низкодубов Г. А. Социально-психологические и языковые трудности при изучении английского языка в контексте непрерывного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 8 (149). С. 62–65. [Nizkodubov, G. A. (2014). Socio-psychological and linguistic obstacles when teaching English to adult learnersin the context of continuing education.*Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 8* (149), 62–65. (In Russ.)].

Тер-Минасова С. Г. Учитель, ученик, учебник в современной России // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII Международной научно-практической конференции: сб. ст. Т. 1. / отв. ред. И. Л. Лебедева. М.: Университетская книга. 2016. С. 14–23. [Ter-Minasova, S. G. (2016). Teacher, student, textbook in today's Russia. VIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: sbornik statey. T. 1. / otv. red. I. L. Lebedeva. Moscow: Universitetskaya kniga, 14–23. (In Russ.)].

УДК 378 **10.52070/2500-3488_2021_1_838_128**

А. Н. Рыблова

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры лингводидактики
Института иностранных языков им. М.Тореза
Московского государственного лингвистического университета
alla61@mail.ru

СТРАТЕГИЯ ОБНОВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ

В статье представлен теоретико-методологический анализ различных подходов для выработки стратегии обновления иноязычной подготовки и переподготовки кадров в российских университетах. Автор предлагает использовать технологический подход к формированию профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции. Раскрыта специфика терминологии и технологически управляемого иноязычного образовательного процесса. Установлено, что технология разноуровневого управления предлагает преподавателю адекватное технологическое обеспечение для реализации эффективного управления иноязычным образовательным процессом формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции в образовательных организациях российского уровневого образования.

Ключевые слова: иноязычная подготовка и переподготовка кадров; стратегия обновления; профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция; технологический подход; технологически управляемый иноязычный образовательный процесс.

A. N. Ryblova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Prof.
Prof. Foreign Language Teaching Department
the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University
alla61@mail.ru

STRATEGY FOR UPDATING FOREIGN LANGUAGE TRAINING AND RETRAINING

The article presents a theoretical and methodological analysis of various approaches to developing a strategy for updating foreign language training and retraining in Russian universities. The author suggests using a technological approach to the formation of professional intercultural communicative competence. The author reveals the specifics of terminology and technologically controlled foreign language

educational process. It is established that the technology of multi-level management offers the teacher adequate technological support for implementing effective management of the foreign language educational process of forming professional intercultural communicative competence in educational organizations of Russian multilevel education.

Key words: foreign language training and retraining of personnel; renewal strategy; professional intercultural communicative competence; technological approach; technology of multilevel management; technologically managed foreign language educational process.

Постановка проблемы и цели исследования

За последние девять лет с момента перехода отечественного высшего образования на уровневую систему подготовки кадров по-новому ставятся и решаются проблемы повышения качества подготовки и переподготовки кадров в образовательных организациях России. Расширение международных контактов во всех сферах деятельности и продвижение прорывных российских идей и технологий за рубежом стимулируют необходимость получения высшего образования на иностранных языках в российских университетах по направлению и профилю подготовки, что обеспечивает становление профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции.

Профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция, как известно, предусматривает потребность, способность и готовность осуществлять позитивные межкультурные контакты в устной и письменной форме для достижения, в большей мере, профессиональных целей. Формирование профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции является многоплановым педагогическим процессом, который должен обеспечивать на каждом аудиторном занятии и во внеаудиторное время условия и ситуации для овладения умениями межъязыковой и межкультурной коммуникации. Исследованиям сущности профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции и специфики ее становления посвящено большое количество исследований отечественных и зарубежных авторов в области языкознания, лингводидактики, психолингвистики, социолингвистики, педагогики, культурологии и т. п. Цели и задачи ее формирования подробно прописаны в нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность как в лингвистических университетах, так и в неязыковых образовательных организациях

российского уровневого образования. Однако существуют проблемы в эффективной реализации межъязыковой и межкультурной коммуникации выпускников в реальной иноязычной профессиональной среде. Несмотря на высокий уровень теоретической подготовки практическая иноязычная подготовка пока отстает от мировых стандартов.

В первую очередь, это связано с недостаточной разработанностью технологичного обеспечения иноязычного образовательного процесса, предусматривающего учебно-методический и диагностический инструментарий, необходимый для интеграции педагогических и информационных технологий, индивидуального применения дистанционных и онлайн-инструментов в образовательных организациях всех уровней. Во-вторых, преобладает экстенсивная организация аудиторных занятий и отсутствует технологично организованное индивидуальное руководство самостоятельной работой во внеаудиторное время. В-третьих, отсутствуют единые критерии объективной диагностики готовности кадров к профессиональной межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Основной проблемой при этом является отбор и использование таких образовательных технологий, которые смогли бы обеспечить обучающимся интенсивное и качественное овладение иноязычной профессиональной речевой деятельностью в устной и письменной форме по выбранномунаправлению наряду с освоением профессиональных знаний, умений и норм профессионального поведения. Таким образом, цель исследования – выявление дидактических возможностей и оптимального алгоритма технологически управляемого иноязычного образовательного процесса, который позволит приблизить обучение в университете к реальным профессиональным условиям функционирования зарубежных холдингов, корпораций и др., которые заинтересованы в трудоустройстве наших выпускников.

Методология исследования

Для решения проблемы и достижения цели исследования был проведен теоретико-методологический анализ идей и концепций российских и зарубежных исследователей, содействующих обновлению-иноязычной подготовки и переподготовки кадров. Были исследованы также различные подходы к реализации педагогической деятельности на иностранных языках, которые могут обеспечить интенсивное

и качественное овладение межкультурной коммуникативной компетенцией как можно бóльшим числом российских кадров. Среди существующих был выбран технологический подход, который предусматривает точное инструментальное управление образовательным процессом и гарантированное достижение поставленных целей [Селевко 2006]. Для его реализации в отечественной системе образования проведены исследования российских (А. Е. Абрамешин, В. П. Беспалько, Б. Н. Богатырь, Т. Воронина, Г. Груздев, А. Д. Иванников, М. Н. Катханов, В. Кроль, М. В. Кларин, Н. Ф. Коряковцева, М. Куприянов, Л. Н. Ланда, В. С. Лобанов, О. Молчанова, Н. Д. Никандров, Е. С. Полат, А. Я. Савельев, Г. К. Селевко, С. Д. Смирнов. Н. Ф. Талызина и др.) и зарубежных (J. C. Alderson, L. Alexander, L. F. Bacham, B. S. Bloom, C. M. Clapham, N. A. Crowder, R. Glaser, N. E. Gronlund, D. R. Kratwohl, R. F. Mager, M. Mescon, D. Nunan, E. Simpson, J. Sheils, D. Wall и др.) ученых. Они спроектировали учебно-методический и диагностический инструментарий для технологичного применения в образовательном процессе эффективных педагогических и информационно-телекоммуникационных технологий. За счет их использования можно значительно увеличить объём и качество поиска, переработки, обмена и хранения профессионально значимой учебной и научной информации, интенсифицировать и индивидуализировать подготовку компетентных кадров международного уровня, свободно осуществляющих межязыковую и межкультурную коммуникацию в различных сферах профессиональной деятельности. Однако эти разработки носят в большей мере теоретический характер и не имеют широкого применения на практике.

Было проанализировано большое количество определений термина «технология». Установлено, что первоначально термин «технология» был связан с применением технических средств обучения и методов программированного обучения. В документах ЮНЕСКО технология рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Функция технологии, таким образом, заключается в преобразовании педагогической деятельности и иноязычного образовательного процесса для более быстрого и наилучшего достижения поставленных целей.

Хотя в современной теории и методике обучения профессиональной межкультурной коммуникации понятия «технология» и «технология управления» не являются общепринятыми, эти понятия нельзя считать новыми для отечественной системы высшего образования. Для традиционного отечественного иноязычного образовательного процесса и управления им всегда существовала традиционная технология, называемая термином «методика», характерная для тех методов, организационных форм и средств, которые использовал каждый преподаватель по своему усмотрению.

В настоящее время существуют три толкования понятия «технология»: 1) методика, или форма организации обучения; 2) конкретная педагогическая система; 3) совокупность методов и процессов, позволяющих получить продукт с заданными свойствами [Смирнов 2000]. Технология, с одной стороны, воспринимается как совокупность методов и средств обработки, представления, измерения и предъявления учебной информации, а с другой – технология – это наука о способах взаимодействия преподавателя и обучающихся в процессе образования с использованием необходимых технических или информационных средств [Савельев 2001]. Функция технологии, таким образом, заключается в преобразовании в сторону стандартизации и воспроизводимости педагогической деятельности и иноязычного образовательного процесса для более быстрого и наилучшего достижения запланированных целей. Педагогическая практика интеграции педагогических и информационных технологий за последнее десятилетие постепенно меняет иноязычный педагогический и образовательный процесс, предоставив новые технические возможности управления формированием профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции у людей разного возраста, уровня образования, состояния здоровья и др.

Информационная технология характеризуется средой, в которой она осуществляется, и компонентами, которые содержит: 1) техническая среда (вид используемой техники); 2) программная среда (набор программных средств для реализации новой информационной технологии); 3) предметная среда (содержание конкретной предметной области науки, техники, знания); 4) методологическая среда (инструкции, порядок пользования, оценка эффективности и др.). Информационная среда того или иного образовательного учреждения

являет собой многоуровневую систему представления информации на различных носителях и в различных знаковых системах, среди которых традиционные и инновационные технологии. В связи с этим возникает проблема информационной адаптации студента в новой информационной среде [Лобанов, Иванников, Богатырь 1994].

В качестве основных типов технологий выделяют интернет-технологии, технологию электронной почты, компьютерные обучающие программы, Web-технологии и др. В последние годы стали использоваться следующие Web-технологии: интегрированные обучающие пакеты для разработки и доставки курсов на базе Web-технологии предлагают инструментальные средства проведения тестирования и оценивания, создания базы данных успеваемости и др.; асинхронные компьютерные конференции позволяют осуществлять сортировку и архивирование посланий, удаленное управление дискуссией, структурирование форума, организацию дискуссии и др.; синхронные учебные конференции позволяют организовывать интерактивное обучение на основе синхронных взаимодействий обучающихся на основе системы интерактивного диалога и др.; дистанционная совместная групповая работа с применением специального программного обеспечения для организации дистанционной групповой работы обучающихся, разработки и использовании документов, реализации системы управления процессом решения групповой задачи и др. [Воронина, Молчанова, Абрамешин 2001].

Таким образом, внедрение технологии в область переработки иноязычной информации способствует увеличению ее скорости и улучшению качества. Основные преимущества технологий проявляются там, где приходится выполнять повторяющиеся задачи, предусматривающие программируемые решения, или выполнять значительный объем работ. Такие задачи составляют ту часть деятельности, которую многие считают творческой или оригинальной. Технология позволяет легко ускорить почти любой творческий процесс, а когда обучающиеся овладевают техникой переработки текстов, они часто обнаруживают, что это способствует и развитию творчества, так как значительно облегчается перебор различных вариантов [Mescon et al. 1988]. Таким образом, постоянное совершенствование информационно-телекоммуникационных технологий, их доступность и удешевление содействует разработке и применению интернет-ресурсов и онлайн-инструментария для образовательного и научного взаимодействия

удаленных друг от друга преподавателя и обучающихся, ППС и руководителей образовательных организаций разных стран, предоставляя таким образом новые дидактические возможности для иноязычной подготовки и переподготовки представителей разных профессий.

Результаты исследования

В процессе исследования было установлено, что обновление стратегии иноязычной подготовки и переподготовки кадров должно идти по пути создания принципиально новых технологий управления иноязычным образовательным процессом. Успешная разработка и применение таких технологий в системе российского уровневого образования предусматривает учет современных международных достижений в области лингводидактики, психологии и теории менеджмента. Для интенсивного и качественного формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции, которая является стратегической целью подготовки и переподготовки кадров, была смоделирована и апробирована технология разноуровневого управления, которая опирается на теоретические исследования В. П. Беспалько, Б. Блума, А. А. Вербицкого, Н. Гронлунда, И. А. Зимней, Г. А. Китайгородской, М. В. Кларина, Н. Ф. Талызиной и др.

Технология разноуровневого управления предлагает преподавателю адекватное технологическое обеспечение для реализации эффективного управления иноязычным образовательным процессом формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетентности в образовательных организациях российского уровневого образования [Рыблова 2009; Рыблова 2019]. Технологический процесс разноуровневого управления предполагает определение разноуровневых профессионально значимых целей, которые формулируются через результаты иноязычного образовательного процесса, выраженные в программе разноуровневой деятельности обучающихся по переработке профессионально значимой иноязычной информации и в программе разноуровневой управляющей деятельности преподавателя. Таким образом, эффективность управления достигается за счет разноуровневой и интенсивной организации профессионально ориентированного иноязычного образовательного процесса с диагностично поставленными профессионально значимыми разноуровневыми целями, достижение которых поддается четкому определению и количественным измерениям.

Многолетние эмпирические исследования подтвердили, что технологично организованная управляющая деятельность преподавателя, осуществляемая на разных уровнях, циклично и интенсивно, способствует увеличению скорости и объема, улучшению качества переработки профессионально значимой иноязычной учебной и научной информации субъектами иноязычного образовательного процесса и повышению уровня их самостоятельной когнитивной организации и регуляции образовательной деятельности, сориентированной на будущую профессию, делает ее более экономичной и результативной. При этом профессионализм преподавателя, как руководителя иноязычным образовательным процессом, определяемый его образованием, способностями и личными качествами, умением применять современные интенсивные и информационно-телекоммуникационные технологии, является решающим фактором в достижении запланированных иноязычных образовательных результатов. Было установлено также, что целенаправленная постепенная передача преподавателем функций управления субъектам иноязычного образовательного процесса способствует более быстрому формированию навыков самоуправления формированием умений межъязыковой и межкультурной коммуникации. Моделирование профессионально заданных ситуаций и создание творческого микроклимата конструктивного сотрудничества стимулирует иноязычный образовательный процесс, обеспечивая оптимальные условия для проявления личностных качеств, самовыражения взглядов, мнений и реализации профессиональных потребностей обучающихся, что составляет основу успешного формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетенциив образовательных организациях уровневого высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Воронина Т. Управление инновациями в сфере образования // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 3. [Voronina, T. (2001). Upravlenie innovatsiyami v sfere obrazovaniya. Innovation management in Education. (Managing Innovations in Education). *Higher Education in Russia, 6*, 3. (InRuss.)].

Лобанов В. С. [*и др.*]. Концепция информатизации высшего образования в России // Высшее образование в России. 1994. № 1. С. 30. [Lobanov, V. S. et al. (1994). Kontseptsiya informatizatsii vysshego obrazovaniya v Rossii.

(Conception of Informatization of higher education in Russia). *Higher Education in Russia, 1*, 30. (In Russ.).

Рыблова А. Н. Технология управления образовательным процессом в системе непрерывного образования. Саратов: Саратовский источник. 2009. [Ryblova, A. N. (2009). Tehnologiya upravleniya obrazovatel'nym protsessom v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. (Technology for managing educational process in the system of continuing education). Saratov: Saratovskij istochnik (In Russ.).

Рыблова А. Н. Разноуровневое управление иноязычным образовательным процессом подготовки переводчиков: традиции и новации. М.: МГЛУ, 2019. [Ryblova, A. N. (2019). Raznourovnevoe upravlenie inoyazychnum obrazovatel'nym protsessom podgotovki perevodchikov: traditsiiinovatsii. (Multilevel management of foreign language educational process of training translators: traditions and innovations). Moscow: MSLU (In Russ.).

Савельев А. Я. Инновационное высшее образование // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 42. [Savelyev, A. Y. (2001). Innovatsionnoe vysshee obrazovanie. (Innovative higher education). *Higher education in Russia, 6*, 42. (In Russ.).

Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Народное образование, 2006. [Selevko, G. K. (2006). Entsiklopediya obrazovatel'nyh tehnologij. (Encyclopedia of educational technologies: in 2 vol.) Moscow: Narodnoe obrazovanie (In Russ.)

Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы. М.: Академия, 2000. [Smirnov, S. A. (2000). Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy. (Pedagogy: pedagogical theories, systems). Moscow: Academy (InRuss.).

Mescon M. [*et al.*]. Management [Text] / Mescon M., Albert M., Khedouri F. New York: Harper & Row, 1988.

УДК 378.14 10.52070/2500-3488_2021_1_838_137

М. А. Салькова, Л. С. Петрова

Салькова М. А., кандидат филологических наук, доцент
заведующая кафедрой грамматики и истории английского языка
факультета английского языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета
bestgrammar@yandex.ru

Петрова Л. С., аспирант кафедры грамматики и истории английского языка
факультета английского языка
Института иностранных языков им. М. Тореза
Московского государственного лингвистического университета
bestgrammar@yandex.ru

ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА СЕГОДНЯ : ВЫХОДЯ ЗА ПРЕДЕЛЫ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ

В статье обсуждается функционально ориентированное понимание нормативности языковых явлений. Предлагаемый методологический подход акцентирует динамическую природу существования языковых явлений – их дискурсивное употребление, где влияние факторов коммуникации становится источником общепринятой ошибочности, дополняющей и даже замещающей традиционное нормативное решение. В качестве иллюстративного языкового материала используется несогласованный причастный оборот в современном английском языке.

Ключевые слова: языковая норма; ошибочность; несогласованный причастный оборот; функциональный подход; коммуникативные потребности / цели.

M. A. Sal'kova, L. S. Petrova

Sal'kova M. A., PhD (Philology), Assoc. Prof.
Chair of the Department of English Grammar and History of the English Language
English Language Faculty
the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University
bestgrammar@yandex.ru

Petrova L. S., PhD Student
Department of English Grammar and History of the English Language
English Language Faculty
the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University
bestgrammar@yandex.ru

CC BY

MODERN LINGUISTICS AND LANGUAGE PEDAGOGY: GOING BEYOND THE LANGUAGE NORM

The article discusses a functional approach to the language norm. The approach makes it possible to discover the dynamism of a language system, the latter becoming active in discourse. In use, elements of language are liable to mirror a number of communicative factors, which may become a source of recognized significant deviations from the norm. Such fallacies, however, often meet speakers' demands. Dangling modifiers, or loose participial phrases, are used for illustration.

Key words: language norm; faulty grammar; dangling modifiers; functional approach; communicative demands / purposes.

Введение

Современная лингвистика демонстрирует значительный интерес к явлениям и процессам, которые можно охарактеризовать как неканонические для данного научного направления, например к жестовым и визуальным решениям в рамках полимодальной коммуникации. В то же время этот интерес отвечает требованию всеохватности научного описания, носящему принципиальный характер для познавательной деятельности человека. В качестве еще одного примера такого расширительного подхода к возможностям лингвистического исследования в данной статье описываются случаи употребления маргинальных синтаксических структур – так называемых несогласованных причастных оборотов в современном английском языке. Основу для их анализа формирует понятие нормы как категории, традиционно определяющей (не)успешность использования компонента языковой системы: «Норма языковая – совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990, с. 337–338]. Однако в данной статье особый акцент делается на том, что норма – это пронизывающее все уровни языка динамично развивающееся явление. Она постоянно меняется, и для лингвиста важно отслеживать и учиться ощущать эти происходящие в языке изменения. Только таким образом можно «знать … язык и преподавать его адекватно – именно как живой и развивающийся» [Шапошников 1998, с. 5]. С этой точки зрения современное состояние общества, в том числе глобализационные процессы, растущая академическая мобильность и т. д. делают

востребованной профессиональную гибкость педагога и переводчика, основанную на понимании того, что норма не только динамична, но и многоаспектна: будучи зарегистрирована в пределах языковой системы, она реализуется в речевой деятельности, где под влиянием разнообразных факторов коммуникации преимущество единственного выбора неизбежно теряет свою ценность. Иначе говоря, дискурсивная практика временами обнаруживает сопротивление ригидности нормы, порождая языковые употребления, которые можно обозначить как коммуникативно значимую допустимую ошибочность.

В числе первых, это ставит вопрос о поиске эффективной методологии интерпретации явлений, не укладывающихся в традиционную схему, но востребованных у пользователей языком и, что особенно важно, принимаемых говорящим сообществом.

Методология изучения нормативности: традиционный vs. функциональный подходы

Понятие нормы, имеющее свою сравнительно недолгую, но при этом весьма запутанную историю, рассматривается лингвистами с разных точек зрения как функциональная, социально-историческая и лингвистическая категория, различными образами соотнесенная с системой языка.

Теоретическая разработка понятия языковой нормы начинается лишь в XX в. после публикации «Курса общей лингвистики» Ф. де Соссюра: выдвинутая им дихотомия язык (устойчивая система нормативных форм) – речь (индивидуально-творческие акты говорения) оказала влияние на лингвистов, вдохновив их на изучение нормы как самостоятельной лингвистической категории (хотя сам Ф. де Соссюр не оперировал понятием нормы) [Соссюр 1977]. Наиболее обстоятельно теория нормы разрабатывалась советскими исследователями (Л. В. Щерба, Г. О. Винокур, Е. С. Истрина, В. В. Виноградов, С. И. Ожегов, Ф. П. Филин, В. Г. Костомаров, В. Г. Гак, Г. В. Степанов, Ю. С. Степанов, Н. Н. Семенюк, А. А. Леонтьев, В. А. Ицкович, Б. С. Шварцкопф и другие) и пражскими лингвистами (В. Матезиус, Б. Гавранек, А. Едличка и другие), а также рядом лингвистов Германии (Д. Нериус, Г. Лерхнер, П. фон Поленц, И. Эрден и другие) [Лингвистический энциклопедический словарь 1990, с. 337–338]. Однако несмотря на то, что языковая норма является одним из ключевых

понятий в лингвистике, до сих пор не существует ее однозначного определения. В то же время, обладая признаком «правильности», понятие нормы имеет важное значение для лингвистики, ведь для лингвиста одна из основных проблем заключается в различении правильного и ошибочного.

Нормативная точка зрения, господствовавшая до второй половины XX в., более всего была характерна для французской (Дюркгейм) и, в частности, женевской (де Соссюр) школ. Применительно к грамматике, ее содержание можно охарактеризовать как статично-консервативное, определяющее правильное как то, что соответствует норме, раз и навсегда установленной сообществом и зафиксированной в виде проскриптивного или прескриптивного правила, а ошибочное – как то, что выходит за рамки коллективной нормы. Здесь норма – это жесткое ограничение, единственно возможное употребление, за пределы которого говорящий не может выйти. Как следствие, исторически, в традиционной (нормативной) грамматике важное значение имели примеры употреблений, взятые из реальных, особенно художественных текстов, но совсем не рассматривались примеры того, что не может или не должно употребляться. Данная ситуация сохранена и в современной учебной литературе и вполне оправдана дидактическими целями, однако, как показывает исследование научной литературы, существует и иной подход к рассмотрению лингвистической реальности.

Функционально ориентированная идеология нормативности и интерес к явлениям, отклоняющимся от требований системы, были заложены учениками и последователями Ф. де Соссюра, видными представителями Женевской школы Ш. Балли и А. Сеше, и получили свое дальнейшее развитие в ряде работ как зарубежных, так и отечественных лингвистов.

Одними из первых функциональный подход к языковой норме применили ученые Пражского лингвистического кружка. Именно в их работах впервые были разграничены понятия нормы и ее кодификации [Едличка 1967]. Б. Гавранек дает следующее определение норме: «Совокупность употребляемых языковых средств»; «Всё то, что принимает коллектив, говорящий на этом языке (наречии) ...» [Гавранек 1967, с. 339–340]. В более поздних трудах ученый обратил внимание на еще один важный аспект понятия нормы: «Языковую норму я понимаю как систему языка, взятую в плане ее обязательности в сфере

языка – с задачей достичь намеченного в сфере функционирования языка» [Havranek 1963, с. 258], где обозначен социально-телеологический вектор, который ученые Пражского лингвистического кружка видели для языка в качестве определяющего [Булыгина 1964].

Функциональный подход нашел свое более отчетливое отражение в работах отечественных языковедов (Л. В. Щерба, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев и др.). Так, Л. В. Щерба писал, что мы можем не замечать ошибок в своей и чужой речи, так как «все эти ошибки социально обоснованы» и «их возможности заложены в данной языковой системе» [Щерба 1974, с. 36]. Под воздействием этих взглядов к уровню нормы стали в том числе относить и внесистемные образования, определяемые Ю. С. Степановым как «общепризнанные ошибки», «которые по одному тому, что они общепризнанны, следует называть скорее отклонениями от нормы» [Степанов 2003, с. 11], а В. А. Ицковичем – как тенденции, которые впоследствии могут стать нормой, поскольку в них проявляются «нереализованные возможности системы языка» [Ицкович 1968, с. 56].

А. Фрей, ученик Ш. Балли, стал одним из первых, кто подробно изучал примеры неправильных употреблений – массово допускаемых и принимаемых ошибок. В русле этих воззрений взгляд на «ошибочное», которое ранее считалось явлением «практически патологическим» [Фрей 2006], претерпевает изменения. Нам представляется продуктивной позиция А. Фрея по этому вопросу: «Ошибки, по крайней мере те, которые возникают постоянно, чаще всего порождены глубинными тенденциями в речи в целом … их появление определено, более или менее бессознательно, теми функциями, которые они должны выполнять (бóльшая выразительность, бóльшая ясность, бóльшая экономия и т. д.)» [там же, с. 17]. Таким образом, в отличие от сторонников нормативного подхода, А. Фрей указывает и на положительную роль речевых ошибок, исправляющих недостатки грамматически правильной речи.

Исследование «отрицательного языкового материала»[1]

Актуальность обозначенного «демократичного» подхода к нормативности демонстрирует анализ употребления так называемого синтаксически несогласованного обособленного причастного оборота.

[1] [Щерба 1974, с. 36].

Сложность этого явления для теории языка и дискурсивной практики отмечается как британскими журналистами (например, Стивеном Пинкером, главным редактором по стилю газеты «Гардиан») (*https://www.theguardian.com/books/2014/aug/15/steven-pinker-10-grammar-rules-break*), так и представителями американских редакционных служб (например, очень интересное рассуждение на эту тему предлагает Мэри Норрис, литературный редактор с многолетним стажем, проработавшая более тридцати лет в «Нью-Йоркере» [Norris 2016]).

Итак, рассмотрим примеры.

Checking into the hotel, it was nice to see a few of my old classmates in the lobby.

Turning the corner, the view was quite different.

In order to contain the epidemic, the area was sealed off.

На первый взгляд, проблема этих предложений очевидна – в них имеется грамматическая ошибка, т. е. ошибка в построении предложения. Нормативный подход традиционной грамматики требует, чтобы подразумевамое (имплицируемое) подлежащее неличной формы (гостя отеля / наблюдающего субъекта / властей, принимающих решение о введении ограничительных мер) совпало с эксплицитным подлежащим личной формы (*it*, *the view*, *the area*), и ошибочность определяется отсутствием такого элемента. В этой ситуации исправление ошибки предполагает такую редакцию главного предложения, чтобы причастие получило собственное подлежащее, таким образом, восстанавливается содержательная правильность предложения в целом:

Checking into the hotel, I was pleased to see a few of my old classmates in the lobby.

Turning the corner, I saw that the view was quite different.

In order to contain the epidemic, authorities sealed off the area.

Иной возможный вариант редакции – превратить причастный оборот в придаточное предложение, пожертвовав, таким образом, объёмом высказывания, например: *While I was checking into the hotel, it was nice to see a few of my old classmates in the lobby*.

При этом несогласованный причастный оборот настолько часто встречается в текстах, что специалисты высказывают сомнение в его неуместности или ошибочности.

В дискурсивной действительности мы обнаруживаем три разные реакции пользователей несогласованных оборотов на категориальную оппозицию «нормативность – ошибочность».

1. Существуют употребления, которые однозначно недопустимы, поскольку ошибочность здесь определяется как противоречие логике и здравому смыслу, а не только законам языка, например: *When (being) a small boy*, *a girl is of little interest*.

2. Есть употребления, которые сформировали случаи устойчивого употребления, реализовав дискурсивные потребности к краткости и неизменяемости, а регулярная возобновляемость таких словоформ компенсировала потребность в ясности. Речь идет о причастиях, которые прочно «поселились», в частности, в формальном деловом дискурсе, практически перейдя в класс предлогов: *according*, *allowing*, *concerning*, *considering*, *excepting*, *following*, *given*, *granted*, *owing*, *regarding*, *respecting*. Такие причастия в современном употреблении практически не нуждаются в собственном подлежащем, например: *Considering the weather*, [WE THOUGHT] *a picnic was a mad idea*.

Наиболее общее дидактическое соображение заключается в том, что несогласованное причастие не создает серьезного затруднения для понимания, если его подразумеваемым подлежащим становится сам говорящий или пишущий. В этом случае по умолчанию мы достраиваем предложение (в уме), используя прагматически имплицированные клаузы типа WE SEE, WE THINK и т. д.

Таким образом, в подобных случаях решение о том, вносить ли исправления в предложение или нет, – вопрос в чем-то субъективный, особенно когда речь идет о художественной литературе.

Так, предложение *Over tea in the greenhouse*, *her mood turned dark* может быть легко превращено в более грамматически правильную версию: *As we drank tea in the greenhouse*, *her mood turned dark*. Однако, как и в предыдущем примере, трансформации главного и придаточного предложений в стремлении расстаться с причастным оборотом порождают избыточность и самоочевидность, что для заинтересованного читателя может стать демотивирующим фактором – автор будто бы принижает его способности к интерпретации или ошибается с целевой аудиторией. Не в последнюю очередь это связано с объёмом предложения: краткость способствует большей выразительности, и напротив, понятность (за счет увеличения объёма предложения)

ее разрушает. Стоит отметить, что понятность здесь связана с референтными возможностями выражений *over tea* и *her mood*, восходящими к одушевленности субъектов, их действиям и состояниям.

В тексте официального (формального) характера, конечно же, рекомендуется избегать особо злокачественных употреблений. Это необходимо, если автор стремится избежать впечатления небрежности от своего текста, уважает своего читателя настолько, что не готов его дезориентировать или заставить перечитывать текст заново, а также не имеет ограничений по объёму. Однако в отношении данного пункта рассуждений стоит процитировать: «Some dangling modifiers should be avoided, but they are not grammatical errors» (*https://www.theguardian.com/books/2014/aug/15/steven-pinker-10-grammar-rules-break*).

3. Опытные редакторы включают в практику употребления несогласованных причастных оборотов случаи, когда исправлять предложение с несогласованным причастием НЕЛЬЗЯ, поскольку это разрушит авторский замысел. Такие причастия становятся проводниками дискурсивной потребности к экспрессивности, т. е. стремлением автора «подстегнуть» восприятие его идеи, споткнуться на ровном месте, «запнуться» о грамматическое несовершенство построения, которое направит мысль читателя в нужное русло.

Рассмотрим пример из романа Эдварда Обина, на который ссылается М. Норрис [Norris 2016].

> Walking down the long, easily washed corridors of his grandmother's nursing home, the squeak of the nurse's rubber soles made his family's silence seem more hysterical than ever (Edward St. Aubyn).

Формально предложение содержит синтаксическую ошибку, неверно соотнося причастный оборот *walking down the ... corridors*, субъектом которого является лицо, с неодушевленным существительным *squeak*. Однако очевидно, что не раздражающий, действующий на нервы скрип с подвизгом идет по коридору, и даже не резиновая обувь медсестры. Идет по коридору сама медсестра, упоминание о которой скромно «упаковано» в форму родительного падежа.

Можно предложить два варианта восстановления грамматической правильности предложения.

Первый вариант состоит в том, что причастный оборот можно превратить в придаточное предложение: *As the nurse walked down the long*, *easily washed corridors of his grandmother's nursing home*, *the*

squeak of her rubber soles… Второй вариант – работа с грамматической основой предложения, направленная на экспликацию совпадающего субъекта личной и неличной форм: *Walking down the long*, *easily washed corridors of his grandmother's nursing home*, *the nurse in her squeaky rubber soles…*

Но ведь автор ведет речь совсем не о медсестре! Именно отвратительный скрип наполняет звенящей истерикой тишину в доме престарелых. И именно грамматическая несогласованность, несбалансированность, дискомфорт вплоть до чувства тошноты, спровоцированный рассогласованием причастного оборота и главного предложения, усиливают и выдвигают на передний план авторскую идею, которая полностью исчезает из грамматически правильного, «причесанного» варианта.

Еще один пример. Речь идет о произведении Г. Сондерса «The Semplica-Girl Diaries», главным героем которой является славный, но не очень образованный отец семейства, деревенский простачок. Как отзывается о нем редактор «Нью-Йоркера» М. Норрис, он разговаривает, как Тарзан, а собственно текст произведения больше напоминает сборник телеграмм, записную книжку, записки домохозяйки о расходах и доходах, где, конечно же, суммы трат записаны цифрами, орфография и пунктуация используются крайне небрежно, прямая речь не оформляется вообще, артикли отсутствуют так же часто, как используется эллипсис, и т. д. [Norris 2016]. Здесь же можно встретить и пример несогласованного причастного оборота: «While picking kids up at school, bumper fell off Park Avenue» (*George Saunders*, «The Semplica-Girl Diaries»). В этом предложении бампер машины забирает детей из школы.

Конечно, привести предложение в грамматический порядок совсем не сложно, добавив I WAS в причастный оборот, но это разрушит уникальность речевой характеристики главного героя – своеобразное обаяние его неправильной, но очень искренней речи.

В отношении последних примеров отметим также, что и здесь экспрессивность и краткость как коммуникативные потребности успешно взаимодействуют. Именно поэтому авторы нередко настаивают на сохранении выбранного ими варианта – в своей грамматической шершавости, не-нормативности, значимой ошибочности он несет определенный уникальный смысловой заряд.

Исследовательские перспективы

Проведенные наблюдения, хотя и носят частный характер, возвращают нас к вопросу о сущности и критериях нормативности и статусе языковой девиации, оказывающейся дискурсивно состоятельной в силу своей функциональной детерминированности.

В отечественном языкознании до середины XX в. лингвисты не давали четкого определения нормы (хотя и активно прибегали к этому понятию в своих работах). Если определения и предлагались, то, как правило, они были ориентированы «на нечто авторитетное как образец для подражания» [Попов 2014, с. 17]. Г. О. Винокур видит источник языковой нормы в языке «нехудожественной литературы», т. е. в языке средств массовой информации [Винокур 1923]. Е. С. Истрина под авторитетными источниками подразумевает произведения художественной литературы, лучшие образцы публицистики и передовой прессы, материалы научной и деловой речи [Истрина 1948]. Л. В. Щерба пишет о поисках нормы в произведениях хороших писателей, обладающих в максимальной степени «оценочным чувством («чутьем языка»)» [Щерба 1974, с. 33, 36].

Отечественными лингвистами обсуждались также и иные критерии нормативности. Так, Ф. П. Филин усматривал их прежде всего в «степени употребления при условии авторитетности источников» и в «традиционности» [Филин 1966, с. 103]. Е. Ф. Петрищева также полагала, что «все критерии имеют второстепенное значение, кроме критерия степени распространенности ... в языковом сознании говорящих» [Петрищева 1967, с. 38]. Таким образом, общим недостатком перечисленных критериев нормативности выступает их субъективный, внеязыковой характер.

В работах исследователей второй половины XX в. авторитетность источника постепенно уступает место социальному критерию. Это предполагает не только отбор и фиксацию определенного набора языковых явлений, но также систему их общественных оценок (правильно – неправильно, уместно – неуместно), причем эти оценки включают в себя и эстетический компонент (красиво – некрасиво). В частности, С. И. Ожегов определял норму как «совокупность наиболее пригодных (правильных, предпочитаемых) для обслуживания общества средств языка, поддержанная и одобряемая обществом в его языковой практике» [Ожегов 1974, с. 259–260]. Более универсальный критерий,

учитывающий объективные имманентные характеристики системы (функциональность, компенсаторность механизмов, ситуативность и др.), был впервые сформулирован в 1952 г. В. В. Виноградовым: «Всё то новое, развивающееся, что оправдано внутренними законами развития языка, соответствует его структуре … не может считаться «неправильным», не может отвергаться на основе индивидуальных вкусов и привычек»[1]. Это положение получает свое дальнейшее развитие: нормативным должно признаваться то, что соответствует определенной модели употребления языка, т. е. дискурсивной практике.

На этом основании рабочей альтернативой к традиционному пониманию нормы мы можем считать динамический функциональный подход, согласно которому были рассмотрены факты из языковой практики говорящих: по Л. Теньеру, правильно то, что «изложено наиболее легким способом и наиболее легким способом понято», а ошибочно то, что «не соответствует заданной функции (напр.: ясности, экономии, экспрессивности и т. д.)»[2]. Этот подход удачно дополняет социально-исторический, или «аксиологический», аспект нормативности [Степанов 1966]). Суть его заключается в том, что языковая норма входит в ряд обычаев, существующих в обществе на разных этапах его развития. К обычаям сегодняшнего общества мы без натяжки отнесем повышение толерантности к различного рода несовершенствам, которое распространяется и на речевую деятельность постоянно увеличивающегося числа говорящих на английском языке.

Заметим, что во всех указанных смыслах – авторитетности, распространенности, социальной значимости и функциональности – исследованные примеры употребления несогласованного причастного оборота оказываются, по крайней мере, имеющими право на существование и изучение, и относящимися к категории ошибочных условно, по своим формальным признакам.

Таким образом, заинтересованное отношение к ошибке, или *не-норме*, открывает перед сегодняшними лингвистами весьма яркие профессиональные перспективы: анализируя узус-ориентированные факты допустимых отклонений от нормы, исследователи получат возможность прогнозировать состояние языка в будущем. Тогда оппозиция «норма – ошибка», характерная для традиционной лингвистики (грамматики), предстает перед нами в новом свете: то, что на

[1] Цит по: [Петрова 2012, с. 56].
[2] Цит. по: [Фрей 2006, с. 9].

сегодняшний момент является отклонением от нормы, в ближайшем будущем может стать абсолютно корректным в языке из-за постоянного нарушения этой нормы пользователями языка, которые преследуют свои основные коммуникативные цели. Еще одним актуальным аспектом практического изучения обозначенных категорий является сопоставление вариантов, возможных для разных языковых подсистем, так как всегда существует возможность сказать по-разному (что и составляет основную проблему нормы).

В заключение можно сказать, что учет канонически правильного, нормативного употребления, а также ошибки, имеющей статус «общепринятого отклонения» (Л. В. Щерба), будет способствовать созданию общей теории языковой реализации и достижению действительной всеохватности лингвистического описания. Приведенное описание языковых данных следует оценивать как скромный вклад в решение данной масштабной задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Булыгина Т. В. Пражская лингвистическая школа // Основные направления стуктурализма. М.: Наука, 1964. С. 46–126. [Bulygina, T. V. (1964). Prazhskaya lingvisticheskaya shkola. (The Prague linguistic school). In: *Osnovnye napravleniya stukturalizma*, 46–126. Moscow: Nauka. (In Russ.)].

Виноградов В. В. Задачи советского языкознания в свете трудов И. В. Сталина // Вопросы языкознания. 1952. № 1. С. 3–40. [Vinogradov, V. V. (1952). Zadachi sovetskogo yazykoznaniya v svete trudov I.V. Stalina (The problems of Soviet linguistics in I. V. Stalin's works). *Voprosy yazykoznaniya, 1*, 3–40. (In Russ.)].

Винокур Г. О. Культура языка (Задачи современного языкознания) // Печать и революция. 1923. № 5. С. 100–111. [Vinokur, G. O. (1923). Kul'tura yazyka (Language Culture). *Pechat' i revolyutsiya, 5*, 100–111. (In Russ.)].

Гавранек Б. Задачи литературного языка и его культура // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 338–377. [Gavranek, B. (1967). Zadachi literaturnogo yazyka i ego kul'tura (The tasks of the literary language and its culture). In: *Prazhskii lingvisticheskii kruzhok*, 338–377. Moscow: Progress. (In Russ.)].

Едличка А. О пражской теории литературного языка // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 544–556. [Edlichka, A. (1967). O prazhskoi teorii literaturnogo yazyka (About the Prague theory of the literary language). In: *Prazhskii lingvisticheskii kruzhok,* 544–556. Moscow: Progress). (In Russ.)].

Истрина Е. С. Нормы русского литературного языка и культура речи. М. ; Л.: АН СССР, 1948. [Istrina, E. S. (1948). Normy russkogo literaturnogo yazyka i kul'tura rechi (Norms of the Russian literary language and speech culture). Moscow : Leningrad: AN SSSR. (In Russ.)].

Ицкович В. А. Языковая норма. М.: Просвещение, 1968. [Itskovich, V. A. (1968). Yazykovaya norma (Language Norm). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)].

Ожегов С. И. Очередные вопросы культуры речи // Лексикология. Лексикография. Культура речи. М.: Высшая Школа, 1974. С. 251–275. [Ozhegov, S. I. (1974). Ocherednye voprosy kul'tury rechi (Next questions of speech culture). In: *Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi,* 251–275. Moscow: Vysshaya Shkola. (In Russ.)].

Петрищева Е. Ф. К вопросам о критериях нормативности // Вопросы культуры речи. 1967. Вып. 8. С. 34–40. [Petrishcheva, E. F. (1967). K voprosam o kriteriyakh normativnosti (The questions about the criteria of normativity). *Voprosy kul'tury rechi*, 8, 34–40. (In Russ.)].

Петрова Т. А. Теоретическое описание понятия «Норма языка» // Вестник Академии знаний. 2012. № 2. С. 55–63. [Petrova, T. A. (2012). Teoreticheskoe opisanie ponyatiya «Norma yazyka» (Theoretical description of the concept of «Language Norm»). *Vestnik Akademii znanii, 2*, 55–63. (In Russ.)].

Попов С. Л. Русская грамматическая вариантность в когнитивно-эволюционном освещении. Харьков: Міськдрук, 2014. [Popov, S. L. (2014). Russkaya grammaticheskaya variantnost' v kognitivno-evolyutsionnom osveshchenii (Russian grammatical variation according to cognitive-evolutionary approach). Kharkiv: Mis'kdruk. (In Russ.)].

Семенюк Н. Н. Норма языковая // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 337–338. [Semenyuk, N. N. (1990). Norma yazykovaya (Language norm). In V. N. Jartseva (ed.), *Lingvisticheskii jentsiklopedicheskij slovar'*, 337–338. Moscow: Sovetskaya jenciklopedija. (In Russ.)].

Соссюр Ф. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. [Sossyur, F. (1977). Trudy po yazykoznaniyu (Writings in General Linguistics). Moscow: Progress. (In Russ.)].

Степанов Г. В. О двух аспектах понятия языковой нормы // Методы сравнительно-сопоставительного изучения романских языков. М.: Наука, 1966. С. 226–235. [Stepanov, G. V. (1966). O dvukh aspektakh ponyatiya yazykovoi normy (Two aspects of the concept of language norm). In: *Metody sravnitel'no-sopostavitel'nogo izucheniya romanskikh yazykov*, 226–235. Moscow: Nauka. (In Russ.)].

Степанов Ю. С. Французская стилистика (в сравнении с русской). М.: Эдиториал УРСС, 2003. [Stepanov, Yu. S. (2003). Frantsuzskaya stilistika (v sravnenii s russkoi) (French stylistics (in comparison with Russian). Moscow: Editorial URSS. (In Russ.)].

Филин Ф. П. Несколько слов о языковой норме и культуре речи // Вопросы культуры речи. 1966. Вып. 7. С. 102–111. [Filin, F. P. (1966). Neskol'ko slov o yazykovoi norme i kul'ture rechi (A few words about language norm and speech culture). *Voprosy kul'tury rechi, 7*, 102–111. (In Russ.)].

Фрей А. Грамматика ошибок. М.: КомКнига, 2006. [Frei, A. (2006). Grammatika oshibok (Grammar of mistakes). Moscow: KomKniga. (In Russ.)].

Шапошников В. Н. Русская речь 1990-х: Современная Россия в языковом отражении. М.: МАЛП, 1998. [Shaposhnikov, V. N. (1998). Russkaya rech' 1990-kh: Sovremennaya Rossiya v yazykovom otrazhenii (Russian speech of the 1990s: Modern Russia in the language reflection). Moscow: MALP. (In Russ.)].

Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 24–39. [Shcherba, L. V. (1974). O troyakom aspekte yazykovykh yavlenii i ob eksperimente v yazykoznanii (About the three-side aspect of language phenomena and the experiment in linguistics). In: *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*, 24–39. Leningrad: Nauka. (In Russ.)].

Havranek B. Studie o spisovném jazyce. Praha: Ceskoslovenské akademie ved, 1963.

Norris M. Between You & Me: Confessions of a Comma queen. New York: W. W. Norton & Company, 2016.

УДК 378.81 **10.52070/2500-3488_2021_1_838_151**

В. В. Сафонова

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
euroschool@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О МЕДИАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ К МЕЖДУНАРОДНОМУ ПАРТНЕРСТВУ И СОТРУДНИЧЕСТВУ

На основе результатов теоретико-экспериментальных исследований по научной теме «Медиация в лингвокультурном образовании и научной коммуникации» в МГУ им. М. В. Ломоносова в статье дается лингводидактическая трактовка термина «медиация» и предлагается методическая технология ранжирования уровневых требований к билингвальной медиативной деятельности преподавателя-исследователя на русском и иностранном языках как плюрикультурного медиатора, исходя из его научного статуса, круга профессиональных обязанностей и с учетом международных компетентностных требований к научному труду исследователей разных рангов.

Ключевые слова: медиация; плюрикультурный медиатор; текстообразущая медиация; понятийно-регулятивная медиация; коммуникативно-регулятивная медиация; межкультурная научная коммуникация.

V. V. Safonova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Prof.
Prof. Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication
Lomonosov Moscow State University
euroschool@mail.ru

LANGUAGE PEDAGOGY REFLECTIONS ON THE MEDIATION EDUCATION OF THE TEACHER-RESEARCHER IN THE SYSTEM OF LANGUAGE TRAINING FOR INTERNATIONAL PARTNERSHIP AND COOPERATION

Basing on the theoretical and experimental findings of the Lomonosov MSU experimental research related to the theme «Mediation in Lingua-cultural Education and Scientific Communication», the paper conceptualizes the notion of «mediation» for language pedagogy purposes and introduces a methodological technology for ranking the level requirements for bilingual mediation activities of a university teacher-researcher, acting as a pluricultural mediator in Russian and foreign languages regarding his / her scientific status and rank, range of professional responsibilities and Pan-European competence requirements for the qualified scientific work of researchers of different ranks.

Ключевые слова: mediation; cross-cultural mediator; mediating a text; mediating concepts; mediating communication; scholarly and research intercultural communication.

Введение

С начала нового тысячелетия в общеевропейской языковой педагогике произошло переосмысление целого ряда лингводидактических категорий. В частности, это коснулось целей, содержания и объектов обучения языку как инструменту межкультурной коммуникации в личностно значимых сферах жизнедеятельности человека, причем, в условиях современного противоречивого ценностно-разделенного мира, отягощенного геополитическими противостояниями, политико-экономическими, культурного-языковыми и цивилизационными конфликтами, информационными войнами. В общеевропейских коллективных трудах [Council of Europe 2001; Council of Europe 2008] была признана необходимость перехода от психолого-методического акцента на общеизвестных видах речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письменной речи) как объектов обучения и оценивания при изучении иностранного языка (ИЯ) к лингводидактическому фокусированию на коммуникационных видах деятельности на ИЯ, к которым были отнесены рецепция, продукция, интеракция и медиация,включая и стратегии их выполнения [Council of Europe 2001; Council of Europe 2008]. И к этим трем коммуникационным видам деятельности, как объекту обучения и оценивания, была добавлена четвертая – медиация [Council of Europe 2018, с. 193–129], которая в сопоставлении с другими видами коммуникационной деятельности включает в себя не только монолингвальный, но и билингвальный вербальный компонент.

Важность медиативного образования как на родном, так и иностранном языках уже не требует научного доказательства, полученного в целом ряде научных исследований [Медиация как культура согласия 2014; Council of Europe 2018; Costeand Cavalli 2015; Safonova 2018; Zarate 2004] и др. Однако пока остается открытым вопрос о целях и содержании медиативного образования, способах оценивания его качества у всех субъектов языкового образования в российской высшей школе. В данной статье хотелось бы остановиться на проблеме разноуровневого медиативного образования и самообразования вузовского преподавателя, необходимого и достаточного для эффективного ведения научно-исследовательской деятельности

и представления теоретических и прикладных результатов научной деятельности в процессе международного научно-исследовательского сотрудничества и партнерства.

Лингводидактическая концептуализация понятия «медиация» в языковой педагогике

Первоначально под медиацией в общеевропейской языковой педагогике понималась вербальная посредническая деятельность пользователя языка, помогающая общению между людьми, которые по какой-либо причине не могут взаимодействовать друг с другом напрямую и требуется подключение устного или письменного перевода медиатором, или последний мог также для медиативных целей либо обобщить, либо перефразировать сказанное / написанное участниками коммуникации [Council of Europe 2001, с. 14]. На тот момент в качестве основного способа медиации выступал перевод [там же, с. 99]. При этом важно иметь в виду, что предполагалось, что в роли медиатора выступал не специально приглашенный профессиональный сертифицированный переводчик, а пользователь языка, который, будучи одним из участников общения, способен вербально приемлемо использовать перевод в медиативных целях. Лингводидактическое представление медиации, как одного из видов коммуникационной деятельности человека, представляло собой на тот момент не более, чем методические наброски по рассматриваемому вопросу. И понадобилось больше 16 лет, чтобы был достигнут лингводидактический консенсус в общеевропейской языковой педагогике в отношении признания как билингвальной, так и монолингвальной форм медиации, ее видов и разновидностей, медиативных стратегий, которыми следует овладеть пользователю языка как участнику межкультурной коммуникации и которые становятся объектом оценивания. В издании Common Europe an Frame work of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume медиация трактуется как один из видов коммуникационной, преимущественно вербальной, деятельности человека по оказанию посреднической социально-коммуникативной помощи людям, которые не способны по каким-то причинам взаимодействовать друг с другом непосредственно или опосредованно [Council of Europe 2018, с. 105–128], и соответственно, их использование при налаживании взаимопонимания между участниками межкультурной коммуникации в условиях современного

противоречивого ценностно-разделенного мира, отягощенного геополитическими противостояниями, политико-экономическими, культурного-языковыми и цивилизационными конфликтами, информационными войнами.

Лингводидактическая классификация видов и разновидностей медиации в общеевропейской языковой педагогике

В общеевропейском издании Common European Frame work of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Compani on volume были предложены иллюстративные шкалы для оценивания уровня сформированности у пользователя языка таких видов медиации, как *текстообразующая медиация*, *понятийно-регулятивная медиация* и *коммуникативно-регулятивная медиация* [Council of Europe 2018, с. 105–127], а также для оценивания уровня сформированности у него общемедиативных стратегий [там же, с. 128–131].

Текстообразующая медиация (*mediating a text*) предполагает, с одной стороны, использовать двуязычную деятельность в медиативных целях (выборочный перевод с целью передачи конкретной информации, интерпретацию образно-схематической информации на языке перевода, перевод письменного текста устно и перевод письменного текста письменно), а с другой – одноязычные весьма разнородные виды деятельности на неродном языке. Так, в их число вошло: ведение конспектных записей при прослушивании лекций или участия в семинарах, собраниях, совещаниях и т. п., выражение личного мнения о своем отношении к какому-то творческому продукту вербальной деятельности другого человека (включая литературу) с элементами интерпретации и оценивания, и интерпретативный анализ и критическое осмысление творческих текстов (включая художественную литературу)[1] [там же, с. 107–119]. *Понятийно-регулятивная медиация* (*mediating concepts*) включает только монолингвальные понятийно-регулятивные виды деятельности по следующим аспектам:

а) обеспечению условий для группового сотрудничества в процессе попыток коммуникантов достичь понятийно-концептуального взаимопонимания;

[1] По мнению автора статьи, в общеевропейской языковой педагогике при выделении разновидностей текстообразующей медиации явно нарушен методологический принцип единства классификации.

б) созданию понятийно-концептуального пространства для сотрудничества при совместном решении конкретной проблемы;

в) управлению (со стороны медиатора-фасилитатора или модератора) коммуникативным взаимодействием коммуникантов в процессе выполнения совместной работы, а также стимулированию концептуально-понятийного взаимодействия в процессе обсуждения (включая дискуссионное обсуждение) проблем, подходов к их решению, стратегии по реализации совместно принятых положений и решений [Council of Europe 2018, с. 119–123]. А *коммуникативно-регулятивная медиация* (*mediating communication*) предполагает, что медиатору понадобится использовать как билингвальные, так и монолингвальные формы посреднеческой деятельности. Так, в число ее разновидностей вошли:

а) монолингвальная медиативная деятельность по фасилитации плюрикультурного дискуссионного пространства;

б) билингвальная кросс-культурная медиативная деятельность в ситуациях неформального общения с друзьями и коллегами;

в) деятельность медиатора по оказании помощи коммуникантам в деликатных ситуациях взаимодействия и ситуациях с наличием разногласий между ними [там же, с. 124–127].

Для определения уровня сформированности у пользователя языка каждой из вышеупомянутых медиативных деятельностей в общеевропейской языковой педагогике были предложены преимущественно шестиуровневые оценочные шкалы. Помимо методического шкалирования разновидностей монолингвальной и билингвальной медиации, в ней также предлагались и способы шкалирования общемедиативных стратегий [там же, с. 128–131]. Однако для того, чтобы их использовать для определения уровня медиативной образованности у преподавателя вуза в научно-исследовательской сфере, необходимо методически понять, какие виды медиации реально профессионально востребованы в его деятельности.

Медиативная деятельность в социокультурном контексте бытия современного преподавателя в вузе

Социокультурный контекст педагогической и научно-исследовательской деятельности российского преподавателя университета в условиях глокализированного мира в XXI в. существенно

отличается от социокультурного контекста этих видов его деятельности в предыдущем столетии. Поскольку Российская высшая школа стала неотъемлемой частью панъевропейского образовательного пространства, то для ее системы, как и для системы высшего образования в других европейских странах, характерны:

а) переход на международно-ориентированную компетентностную парадигму университетского образования с ориентацией на общеевропейские ориентиры в перестройке европейского университетского образования в XXI в. [Lokhoff 2010; Karavayeva & Kovtun 2014];

б) включение вузов в международную систему рейтингов оценки качества вузовского образования и, соответственно, ввод международной составляющей в индикаторы эффективности как педагогической, так и научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы;

в) участие российских университетов в международных программах «Erasmus+» на грантовой основе;

г) разработка и реализация международных программ высшего образования с представлением на русском и иностранном языках в российских университетах;

д) усиление степени интеграции российской науки в панъевропейское научно-исследовательское пространство с ориентацией на международно-поддерживаемые концепции и платформу «Open Science. Open Innovations. Open to the World» [Walsh 2016].

С достаточной научной полнотой было доказано в общеевропейской публикации Education, Mobility, Otherness.The Mediation Functions of Schools [Coste & Cavalli 2015], что медиация всегда присутствует в деятельности педагога. Между тем вопросы медиативной образованности университетского преподавателя для равнопартнерского участия в международной научной коммуникации пока не получили необходимого лингводидактического осмысления особенно с перспективой на создание разноуровневого методического инструментария для ее оценивания с учетом научного ранга и статуса преподавателя вуза и сопряженных с ними функции как медиатора.

Если исходить из социокультурных реалий современного глокализированного научного мира, то предполагается, что российский исследователь должен быть в состоянии в условиях межкультурной научной коммуникации выступать в роли плюрикультурного медиатора, демонстрируя свою беспристрастность и непредвзятость,

способность опознать наличие у других участников межкультурного взаимодействия коммуникативно-когнитивного дисбаланса (ведущего к непониманию друг друга), помогать преодолевать последний, используя медиативные техники, и, тем самым, помогая другим участникам научной коммуникации достичь коммуникативно-когнитивного успеха, создавая благоприятную атмосферу для достижения научного взаимопонимания и исследовательских результатов в процессе международного сотрудничества.

Важно обратить внимание на то, что российский преподаватель-исследователь – это, во-первых, *билингвальный коммуникант*, способный выполнять роль культурного медиатора посредством адекватного выбора и использования медиативного репертуара в межкультурном научно-исследовательском пространстве; во-вторых, *исследователь*, готовый к участию в международной научной коммуникации и способный освоить медиативный репертуар и эффективно его использовать в процессе взаимодействия с представителями других образовательных и научных культур в научной и научно-образовательной сфере; и, *в-третьих*, представитель российской научной школы в межкультурном научно-исследовательском сообществе, для которого характерны коммуникабельность, диалогичность, открытость, психологическая, коммуникативная и лингвокультурная адаптивность, плюрикультурная вербальная и невербальная осведомленность, а также переводческая образованность.

В общеевропейском подходе к ранжированию компетентностных требований к труду исследователей разных рангов выделяются обязательные и желательные компетенции в зависимости из уровня образования исследователя, наличия/отсутствия конкретной научной степени и научного звания, должностного функционала научного работника, потребностей современного общества в обеспечении качества посредством внедрения научных достижений. Компетентностно-ориентированная иерархия рангов исследователей включила следующие:

1. Исследователь первого ранга (**R1**, **First Stage Researcher**): начинающий исследователь до получения степени доктора философии, осуществляющий научно-исследовательскую деятельность под наблюдением/руководством специалиста более высокого ранга.

2. Исследователь второго ранга (**R2**, **Recognised Researcher**): научный работник со степенью доктора философии (или эквивалентными степенями), который способен самостоятельно предложить

и разработать, внедрить иадаптироватьцелостнуюпрограммуисследования как части совместного исследовательского проекта с другими коллегами, расширяя границы научного знания и существенно обогащая его, что находит отражение в цитировании его теоретических или прикладных результатов на национальном и/или международном уровне, а также выполнять наставнические функции по отношению к исследователю R1.

3. Исследователь третьего ранга (**R3**, **Established Researcher**): научный работник, который имеет (национальную) научную репутацию благодаря качеству и инновационности исследования в его области, является ведущим автором научных публикаций в конкретной научной области, модератором и фасилитатором при проведении научных семинаров и руководстве секциями на конференции, осуществляет подготовку и переподготовку научных кадров по приоритетному научному направлению.

4. Исследователь четвертого ранга (**R4**, **Leading Researcher**): ведущий ученый в своей исследовательской области, имеющий международную репутацию благодаря качеству исследовательской работы в своей научной области и выполняющий управленческие функции в организации, управлении и оценивании качества научной деятельности исследовательского коллектива, сопряженных с инновационными направлениями развития научного знания.

Таблица 1 дает представление о европейском опыте выделения компетентностных характеристик научного работника на примере выделяемых требований к исследователю второго ранга.

Исследователь третьего ранга в условиях международной научной коммуникации неминуемо будет выступать как медиатор в ситуациях многоязычия и плюрикультурности, поскольку, согласно компетентностным ранговым требованиям к нему, он выступает в таких академических ролях, как научный эксперт, коммуникатор-сетевик, организатор, фасилитатор и модератор инновационной и творческой среды на научных мероприятиях, генератор инновационного научного знания, стратег в отношении прогнозирования путей развития научного знания, автор научных публикаций, оказывающих глобальное влияние на научное сообщество, научный работник, обладающий международной репутацией благодаря инновационному качеству его исследовательского труда. А для выполнения им столь сложных академических ролей на русском и иностранном языках, исследователя,

начиная с магистратуры и аспирантуры, желательно формировать как профессионального билингва, способного использовать перевод в медиативных целях, лингвокультурно трансформировать вербальное и невербальное поведение в соответствии с функциональными факторами и академическими сценариями международного научного взаимодействия.

Таблица 1

R3 Necessary & Desirable Competences[1]

NECESSARY COMPETENCES	DESIRABLE COMPETENCES
All necessary and most desirable competences of 'Recognised Researcher' plus:	
S/he:	**S/he**:
√ has an established reputation based on research excellence in their field	√ establishes collaborative relationships with relevant industry research or development groups
√ makes a positive contribution to the development of knowledge, research and development through co-operations and collaborations	√ communicates their research effectively to the research community and wider society
√ identifies research problems and opportunities within their area of expertise	√ is innovative in their approach to research
√ identifies appropriate research methodologies and approaches	√ can form research consortia and secure research funding / budgets / resources from research councils or industry
√ conducts research independently which advances a research agenda	√ is committed to professional development of their own career and acts as mentor forothers
√ can take the lead in executing collaborative research projects in cooperation with colleagues and project partners	
√ publishes papers as lead author, organises workshop or conference sessions	

[1] [Towards a European Framework for Research Careers 2011].

Диапазон компетентностных видов деятельности научных работников и требований к качеству их труда существенно расширяются от ранга к рангу. Посредством национального переосмысления общеевропейского опыта компетентностного ранжирования требований к научному работнику в России были раздвинуты общеевропейские ранговые рамки (6 рангов исследователей) и детализированы требования к исследователю по таким видам деятельности, как научно-исследовательская, научно-экспертная, научно-просветительская и научно-педагогическая, осуществляемым в национальном и международном научно-образовательном и научно-исследовательском контексте [Исследователь XXI века 2018, с. 222–235].

Теоретико-экспериментальное осмысление видов и разновидностей медиативной деятельности (в процессе выполнения международных и национальных проектов[1]), которые востребованы в условиях межкультурной научной коммуникации у исследователей разных рангов позволило выделить общее и специфическое в отношении требуемого уровня медиативной образованности у разных рангов исследователей. Таблица 2 иллюстрирует это положение в отношении исследователей второго и третьего ранга.

Таблица 2

Профессиональная востребованность видов и разновидностей медиации у исследователей второго и третьего рангов, ориентированных на международное сотрудничество

Виды и разновидности медиации	**Ранги исследователей**	
	R2	R3
1. Тестообразующая медиация:	✓	✓
1.1. Образно-схематическое преобразование исходной исследовательской информации	✓	✓

[1] The 2014–2017 EC Project to Update and Extend the CEFR Illustrative Descriptors; The 2018 Launching Conference “Building inclusive societies through enriching plurilingual and pluricultural education”; The 2018–2019 Case Study: Essential Needs for the Development of University Students’ Academic Mediation Skills; Медиация в лингвокультурном образовании и научной коммуникации (МГУ, ФИЯР).

Виды и разновидности медиации	**Ранги исследователей**	
	R2	R3
1.2. Упрощение и / или видоизменение исходной исследовательской информации	✓	✓
1.3. Устно-письменный (выборочный) перевод научной / организационно-исследовательской / научно-правовой информации		✓
1.4. Письменно-письменный (выборочный) перевод научной / организационно-исследовательской / научно-правовой информации в медиативных целях	частично	✓
1.5. Медиативно-ориентированная интерпретация исходной исследовательской информации	–	✓
2. Понятийно-регулятивная медиативная деятельность:		✓
2.1. Фасилитация исследовательского взаимодействия в проектной группе	частично	✓
2.2. Создание понятийно-концептуального пространствадля сотрудничества	–	✓
2.3. Управление вербальным взаимодействием участников научной коммуникации	–	
2.4. Стимулирование понятийно-концептуального взаимодействия идостижения консенсуса	–	✓
3. Коммуникативно-регулятивная медиативная деятельность:		✓
3.1. Фасилитация плюрикультурного дискуссионного пространства	–	✓
3.2. Билингвальная кросс-культурная медиативная деятельность при наличии разногласий между участниками научного сотрудничества	–	✓
3.3. Медиативная деятельность по оказанию помощи в ситуациях неформального общения исследователей с коллегами	частично	✓

Заключение

Опыт лингводидактического ранжирования общеевропейских медиативных умений только в одной из сфер деятельности научного работника, показывает, что:

1. Основные виды медиации являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности вузовского преподавателя-исследователя, но необходимый уровень владения разновидностями текстообразующей, понятийно-регулятивной и коммункационно-релятивной медиации варьируется, исходя из компетентностного функционала его обязанностей и диапазона возможностей участия в международной научной жизни и предполагаемых видов деятельности в ней.

2. Владение всеми разновидностями понятийно-регулятивной и коммуникационно-регулятивной медиации может быть востребовано в профессиональной деятельности преимущественно у научных работников третьего и четвертого ранга, но не у исследователей первого и даже второго ранга.

3. Вузовский преподаватель-исследователь самостоятельно определяет необходимый уровень владения разными видами медиации и их разновидностями, исходя из исследовательских компетенций, необходимых и желательных для научного работника конкретного ранга и с перспективой на предполагаемую траекторию развития его исследовательской карьеры в международном плане.

Признание медиативной составляющей в структуре профессиональной деятельности преподавателя вуза требует объединение усилий педагогического сообщества по поиску оптимальных решений при:

а) определении психолого-педагогических, лингвокультурных, коммуникационных и методических основ профессионально-профильного медиативного образования в вузе;

б) методическом «проектировании» и «конструировании» учебной и учебно-методической литературы;

в) проектировании и создании ФОС для оценивания качества медиативного образования средствами со-изучаемых языков;

г) создании самообразовательных программ для действующих вузовских преподавателей-исследователей как потенциальных плюрикультурных медиаторов [Safonova 2018], исходя из компетентностной составляющей и потенциальных академических ролей исследователей

разных рангов и на основе лингвокультурного сопоставления поведенческих сценариев и их медиативного репертуара на прагматическом, когнитивно-дискурсивном и понятийно-функциональном уровнях в научно-образовательной и научно-исследовательской среде в РФ и за ее пределами [Коряковцева 2016].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования: коллективная монография /отв. ред. Е. В. Караваева. М.: Геоинфо, 2018. [Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetencij v sisteme vysshego obrazovaniya: kollektivnaya monografiya (2018) / otv. red. E. V. Karavaeva. (The XXIst-century Researcher: Developing Research Competences in the Higher Education System. Collective monograph / Ed. E. V. Karaeva. Moscow: Geoinfo (In Russ)].

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. [Koryakovtseva, N. F. (2016). Profession-oriented Foreign Language Teaching in Non-Linguistics Universities: Current Theory and Practice. *Vestnik of Moscow State Linguistic University, 14* (753), 9–21. (In Russ.)].

Медиация как культура согласия: материалы Международной научно-практической конференции 9–10 апреля 2014 г. (г. Пермь): сб. информ.-метод. материалов / под ред. Т. И. Марголиной, Л. А. Ясыревой. Пермь, 2014 [Mediaciya kak kul'tura soglasiya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 9–10 aprelya 2014 g. (g. Perm'): sb. inform.-metod. materialov (2014) (Mediation as a Culture of Understanding: The 2014 International Scientific and Practical Conference Proceedings, 9–10 of April 2014) / pod red. T. I. Margolinoj, L. A. Yasyrevoj. Perm'. (In Russ.)].

Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: CUP, 2001.

Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. Strasbourg: Education Policy Division Education, Department Council of Europe, 2018.

Karavayeva Y. V., and Kovtun Y. N. Adapting the Tuning Programme Profiles to the Needs of Russian Higher Education // Tuning Journal for Higher Education. 2014. № 1 (1), pp. 187–202.

Lokhoff J. [*et al.*]. A Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Competences in Education and Recognition Project (CoRe), Bilbao, Groningen and The Hague: University of Deusto, 2010.

Safonova V. Educating the language learner as a cultural mediator in the English classroom // Proceedings of the 11th Innovation in Language Learning International Conference. Bologna, Florence: Filodiritto Publisher, 2018. Pp. 305–308.

Towards a European Framework for Research Careers. Brussel: European Commission, Directorate General for Research and Innovation. 2011, July 21. URL: https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf (дата обращения: 07.12.2020)

Zarate G. [*et al.*] Cultural mediation in language learning and teaching. Strausbourg, Graz, Council of Europe, European Centre for Modern Languages, 2004.

УДК 372.881.1 10.52070/2500-3488_2021_1_838_165

Т. В. Устинова

доктор филологических наук, доцент;
доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
utanja@mail.ru

МЕЖЪЯЗЫКОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОЗНАНИИ ИЗУЧАЮЩЕГО ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье освещаются основные положения когнитивного подхода к анализу процесса и результата овладения иностранным языком. Актуализируется необходимость проведения когнитивно-ориентированных исследований речевой деятельности билингвов с учетом неразрывной целостности функциональной системы «родной язык – изучаемый язык» и наличия специфических системных эффектов межъязыкового взаимодействия на семантическом и концептуальном уровнях. Психолингвистический эксперимент обосновывается как метод качественного исследования билингвального сознания индивида, изучающего иностранный язык.

Ключевые слова: учебный билингвизм; мультикомпетенция; межъязыковой перенос; концептуальный перенос; синергический концепт; методы в лингводидактике; психолингвистический эксперимент.

T. V. Ustinova

Doctor of Philology (Dr. habil), Assoc. Prof.
Assoc. Prof. Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication
Lomonosov Moscow State University
utanja@mail.ru

CROSS-LINGUISTIC EFFECTS IN THE L2 LEARNER'S COGNITION: THE COGNITIVE APPROACH AND EXPERIMENTAL METHODS

The article presents a general outline of cognitively-oriented usage-based perspective in the second language acquisition (SLA) analysis. The following premises are highlighted as the basis of cognitively-oriented research of L2 learners' language cognition: (1) the synergy of L1 and L2 in the bilingual language-cognition functional system; (2) the dynamicity of linguistic multi-competence and emergent properties of bilingual cognition, caused by cross-linguistic transfer at the semantic and conceptual levels. The problem of experimental verification of bilingual thinking and reasoning models is discussed. The psycholinguistic experiment is described as the method of qualitative research of the L2 learner's / user's cognition.

Key words: instructed bilingualism; multi-competence; cross-linguistic transfer; conceptual transfer; synergic concept; methods in second language acquisition; psycholinguistic experiment.

Введение

Научный анализ билингвального сознания человека, усваивающего / изучающего второй язык (Я2), является одной из актуальных задач лингвистики и лингводидактики. В современной теории овладения Я2 (second language acquisition (SLA) theory) четко определяются два взаимодействующих научных подхода – социально-ориентированный подход и когнитивно-ориентированный подход (подробнее анализ взаимоотношений подходов и описание теоретического плюрализма в SLA [Ellis 2011]). В центре внимания когнитивно-ориентированных исследований SLA находится проблема выявления нейрофизиологических, лингвопсихологических, информационно-познавательных, коммуникативных и собственно речеязыковых характеристик языковой личности, формирующейся в условиях учебного многоязычия. Анализируя специфику речемыслительной деятельности пользователя Я2, исследователи подчеркивают, что иноязычную коммуникативную компетентность не следует рассматривать как некую «дополнительную» способность монолингва говорить на Я2 [Cook 2016]. В целом для пользователя Я2 характерны (1) отличающийся от монолингва модус применения языка; (2) отличающееся от монолингва знание как Я2, так и родного языка (Я1); (3) отличающееся от монолингва содержание образов языкового сознания [Cook 2016].

В рамках такого понимания специфичности билингвального сознания существует несколько лингвистических моделей представления межъязыкового взаимодействия в сознании пользователя Я1 и Я2, которые строятся на разных теоретико-методологических основаниях (обзор этих моделей см., например, в [Heredia 2008]). Большинство авторов этих моделей разделяют положение о том, что память билингва качественно не отличается от памяти монолингва в плане организационных принципов обработки концептов [Paradis 2007]. Тем не менее специалисты подчеркивают, что концептуальная база билингва отличается от концептуальной базы монолингва по своему объёму и содержанию, уникальность которого определяется специфическим взаимодействием концептуальных черт [Kecskes 2007].

Согласно М. Парадизу, когнитивная архитектура сознания билингва содержит, как минимум, четыре системы, задействованные в вербальной коммуникации – имплицитная лингвистическая компетентность, эксплицитное металингвистическое знание, прагматические способности и мотивация [Paradis 2007]. Все эти системы испытывают влияние сложного взаимодействия Я1 и Я2, которые обеспечивают коммуникативную и познавательную деятельность индивида.

Учитывая вышесказанное, считаем необходимым акцентировать внимание на важности реализации холистического подхода в исследовании билингвального сознания (как состояния психической жизни) и мышления (как познавательной деятельности) человека, овладевающего/владеющего двумя языками, и необходимости учета неразрывной целостности функциональной системы «Я1–Я2», участвующей в когнитивной обработке информации.

Проблема научного описания взаимодействия языков в сознании изучающего Я2: межъязыковые переносы и синергические эффекты

Проблема выявления когнитивных эффектов межъязыкового взаимодействия в сознании пользователя Я1 и Я2 является сегодня одной из наиболее обсуждаемых. К настоящему моменту более-менее полно описаны факторы, определяющие степень влияния билингвизма на мышление [Kecskes, Papp 2003; Bassetti, Cook 2011]. К таким факторам относят: (1) время начала изучения Я2; (2) длительность и качество пребывания в иноязычной среде; (3) уровень коммуникативной компетентности как в Я1, так и в Я2 [Bassetti, Cook 2011].

Также существует консенсус в научной интерпретации устройства долговременной памяти билингва. В структуре памяти билингва принято выделять два уровня репрезентаций: (1) лексический (семантический) уровень, включающий подсистемы Я1 и Я2; (2) концептуальный уровень [Paradis 2007; Jarvis, Pavlenko 2008] и др. При описании межъязыковых взаимодействий учитывается экспериментально доказанное положение о том, что при речепорождении и речевосприятии в сознании билингва (как сбалансированного, так и несбалансированного) активируются оба языка одновременно [Kroll et al. 2008]. В такой ситуации «языкового соревнования» дискурсивные и индивидуально-психологические факторы определяют включение когнитивных механизмов, контролирующих

выбор языка и снижающих (но не всегда полностью блокирующих) межъязыковую интерференцию [Kroll et al. 2008].

Широкое признание получила трактовка билингвизма, формирующегося/сформированного в процессе изучения Я2, с позиции «мультикомпетентностного подхода». Понятие «мультикомпетенция» (multi-competence) было введено в научный оборот В. Дж. Куком в 90-х гг. прошлого века [Cook 1991]. Под мультикомпетенцией принято понимать «сложную структуру мышления, опирающуюся на два языка» [там же], «систему сознания, задействующую более одного языка» [Cook 2016]. С точки зрения лингвопсихологического подхода мы определяем мультикомпетенцию как эмерджентное психическое образование – внутреннее порождающее устройство, системные свойства которого не сводимы к сумме свойств владения Я1 и Я2.

С понятием мультикомпетенции связано понятие межъязыкового переноса (L1–L2 transfer) [Jarvis, Pavlenko 2008]. Под межъязыковым переносом понимают «любое движение и/или влияние концептов, знаний, умений, языковых форм и структур в направлении от Я1 к Я2 и наоборот» [Kecskes, Papp 2003, с. 251]. Мультикомпетенция представляет собой динамическое состояние системы сознания, включающей взаимодействующие подсистемы Я1 и Я2, каждая из которых отличается собственным набором семантических и концептуальных ограничений. Межъязыковая речемыслительная деятельность предполагает наличие семантических и концептуальных переносов между Я1 и Я2, влияющих как на устройство базы знаний и ментального лексикона билингва в долговременной памяти, так и на процессы динамической концептуализации действительности, требующие оперирования обширными сетями ментальных пространств в кратковременной памяти концептуализатора.

Особо подчеркнем, что обозначенные подходы к описанию взаимодействия Я1 и Я2 в билингвальном сознании выступают в качестве основы научного анализа разнообразных форм проявления многоязычия и различных аспектов формирования / развития / совершенствования компетентности индивида в Я2.

Проблема влияния изучаемого языка на родной остается менее разработанной, чем проблема влияния Я1 на Я2, которой традиционно уделялось большое внимание при описании прямого межъязыкового переноса и межъязыковой интерференции. Однако современные исследования, проводимые с позиции когнитивно-ориентированного

подхода, выводят вопросы эмерджентности языковой системы сознания «Я1–Я2» и взаимовлияния языков на передний план научного обсуждения [Kecskes 2007; Bassetti, Cook 2011].

Считается, что по мере возрастания уровня иноязычной компетентности обучающегося возрастает влияние Я2 на концептуальную систему [Kecskes 2010]. Исследования показывают, что не только ранний билингвизм и одновременное *усвоение* двух языков с младенчества, но и более позднее *изучение* Я2 на фоне усвоенного Я1 приводят к формированию общей концептуальной базы (Common Underlying Conceptual Base, CUCB), доступ к которой обеспечивается посредством двух языковых каналов[1] [Kecskes, Papp 2003; Paradis 2007; Kecskes 2007].

Обязательным условием формирования такой базы является продолженное во времени возрастание уровня иноязычной коммуникативной компетентности. На начальных этапах формирования Я2-компетентности система концептов Я1 остается единственной системой, взаимосвязанной с упорядоченным множеством моделей знаний и опыта, хранящихся в долговременной памяти индивида в гибко структурированном виде. Начиная изучать Я2, индивид, вероятно, усваивает единицы Я2 по принципу «приписывания» новых (иноязычных) форм обозначения имеющимся в его/ее распоряжении концептов (new labels for existing concepts [Kecskes, Papp 2003, с. 249]). Постепенно, по мере увеличения количества семантических и концептуальных межъязыковых переносов и реорганизации системы вербальных ассоциаций в сознании билингва, происходит образование уникальной концептуальной базы, которая включает лексические и грамматические концепты трех разновидностей: (1) общие (shared) и частично разделяемые (partially shared) концепты и категории, одновременно связанные с единицами Я1 и Я2; (2) концепты, специфически связанные только с единицами Я1; (3) концепты, специфически связанные только с единицами Я2 [Pavlenko 2009].

При описании особенностей организации лексико-семантических и концептуальных связей в долговременной памяти людей с высокоразвитой коммуникативной компетентностью в Я1 и Я2, следует принимать во внимание гипотезу о возникновении «синергического эффекта» в процессе межъязыкового взаимодействия [Kecskes 2007]. В сознании билингва присутствует общая концептуальная база, доступ

[1] Зд. курсив наш. – *Т. У.*

к которой обеспечивается двумя языками [Kecskes 2007]. Информация, поступающая по двум языковым каналам, подвергается концептуальной интеграции (блендингу), в результате чего могут образовываться «синергические концепты» – концептуальные новообразования, включающие в себя элементы знания, опосредуемого как Я1, так и Я2 [там же]. Образующийся в сознании билингва синергический концепт вербализуется посредством единиц обоих языков и соотносится с более широким концептуальным фоном (доменом), конфигурация которого отличается от конфигурации доменов соответствующих концептов, находящихся в распоряжении носителя Я1 и носителя Я2: «Synergic concepts are conceptual blends that encode the history of their prior use represented by two or more labels (words) in L1 and L2 production and comprehension» [там же, с. 40].

Таким образом, межъязыковое влияние в процессе становления мультикомпетенции и синергический эффект как эмерджентное свойство системы «Я1–Я2» требуют дальнейшего изучения с целью расширения научных представлений о формировании билингвального сознания и когнитивных эффектов продвинутого владения Я2. Сегодня наиболее остро стоит вопрос о необходимости проведения доказательных исследований в этой области и подкрепления выдвинутых теоретических положений экспериментальными методами.

Качественные методы исследования формирующегося билингвального сознания: доказательная лингводидактика и психолингвистический эксперимент

Большинство ведущих исследователей в областях билингвизма и SLA признают трудность экспериментального подтверждения гипотез об устройстве билингвального сознания [Pavlenko 2009] и др. Основными методами исследования межъязыкового взаимодействия в сознании носителя Я2 признаются методы, включающие измерение времени реакции при принятии лексических решений, установление словесных ассоциаций и переводных эквивалентов, шкалирование понятий, семантический и синтаксический прайминг, семантическую категоризацию и др. [там же].

Когнитивно-ориентированные теории SLA принимают за основу существующий в когнитивной лингвистике методологический подход к анализу функционирования языковых структур в реальной речевой действительности. Соответственно, в когнитивно-ориентированных

исследованиях речевая деятельность индивида рассматривается как реализация (performance) его/ее языковой способности (competence) в «событиях использования языка» (usage events [Janda 2013, с. 2]). И именно эти «события использования языка» являются наблюдаемым и анализируемым материалом в доказательных когнитивно-ориентированных лингвистических и лингводидактических исследованиях.

Специалисты фиксируют произошедший в методологии когнитивной лингвистики «качественный поворот» и соответствующее доминирование качественных методов исследования в области анализа взаимоотношений языка и мышления [там же]. В области анализа процессов усвоения и изучения языка активно используются качественные методы изучения речевой деятельности пользователей Я1 и Я2 в естественных условиях (naturalistic studies of language acquisition), а также в условиях частично управляемых и полностью управляемых экспериментов.

Очевидно, что доступные сегодня процедуры качественного исследования способны напрямую зафиксировать собственно результат межъязыковых взаимодействий в сознании индивида, владеющего Я2 на высоком уровне, и лишь косвенно будут свидетельствовать о протекании динамических процессов межъязыковых переносов в его/ее сознании. Исследователь реконструирует когнитивные операции, определившие эти результаты, делает выводы о функциональной системе «Я1–Я2» и соответствующих системных эффектах, строго соблюдая требования к проведению эксперимента. Сложность объекта исследования определяет необходимость применения комплексных методик антропоцентрического изучения межъязыкового взаимодействия как когнитивного феномена.

Мы предлагаем использовать психолингвистический эксперимент как метод, позволяющий выявить соотношение между когнитивной структурой сознания индивида и единицами языков, которыми он/она владеет. По нашему мнению, обязательным условием применения психолингвистического эксперимента для изучения языкового сознания билингва и специфики межъязыкового взаимодействия в процессе овладения языком является организация пилотного эксперимента в качестве инструмента планирования исследовательской деятельности. После выделения объекта и предмета исследования, определения цели, формулирования гипотезы, выбора методики

и способов контроля, запускается пилотный эксперимент, который позволяет апробировать и при необходимости скорректировать такие параметры и процедуры основного эксперимента, как (1) отбор испытуемых и определение характеристик участников, входящих в контрольную и экспериментальную группы; (2) подготовку испытуемых к участию в эксперименте и определение формы инструктирования испытуемых; (3) применение конкретной методики психолингвистического эксперимента и определение анализируемых переменных.

Точкой отсчета при планировании психолингвистичсекого эксперимента по изучению билингвального сознания является установление методологического статуса субъекта билингвальной речевой деятельности, выбор опорного определения понятия «билингв» в рамках проводимого исследования и определение методологического подхода к интерпретации характеристик билингва как языковой личности. Так, в случае исследования речеязыковой деятельности продвинутых пользователей Я2 предварительно необходимо не только определить уровень коммуникативной компетентности потенциальных испытуемых в Я2 и Я1 с помощью признанных методик оценивания, но и провести краткий анализ онтогенеза иноязычной речевой деятельности испытуемых (времени начала изучения Я2, стратегий овладения Я2, интенсивности и сфер использования Я2 и т. п.). Далее необходимо составить гомогенную экспериментальную группу испытуемых с учетом их возрастных, гендерных, коммуникативно-компетентностных, интеллектуальных, образовательных и пр. характеристик. Особое внимание следует уделить профессиональному статусу испытуемых: высокий уровень владения Я2 (С1–С2) часто предполагает профессиональное использование данного языка, соответственно, исследователь должен учитывать фактор языковой профессионализации сознания при анализе полученных данных.

Не менее сложную проблему представляет собой отбор участников для составления контрольной группы. В случае анализа синергического эффекта в сознании продвинутого пользователя Я2, поиск «чистых монолингвов» для включения в контрольную группу становится трудной задачей в современных социальных условиях, предполагающих обязательное изучение минимум одного иностранного языка в школе. Тем не менее необходимо отобрать участников контрольной группы, удостоверившись с помощью специальных методик

оценивания в том, что (1) их знание Я2 находится на минимальном уровне – нулевом или начальном; (2) их компетентность в Я1 находится на сопоставимо высоком уровне с компетентностью участников экспериментальной группы. Кроме того, необходимо проконтролировать, что все остальные характеристики испытуемых контрольной группы (возрастные, гендерные, образовательные, профессиональные и др.) соответствуют характеристикам испытуемых экспериментальной группы.

По сути, анализ билингвального сознания представляет собой когнитивно-лингвистическое исследование, раскрывающее суть языковой категоризации и концептуализации во взаимосвязи с релевантными структурами знаний, формирующимися/сформированными у индивида, который задействует в своей познавательно-коммуникативной деятельности два языка. Соответственно, в таких исследованиях необходимо опираться на фактические данные об особенностях протекания речепроизводства и речевосприятия у людей, обладающих лингвистической мультикомпетенцией, и на реконструкцию индивидуально-субъективных систем значений в языковом сознании билингвов с учетом того, что эти субъективные семантические пространства могут отличаться от конвенциональной системы значений, закрепленной в общественном сознании носителей Я1.

Выбор методики психолингвистического эксперимента необходимо производить, исходя из необходимости установления связей между концептами Я1 и Я2 и активируемыми моделями знаний и опыта, которые хранятся в долговременной памяти билингва. К эффективным инструментам научного познания в данной области мы относим ассоциативный эксперимент, методику прямого толкования, методики завершения и дополнения предложений. Так, например, использование методики прямого толкования при анализе семантико-концептуальных переносов и синергического эффекта «Я1–Я2» в билингвальном сознании позволяет (1) выявить психолингвистическое значение слова Я1 как достояние отдельного индивида; (2) реконструировать концептуальное содержание единицы Я1 (ее ближайший и дальнейший концептуальный фон) и определить наличие концептуальных признаков, соотносящихся с концептуальным содержанием единицы Я2 (например, культурно-специфических концептуальных признаков, характерных для Я2).

Пилотный эксперимент позволит апробировать селекцию стимульного материала в зависимости от выбранной методики исследования: например, совокупность единиц Я1, реакции на которые будут предположительно содержать свидетельства о концептуальных переносах, продуцируемых знанием Я2. Кроме того, пилотный эксперимент решает задачу апробации способа получения реакции испытуемых на данный материал (в форме субъективных ассоциаций, дефиниций и пр.) и определения набора параметров анализа субъективных семантических пространств билингвов в сопоставлении с общепринятыми в монолингвальном сообществе системами значений.

Вопросы предэкспериментальной подготовки испытуемых – обширная область научного анализа в современной экспериментальной психолингвистике. В случае исследования языкового сознания индивида особенную важность приобретает форма инструктирования испытуемого, определяющая диапазон прогнозируемых речевых реакций. Пилотный эксперимент позволяет определить степень принятия испытуемыми условий эксперимента и понимания инструкций. Преимуществом пилотного эксперимента является то, что у исследователя появляется возможность проанализировать инструкции и установки, предлагаемые испытуемым, с точки зрения реализации речевого акта, а также проверить в действии формулировки инструкций на предмет содержания импликатур, влияющих на принятие испытуемыми речевого решения. Помимо этого, средствами пилотного эксперимента апробируются условия соблюдения этических требований к работе с испытуемыми – утверждается форма согласия на участие в эксперименте и обработку персональных данных, при необходимости апробируется регламент присвоения идентификационных номеров, кодирования листов ответов и т. п.

Заключение

Для когнитивно-ориентированных теорий овладения языком ключевой становится проблема соотношения языка и мышления, которая в силу специфики объекта исследования получает новый ракурс рассмотрения как проблема взаимодействия концептуальной системы сознания вторичной языковой личности и лингвистической системы ее сознания, включающей подсистемы двух языков – Я1 и Я2. В рамках современной межкультурной парадигмы

лингвистического образования ведущим признается социокогнитивный подход [Коряковцева 2020]: «Вектором развития лингвистического образования становится *социокогнитивное направление изучения иностранного языка как педагогической цели* – в аспекте его социальной природы (общественных условий, широкого социального и социокультурного контекста) и личностной (когнитивной) природы (субъекта общения)»[1] [Коряковцева 2020, с. 16]. В рамках социокогнитивного подхода актуализируется необходимость научного анализа всех уровневых компонентов формирующейся вторичной языковой личности – мотивационно-прагматического, когнитивно-тезаурусного, вербальносемантического. Когнитивно-ориентированная лингводидактика, рассматривающая структуру личности субъекта речевой деятельности как внутренний фактор и общую предпосылку формирования иноязычной коммуникативной компетенции, может внести весомый вклад в моделирование обучающего контекста, обеспечивающего целостное развитие вторичной языковой личности в условиях образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Коряковцева Н. Ф. Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1 (834). С. 11–22. [Koryakovtseva, N. F. (2020). Sociocognitive approach to foreign language teaching in the intercultural paradigm of linguistic education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1* (834), 11–22. (In Russ.)].

Bassetti, B., Cook, V. J. (2011). Language and cognition: The second language user. In V. J. Cook, V. Bassetti (eds.), Language and Bilingual Cognition (pp. 143–190). Hove: Psychology Press.

Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. Second Language Research, 7, 103–117.

Cook, V. J. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook, L. Wei (eds.), The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence (pp. 1–25). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2010). Theoretical pluralism in SLA: Is there a way forward? In P. Seedhouse, S. Walsh, C. Jenks (eds.), Conceptualising ‘Learning’ in Applied Linguistics (pp. 23–51). London: Palgrave Macmillan.

[1] Зд. курсив автора. – *Т. У.*

Heredia, R. R. (2008). Mental models of bilingual memory. In J. Altarriba, R. R. Heredia (eds.), Introduction to Bilingualism: Principles and Processes (pp. 39–67). New York: Erlbaum.

Janda, L. A. (2013). Quantitative methods in cognitive linguistics: an introduction. In L. A. Janda (ed.), Cognitive Linguistics: The Quantitative Turn (pp. 1–32). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008). Crosslinguistic influence in language and cognition. New York; London: Routledge.

Kecskes, I., Papp, T. (2003). How to demonstrate the conceptual effect of L2 on L1? Methods and techniques. In V. Cook (ed.), Effects of the Second Language on the First (pp. 247–265). Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.

Kecskes, I. (2007). Synergic concepts in the bilingual mind. In I. Kecskes, L. Albertazzi (eds.), Cognitive Aspects of Bilingualism (pp. 29–61). Dordrecht: Springer.

Kecskes, I. (2010). Dual and multilanguage systems. International Journal of Multilingualism, 7 (2), 91–109.

Kroll, J. F. et al. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. Acta Psychologica (Amst.), 128 (3), 416–430.

Paradis, M. (2007). The neurofunctional components of the bilingual cognitive system. In I. Kecskes, L. Albertazzi (eds.), Cognitive Aspects of Bilingualism (pp. 3–28). Dordrecht: Springer.

Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In A. Pavlenko (ed.), The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches (pp. 125–160). Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.

УДК 372.881.1(075.8) 10.52070/2500-3488_2021_1_838_177

Г. М. Фролова

кандидат педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой лингводидактики
Института иностранных языков им. М.Тореза
Московского государственного лингвистического университета
gmf.06@mail.ru

ИСПРАВЛЯЕМ ТИПИЧНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Наблюдение за учебным процессом и коррекция допущенных методических ошибок являются важнейшей составляющей повышения профессиональной квалификации преподавателе иностранного языка. Статья посвящена обобщению типичных методических ошибок, допускаемых начинающими преподавателями иностранного языка или преподавателями, которые считают себя достаточно опытными, чтобы продолжать учиться, совершенствоваться, а иногда и отказываться от привычных приемов обучения, без учета их эффективности. Особое внимание уделяется лингводидактическому потенциалу иноязычного взаимодействия преподавателя и студентов на занятии иностранного языка, что, как подчеркивает автор, не всегда получает должное внимание.

Ключевые слова: профессионально-методическая подготовка преподавателя иностранного языка; методическая ошибка; иноязычное взаимодействие на занятии иностранного языка.

G. M. Frolova

PhD (Pedagogy), Prof.
Head of Foreign Language Teaching Department
the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages
Moscow State Linguistic University
gmf.06@mail.ru

LOOKING AT SOME TYPICAL TEACHING MISTAKES

Lesson observation and error correction are an important part of foreign language teacher development. The article looks at the typical teaching mistakes committed by inexperienced teachers, as well as by teachers who think they have been teaching too long to learn any new techniques or to give up their 'old tricks' irregardless of their efficiency. Special attention is paid to the educational value of teacher-student interaction in the foreign language classroom, which, the author maintains, is very often neglected.

Key words: foreign language teacher development; teaching mistake; teacher-student interaction in the foreign language classroom.

CC BY

Introduction

Do teachers make mistakes? Of course they do, the article will look at some made by either very young inexperienced teachers, or by mature teachers who are too used to their routine, and are not ready to learn 'new tricks'. The article will try to sum up some do's and don't's of classroom performance.

Dealing with foreign language classroom mistakes

Let's first look at the most frequent type of Teacher-Student interaction – giving instructions. Very often teachers' instructions related to class management or setting up exercises are too wordy, inconsistent, or ambiguous. The reason behind this is that teachers are too busy to write detailed lesson plans. It should be noted that the skill of drafting a clear, logical, well-structured lesson plan is crucial for newly-qualified teachers. In particular, they should be able to write down and edit their instructions to exercises with a view to making them clear, concise and comprehensible.

Another related question concerns the language that we should speak in class: should we use the target language or should we fall back on our native tongue to give instructions or to teach grammar? The answer is simple: we should make the most of the target language and expose our students to good, accurate foreign language as early as possible. Of course, if we want to introduce a new grammar topic, it's always safer, and in the long run less time-consuming, to explain new rules and concepts in the native tongue. But when it comes to giving routine instructions, we should most certainly rely on the target language, which is why, going back to our first point, our instructions should be well-formulated.

Talking about code-switching, it is not a good idea, even at the initial stage of language learning, to first say something in a foreign language and then immediately translate that into one's native tongue. Lesson observation has proved that, unfortunately, this is a typical mistake of many teachers. The practice of translating whatever you say in the target language into one's native tongue should be avoided as it does not motivate students to make an effort and to try and understand your instruction.

If your students fail to follow your instruction, this gives you an opportunity to teach them some useful classroom language, like the following:

‘Excuse me, could I ask you a question?’,
‘Sorry to interrupt, but I didn’t quite understand what you said’, etc.

Obviously, beginners can just raise their hands to show that they need some clarification. In fact, offering clarification should be part of any instruction, and a very important part, too.

‘Any questions so far?’, etc.

To give a few examples.

‘Is there anything I need to explain ?’
‘Are you all clear about what you are to do?’

So far, we have been talking about the form of the instruction, but its content is no less relevant. What we would like to emphasize here is that the instruction should explain the purpose of the exercise and describe the procedure of the activity so that the students are absolutely clear about what they are expected to do. The task you set should be communicatively meaningful and pursue specific teaching and learning goals. We fail to follow this recommendation when we just ask our students to read a text or to listen to a text. Our students should have a very clear idea as to what information they need to read or listen for.

For example. ‘*Read the text and answer the following questions*’,

‘Listen to the text and draw a picture’,
‘Listen to the story and formulate its message’ etc.

Thus our students will have a purpose and will know exactly why they are reading a text or listening to one, and we will be developing our students’ specific reading comprehension or listening comprehension skills and strategies.

To expand on this point, when we test our students’listening or reading comprehension skills, we should make sure that testing activities correspond to the pre-listening or pre-reading tasks set.

Developing the idea of meaningful instructions, it is important to remind the teacher of one of the basic principles of communicative language teaching “*Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities*” [Longman Dictionary 2002].

What is important is that our exercises should be meaningful and have communicative value, that we should teach our students to communicate their ideas with the help of the language means that they have at their disposal, rather than teach them as many language means – phonological, grammatical or lexical – as possible to be able to use them for communicative purposes one day.

The moment you teach your students a language unit, you should show how it can be used for the sake of communication.

Let's look at a classroom situation to make the point clear. Suppose you teach your students to use patterns like "Hello! How are you?" you tell them that this is the way to greet each other in an informal situation. And you don't ask them to make up dialogues using the pattern. Instead, you ask them to greet each other and to respond to the greeting. In other words, you teach your students to act out life-like situations, not to use language patterns or units. It all comes down to the same exchange: *Hello, how are you? – Fine, thank you and you? – I'm fine too, thank you*. Yet, the idea behind the exercise is different, and you succeed in following the principle of communicative language teaching mentioned above: your students practice a foreign language in a meaningful situational context.

Another important point is that we should distinguish very clearly between teaching and testing. Unfortunately, we often turn our classroom activities into testing, forgetting that before we do any testing we should do a lot of teaching, in other words, we should test only what we have taught.

To give an example, when we listen to our students retelling something, or when we do another language exercise, we should remember that it is only our students' practice stage. At this stage we can correct our students' mistakes very tightly, we can praise our students' effort and hard work, or criticize their lack of effort or careless work. But it is only at the final stage of the teaching continuum, which is the testing stage, that we assess the level of the development of our students' skills and competences and give them grades. What is also important here is that the assessment stage is not only about testing our students, it is also about getting some feedback on our own teaching performance. We ask ourselves the following questions:

How well have I been teaching?
What should be improved?
Was my teaching efficient?
Was it fun for my students to attend my class? etc.

So far we have discussed the structure and the content of foreign language teachers' instructions. What is of no less importance is the teachers' linguistic competence. Good language teaching characteristics include, in particular, technical knowledge, which means that a good language teacher understands the linguistic systems of FL phonology, grammar and discourse, and has fluent competence in speaking, writing, listening to, and reading a foreign language [Brown 2007].

Unfortunately, the potential of the classroom language as a powerful teaching tool is often underestimated. The classroom situation, despite its renowned remoteness from real life, has enormous intrinsic potential in language teaching. By managing the class deliberately and flexibly in the foreign language, the teacher can take an important step towards removing the barriers between controlled, and often meaningless practice and more genuine teacher-student interaction [Hughes1987].

We have to admit that non-native language teachers' linguistic and communicative competences do not always meet the necessary standards, which can cause the so-called teacher-induced mistakes. This is why we will point out the most frequent linguistic mistakes committed by foreign language teachers which can have a negative impact on their students' performance.

Lesson observation and teacher testing have shown that some teachers have difficulty using common verbs like *say*, *tell*, *or speak*, which make up a large part of classroom discourse. Let us look at some typical classroom instructions.

For example, in the following instructions some teachers tend to omit the direct object, forgetting that the verb to *say* is a transitive one.

Say **it** louder.
Say **it** again.
Say **it** in English.
Say **it** so that we all hear.

Say and *tell* are often confused. Elementary as the rule is, some teachers forget that we *say something* (*to somebody*) and we *tell somebody something / about something*.

Could you **say a little** to us about your holiday?
Can you **say the same thing** in English?

I'm afraid I've got **nothing else to say** on the problem.
Tell us about the end of the novel.
Tell us what happened at the party.

The verb *to speak* is also used inaccurately sometimes, it is often confused with the verbs *to say* or *tell*.

I'd like you to speak about your holiday (or I'd like you to say a few words about your holiday / I'd like you to tell us something about your holiday).

Another typical language inaccuracy has to do with questions; many foreign language teachers have difficulty formulating different types of questions, in particular so-called split questions. The source of the problem lies in native (Russian) tongue interference.

Cf. *Russian*: Как вы думаете, почему герой рассказа так поступил?
Как вы думаете, ответ верный?

English: Why do you think the protagonist of the story behaved like that?
Do you think the answer was correct?

In fact, split questions could be well used not only to find out some information in a tentative way, but also to turn our commands into requests, which is preferable in the foreign language classroom.

Cf. Try the next question. > Do you think you could try the next question?

Translate the last two lines. > Do you think you could translate the last two lines?

Conclusion

The language we use in the classroom in order to explain things, give instructions, to praise or correct, i.e. the metalanguage, is not the language that is 'taught'. However, students can learn a lot from the metalanguage because it is used for genuine communicative purposes. That is one of the reasons why we should try to avoid using our students' mother tongue if possible. With lower level students, though, it is necessary to choose words and structures students already know.

REFERENCES

Longman Dictionary of language Teaching and Applied Linguistics. London, Pearson Education Limited, 2002 (Third Edition).

Brown, H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco State University, Pearson Education, 2007.

Hughes, Glyn. S. A Handbook of Classroom English. Oxford University Press, 1981.

УДК 372.881.1 **10.52070/2500-3488_2021_1_838_184**

Н. С. Харламова, И. Ю. Фролова

Харламова Н. С., кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета
natalya_london@yahoo.com

Фролова И. Ю., старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета
irafro07@yandex.ru

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ (социально-политические науки)

В статье отмечается, что в современных условиях на продвинутом этапе обучения устной речи возросла роль докладов / сообщений по профессионально ориентированной тематике, неотъемлемой частью которых является подготовка презентаций; раскрывается дидактический потенциал данного вида заданий. В основе презентации лежит междисциплинарный подход, который имеет доминирующее значение для профессионально ориентированного обучения. Презентация рассматривается как комплексное задание, имеющее ярко выраженную профессиональную составляющую. Предметом рассмотрения явились следующие вопросы: этапы подготовки презентации; виды презентации в зависимости от целевой установки; баланс между вербальной и невербальной информацией; классификация слайдов для презентаций в социально-политической сфере; типичные ошибки в подготовке презентаций. В статье также даются рекомендации по подготовке презентаций студентами-выпускниками по тематике, предусмотренной рабочей программой: «Практический курс иностранного языка». Приоритет отдается компетенциям, направленным на структурирование знаний.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; профессиональная составляющая; межкультурная иноязычная профессиональная компетенция; междисциплинарный подход; профессионально значимые компетенции.

N. S. Kharlamova, I. Yu. Frolova

Kharlamova N. S., PhD (Pedagogy), Assoc. Prof.
Head of the Department of Linguistics and Political Communications
Institute of International Relations and Socio-Political Sciences
Moscow State Linguistic University
natalya_london@yahoo.com

Frolova I.J., Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Political Communications of the Institute of International Relations and Socio-Political Sciences of Moscow State Linguistic University
irafro07@yandex.ru

PRESENTATION AS A PROFESSION RELATED COMPONENT IN TEACHING ORAL SPEECH IN FOREIGN LANGUAGES (advanced level, social and political sciences)

The article dwells on the current trend in modern foreign language teaching, the growing role of professionally oriented reports which include presentations. Didactic potential of presentation is emphasized. The article deals with cross-disciplinary approach which is of great significance for vocationally oriented language learning (VOLL). Presentation is regarded as a complex assignment which has an essential profession related component, the objects of study are the following issues: stages of preparation of presentation; types of presentation in terms of goals; balance between verbal and nonverbal information; classification of slides in socio-political sphere; students' typical errors in preparatory activities. The article provides recommendations to prepare presentations on topics suggested by the curriculum for students specializing in "International Relations" and "Political Sciences". Priority is given to competences aimed at structuring professional knowledge.

Key words: vocationally oriented language learning; profession related component; intercultural language professional competence; interdisciplinary approach; profession related competences.

Введение

Современные условия обучения иностранным языкам потребовали формирование новых компетенций. Вряд ли можно представить серьезные выступления или доклад в профессионально ориентированной области без хорошо подготовленной презентации. В экономике и бизнесе уже сформированы требования к подготовке презентации. Основная целевая установка связана с выгодной продажей продукта или услуги. В социально-политической области назначение презентации иное. Оно связано прежде всего с разработкой истории вопроса (background information), доказательной базой теоретических положений и возможных перспектив решения вопроса. Другими словами, целевая установка может варьироватьсяи в зависимости от этого будет выстраиваться тот или иной алгоритм подготовки презентации.

В социально-политической области очень важно, в том числе и в формате презентации, реализовать междисциплинарный подход. В этом случае возрастает значимость компетенций, направленных на

структурирование знаний. Предлагаемые доклад/сообщение и презентация, как важнейшая его часть, должен иметь ярко выраженную предметную составляющую.

Алгоритм подготовки презентации в социально-политической области

Формирование межкультурной иноязычной профессиональной-компетенции должно обеспечивать адекватное решение определенного круга задач межкультурного профессионального общения. В социально-политической области актуальна подготовка профессионально ориентированных докладов/сообщений, неотъемлемой частью которых является подготовка презентации.

Если проанализировать «языковой портфель» для студентов в области политических наук, то очевидна важность подготовки презентации для формирования ряда компетенций на уровне С1 и С2. Рассматриваемый языковой портфель был предложен кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук МГЛУ и активно используется уже в течение 20 лет. В основу его был положен «языковой портфель» для филологов [Ирисханова 2012, с. 9]. Согласно перечню профессионально значимых компетенций для обучающихся в области социально-политических наук будущие специалисты должны быть готовы к решению сложных аналитических задач. Более детально все компетенции приводятся в статье Н. С. Харламовой, где предметом рассмотрения является подготовка современного преподавателя [Харламова 2014, с. 146]. Мы исходим из описания профессионально значимых ситуаций, с которыми сталкивается зрелый специалист.

Если обратиться к журналу Economist, то практически невозможно представить аналитическую статью без соответствующих диаграмм или графика, т. е. иллюстрированного материала. В связи с этим для формирования некоторых компетенций можно предложить подготовку презентации по статье из Economist. При этом презентацию следует рассматривать не только и не столько как подбор иллюстрированного материала, а, скорее, как определенный этап аналитической работы, от которого зависит конечный продукт.

Составной частью большинства перечисленных компетенций является подготовка презентации. Практически наличие презентации является логическим дополнением к формированию данных компетенций.

Презентация определяется комплексом составляющих, подлежащих более детальному рассмотрению.

Базовыми этапы работы над презентацией являются:

– подбор информации;
– подготовка информации;
– пристальный анализ информации;
– составление текста презентации;
– разработка слайдов;
– установка баланса между вербальной и невербальной информацией.

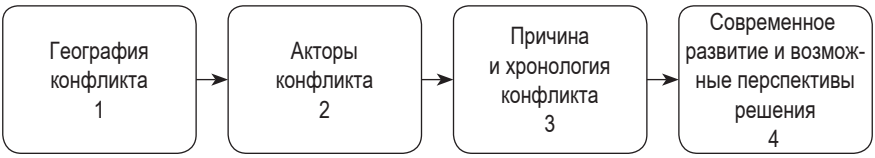
В рамках практического курса иностранного языка на IV курсе ИМО и СПН (направление подготовки «Международные отношения», «Политология») предусматривается подготовка профессионально ориентированных сообщений на темы:

1. Региональные конфликты.
2. Bookreview (критический обзор прочитанного профессионально ориентированного произведения).
3. Дипломная работа (graduation paper).
4. Политический лидер (political leader).

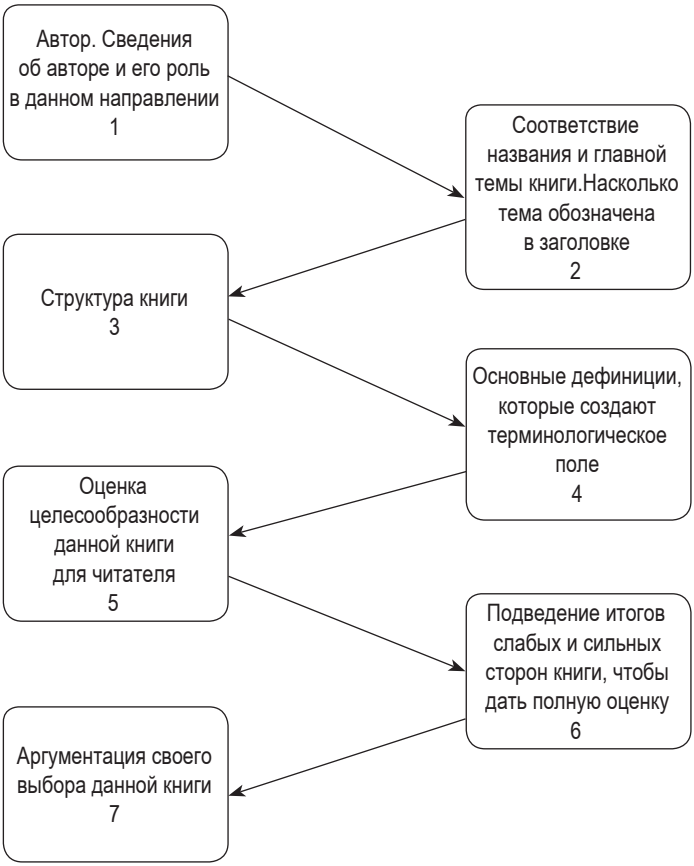
На основе анализа подготовленных студентами презентаций стало возможным разработать некоторые рекомендации по подготовке данного вида заданий.

Данные четыре типа презентаций характеризуются разной степенью детерминированности (от объективного к субъективному, от обязательных слайдов к большей степени вариативности). Наиболее однозначно структурированным является презентация **Региональные конфликты**.

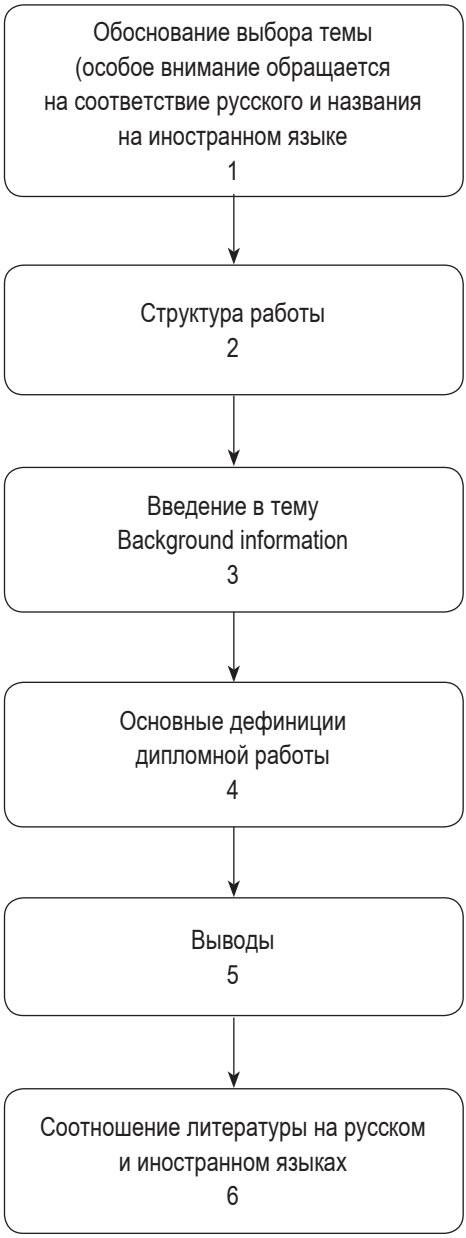
Структура подобной презентации может выглядеть следующим образом:



Следующим, более творческим заданием является подготовка «**book review**»:

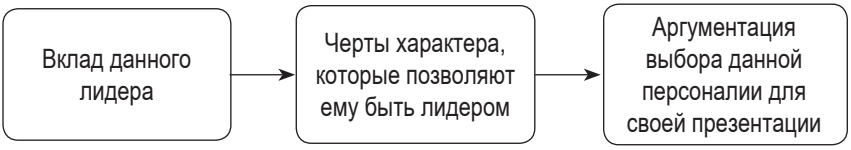


Дипломная работа



Политический лидер

Данный тип презентации отличается наибольшей субъективностью. Он может проводиться в разном формате: нарративной или вопросно-ответной формах. Поскольку структура данной презентации более гибкая, то количество обязательных слайдов может быть минимизировано, т. е.



Далее можно использовать вариативные слайды в зависимости от исторического, этнического и гендерного фона. Очевидно, что следует избегать типичной ошибки традиционного построения «родился, учился, женился», так как задача презентации, имеющей жесткие временны́е ограничения, – это правильно структурировать подготовленную информацию, используя текст и зрительные источники (слайды).

Мы исходим из того факта, что слайды имеют следующие целевые установки:

√ систематизация / обобщение сказанного
√ выделение основной информации
√ детализация информации
√ визуализация информации

Анализ ответов студентов показал следующие наиболее типичные недостатки:

1. Совпадение зачитанного текста и слайда.
2. Неинформированность слайда.
3. Перегруженность слайда текстом.
4. Использование фрагментов сплошного текста.
5. Переносы слов.
6. Расположение подписей вертикально или под наклоном.
7. Применение яркого цвета на фона слайда.

На основании вышесказанного представляется возможным рекомендовать для разработчика презентации социально-политической направленности следующее:

– излагать кратко и сжато, уделяя внимание максимальной информативности: тезисно с датами, именами, специальными терминами;

– слайды систематизировать по номерам или маркируя, избегая сплошного текста;
– чтобы информация выглядела компактно и освещала связи между событиями, использовать материал в виде таблицы (матрицы);
– предпочтительно текст располагать горизонтально;
– для лучшего запоминания главную идею логично расположить в первой строке абзаца (для лучшего запоминания);
– в графическом слайде целесообразнее использование пастельных или холодных тонов для фона слайда.

Заключение

В современных условиях неотъемлемой частью любого серьезного доклада является подготовка презентации. Именно междисциплинарный подход является ключом к разработке соответствующей презентации: использование предметной компетенции; разработка слайдов, направленных на формирование компетенций, связанных с аналитическими умениями и структурированием знаний; алгоритмизация подготовки презентации. Рассмотренные темы презентации характеризуются разной степенью детерминированности слайдов (от обязательного к вариативному). Такой подход позволяет, во-первых, четко структурировать свое выступление, что позволяет соблюдать жесткие временны́е параметры. Во-вторых, возможна целенаправленная работа как преподавателей, так и студентов по отбору терминов и необходимой лексики для реализации смысловой установки. В условиях дистанционного обучения, которое требует ревизию многих видов заданий по иностранным языкам, доля подготовки презентаций, основанных на междисциплинарном подходе заметно возрастает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Ирисханова К. М. Система общеевропейских требований к уровням владения иностранным языком: параметры описания, контроля и оценки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2012. Вып. 15 (648). С. 9–12. [Iriskhanova, K. M. (2012). The System of Common European Levels of Foreign Language Proficiency: Descriptors of Skills, Criteria of Assessment. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Studies, 15* (648), 9–22. (In Russ.)].

Харламова Н. С. Динамика роли самостоятельной работы студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2015. Вып. 9 (720). С. 89–99. [Kharlamova, N. S. (2015). The Shifting Role of Students' Independent Work in Vocationally Oriented Foreign Language Learning. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. PedagogicalStudies, 9* (720), 89–99. (In Russ.)].

УДК 378 10.52070/2500-3488_2021_1_838_193

Л. В. Яроцкая

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
lvyar@yandex.ru

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматриваются социальные условия и научные предпосылки, открывающие новые возможности в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и позволяющие реализовать образовательный и развивающий потенциалы дисциплины на качественно ином междисциплинарном уровне. Анализируются сложившиеся подходы в этой области, определяется их социальная значимость, перспективность с точки зрения реальных образовательных результатов.

Ключевые слова: иностранный язык; неязыковой вуз; социальный заказ; профессиональное развитие личности; коммуникативно-деятельностные потребности.

L. V. Yarotskaya

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Assoc. Prof.
Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistics University
lvyar@yandex.ru

FOREIGN LANGUAGE AS A TOOL FOR DEVELOPING A MODERN PROFESSIONAL AT NON-LINGUISTICS UNIVERSITY

The article provides an analysis of social factors and scientific prerequisites that open new opportunities for teaching and learning a foreign language at non-linguistics universities. Special attention is given to maximazing the educational and developing potentials of the discipline though establishing profound interdisciplinary ties. Analyzed are current approaches to solving the problem, their social consequences, prospects with a view to real educational outcome.

Key words: foreign language; non-linguistics university; social demand; profession-related development of an individual; communicative and action-oriented needs.

Введение

Вопрос о формировании профессиональной личности в курсе иностранного языка для неязыкового вуза относится к числу дискуссионных в современной лингводидактике, поскольку, во-первых, речь идет о непрофильной для данного типа учебных заведений дисциплине, направленной, по устоявшейся традиции, на развитие преимущественно общекультурной компетентностной базы, и, во-вторых, становление профессионального сознания студента проходит в условиях учебной деятельности, хотя и изоморфной профессиональной, однако имеющей существенные отличия во всех базовых характеристиках (мотивах, цели, результатах деятельности и т. д.).

Принимая всё это во внимание, тем не менее, заметим, что к настоящему времени сложились особые условия, открывающие новые возможности в преподавании иностранного языка и позволяющие реализовать образовательный и развивающий потенциалы дисциплины на качественно ином междисциплинарном уровне. К важнейшим факторам, обусловливающим переосмысление роли и места «Иностранного языка», относятся следующие:

– *социальные* (в частности, актуальный социальный заказ в отношении иноязычной подготовки специалистов неязыкового профиля, их готовности эффективно работать в межкультурном информационно-коммуникационном пространстве XXI в.);

– *собственно предметные*, отражающие специфику учебного предмета «Иностранный язык» (в частности, соотнесенность языковой и концептуальной картин мира, включая профессиональную картину мира, что открывает возможность для обзора осваиваемой обучающимися специальной предметной области в разных «измерениях» и перспективах: национально-культурной, социокультурной, собственно предметной и др., а также их продуктивного совмещения);

– *научные* (достижения лингводидактики и смежных с ней наук: лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, философии образования и др.; так, например, при обучении юристов межкультурному профессиональному общению открываются возможности для обновления содержательного аспекта обучения на основе интеграции научных данных лингводидактики, дискурсивного анализа и лингвокультурологии, значительного развития как предметно-операционального, так и мотивационно-личностного

аспектов профессионального сознания студента, осваивающего юридическую специальность [Лингвистические и лингводидактические основы … 2020]).

Перечисленные выше факторы, безусловно, требуют серьезного научного осмысления и преломления в современном образовательном процессе. В этой связи проанализируем особенности актуального социального заказа в отношении иноязычной подготовки профессиональных кадров и возможные подходы к решению образовательных задач.

Актуальный социальный заказ к системе высшего образования: неязыковой вуз

Анализ современного рынка труда позволяет сделать вывод, что сегодня происходит трансформация социального запроса в отношении «иноязычного инструментария» специалистов разного профиля. Если обладатели лингвистических дипломов, работающие по специальности (прежде всего, переводчики, преподаватели), по окончании учебного заведения по-прежнему продолжают специализироваться преимущественно на одном иностранном языке, то от неязыковых специалистов, занятых в современном производстве, науке, сфере обслуживания, требуется владение несколькими языками, причем уровень иноязычной компетентности должен быть достаточным для решения актуальных профессиональных задач.

Такое положение дел является в известной степени вызовом образовательному, прежде всего лингводидактическому, сообществу, поскольку мультилингвальный специалист должен быть подготовлен в условиях неязыкового вуза, где иностранный язык не входит в число образовательных приоритетов. В этой связи организаторам образовательного процесса непонятно, где изыскать резервы учебного времени на освоение нескольких языков и, самое главное, как мотивировать студентов-нелингвистов к их изучению, ведь поступив в неязыковой вуз, они сделали свой выбор, и он – не в пользу иностранного языка. Уповать исключительно на внешнюю мотивацию в такой ситуации не приходится: для студента первого-второго курса трудоустройство – вопрос будущего, а иностранный язык надо учить «здесь и сейчас».

Лингводидактические решения актуальных образовательных задач

В настоящее время существует несколько подходов к решению актуальных образовательных задач.

Первый подход – освоение иностранного языка в формате *Globish* – наглядно представлен в работах Жана Поля Нерьера – вице-президента IBM и его последователей, которые выступают за предельную минимизацию содержания обучения, ограничивая его самыми необходимыми лексическими единицами и терминологией, а также базовыми грамматическими явлениями (*http://www.jpn-globish.com/articles.php?lng=fr&pg=171*). Подобный уровень владения иностранным языком (на первый взгляд, достаточно разумный для специалиста неязыкового профиля) позволяет решать некоторые коммуникативные задачи в иноязычной и инокультурной среде, в частности обеспечивает понимание руководящих команд, распоряжений, простейших инструкций, т. е. всего того, что необходимо для «выживания» в этих условиях представителю иного лингвосоциума. В то же время такой уровень языковых готовностей оказывается достаточным, скорее, для «третьесортных» специалистов, обслуживающих мировую профессиональную элиту, но отнюдь не для самой элиты – современных, высококвалифицированных специалистов, к воспитанию которых мы должны стремиться. Безусловно, каждый вправе сделать свой выбор жизненного и профессионального пути, однако высшие учебные заведения страны призваны обеспечить должным образом прежде всего социальный заказ общества и государства.

Второй подход, представленный в концепции *мультилингвального обучения студентов неязыкового вуза* [Прохорова 2020], на наш взгляд, отчасти коррелирует с первым по тем прагматическим результатам обучения, которые он способен дать неязыковому специалисту «на выходе». В рамках данной концепции обосновывается возможность параллельного изучения студентами технического вуза трех-четырех иностранных языков, причем без значительного увеличения объема учебного времени, отводимого дисциплине «Иностранный язык». Попытка исследователя найти решение, удовлетворяющее социальный заказ в отношении подготовки мультилингвальных специалистов технического профиля, с научной точки зрения, безусловно, заслуживает внимания, однако в практическом плане вызывает много

вопросов, главные из которых следующие: «Что, кроме способности и готовности специалиста оперативно переключаться с одного языкового кода на другой, “скользить” между языковыми кодами (по существу, без значимого владения ими) дает такое знание иностранных языков специалисту технического профиля?», «Какой уровень профессионального взаимодействия оказывается при этом доступным на практике?», «Что дает такое знание языка для профессионального развития личности?». Будем надеяться, что в последующих своих работах А. А. Прохорова конкретизирует свою позицию.

Третий подход, в известной степени противоположный первым двум, связан со стремлением обеспечить высокий уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности специалиста-нелингвиста посредством *заимствования неязыковым вузом модели иноязычной подготовки профессиональных кадров, принятой в языковом вузе*. Речь идет прежде всего о глубокой аспектизации обучения иностранному языку, акценте на освоении системы языка. С этой целью открываются дополнительные образовательные программы, создаются курсы, модули (как правило, на платной основе), при этом, как мы отметили выше, основные усилия сосредоточены отнюдь не на «погружении» обучающихся в межкультурное «измерение» профессиональной деятельности, а на формировании лексико-грамматических навыков. Отнюдь не ставя под сомнение необходимость глубокого осознания обучающимися осваиваемого материала, заметим, тем не менее, что подобные педагогические предложения, к сожалению, часто оказываются избыточными, не востребованными субъектами учения, поскольку у студентов-нелингвистов отсутствуют внутренние, личностные, основания для присвоения этой информации. Очевидно, что при таком подходе не учитывается специфика формирования профессионального сознания у данного контингента обучающихся.

Поиски выхода из создавшегося положения приводят к парадоксальным выводам: призывам отказаться от изучения второго иностранного языка (там, где он предусмотрен учебным планом) и посвятить больше времени освоению первого иностранного языка. Типичная аргументация сводится к следующему: зачем тратить время и силы как преподавателей, так и студентов на обучение двум иностранным языкам, уровень владения которыми будет сомнительным; не разумнее ли сосредоточиться на одном из них. Правда, как

показывает практика, подобная тактика также не решает проблемы. И это неудивительно, особенно если принять во внимание еще одно обстоятельство.

Все студенты неязыкового вуза – вчерашние школьники, как правило, изучали иностранный (английский) язык в течение, по крайней мере, восьми лет; и при этом уровень владения им абитуриентами нас, очевидно, не удовлетворяет: многое из того, что пройдено в школе, приходится повторять или даже осваивать заново. На чем же основаны наши предположения, что еще один-два (даже четыре) года изучения этого языка в неязыковом вузе вдруг резко изменят ситуацию к лучшему? Готовы ли мы предложить обучающимся новые, современные, подходы, методики; изменить их отношение к предмету; мотивировать к освоению других иностранных языков? В этой связи еще раз вспомним, причем в позитивном ключе, исследование А. А. Прохоровой [Прохорова 2020], попытавшейся в рамках иной парадигмы дать свои ответы на эти вопросы.

В заключение хотелось бы особо остановиться на новом и, с нашей точки зрения, весьма перспективном подходе к проектированию модели обучения студентов неязыкового вуза межкультурной профессиональной коммуникации на основе *принципа интернационализации*, реализуемого в предметном поле лингводидактики. Этот подход достаточно полно реализован в исследовании Д. В. Алейниковой, посвященном обучению юристов-магистранов межкультурному взаимодействию в условиях коллизии правовых культур [Алейникова 2019].

В настоящее время при проектировании содержательной модели обучения межкультурному профессиональному общению за основу берутся, в лучшем случае, коммуникативные потребности специалиста конкретного профиля, выявленные в результате анализа сфер и ситуаций профессионального общения такого специалиста. Безусловно, это положительный момент при отборе содержания обучения. Однако такой набор коммуникативных потребностей оказывается, как правило, универсальным для данного профессионального сообщества, независимо от национально-культурной принадлежности его представителей; при этом наибольшие коммуникативные трудности создают именно черты различий, а не черты сходства национально-культурных дискурсивных практик специалистов, приводя к взаимному непониманию сторон, провоцируя коллизии и конфликты [Лингвистические и лингводидактические основы … 2020].

Так, например, к универсальным коммуникативным потребностям юристов, представляющих разные правовые культуры, относят все виды юридического рассуждения: доказывание, аргументацию, толкование, комментирование [Хомякова 2011]. Обучение им студентов-юристов является важным компонентом их профессиональной иноязычной подготовки. В исследовании Д. В. Алейниковой было доказано, что при проектировании модели обучения юристов межкультурному профессиональному общению необходимо исходить не столько из *коммуникативных, сколько из коммуникативно-деятельностных потребностей профессиональной личности*, принадлежащей определенной правовой культуре [Алейникова 2019]. Такие потребности могут быть выявлены на основе интегративного дискурсивного и лингвокультурологического анализа профессиональной юридической сферы [Лингвистические и лингводидактические основы … 2020]. В частности, для представителей англосаксонской правовой культуры речь должна идти не просто о доказывании (как об одном из видов юридического рассуждения), а о *доказывании в прагматике «игры по правилам»* (для сравнения заметим, что в российской правовой культуре доказывание рассматривается как метод установления истины[1]); не просто об аргументации, а об *аргументации с опорой на прецедент*, *прецедентный текст*, *разумность*[2], об *аргументации в риторике highly likely*; не просто о толковании, а о *толковании как методе установления различий* и не просто о комментировании, а о *комментировании как эквиваленте legal writing* [Алейникова 2019]. В Российской Федерации юридическое доказывание имеет иные основания. Именно национально-культурная и социокультурная специфика юридического доказывания и придает коллизионный характер межкультурному юридическому общению, что, безусловно, должно учитываться при проектировании соответствующей модели обучения.

В данном случае ориентация на коммуникативно-деятельностные (а не только коммуникативные) потребности юридической личности позволяет существенно актуализировать профессиональную составляющую в обучении юристов межкультурной иноязычной

[1] *Истина / правда-истина* относится к ключевым понятия нашей культуры.
[2] *Reasonableness / разумность* относится к ключевым понятиям англосаксонской культуры.

профессиональной коммуникации, активно развивать профессиональное сознание студентов средствами предмета «Иностранный язык», используя его уникальный потенциал.

Заключение

В современном мире выбор того или иного подхода в обучении студентов неязыкового вуза иноязычной коммуникации и межкультурному профессиональному взаимодействию, с нашей точки зрения, имеет серьезные последствия, связанные с подготовкой национальных профессиональных кадров нового поколения. Безусловно одно – любое общество заинтересовано в высококвалифицированных специалистах, профессионалах мирового уровня, готовых постоянно «работать над собой»; способных, преодолевая языковые барьеры, активно и оперативно приобщаться к актуальному профессиональному знанию и, опережая время, прогнозировать пути развития своей предметной области, создавать инновационные продукты. Дисциплина «Иностранный язык» призвана обеспечить необходимый коммуникативный «инструментарий» для решения этих приоритетных задач, и она обладает серьезными ресурсами в этом отношении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Алейникова Д. В. Методика обучения юристов межкультурному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур (английский язык, магистратура): дис. … канд. пед. наук. М., 2019. [Aleynikova, D. V. (2019). Metodika obucheniya yuristov mezhkul’turnomu professional’nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovyh kul’tur (anglijskij yazyk, magistratura) (Methods of Teaching Law Students Intercultural Professional Communication in Colliding Legal Cultures. (English language, masters’ degree): thesis of PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)].

Яроцкая Л. В., Алейникова Д. В., Бондарчук Г. Г. Лингвистические и лингводидактические основы обучения студентов-юристов иноязычному профессиональному общению в условиях коллизии правовых культур: монография. М.: Изд-во ТРИУМФ, 2020. [YArotskaya, L. V., Aleynikova, D. V., Bondarchuk, G. G. (2020). Lingvisticheskie i lingvodidakticheskie osnovy obucheniya studentov-yuristov inoyazychnomu professional’nomu obshcheniyu v usloviyah kollizii pravovyh kul’tur: monografiya. (Linguistic and Language Pedagogy Foundations of Teaching Law Students Foreign Language Professional Communication in Colliding Legal Cultures). Moscow: TRIUMF Publ. (In Russ.)].

Прохорова А. А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: дис. … д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2020. [Prohorova, A. A. (2020). Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza (Methodological system of multilingual teaching technical university students): thesis of Doctor (habil.) in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)].

Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. [Homyakova, N. P. (2011). Kontekstnaya model' formirovaniya inoyazychnoĭ kommunikativnoĭ kompetencii studentov neyazykovogo vuza (francuzskiĭ yazyk). (Context-based model of developing foreign language communicative competence of students of non-linguistic universities (the French language): thesis of Doctor (habil.) in Pedagogy. Moscow. (In Russ.)].

Nerriere, Jean-Paul. An interview about Globish / given to Elia P. Pekica Pagon // EPOHA. 2005, May 26. URL: http://www.jpn-globish.com/articles.php?lng=fr&pg=171 (дата обращения: 12.10.2020).

УДК 159.9.072 10.52070/2500-3488_2021_1_838_202

Ю. П. Кошелева

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета
yu.p.kosheleva@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ КОНСУЛЬТАНТА С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ

В статье анализируются подходы к пониманию трудной жизненной ситуации, выделении ее уровней и структуры; описываются варианты работы с клиентами психологической консультации, попавшими в трудную жизненную ситуацию, дана их характеристика и показаны возможности применения метода сказкотерапии в работе с ними. Приводятся результаты эксперимента, которые показывают, что метод сказкотерапии оказывает положительное влияние на их психическое состояние, способствуют выбору ими конструктивных стратегий совладения со стрессом и повышению у них удовлетворенности от жизни.

Ключевые слова: трудные жизненные ситуации; сказкотерапия; психологическое консультирование; эксперимент.

Yu. P. Kosheleva

PhD (Psychology), Assoc. Prof.
Assoc. Prof. Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of the Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University
yu.p.kosheleva@mail.ru

THE POSSIBILITIES OF USING THE TALE THERAPY IN THE CONSULTANT WORK WITH HARD LIFE SITUATIONS

The article analyzes approaches to understanding a hard life situation, identifying its levels and structure; describes the options for working with clients who seek professional psychological help in difficult situations, gives their characteristics and shows the possibilities of using the method of fairy tale therapy in working with them. The results of the experiment show that the method of fairy tale therapy has a positive

effect on their mental state, promotes the choice of constructive strategies for coping with stress and increases their satisfaction with life.

Key words: hard life circumstances; fairy tale therapy; counselling; experiment.

Введение

Любой человек сталкивается в своей жизни с ситуациями, которые меняют траекторию его движения, качество жизни и деятельности, затрудняют взаимоотношения с другими людьми, вызывают состояние нервно-психического напряжения и могут даже приводить к срывам, имеющим длительные негативные последствия. Независимо от причины, реальные трудные жизненные обстоятельства, в которые попадает человек, связанные с любой потерей или ее угрозой, приводят к наиболее сильным нарушениям в жизнедеятельности людей и долгосрочным негативным последствиям для самого человека и его окружения. Мы посчитали такой факт важным, и решили провести работу с клиентами психологической консультации, переживающими трудную жизненную ситуацию, используя косвенный метод сказкотерапии, предоставляющий им свободу выбора сказки и сказочного персонажа, наиболее близко отражающих их текущую ситуацию, и позволяющий видоизменять сюжет сказки, не затрагивая источник боли, вызванной трудной жизненной ситуацией. Наш подход к исследованию был обусловлен содержанием и алгоритмом работы и включил:

- определение трудной жизненной ситуации в текущих условиях, связанных с пандемией коронавируса;
- выделение ее структуры и уровней;
- описание характерных черт и состояний, которые чаще других встречаются у людей, переживающих трудную жизненную ситуацию;
- на основании анализа этих данных выбор подходящего метода и его обоснования для работы с ними;
- определение возможности применения метода сказкотерапии в работе с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию;
- переработку результатов исследования для их применения в образовательном процессе для студентов-магистров второго года обучения, осваивающих дисциплину «Методы и техники психологического консультирования».

Трудные жизненные ситуации как психологическая категория

Изучением трудных жизненных ситуаций и выбором средств их преодоления занимались И. Г. Анцыферовна, Ф. Е. Василюк, И. Г. Малкина-Пых, В. Ю. Меновщиков, В. В. Пантелеева, Н. Г. Осухова, В. В. Козлов, М. А. Крылова, Т. И. Пашукова, Н. В. Кисельникова, Е. В. Битюцкая, Р. Лазарус, Г. Перри, C. Aldwin, M. Kowalska, M. Zięba & K. Wiecheć и др.

Трудные жизненные ситуации, или жизненные трудности, включают широкий круг схожих понятий: напряженная ситуация, трудная ситуация, критическая или кризисная ситуация, экстремальная или травматическая ситуация и др. [Битюцкая 2007]. Психологический анализ литературы показал, что объединяющим понятием является именно «трудная жизненная ситуация», что позволяет рассматривать ее как психологическую категорию, а другие понятия выделяют ее отдельные аспекты. Рассмотрим категорию трудной жизненной ситуации.

Человек попадает в трудные жизненные ситуации независимо от его желания или нежелания. Возникая на жизненном пути каждого человека, они являются испытанием для личности. Их первоначальное название было предложено Р. Лазарусом – «повседневные неприятности», или неприятности повседневной жизни [Лазарус 1996, с. 17]. Однако позже выяснилось, что человек реагирует на них по-разному в зависимости от степени и сложности трудной ситуации. Одно из определений степени и сложности трудной ситуации предложил Ф. Е. Василюк, который, анализируя психологические аспекты переживания, указал на важность обстоятельств, в который оказался человек, и возможность их внутренней переработки. Он считает, что трудные ситуации становятся для него трудными тогда, когда «субъект сталкивается с реальной или потенциальной невозможностью удовлетворения своих фундаментальных потребностей и реализации мотивов, стремлений, ценностей» [Василюк 2016, с. 16]. Работая в рамках парадигмы теории деятельности, автор полагает, что человек не может справиться с ней тогда, когда личность не может решить проблему привычным способом. В случае возникновения событий, «затрудняющих реализацию личностью своего жизненного замысла, когда он оказывается бессильным преодолеть их волевым усилием», она может привести к кризису [там же, с. 18].

Причем реагирование человека на эти ситуации зависит как от личностных черт человека, который с ними сталкивается, так и от обстоятельств, в которых он находится. Кроме того, сами обстоятельства могут сильно меняться: то, что вызывало трудность у многих людей в один исторический период, перестает быть для них актуальным или утрачивает на них свое влияние в другом моменте времени. Так, было показано, что трудности адаптации вызывала у россиян ситуация перехода к рыночной экономике в нашей стране, и ситуация, в которой оказались люди в период экономического кризиса 2008 г., вследствие чего каждая воспринималась ими как экономически трудная [Пашукова, Кисельникова 2015].

Трудные жизненные ситуации не распространяются на периоды жизни человека, когда у него возникают нормативные кризисы психического развития, которые были подтверждены в психологии в ходе многочисленных исследований онтогенеза личности в детском, подростковом и юношеском возрастах. Кроме них, под влиянием внешних травматических событий, трудные жизненные ситуации в крайнем своем выражении приводят его к внешним (ненормативным) кризисам, в которых в качестве стрессора выступают экстремальные кризисные ситуации. Они имеют вероятностный характер, так как кризисные события возникают вследствие стечения обстоятельств. Их характерная черта – серьезные негативные последствия для жизнедеятельности людей, затрагивающие ее различные аспекты (например, ухудшение физического, психического, социального функционирования человека, экономического благосостояния и прочее), когда ситуация угрожает жизни для самого себя или очень близких людей. Участники кризиса в них случайны, потому что кризис застает их врасплох в определенном времени и месте, и они оказываются его заложниками. Никто не может знать заранее время их наступления, жизненные обстоятельства, которые могут случиться, предсказать сценарии.

Ненормативные кризисы не являются обязательными, они тесно связаны со значительными резкими изменениями условий жизни. К ним относят важные жизненные события, резко меняющие траекторию жизненного пути человека. К ним относятся и кризисы, обусловленные драматическими и трагическими событиями жизни, связанные с лишением, угрозой или резкой сменой обстоятельств жизни (миграция, вынужденная безработица, лишение свободы,

потеря трудоспособности, инвалидность, развод, болезнь, неожиданная смерть близкого человека и др.).

К ненормативным кризисам, вызванных трудными жизненными ситуациями, в психологическом консультировании применяют термины «психическая травма» и «травмирующее событие». (Эти понятия чаще используются в рамках психотерапии, чем консультирования, хотя и поддерживается рядом направлений психологического консультирования; и встречаются чаще в работах зарубежных авторов, нежели в публикациях отечественных [Kowalska, Zięba & Wiecheć 2021].) Психической травмой называется «жизненное событие, затрагивающее значимые стороны существования человека и приводящее к глубоким психологическим переживаниям» [Малкина-Пых 2008, с. 56]. Психотравмирующими для личности становятся не только объективные крупномасштабные жизненные события. Реакцию человека вызывают характеристики события, такие как внезапность, интенсивность, продолжительность, частота повторения, а также его актуальность, смысл; и значимость для человека – мера, в которой оно сказывается на состоянии и благополучие личности.

На важность жизненных обстоятельств, которые затрудняют жизнь и деятельность людей, сначала обратили внимание ученые, а затем и законодатели, что отразилось в нормативных документах. Так, в Федеральный закон от 17 июля 1999 г. N 178-ФЗ «О государственной социальной помощи» в 2015 г. внесены изменения, согласно которым трудная жизненная ситуация определяется однозначно как «обстоятельство или обстоятельства, которые ухудшают условия жизнедеятельности гражданина и последствия которых он не может преодолеть самостоятельно». Именно социальный характер трудной жизненной ситуации, ее негативное влияние на человека и невозможность с ней справиться становятся основными ее отличительными признаками.

Кроме выделения степени сложности и интенсивности переживания трудной жизненной ситуации, авторы выделают различную ее структуру и уровни. Например, Н. Г. Осухова считает, что структура трудной жизненной ситуации состоит из трех компонентов: нарушение адаптации, невозможность удовлетворить доминирующие потребности и необходимость выработки конструктивных моделей поведения [Осухова 2018]. Интенсивность переживания вызвана угрозой существованию и удовлетворению основных жизненных потребностей,

которая может быть как актуальной, так и потенциальной. Данную характеристику трудной жизненной ситуации Н. Г. Осухова считает базовой [Осухова 2018].

По мнению В. В. Пантелеевой, трудные жизненных ситуации (ТЖС) кардинально меняют жизнь личности и затрагивают все ее уровни:

– смыслообразующий, или когнитивный, (осмысление новых жизненных ценностей или их иерархии);
– аффективный (эмоциональная устойчивость, обеспечивающая способность проходить испытание, сохраняя целостность);
– поведенческом (необходимость выработать новые поведенческие паттерны, ранее несуществующие у человека) [Пантелеева 2011].

Кроме того, ТЖС вызывает смену ролей, окружения и образа жизни.

Согласно И. Г. Малкиной-Пых, в условиях трудной ситуации субъективное восприятие себя и своей жизни человека меняется, меняются и его психологические характеристики: физическое состояние – наблюдается спад всех функций и возрастание тревоги; чувство безопасности; внутреннее ощущение себя в мире; течение времени, его субъективная характеристика (в кризисной ситуации время «останавливается» или возникает острый его дефицит) [Малкина-Пых 2008].

Трудные жизненные ситуации могут затрагивать внешние и внутренние аспекты существования личности:

– внешние аспекты жизни (положение в обществе, социальные роли, работа, профессиональная деятельность, семья, социальные нормы, коммуникации как характер взаимодействия с другими и пр.), всё то, что можно выразить словами «как я себя ощущаю среди других людей»;
– внутренние аспекты жизни, или экзистенциальная ситуация индивида, (восприятие и опознавание себя как уникальной личности, ответы на экзистенциальные вопросы – кто я, что я, куда я, зачем я, – всё то, что можно выразить фразой «как я себя ощущаю в мире» [Меновщиков 2002].

На наш взгляд, наиболее полный анализ содержания понятия и структуры трудной жизненной ситуации сделала Е. В. Битюцкая [Битюцкая 2007]. Она определила общие и частные признаки трудных жизненных ситуаций. К общим признакам она отнесла те, которые

характерны для всех ситуаций (сильное беспокойство, их значимость для личности, сверхусилия или повышенные затраты собственных ресурсов). Частные признаки варьируют в зависимости от типа и содержания трудной ситуации и характеристик личности. В частности, к ним можно отнести неопределенность и неподконтрольность ситуации, необходимость быстрого реагирования на ее условия, трудности в точном прогнозе развития ситуации, проблематичность принятия решения, оценку своего опыта как недостаточного в этой ситуации. По ее мнению, основными признаками такой ситуации являются необходимость высоких затрат усилий и значимость ситуации для человека. Образ ситуации формируется под воздействием когнитивного оценивания, смыслового пересмотра составляющих копинг-стратегий и компетенции решения проблем, что и определяет ее структуру. Вместе с тем автор выделяет и его изменчивость, исследуя процессы переживания, понимание ситуации и свойства образа (адекватность/искажения, полнота/узость, гибкость/ригидность, степень осознанности) [Битюцкая 2020].

На положительный аспект трудной жизненной ситуации, как возможность адаптации к ней и преодоления негативных состояний, обращали внимание и другие авторы. Например, они исследуют образ трудной жизненной ситуации и копинг-стратегии [Альперович 2020; Aldwin 2011]. Вариабельность реагирования на стрессовые ситуации и выбор копинг-стратегий зависят от того, воспринимается ли трудная жизненная ситуация как потеря, угроза или вызов [Aldwin 2011]. В ней также выделяются как статичные признаки, так и динамичные (например, содержание ситуации и ее развитие, изменение объекта, связанные с конкретной ситуацией и возрастом, когнитивное оценивание, целе- и смыслообразование и др.).

Методы работы консультанта с трудными жизненными ситуациями

Далеко не каждый человек в состоянии самостоятельно справиться с такими ситуациями или адаптироваться к ним и противодействовать стрессу: не хватает запаса психических сил и воли для перестройки отношения к ситуации, построения новых отношений или смены рода деятельности. Ему важно актуализировать имеющиеся у него ресурсы – личностный и ресурс окружающей среды, чтобы преодолеть реальные препятствия, найти эффективный способ

выхода из сложных жизненных обстоятельств и выбрать стратегии конструктивного преодоления стрессовой ситуации. В случае, когда человек не может сам ее преодолеть, неоценимую помощь ему может дать консультант, компетентный в вопросах психологии трудных жизненных ситуаций и их последствий, владеющий большим спектром терапевтических техник в работе с такими клиентами. В литературных источниках описаны особенности выбора психологами-консультантами методов работы с клиентами, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях (И. Г. Малкина-Пых, М. М. Ицкович, Е. Ю. Буцыкина, Т. Ю. Колошина, А. И. Копытин и др.).

В последние годы в практике психологического консультирования начали стремительно развиваться и осваиваться новейшие техники психологической помощи, в том числе проективные техники – метафорические ассоциативные карты, имаготерапия, сказкотерапия. Причем общей чертой названных методов является выделение образа ситуации, действующих персонажей, с помощью которых возможна его модификация. Сказкотерапия – одно из таких альтернативных направлений.

Метод сказкотерапии имеет длительную историю. Сюжетные традиционные линии популярных волшебных сказок разных народов обладают огромным развивающим, корректирующим, психотерапевтическим и психологическим потенциалом. Воздействие сказочных сюжетов, сказочных образов, сказочных конфликтных линий, испытаний и побед осуществляется на бессознательном уровне. Восприятие сказки, представление или воображение сказочной ситуации и работа с ней (выбор сюжета сказки, героев, волшебных предметов и пр. и возможность отождествления и модификации сказочной ситуации) снижает степень психологической защиты у воспринимающего (читающего, слушающего или смотрящего сказку) и открывает широкие перспективы использования сказкотерапии в работе с клиентами психологических консультаций, оказавшихся в силу тех или иных факторов в трудных жизненных обстоятельствах. Метод сказкотерапии имеет несколько уровней воздействия на личность: неосознаваемый, осознаваемый и поведенческий. Сказкотерапия воздействует на все уровни, через сказку проявляется сфера неосознанного, благодаря чему происходит осмысление, переживания и устранение причин затруднения.

Попытки осмысления сказкотерапии в психологическом консультировании и психотерапии принадлежат Х. Дикманну, Б. Беттельхейму,

Э. Берну, М. Л. фон Франц, С. Биркхойзер-Оэри, К. П. Эстес. Сущностные характеристики сказкотерапии, как метода психологического консультирования, описаны в работах Н. Пезешкиана, И. В. Вачкова, А. В. Гнездилова, Д. Ю. Соколова, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Е. А. Веселковой, О. И. Каяшевой и др. Возможности сказкотерапии в работе со взрослыми клиентами, переживающими трудную жизненную ситуацию, изучались и описывались в работах А. В. Гнездилова, С. Мацлиах-Ханоха, Е. А. Веселкова, Т. М. Грабенко [Вачков 2007; Зинкевич-Евстигнеева 2010] и др.

Комплексного подхода в сказкотерапии придерживается Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и многие другие авторы [там же] и др. Она предложила систему комплексной сказкотерапии, которая включает в себя разнообразные формы, методы, приемы работы.

Работа психологов-практиков с людьми, переживающим травматический опыт, показала, что он формирует у них как бы две части «Я»: опытное и нарративное [Kowalska, Zięba & Wiecheć 2021]. Одна часть «Я» непосредственно переживает происходящие события, а другая рассказывает о том, что произошло. Усиление нарративной части «Я» способствует личностному росту клиента, помогает ему справиться с трудными жизненными обстоятельствами. Кроме того, практическая работа с образами применима к психологическим проблемам, затрагивающим самосознание личности [Ляшко 2014]. Результаты работы консультантов с такими ситуациями определили наш выбор методик исследования и метод интервенции – сказкотерапию.

Возможности метода сказкотерапии: результаты исследования

Мы провели исследование, цель которого – определить возможности метода сказкотерапии в консультативной практике применительно к работе консультанта с трудными жизненными ситуациями.

Выборка и методы. В исследовании[1] приняли участие 40 клиентов-женщин психологической консультации в возрасте от 28 до 44 лет. Участницы были разделены на две группы: по 20 человек и равномерно распределены по степени трудности жизненной ситуации. С экспериментальной группой проводилось психологическое консультирование с применением метода сказкотерапии, с контрольной – только

[1] Исследование выполнено Е. В. Кондратенко под нашим руководством.

консультирование. Длительность и частота встреч в обеих группах была одинаковой.

Объект исследования – метод сказкотерапии в консультативной практике. Предмет – возможности метода сказкотерапии в работе консультанта со взрослыми клиентами (женщинами), переживающими трудную жизненную ситуацию.

Гипотеза: применение метода сказкотерапии в консультативной практике при работе со взрослыми клиентами, переживающими трудную жизненную ситуацию, приводит к нормализации их психического состояния, к выбору преимущественно конструктивных стратегий совладания со стрессом и к повышению удовлетворенности жизнью.

Методики исследования:

1. Опросник совладания со стрессом (К. Карвер) (COPE Inventory), в адаптации Е. А. Рассказовой). Методика валидизирована в пилотном (выборка 152 человек) и в основном исследовании: надежности-согласованности, структуры шкал методики, конвергентной и дискриминантной валидности методики (выборка 138 человек); саморегуляции деятельности (выборка 149 человек).
2. Копинг-Тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана, в адаптации Т. Л. Крюковой. Стандартизация методики была осуществлена в НИПНИ им. Бехтерева под руководством Л. И. Вассермана. Валидизация методики осуществлена на выборке объемом 1600 человек.
3. Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ) в адаптации Н. В. Паниной. Данные о валидизации методики отсутствуют.
4. Методика «САН», измеряющая самооценку психического состояния (самочувствие, общую активность, настроение). Разработана В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым в МГМУ им. Сеченова. Проведена стандартизация методики (выборка 300 человек). Конструктная валидность методики включала сопоставление данных с результатами психофизиологических методик. Текущая валидность – сравнение результатов испытуемых в разное время рабочего дня при сопоставлении данных контрастных групп.

В психологическом консультировании клиентов экспериментальной группы применялся метод сказкотерапии. Каждое занятие (сессия) обязательно включало вводную, основную, заключительную части. В вводной части использовался ритуал «входа», «погружения» в сказочный сюжет. Основная часть включала непосредственно

терапевтическую работу с использованием методов и приемов сказкотерапии. Заключительная часть – это подведение итогов, рефлексия, ритуал «выхода» из сказочного континуума.

Результаты первичной диагностики и их обсуждение

В обеих группах (экспериментальной и контрольной) по всем методикам была проведена первичная диагностика, результаты которой показали, что:

– по опроснику совладания со стрессом (COPE Inventory) К. Карвера в адаптации Е. А. Рассказовой у клиентов двух групп, оказавшихся в сложной жизненной ситуации и обратившихся за психологической помощью в консультацию, оказались слабо выражены такие копинг-стратегии, как «мысленный уход от проблемы», «юмор», «принятие», «позитивная переформулировка и личностный рост», «активное совладение», «планирование», «сдерживание совладания», «поиск социальной поддержки» (M = 4,4). При этом в двух группах оказались сильнее выражены «отрицание» и «сосредоточение на эмоциях и их активное выражение» (M = 7,6). Статистически значимых различий между группами не обнаружено. При сравнении групп по показателям совладания со стрессом выявлены различия по стратегиям: «Мысленный уход от проблемы»; «Поведенческий уход от проблемы»; «Юмор» и «Обращение к религии» ($p \leq 0,05$). Эти показатели выше в контрольной группе. По другим стратегиям различия не выявлены.

– По копинг-тесту Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т. Л. Крюковой для обеих группах характерна склонность к таким неконструктивным копинг-стратегиям, как «конфронтационный копинг» и стратегия «бегства-избегания» (M = 9,2). Конструктивные стратегии, такие как «положительная переоценка», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки», «самоконтроль» и «дистанцирование» не выражены (M = 4,2). Статистически значимых различий между группами нет.

– По методике «САН» В. А. Доскина с соавторами по двум группам клиентов при первой диагностике получены низкие результаты по «самочувствию», «активности», «настроению» (M = 3,7).

– По тесту «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) в адаптации Н. В. Паниной в двух группах клиентов наблюдаются низкие показатели по шкалам удовлетворенности жизнью: «общий

фон настроения», «интерес к жизни», «положительная оценка себя и собственных поступков», «последовательность в достижении целей». Низкий уровень жизненной удовлетворенности (меньше 25 баллов) был выявлен у всех участников исследования. Значимых различий не обнаружено.

Психологическое консультирование с применением метода сказкотерапии со взрослыми клиентами, переживающими трудную жизненную ситуацию.

Сказкотерапия с клиентами экспериментальной группы проводилась в групповой и индивидуальной формах. Частота встреч: два раза в неделю. Продолжительность встреч с применением сказкотерапии составила три месяца. (За этот же период в контрольной группе проводилось психологическое консультирование без применения сказкотерапии).

В работе с клиентами этой группы, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, применялись народные и авторские сказки (в частности, таких авторов, как Г.-Х. Андерсен, Ш. Перро, братья Гримм, Д. Н. Мамин-Сибиряк), терапевтические сказки А. В. Гнездилова.

При проведении сказкотерапии с клиентами экспериментальной группы применялись такие приемы работы, как: выбор «любимой» сказки, «любимого» героя или героини, групповой и индивидуальный анализ и обсуждение сказочной ситуации, прием «разговор со стулом», когда на стуле воображаемый сказочный персонаж, а клиент ведет с ним беседу, проводились игры по сюжетам подобранных сказок, после рассказывания сказки клиентам предлагалось изменить или придумать финал (предложить свой вариант финала), применялись также драматизация и импровизация.

Через три месяца в обеих группах – в контрольной и экспериментальной – проводилась повторная диагностика.

Результаты повторной диагностики и их обсуждение

По тем же методикам была проведена вторичная диагностика, результаты которой показали, что:

– По опроснику совладания со стрессом (COPE Inventory) К. Карвера в адаптации Е. А. Рассказовой у клиентов, в работе с которыми применялась сказкотерапия, сильнее выражены такие копинг-стратегии, как «принятие» (8,2), «позитивная переформулировка и личностный

рост» (8,45), «мысленный уход от проблемы» (4,85), «активное совладание» (5,0). В экспериментальной группе по сравнению с контрольной при регулярных и продолжительных занятиях сказкотерапией стали использоваться такие конструктивные копинг-стратегии, как поиск социальной поддержки инструментального характера, стремление принять совет, помощь либо информацию; позитивная переформулировка и личностный рост, попытка переосмыслить ситуацию стресса в положительном ключе; принятие стрессовой ситуации, реальности произошедшего ($p<0,01$). Произошло усиление «нарративного» «Я» в противовес «опытному». В контрольной группе сохранилась прежняя тенденция: предпочтение стратегий совладания «отрицание» и «сосредоточение на эмоциях и их активное выражение» ($M = 4,85$). Представляют интерес данные о копинг-стратегиях, по которым на начало исследования в контрольной экспериментальной группе были выявлены различия на уровне значимости $p \leq 0,05$ («Поведенческий уход от проблемы», «Юмор» и «Обращение к религии»). Клиенты контрольной группы по-прежнему обращаются к ним чаще, чем клиенты экспериментальной группы. Иными словами, в контрольной группе фиксируется стагнация, закрепление изначальных непродуктивных копинг-стратегий.

– По копинг-тесту Р. Лазаруса и С. Фолкмана, адаптация Т. Л. Крюковой доминирующими стратегиями совладания в экспериментальной группе стали: положительная переоценка (8,1 в противовес 4,8 в контрольной группе), принятие ответственности (6,1 против 5,15 соответственно) и самоконтроль (6,1 против 4,5 соответственно). Напротив, в контрольной группе доминируют по-прежнему деструктивные копинг-стратегии: бегство-избегание (8,3 в контрольной группе и 4,4 в экспериментальной), конфронтационный копинг (8,95 и 4,0 соответственно).

Сравнительный анализ результатов диагностики двух групп показал, что клиенты, переживающие тяжелую жизненную ситуацию, по отношению к которым применялся метод сказкотерапии, теперь чаще прибегают к таким конструктивным копинг-стратегиям, как «стратегия самоконтроля», когда преодоление отрицательных переживаний из-за проблем происходит посредством целенаправленного сдерживания и подавления эмоций, сведения к минимуму их воздействия на восприятие ситуации, стремление к самообладанию, контроль поведения и выбор стратегии поведения ($U_{эмп} = 53,00$ $p < 0,01$), «стратегия

положительной переоценки» – преодоление отрицательных переживаний из-за проблемы посредством ее позитивного переосмысления, рассмотрения как стимула личностного роста ($U_{эмп}$ = 4,00, p < 0,01), «стратегии принятия ответственности» – признание своей роли в появлении проблемы и ответственность в ее решении ($U_{эмп}$ = 121,50, p < 0,05). Напротив, клиенты, переживающие тяжелую жизненную ситуацию, в отношении которых не применялась сказкотерапия, чаще прибегают к таким неконструктивным копинг-стратегиям, как «стратегия конфронтационного копинга» ($U_{эмп}$ = 0,01, p < 0,01), «стратегия бегства-избегания», по типу уклонения: неоправданных ожиданий, фантазирования, отрицания проблемы, отвлечения ($U_{эмп}$ = 0,01, p < 0,01). По остальным копинг-стратегиям различия между двумя группами клиентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, при повторной диагностике оказались незначимыми.

– По методике «САН» В. А. Доскина с соавторами в экспериментальной группе клиентов, по отношению к которым применялся метод сказкотерапии, выше результаты по шкалам «самочувствие» (4,75), «активность» (4,7), «настроение» (5,07), нежели по контрольной группе (3,99, 3,69 и 4,05 соответственно). Сравнительный анализ показал, что клиенты, переживающие тяжелую жизненную ситуацию, по отношению к которым применялся метод сказкотерапии, более активны ($U_{эмп}$ = 0,01, p < 0,01), у них позитивнее настроение ($U_{эмп}$ = 0,50, p < 0,01), лучше самочувствие ($U_{эмп}$ = 11,50, p < 0,01), чем у клиентов, по отношению к которым не применялся метод сказкотерапии.

– По тесту «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) в адаптации Н. В. Паниной в экспериментальной группе клиентов низкий уровень жизненной удовлетворенности (меньше 25 баллов) был выявлен только у одного клиента (5%), средний уровень жизненной удовлетворенности (25–30 баллов) – у 13-и (65%), высокий уровень жизненной удовлетворенности (выше 30-ти баллов) – у шести (30%). В контрольной группе клиентов низкий уровень жизненной удовлетворённости был выявлен у 14-и человек (70%), средний уровень жизненной удовлетворенности – у шести (30%), высокого уровня жизненной удовлетворенности во второй группе выявлено не было.

В экспериментальной группе выше результаты по шкалам «интерес к жизни» (6,3), «положительная оценка себя и собственных поступков» (6,85), «общий фон настроения» (6,8), «последовательность в достижении целей» (4,8), чем по контрольной группе. По

индексу жизненной удовлетворенности у клиентов экспериментальной группы больше выражен интерес к жизни, у них выше уровень энтузиазма, более увлеченное отношение к повседневной обычной жизни ($U_{эмп}$ = 54,00, $p < 0,01$), у них выше самооценка – положительная оценка себя и собственных поступков, своих внутренних и внешних качеств, ($U_{эмп}$ = 20,00, $p < 0,01$), более выражен общий фон настроения, выше уровень оптимизма, больше удовольствия от жизни в целом ($U_{эмп}$ = 9,00, $p < 0,01$), у них выше итоговый индекс жизненной удовлетворенности ($U_{эмп}$ = 14,50, $p < 0,01$), чем у клиентов контрольной группы. При этом по другим показателям (последовательность в достижении целей и согласованности между поставленными и достигнутыми целями) между двумя группами клиентов значимых различий не выявлено ($p > 0,05$).

Общая гипотеза о том, что применение метода сказкотерапии в консультативной практике при работе со взрослыми клиентами, переживающими трудную жизненную ситуацию, приводит к нормализации их психического состояния, к предпочтению в выборе конструктивных копинг-стратегий и к повышению удовлетворенности жизнью подтвердилась.

Заключение

Результаты исследования подтвердили возможности применения метода сказкотерапии консультантом в работе с трудными жизненными ситуациями, доказали его результативность. По нашему мнению, справиться со стрессом позволяет усиление в работе консультанта с трудными жизненными ситуациями с применением сказки таких аспектов, как: принятие трудных жизненных ситуаций (по аналогии со сказочными персонажами, попадающими в опасные, на первый взгляд, безвыходные ситуации); поиск поддержки инструментального характера (по аналогии со сказочными персонажамипомощниками и предметами-помощниками); позитивная переоценка, переформулировка событий и перемен в жизни клиентов (на основе сказочных традиционных сюжетных линий); усиление силы воли, выработки самоконтроля, на повышение самостоятельности клиентов, принятие ими личной ответственности за происходящее с ними (с опорой на сказочный сюжет, на характер и поведенческую модель сильных героев, попавших в трудные ситуации); повышение интереса к жизни,

поиск новых смыслов в жизни (на примере сказочных эпизодов, где герой, попавший в затруднительное и опасное положение, приобретает новые жизненные ориентиры, меняет социальный статус и становится в новом статусе более успешным и счастливым); повышение активности, формирование активной жизненной позиции (по материалам сказочных эпизодов с активными действиями героя, попавшего в трудные обстоятельства); переоценка своих действий и собственного «Я».

Результаты экспериментального исследования и их теоретическое осмысление необходимы для применения методов практической работы в консультировании для магистров-психологов, обучающихся по профилю подготовки «Теоретические основы практической психологии». Кроме того, применение метода сказкотерапии на занятиях позволяет выбирать сюжеты сказок, приближенные к актуальным проблемным ситуациям студентов, разбирать сказочные сюжеты, определять их «механику», проводить их рефлексивный анализ и формировать практические навыки психолога-практика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERNCES

Альперович В. Д. Копинг-стратегии субъекта в связи с образами трудной жизненной ситуации в метафорах и социальной фрустрированностью // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 3. С. 143–155. [Al'perovich, V. D. (2020). Koping-strategii sub'ekta v svjazi s obrazami trudnoj zhiznennoj situacii v metaforah i social'noj frustrirovannost'ju (Individual's coping strategies based on imagies of a hard life situation in metafors and social frustration). *Experimental psychology, 3*, Vol. 13, 143–155. (In Russ.)]. DOI: https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130311 (дата обращения: 25.01.2021)

Битюцкая Е. В. Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. 2020. № 3. С. 116–131. [Bitjuckaja, E. V. (2020). Struktura i dinamika obraza trudnoj zhiznennoj situacii / Voprosy psihologii (The structure and dynamics of the hard life situation image). *Psychological issues, 3*, 116–131. (In Russ.)].

Битюцкая Е. В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 87–93. [Bitjuckaja, E. V. (2007). Trudnaja zhiznennaja situacija: kriterii kognitivnogo ocenivanija. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. (Hard life situation: the criteria of cognitive assessment). *Psychological science and education, 4*, 87–93. (In Russ.)].

Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 2016. [Vasiljuk, F. E. (2016). Psihologija

perezhivanija: analiz preodolenija kriticheskih situacij. (Experiental Psychology: analysis of coping with crisis situations). Moscow: MSU (In Russ.)].

Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89. 2007. [Vachkov, I. V. (2007). Skazkoterapija. Razvitie samosoznanija cherez psihologicheskuju skazku. (Fairy-tale therapy: self-awareness through psychological fairy-tale). Textbook. 3rd. ed. revised.Moscow: Os'-89. (In Russ.)].

Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь. 2010. [Zinkevich-Evstigneeva, T. D. 2010.Osnovy skazkoterapii. (Fundamentals of fairy-tale). SPb.: Rech'. (In Russ.)].

Ляшко В. В. Терапия образа: как справляться с психологическими проблемами самостоятельно. М.: Алтуф, 2014. [Ljashko, V. V. (2014). Terapija obraza: kak spravljat'sja s psihologicheskimi problemami samostojatel'no (Image therapy: how to deal with psychological problems on your own). Moscow: Altuf (In Russ.)].

Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2008. [Malkina-Pyh, I. G. (2008). Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah. (Counselling for people in crisis situations). Moscow: Jeksmo (In Russ.)].

Меновщиков В. Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. М.: Смысл, 2002. [Menovshhikov, V. Ju. (2002). Psihologicheskoe konsul'tirovanie: rabota s krizisnymi i problemnymi situacijami. (Counselling: working with crisis and problem situations). Moscow: Smysl (In Russ.)].

Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учебное пособие. М.: Просвещение, 2018. [Osuhova, N. G. (2018). Psihologicheskaja pomoshh' v trudnyh i jekstremal'nyh situacijah: uchebnoe posobie. (Counselling: working with crisis and extreme situations). Moscow: Prosveshhenie (In Russ.)].

Пантелеева В. В., Арбузенко О. И. Психология кризисных состояний личности: учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2011. [Panteleeva, V. V. (2011) Psihologija krizisnyh sostojanij lichnosti: ucheb. posobie. (Psychology of personality crisis states). Textbook. Tolyatti: Izd-vo TGU (In Russ.)].

Пашукова Т. И., Кисельникова Н. В. Психологические особенности и признаки экономически трудной жизненной ситуации. Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2015. Т. 1. [Pashukova, T. I., Kisel'nikova, N. V. (2015). Psihologicheskie osobennosti i priznaki jekonomicheski trudnoj zhiznennoj situacii. Psihologija stressa i sovladajushhego povedenija. (Psychological characteristics and signs of an economically difficult situation. Psychology of stress and coping strategies). Materialy III Mezhdunarodnoj

nauchno-prakticheskoj konferencii: in 2 vols. (Vol. 1). Kostroma: Nekrasov Kostroma State University. (In Russ.)].

Aldwin C. Stress and coping across the lifespan // Folkman S. (ed.). Oxford handbook of stress, health, and coping. N. Y.: Oxford Univ. Press, 2011. P. 15–34.

Lazarus, R., *Folkman S.* Stress, appraisal and coping. New York : Springer, 1994. 377 p.

Kowalska M., Zięba M. & Wiecheć K. The Narrating Self and the Experiencing Self in the Narratives of Women Who Have Experienced Trauma, Journal of Constructivist Psychology, published online: 05 Jan 2021. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10720537.2020.1865221 (дата обращения 25.01.2021).

УДК 159.9 **10.52070/2500-3488_2021_1_838_220**

Т. И. Пашукова

доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета
tpashukova@yahoo.com

ИЗМЕНЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭГОЦЕНТРИЗМА У СТУДЕНТОВ ПРИ ТЕСТИРОВАНИИ НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается проблема изучения эгоцентризма как свойства и состояния личности и обсуждаются результаты исследования эгоцентрической сфокусированности у студентов, установленные при тестировании их на русском и английском языках. Испытуемыми были студенты, владеющие на должном уровне родным русским и иностранным английским языками. В ходе исследования использовались методики определения уровня владения английским языком, а также проективный тест эгоцентрических ассоциаций на английском и русском языках. Обнаружены статистически значимые различия более высоких показателей эгоцентризма при тестировании на английском языке.

Ключевые слова: языковая личность; эгоцентризм; сфокусированность на себе; языковой эгоцентризм, коллективистический и индивидуалистический типы культур.

T. I. Pashukova

Doctor of Psychology (Dr. habil), Prof.
Professor Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University
tpashukova@yahoo.com

CHANGES IN THE INDICATORS OF EGOCENTRISM IN TESTING STUDENTS IN ENGLISH AND RUSSIAN

The article considers the problem of studying egocentrism as characteristics and state of personality, and discussing the results of the study of egocentrism of students, established in testing them in Russian and English. The subjects were students who had a good command of their native language (Russian) and foreign language (English). The study used methods for determining the level of English language proficiency, as well as a projective technique of egocentric associations in English, and Russian. Statistically significant differences in higher egocentrism scores testing in English were found.

Key words: linguistic personality; egocentrism; self-focus; linguistic egocentrism, collective and individual types of cultures.

Введение

В современной психологии личность понимается как сравнительно устойчивая целостная система когнитивных, морально-волевых и социально-психологических качеств человека. Эти качества находят свое выражение в индивидуальных особенностях общения, деятельности и взаимоотношениях с другими людьми. Системный подход к изучению личности требует учета внутрисистемных и межсистемных связей и позволяет нам считать, что ее свойства и состояния зависят не только от межличностных и деловых отношений, но и от этнокультурной детерминации. Этнокультурная детерминация выражается в типе культуры, в том числе в нормах регуляции социального поведения в том или ином обществе.

Личность связана с другими людьми разными отношениями, в которых она себя проявляет как субъект общения и деятельности. При этом ее язык и речь как средство общения отражают состояние самой личности. Роль языка не исчерпывается приемом и передачей информации. Благодаря языку у человека формируется картина мира с ее системой отношений к себе, к другим людям, к миру в целом [Вайсбергер 2004]. Поэтому особенности отношения человека к себе, выраженные в дискурсе, позволяют понять его состояние и установить конгруэнтность или согласованность собой.

К числу причин нарушений конгруэнтности с собой и с другими следует отнести эгоцентризм. Эгоцентризм как свойство или состояние личности представляет собой реакцию эгосистемы. Эгоцентризм у взрослых людей может быть вре́менной, ситуативной реакцией на ситуации, связанные с общением и отношением людей, но может представлять собой и «выученную» годами жизненную позицию, сформированную воспитанием.

Эгоцентризм во многом проявляется в связи с индивидуальной потребностью в большем или меньшем учете своих интересов и желаний с другими людьми. Согласно мнению Ж. Пиаже, эта потребность детерминирована извне, вызвана ограничениями общества. По мнению автора, эту проблему эгоцентризма и возможностей его преодоления лучше всего можно объяснить механизмом равновесия операциональных структур [Пиаже 1981].

Особенности регуляции и координации индивидом своих планов, желаний, поступков и действий с действами других зависят не

только от внутренних факторов, но и от внешних, включая тип культуры, в которой происходит его социализация и жизнедеятельность. Под внешними факторами понимаются социальные и социально-психологические условия общения, отношений и взаимодействия. Под внутренними – социально-психологические установки, желания личности, ее способности, отношение с самим собой и т. д.

В последние десятилетия всё чаще исследуется внешние факторы эгоцентризма. Эгоцентризм в психологии теперь понимается не только как эгоцентризм познавательных процессов, связанных с их развитием, но и как свойство и состояние личности оно проявляется в межличностном и деловом общении, взаимодействии и отношениях [Психология общения. Энциклопедический словарь 2015, с. 163–164; Пиаже 1981; Самойлова, Тюрина 2016; Elkind 1985]. Однако анализ содержания соответствующих опубликованных отечественных и зарубежных работ показывает, что проблема связи эгоцентризма с типом культуры и использованием того или иного языка изучена явно недостаточно.

Поэтому целью нашего исследования стало выяснение влияние языка, использующегося в культурах коллективистического и индивидуалистического типа по классификации Г. Хофстеде [Hofstede 1980].

Эгоцентрические состояния личности

Эгоцентри́зм (от *др.-греч.* ἐγώ – «я» и *лат.* centrum – «центр круга») – это состояние и особая позиция, в первую очередь познавательная, которая в психологии определяется как неспособность координирования различных точек зрения, мнений, планов и др.

Эгоцентризм как состояние личности чаще всего проявляется в виде «зацикленности», иначе – сфокусированности человека на себе. Эмпирическими референтами эгоцентризма являются внешние признаки и эгоцентрическая речь, характеризующаяся эготизмом, избыточной рефлексией и ретрофлексией своих переживаний, качеств, особенностей личности и др. [Пашукова 2001]. Если значительная сфокусированность в социально-психологическом взаимодействии и общении с другими людьми оказывается частой и закрепляется, она может рассматриваться как свойство личности.

В психологии выявлен ряд эгоцентрических личностных феноменов, которые встречаются в общении и взаимодействии людей.

Помимо явления сфокусированности к ним относятся: феномен ложного консенсуса, феномен «проклятие знания», «иллюзия прозрачности» и «эффект прожектора» [Пашукова, Панфилова 2020, с. 237–238].

Феномен ложного консенсуса, называемый еще эффектом ложного согласия, связан с механизмом проекции. Например, он проявляется в том, что человек считает, что все другие с ним согласны и думают так же, как он.

Феноменом, именуемым «проклятие знания», является одно из проявлений когнитивных искажений. Его суть состоит в том, что более информированным людям чрезвычайно сложно рассматривать проблему с точки зрения менее информированных людей. Те, кто много знают, склонны вести беседу с окружающими свысока, особенно на темы, касающиеся данного предмета обсуждения. Они забывают о разнице между своим уровнем знаний и знаниями собеседников.

Эгоцентрический феномен, представленный в психологии под названием «иллюзия прозрачности» состоит в том, что человек, который переживает некоторые эмоциональные состояния, думает, что его состояние замечают все. В определенной степени феномен «иллюзия прозрачности» похож на эгоцентрический феномен, обнаруженный у подростков и именуемый «воображаемой аудиторией». Подобное эгоцентрическое состояние у подростков состоит в том, что им кажется, что другие, в первую очередь, взрослые, только и делают, что за ними наблюдают, что их обсуждают, замечают недостатки или достоинства. Термин «воображаемая аудитория» (*англ.* imaginary audience) был введен детским психологом Д. Элкиндом в 1967 г. феномен изучался у одростков наряду с феноменом «личностный миф» и «сфокусированность на себе» [Bell, Bromnick 2003; Enright, Shukla, Lapsley 1980]. Оба эти феномена схожи и с эффектом прожектора. *Эффект прожектора* выявлен у взрослых и его суть состоит в том, что человеку кажется, что все вокруг на него смотрят [Gilovich, Medvec, Savitsky 2000].

Одной из форм речевого эгоцентризма является эготизм. Это стремление рассказывать о себе. Данное стремление рассказывать о себе во многом детерминируется потребностью подтвердить свой статус и часто выполняет функцию самопрезентации и самопредъявления. Реализация этих функций очень важна, но проблема состоит в том, что все перечисленные эгоцентрические феномены эгоцентризма и чрезмерный эготизм в общении с другими людьми снижают его

эффективность. С эгоцентричными людьми трудно координировать совместную деятельность, сложно договариваться из-за их озабоченности собой, невнимательности к партнерам, к их мнению, к их логике и доказательствам.

В коллективистических и индивидуалистических типах культур отношение к эгоцентризму и его отдельным появлениям различается. Например, в США определенная мера эготизма поощряется, а сама самопрезентация считается необходимой в очень разных ситуациях и условиях общения. В то же время в Китае детей учат скромности. В их культуре избегают частого употребления местоимения «я», учат меньше думать о себе, больше о близких. У русских, культура которых также относится к коллективистическим, также сформировалось негативное отношение к так называемым *яколкам*, т. е. людям, которые мало слушают других, но много говорят о себе.

Этнокультурные особенности отношения к явлению самопрезентации и эгоцентризму различаются. Везде есть соответствующие представления о важности координации собственных мнений, планов и решений с родными, близкими людьми, с товарищами и сослуживцами и др. Но в разных этнических группах их нормы и формы отличаются. Скорее всего, стремление к самоутверждению и самопрезентации будет выше в культурах индивидуалистического типа по сравнению с культурами коллективистического типа. Поэтому можно предположить, что это отражается на содержании дискурса и характере общения у билингвов. Владение языками соотносится с освоением типа культуры изучаемого языка и формированием языковой личности.

Г. И. Резницкая определяет языковую личность (*англ*. linguistic personality) как когнитивно-коммуникативный инвариант или обобщенный образ носителя культурных, языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и форм поведения. Она обращается к идеям Й. Вайсгербера, в работах которого утверждается, что язык играет решающую роль в формировании картины мира [Психология общения … 2015, с. 365].

Ю. Н. Караулов рассматривал языковую личность как совокупность способностей и характеристик человека, которые обусловливают создание и восприятие им речевых произведений (текстов). Они различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью [Караулов 1987, с. 216–237].

В лингвокультурологических исследованиях выделяют три аспекта языковой личности, соответствующие трехуровневой ее модели, предложенной Ю. Н. Карауловым: ценностный аспект, аспект языковой категоризации и поведенческий аспект.

Ценностный аспект языковой личности отражает общечеловеческие и специфические национальные предпочтения и ценности. Они могут быть выражены в коммуникативных стратегиях, например в стратегиях вежливости, в оценках значений слов и пр.

Аспект языковой категоризации действительности проявлен в специфической картине мира. Он когнитивный по своей сути и задает применение номинативных стратегий.

Поведенческий аспект выделяется по специфическому набору речевых характеристик. Он включает просодику и паралингвистические средства общения. Они указывают на возрастные, половые, социальные и ролевые особенности дискурса, применяемые в том или ином виде общении [Карасик 1993].

И. Н. Горелов и К. Ф. Седов считают, что понятие «языковая личность» в общем виде указывает на национальную специфику коммуникативного поведения, обусловленную характерными общекультурными и ситуативними нормами общения и ситуацией [Горелов, Седов 2001, с. 120–138]. Известно, например, что американцы отличаются высокой степенью индивидуализма, в беседе они более эгоцентричны, чем русские. В США считают, что коммуникативное поведение во время интервью при приеме на работу должно отвечать фразеологизму *blow your own horn* (*хвалить самого себя*), что у других народов не приветствуется.

В. А. Гуреев рассматривает языковой эгоцентризм в системе языка. Он считает, что концептуальная система индивидуума и репрезентирующая ее система языка несут на себе признаки эгоцентризма и что это отражается на системе частей речи. Он полагает, что эгоцентрическая система частей речи должна исходить из утверждения главенствующей роли «Я» в формировании и функционировании самой системы частей речи и из признания в качестве ядра этой системы местоимения «Я» как его языкового представителя. В системе языка признаки эгоцентричности, по его мнению, можно обнаруживать на лексическом и грамматическом уровнях, а также и на уровне текста. В. А. Гуреев пишет, что на первом месте среди языковых эгоцентриков, несомненно, находится местоимение «Я» [Гуреев 2017].

Эгоцентризм в настоящее время становится объектом междисциплинарных исследований в гуманитарных науках. При этом в лингвистических и филологических науках выявляются коммуникативно-прагматические и лингвостилистические особенности отдельных видов эгоцентрических текстов. Например, в исследовании Н. Г. Абросимовой показано, что актуализация эгоцентрической точки зрения речевого субъекта имеет отличия в текстах деловой и повседневной коммуникации на немецком языке. Отличия вызваны закономерностями формулирования деловых и повседневных эгоцентрических текстов на немецком языке в условиях взаимодействия коммуникативно-речевого стандарта и авторской субъективности. Коммуникативно-речевой стандарт действует в отношении каждого отдельного типа делового (автобиография, личное заявление) и повседневного (авторизованное объявление, личный блог и др.) текста [Абросимова 2019]. Вероятно, благодаря механизмам интериоризации, эти стандарты становятся компонентами социально-психологической регуляции языковой личности. Однако эти компоненты, равно как и проблемы использования языка, языковой личности в психологии почти не изучены. К малоизученным следует отнести и проблему детерминированности эгоцентризма нормативными особенностями культуры, вытекающими из особенностей интегрированности личности с группой и общностью.

В индивидуалистических культурах степень интегрированности людей, по сравнению с коллективистическими культурами, слабее, так как в них акцент делается на индивидуальности и самоутверждении личности. Восприятие социального окружения и себя у их представителей также отличаются. В индивидуалистических культурах приветствуется наличие и открытое высказывание собственного мнения, аргументация своей точки зрения [Hofstede 1980].

В коллективистических культурах приоритетны интересы группы и центр внимания смещен на родных и близких. Его внимание направлено на отношение с ними, что отражается на манерах и ориентировке на правила высказывания своей точки зрения, мнения, намерений и желаний. Представители коллективистических типов культур воздерживаются от высказываний, которые могут противоречить общим интересам и даже слово «Я» в этих культурах избегается.

Тип культуры проявляется в стиле общения, в обращениях, в характере отношений. Россия, согласно Г. Хофстеде, относится к культурам коллективистического типа, а к выраженным индивидуалистическим

культурам, по его классификации, относятся англоговорящие народы США, Великобритании, Австралии и большей части Западной Европы [Hofstede 1980].

Всё вышеперечисленное позволяет предположить, что переход к использованию английского языка как средству общения может увеличить показатели эгоцентризма личности, в том числе показатели сфокусированности, или эгоцентрической направленности личности, которые выделяли в своих работах некоторые отечественные и зарубежные авторы [Пашукова 2001; Enright, Shukla, Lapsley 1980]. Поэтому следует проверить гипотезу о том, что при смене используемого языка, относящегося к другой культуре общения, показатели эгоцентризма как состояния личности изменятся.

Методы и процедура исследования

Методы исследования. Для проверки гипотезы мы, совместно с А. А. Соколовой, использовали тест для определения уровня знания английского языка и тест для исследования эгоцентрической направленности (ЭАТ) на русском и английском языках [Соколова 2019]. На английском языке тест был разработан Т. Шустровой, а на русский язык переведен, адаптирован и стандартизирован Т. И. Пашуковой [Психология общения … 2015, с. 583–584].

Тест для определения величины и уровня эгоцентризма представляет собой 40 незавершенных предложений, которые начинаются со слов: «В такой ситуации …»; «Легче всего …»; «Несмотря на то, что …»; «Чем дольше …»; «По сравнению с …» и т. п. (В английском варианте: «In such a situation ...»; « The easiest...»; « Despite the fact that...»; «The longer ...»; «Compared to ...», etc., соответственно). Эмпирическими референтами эгоцентризма в тесте считаются языковые эгоцентрики. Этот тест относится к группе проективных методов и дает возможность использовать его повторно [Пашукова 2001, с. 177].

Выборка. В качестве испытуемых были выбраны студенты Московского государственного лингвистического университета, изучавшие английский язык, родным языком у которых был русский. Студентам предлагалось пройти тест на определение уровня знания английского языка. К исследованию были приглашены те, у которых знания оказались соответствующими уровням B2 или C1. Это уровни, при которых человек может свободно говорить на абстрактные и конкретные темы, понимает содержание сложных текстов и без особых

затруднений способен общаться с носителями языка. В основном исследовании приняли участие 62 человека: 39 девушек и 23 юношей в возрасте 21–24 года (M = 22,47; SD = 0,91).

Процедура исследования. В процессе эмпирического исследования испытуемым студентам предлагался проективный тест эгоцентрических ассоциаций сначала на английском языке и через определенное время на русском языке. Перерыв в тестировании на данных языках составлял не менее 6 часов.

Результаты исследования. Результаты тестирования с помощью теста ЭАТ в 100% случаев были больше по величине при заполнении теста на английском языке, чем при заполнении этого же теста на русском языке. Увеличение показателей эгоцентризма наблюдалось от минимальной величины, равной 1, до максимальной – 12. Среднеарифметическая величина для всей выборки M = 4,23, а среднеквадратичное отклонение – SD = 2,77.

Корреляционная зависимость показателей эгоцентризма при заполнении теста на английском и русском языке определялась по методике Спирмена. Она оказалась положительной и значимой (p = 0,01), что позволяет считать и позволяет говорить о зависимости увеличения показателей: чем выше показатели эгоцентризма у испытуемых на английском языке, тем выше они и при заполнении теста на русском языке.

Подсчет и анализ величин эгоцентризма у испытуемых при тестировании с помощью теста на английском языке (TES) показал вариацию показателей от 6 до 27, а уровней – от низкого до очень высокого уровня. Время заполнения теста на одном и другом языке соответствовало норме и длилось от 10 до 30 минут.

Среднеарифметическая величина по группе составила при тестировании на английском языке M = 18,13 при стандартном отклонении SD = 4,5. У 71 % испытуемых выявлен средний уровень эгоцентризма, у 6% – низкий, у 22% – высокий и у 1% – очень высокий. В этом случае также преобладали испытуемые со средним уровнем эгоцентризма, но показатели высокого уровня увеличились.

На русском языке величины показателей эгоцентризма испытуемых варьируют от 3 до 24 и оказываются в пределах низкого, среднего и высокого уровня согласно таблице определения уровней у студенческой молодежи [Пашукова 2001, с. 329]. Показатели среднего арифметического и среднеквадратичного отклонения по группе испытуемых

составляют M = 13,95; SD = 4,99. Средний уровень эгоцентризма, как и ожидалось, оказался самым распространенным и выявлен у 79 % испытуемых. У 13 % испытуемых имелся низкий уровень эгоцентризма, а у 8 % – высокий (см. табл. 1).

Размах величин в обоих случаях составил d = 21, но с разницей в показателях величин эгоцентризма и движением его в сторону увеличения при тестировании на английском языке.

Таблица 1

Уровни эгоцентризма испытуемых при заполнении теста ЭАТ на русском и английском языках

Уровни эгоцентризма у испытуемых	Уровни эгоцентризма при заполнении теста на русском языке		Уровни эгоцентризма при заполнении теста на английском языке	
	количество испытуемых (N)	(в %)	количество испытуемых (N)	(в %)
Очень высокий	0	0	1	1
Высокий	5	8	13	22
Средний	49	79	44	71
Низкий	8	13	4	6

Проверка результатов исследования эгоцентризма испытуемых на русском и на английском языках на нормальность по критерию Колмогорова-Смирнова показала их соответствие нормальному распределению. Поэтому для подтверждения справедливости гипотезы был использован t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Показатель оказался равным $t_{Эмп} = -11,97$, при $p < 0,05$. Он позволяет считать различия статистически значимыми. Отрицательное значение t-критерия указывает на тенденцию увеличения эгоцентризма при заполнении теста на английском языке, что подтверждает результаты сравнения величин эгоцентризма у всех 62 испытуемых.

Обсуждение результатов

При заполнении теста на английском и русском языках у испытуемых студентов наблюдается неслучайное статистически значимое различие в показателях эгоцентризма при заполнении теста на английском и русском языках.

Попарное сравнение величин эгоцентризма испытуемых, показатели описательной статистики среднеарифметических величин эгоцентризма на английском и русском языках у всей выборки, значимость t-критерия Стьюдента для зависимых выборок $t_{Эмп} = -11,97$, при $p < 0,05$ свидетельствуют о большем уровне эгоцентризма испытуемых во время заполнения теста на английском языке по сравнению с русским языком. В данном случае влияние языка на эгоцентризм обусловлено разницей типов культуры, нормы и правила которой создают непроизвольные установки, связанные с использованием языка и самоощущением языковой личности. Использование проективного теста эгоцентрических ассоциаций позволило осуществить проекцию состояния личности, выраженную содержанием дополненных предложений, а не нормами стандарта коммуникативно-речевого взаимодействия.

Скорее всего, причиной обнаруженных различий является культура и ее иноязычная коммуникация, меняющая состояние личности в сторону большей ее эгоцентричности при использовании английского языка. При этом выявленные различия можно отнести к фактам, подтверждающим формирование вторичной языковой личности у испытуемых.

Выводы

Гипотеза о влиянии языка на эгоцентризм как состояние личности подтвердилась. Индивидуальные показатели эгоцентризма испытуемых и среднеарифметические групповые показатели оказались больше при тестировании на английском языке, по сравнению их с показателями эгоцентризма при тестировании на русском языке.

Подтверждение эмпирической гипотезы позволяет нам считать, что использование иностранного языка влияет на эгоцентризм как состояние личности. Кроме того, полученные данные свидетельствуют в пользу доказательства существования феномена вторичной языковой личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Абросимова Н. Г. Актуализация эгоцентрической точки зрения речевого субъекта в текстах деловой и повседневной коммуникации: автореф. канд. дис. … филол. наук. СПб., 2019. [Abrosimov, N. G. (2019). Aktualizaciya e’gocentricheskoj tochki zreniya rechevogo sub’’ekta v tekstax delovoj i

povsednevnoj kommunikacii. (Activating individual's egocentric point of view in texts of business and every day communication): abstract of PhD in Philology. St Petersburg. (In Russ.)].

Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. 2-е изд., испр. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2004. [Vajsgerber, J. L. (2004). Rodnoj yazy'k i formirovanie duxa. (The native language and the formation of the spirit). 2nd ed., revised. Moscow: Editorial URSS. (In Russ.)].

Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие. 3-е изд., пер. и доп. М.: Лабиринт, 2001. [Gorelov, I. N., Sedov, K. F. (2001).Osnovy' psixolingvistiki. (Fundamentals of psycholinguistics). Textbook. 3rd ed., revised. Moscow: Labirint. (In Russ.)].

Гуреев В. А. Языковой эгоцентризм и система частей речи // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6(67). С. 491–493. [Gureev, V. A. (2017). Language egocentrism and the system of parts of speech. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya, 6*(67), 491–493. (In Russ.)].

Карасик В. И. Коммуникативная личность как лингвистический концепт // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста. Волгоград: Перемена, 1993. С. 68–71. [Karasik, V. I. (1993). Kommunikativnaya lichnost' kak lingvisticheskij koncept. (Communicative personality as a linguistic concept). Problemy' formirovaniya yazy'kovoj lichnosti uchitelya-rusista. (pp. 68–71). Volgograd: Peremena. (In Russ.)].

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. [Karaulov, Yu. N. (1987). Russkij yazy'k i yazy`kovaya lichnost' (The Russian language and language personality). Moscow: Nauka. (In Russ.)].

Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское изд-во, 2001. [Pashukova, T. I. (2001). E'gocentrizm: fenomenologiya, zakonomernosti formirovaniya i korrekcii. (Egocentrism: phenomenology, patterns of formation and correction). Kirovograd: Central'no-Ukrainskoe izdatel'stvo. (In Russ.)].

Пашукова Т. И., Панфилова Е. М. Эгоцентризм и характерологические особенности личности в период ранней взрослости // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 235–251. [Pashukova, T. I., Panfilova, E. M. (2020). (Egocentrism and character traits of personality in the period of early adulthood). *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3*(836), 235–251. (In Russ.)].

Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л. С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 188–193. [Piazhe, Zh. (1981). Kommentarii k kriticheskim zamechaniyam

L. S. Vy'gotskogo na knigi «Rech' i my'shlenie rebenka» i «Suzhdenie i rassuzhdenie rebenka». (Comments on L. S. Vygotsky's critical remarks on the books «Speech and thinking of the child» and «Judgment and reasoning of the child»). In Gippenrejter, Yu. B., Petuxova, V. V. (eds.), Xrestomatiya po obshhej psixologii. Psixologiya my`shleniya. (pp. 188–193). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russ.)].

Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Когито-центр, 2015. [Bodaleva, A. A. (ed.) (2015), Psixologiya obshheniya. E'nciklopedicheskij slovar. (Psychology of Communication. Encyclopedea). 2nd ed., revised. Moscow: Kogito-centr. (In Russ.)].

Самойлова И. Г., Тюрина Л. В. Характеристики прощения у молодых людей с разным уровнем личностного эгоцентризма // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 1. С. 59–62. [Samoylova, I. G., Tyurina, L. V. (2016). (Characteristics of forgiveness in yongpeopl with different levels of personal egocentrism). *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 1*, 59–62. (In Russ.)].

Соколова А. А. Вторичная языковая личность и ее влияние на уровень эгоцентризма // Collegium Linguisticum–2019 : тезисы докладов ежегодной конференции Студенческого научного общества МГЛУ. М.: МГЛУ, 2019. С. 128. [Sokolova, A. A. (2019). (Second Language Identity and its impact on the level of egocentrism). Collegium Linguisticum–2019. Moscow: MSLU, 2019. 128. (In Russ.)].

Bell J., Bromnick R. D. The Social Reality of the Imaginary Audience: A grounded Theory Approach // Adolescence. 2003. V. 38 (150). P. 205–219.

Gilovich T., Medvec V. H. & Savitsky K. The spotlight effect in social judgment: An egocentric bias in estimates of the salience of one's own actions and appearance // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. P. 211–222.

Hofstede G. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills (Cal.), 1980. 327 p.

Elkind D. Egocentrism redux // Developmental Review. 1985. № 5. P. 218–226.

Enright R. D., Shukla D. C., Lapsley D. K. Adolescent egocentrism-sociocentrism and self-conciousness // Journal of Youth and Adolescence. 1980. Vol. 9. P. 57–69.

УДК 159.9 10.52070/2500-3488_2021_1_838_233

Е. А. Троицкая, О. П. Марченко

Троицкая Е. А., кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Институт гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета
ea.troitskaya@mail.ru

Марченко О. П., кандидат психологических наук
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Институт гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета
olga.marchenko@yahoo.com

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ФОТОИЗОБРАЖЕНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПОЛНЕННОСТИ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ КАК ПРЕДИКТОР ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЭМПАТИИ[1]

В статье представлены результаты исследования, цель которого – выявление различий в оценке фотоизображений и эмоциональной наполненности повседневной жизни у людей с разными стилевыми характеристиками эмпатии. Исследование включало кластерный анализ и дискриминантный анализ собранных данных. Были выделены стили эмпатии и выявлены предикторы для идентификации стилевых характеристик эмпатии.

Ключевые слова: эмпатия; стили эмпатии; эмоции; фотоизображения; предиктор.

E. A. Troitskaya, O. P. Marchenko

Troitskaya E. A., PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University
ea.troitskaya@mail.ru

Marchenko O. P., PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology
Institute of Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University
olga.marchenko@yahoo.com

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00912.

CC BY

FEATURES OF PHOTO IMAGES ESTIMATION AND EMOTIONAL FULFILLMENT OF EVERYDAY LIFE AS A PREDICTOR FOR INDENTIFING STYLE CHARACTERISTICS OF EMPATHY

The article presents the results of a research aimed at identifying differences in photo images estimation and emotional fulfillment of everyday life in individuals with different style characteristics of empathy. The research included cluster analysis and discriminant analysis of the empirical data. The research singled out empathy styles and revealed predictors for identifying the style characteristics of empathy.

Key words: empathy; empathy styles; emotions; photo images; predictor.

Введение

Исследования эмпатии становятся особенно актуальными в свете происходящих в обществе изменений процессов коммуникации. В настоящее время всё чаще непосредственное общение заменяется опосредованным, причем посредниками выступают современные информационные технологии, предлагающие многообразие форм коммуникации.

Эмпатия является одной из активно исследуемых тем в психологии как отечественной, так и зарубежной: разрабатываются теоретические концепции эмпатии, выделяются отдельные виды эмпатии, создаются новые методики диагностики эмпатии. Стоит отметить, что в современной науке в большей степени наметилась тенденция к комплексному пониманию явлений. Это можно проследить на примере отхода от традиционного обращения к понятиям умений, навыков, способностей, склонностей и переходу к понятиям «компетенции», «интеллект» и т. п. Однако эмпатию исследователи до сих пор преимущественно рассматривают как способность, состояние или свойство личности, которое включает в себя отдельные виды (компоненты), выделяемые по разным основаниям. На наш взгляд, важно перейти от исследования отдельных видов эмпатии к изучению стилей эмпатии, которые могли бы охватить всё многообразие индивидуальных различий и соответствующих им механизмов эмпатии, объясняющих эти индивидуальные различия.

Еще одной значимой для исследователей эмпатии темой является ее диагностика. Абсолютное большинство разработанных на данный момент методик диагностики эмпатии являются опросниками, которые позволяют узнать мнение человека о его типичном поведении.

Перспективными можно считать психодиагностические методики, которые позволяют оценить психический феномен по более объективным показателям, нежели самоотчет о типичном поведении. В связи с этим важной становится задача разработки косвенных способов диагностики эмпатии, которые позволили бы делать заключения об особенностях эмпатии индивида по характеристикам его реакций на определенную специально созданную ситуацию.

Эмпатия понимается нами как эмоциональная отзывчивость на состояние другого, формирующаяся у человека благодаря представлению им своих аналогичных переживаний, возникновение которых характерно для ситуации подобной той, в которой находится этот другой. К структурным компонентам (видам) эмпатии можно отнести позитивный эмоциональный, негативный эмоциональный, когнитивный и действенный компонент.

Значимым диагностическим критерием для исследования эмпатии может стать оценка методом шкалирования своих эмоциональных переживаний, вызванных предъявленными в данный момент фото- или видеоматериалами. Для того чтобы вызвать эмпатическую реакцию у испытуемых, во многих странах исследователи используют фотоизображения из базы IAPS [Guadagni et al. 2019; Silva et al. 2017; Yassin et al. 2017]. Таким образом, исследования связи эмпатии и оценки фотоизображений из базы IAPS остаются по-прежнему актуальными и имеют не только теоретическую, но и практическую значимость. Так, например, результаты исследований, проведенных в Бразилии, демонстрируют связь эмпатии с оценкой изображений из базы IAPS [Silva et al. 2017], а данные, полученные в 2019 г. в Италии, подтверждают связь эмпатии с валентностью (удовольствие-неудовольствие) и эраузалом (сила эмоции) фотографий из этой базы данных [Guadagni et al. 2019]. Проведенное нами ранее исследование самооценок базовых эмоций радости, печали, гнева, отвращения и страха при просмотре аффективных фотоизображений у индивидов, обладающих разным уровнем эмпатии, позволяют сделать вывод, что эмоциональный отклик на фотоизображения связан с эмпатией и ее отдельными видами, причем особенности этой связи определяются сюжетом фотоизображения (люди, животные, неодушевленные объекты) [Марченко, Троицкая 2020].

Целью данного исследования стало выявление различий в оценке аффективно окрашенных фотоизображений и эмоциональной

наполненности повседневной жизни у индивидов с разными стилевыми характеристиками эмпатии.

В отличие от предыдущего исследования, мы решили проанализировать связь эмпатии с оценкой фотоизображений не по базовыми эмоциям, а по шкалам «валентность», «эраузал», «доминантность», потому что именно категоризация события или объекта на основе данных шкал представляется наиболее значимой для понимания эмоционального восприятия объекта. Согласно трехмерной модели, посредством этих трех шкал можно описать всё многообразие испытываемых эмоций [Russell, Mehrabian 1977]. Особо важными являются первые две шкалы, связанные с актуализацией мотивационных состояний приближения или удаления, которые активируются при категоризации стимула как хорошего или плохого. Такая оценка связана с возникновением положительных или отрицательных эмоций (валентность). Шкала же эраузала говорит о силе актуализации этих эмоций.

Гипотеза исследования: особенности оценки аффективно окрашенных фотоизображений и эмоциональной наполненности повседневной жизни человека являются предиктором для идентификации его стилевых характеристик эмпатии.

Процедура исследования

Процедура исследования включала формирование репрезентативной выборки испытуемых. Выборка исследования насчитывала 80 человек в возрасте от 18 до 41 года (M = 20,83; SD = 3,25; Med = 20), из которых 68 женщин 18–41 года (M = 20,79; SD = 3,38; Med = 20) и 12 мужчин 19–26 лет (M = 21; SD = 2,49; Med = 20). Бóльшая часть участников исследования – студенты вузов, остальные – работающие. Участие в исследовании было анонимным.

Чтобы получить представления об эмоциональной наполненности повседневной жизни участников исследования, им предлагали заполнить анкету, состоящую из трех блоков вопросов [Eid, Deiner 2001]. Испытуемым необходимо было оценить следующие эмоции: радость, любовь, гордость, удовлетворение, гнев, страх, печаль, вина, отвращение, ненависть. В первом блоке требовалось оценить, насколько приемлемой является данная эмоция для индивида. Во втором блоке индивиды оценивали, как часто они испытывали каждую эмоцию? В третьем блоке – насколько эмоция была интенсивной? Каждую эмоцию оценивали по семибалльной шкале.

Для исследования эмоционального отклика испытуемым, так же как и в приведенных выше исследованиях зарубежных коллег, предъявлялись фотографии IAPS (International Affective Picture System) [Lang et al. 2008]. Для процедуры было выбрано 60 фотографий с разной эмоциональной окраской, которые могли вызвать эмоции разной силы. Перед началом исследования для тренировки демонстрировались три фотографии, которые должны были вызвать позитивный, негативный и нейтральный эмоциональный отклик.

Участники исследования получали переведенную на русский язык инструкцию, разработанную создателями международной базы эмоционально окрашенных фотографий IAPS [Bradley, Lang 2007].

Предъявление фотографий осуществлялось с помощью компьютерной программы. На экране в случайном порядке в течение шести секунд демонстрировались фотографии. Участники исследования должны были оценивать эмоции, которые возникают у них при просмотре фото, по девятибалльным шкалам валентности, эраузала и доминантности.

Оценка осуществлялась по специальным шкалам, схематически выражающим разные характеристики эмоций – Self-Assessment-Manikin [Bradley, Lang 1994]. Для оценки эмоций по шкале валентности участнику исследования необходимо было решить, насколько при просмотре фотографии он испытал удовольствие или неудовольствие. Для оценки эмоций по шкале эраузала испытуемый должен был определить, насколько взбудораженным или расслабленным, он себя почувствовал. Для оценки доминантности испытуемый должен был определить, ощущает ли он себя доминирующим, независимым, чувствует ли он, что полностью может контролировать ситуацию [Васанов и др. 2013; Lang et al. 2008].

Методика «Эмоциональная, когнитивная и действенная эмпатия» (Е. А. Троицкая) применялась для диагностики эмпатии [Троицкая 2012]. Данная методика позволяет оценивать отдельные структурные компоненты эмпатии (позитивный эмоциональный, негативный эмоциональный, когнитивный и действенный), а также вычислять итоговый показатель эмпатии. Методика является тест-опросником, включающим четыре шкалы, соответствующие структурным компонентам эмпатии. Методика обладает хорошими психометрическими характеристиками. Выбор именно этой методики объясняется тем,

что изучение индивидуального соотношения компонентов эмпатии позволяет выделить стилевые характеристики эмпатии.

По всем трем методикам сбор, хранение и первичная обработка данных осуществлялись на специально созданной для исследования онлайн-платформе.

Статистический анализ данных проводился с использованием компьютерных программ IBM SPSS Statistics 23.0, JASP (Version 0.14.1) и включал применение кластерного анализа, дискриминантного анализа, критерия Краскела–Уоллиса. На первом этапе исследования был проведен кластерный анализ испытуемых по их показателям эмпатии с целью выявления своеобразия характеристик эмпатии (стилей эмпатии). На втором этапе посредством дискриминантного анализа выявлялись показатели оценки фотоизображений и эмоциональной наполненности повседневной жизни, которые позволяют предсказывать (являются предикторами) принадлежность испытуемых к одному из выявленных стилей эмпатии.

Результаты исследования и их анализ

Первичный анализ собранных данных

Предварительный анализ собранных данных был проведен с целью обнаружения и исключения выбросов, которые могут оказывать сильное влияние на результаты кластерного и дискриминантного анализа. Были исключены три испытуемых с экстремумами по показателям эмпатии. Описательная статистика для данных, которые применялись в дальнейшем анализе, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика

Статистический показатель	ЭП	ЭН	К	Д	Итог
Среднее	29,286	27,74	28,701	28,234	113,961
Стандартное отклонение	3,264	4,369	3,547	3,36	10,113
Минимум	22	14	18	21	91
Максимум	36	36	36	35	135
Дисперсия	10,654	19,09	12,581	11,287	102,275

*ЭП – позитивная эмоциональная эмпатия, ЭН – негативная эмоциональная эмпатия, К – когнитивная эмпатия, Д – действенная эмпатия, Итог – итоговый показатель эмпатии.

Дисперсия значений по показателям эмпатии позволяет говорить о возможности выявления индивидуального своеобразия характеристик эмпатии (стилей эмпатии), что осуществлялось посредством кластерного анализа.

Анализ данных с применением коэффициента корреляции Спирмена выявил статистически значимые ($p < 0,05$) связи между показателями эмпатии и оценками эмоциональной наполненности повседневной жизни, также между показателями эмпатии и показателями валентности, эраузала и доминантности при просмотре фотоизображений. Такой результат дает основание для использования оценок эмоциональной наполненности повседневной жизни и оценок валентности, эраузала и доминантности при просмотре фотоизображений в качестве предикторов в дискриминантном анализе.

Кластерный анализ

Для выявления стилей эмпатии был проведен иерархический кластерный анализ (метод Уорда) по четырем показателям эмпатии: позитивная эмоциональная эмпатия, негативная эмоциональная эмпатия, когнитивная эмпатия, действенная эмпатия. При определении количества кластеров учитывались значения критериев AIC и BIC. Было выбрано решение из пяти кластеров, которое имело наименьшее значение данных критериев.

Сравнение полученных кластеров по критерию Краскела–Уоллиса выявило высоко значимые различия по всем показателям эмпатии, включая итоговый показатель эмпатии на уровне значимости $p = 0,001$. Средние значения показателей эмпатии для пяти кластеров представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели эмпатии в выявленных кластерах

Кластер	Статистика	ЭП	ЭН	К	Д	Итог
1 (15 чел.)	Среднее	29,667	28,733	30,6	27,267	116,267
	Стандартное отклонение	2,526	2,052	1,882	1,907	2,789
2 (19 чел.)	Среднее	25,526	25,737	27,105	24,526	102,895
	Стандартное отклонение	2,22	2,557	2,258	1,896	4,63
3 (14 чел.)	Среднее	29	26,643	24,071	27,857	107,571
	Стандартное отклонение	2,689	3,855	2,947	2,507	5,787

Кластер	Статистика	ЭП	ЭН	К	Д	Итог
4 (21 чел.)	Среднее	31,571	32,286	30,667	31,857	126,381
	Стандартное отклонение	1,805	1,901	2,153	1,824	4,117
5 (8 чел.)	Среднее	32	20,625	31,875	30	114,5
	Стандартное отклонение	2,138	2,973	2,532	1,512	6,37

* ЭП – позитивная эмоциональная эмпатия, ЭН – негативная эмоциональная эмпатия, К – когнитивная эмпатия, Д – действенная эмпатия, Итог – итоговый показатель эмпатии

Качественный анализ кластеров позволяет составить описание особенностей эмпатии представителей каждого кластера (стилей эмпатии). К первому кластеру относятся испытуемые с общим уровнем эмпатии выше среднего (итоговый показатель эмпатии), ими оказались 15 человек, у которых преобладает когнитивная эмпатия по сравнению с другими показателями эмпатии, хотя и она выражена не так ярко, как у представителей пятого кластера. При этом уровень действенной эмпатии у них немного ниже среднего, но не такой низкий, как у представителей второго кластера. Можно сделать вывод, что это своего рода сторонние наблюдатели, которые могут в определенной степени «вчувствоваться» в переживания окружающих, но склонны больше анализировать и не очень сильно стремятся проявить активность для помощи страдающим.

Второй кластер (19 чел.) включает в себя низко эмпатичных испытуемых с самым низким общим уровнем эмпатии, с самой низкой позитивной эмоциональной эмпатией и действенной эмпатией. Негативная эмоциональная эмпатия и когнитивная эмпатия у этих испытуемых ниже среднего. В целом, этих испытуемых можно охарактеризовать как низко эмпатичных, несклонных «сорадоваться» положительным эмоциям окружающих и проявлять помогающее поведение.

Для представителей третьего кластера (14 чел.) характерен общий уровень эмпатии немного ниже среднего и самый низкий уровень когнитивной эмпатии при средних значения других показателей эмпатии. Вероятно, это *люди с низким уровнем эмоционального интеллекта, которым трудно понимать эмоции окружающих, сложно поставить себя на их место, с чем и связан невысокий уровень эмпатии в целом*.

Четвертый кластер (21 чел.) отличается самым высокий общим уровнем эмпатии, самой высокой негативной эмоциональной эмпатией и действенной эмпатией. Уровень позитивной эмоциональной

эмпатии и когнитивной эмпатии у них выше среднего. Можно сказать, что это высоко эмпатичные люди, которые в большей мере, нежели представители других выделенных кластеров, склонны сострадать отрицательным эмоциям окружающих и стремятся помочь им в трудную минуту.

К пятому кластеру (8 чел.) принадлежат испытуемые с общим уровнем эмпатии немного выше среднего с самым низким уровнем негативной эмоциональной эмпатии, которая компенсируется высоким уровнем когнитивной эмпатии и позитивной эмоциональной эмпатии. Это люди, которые склонны, скорее, понимать эмоции окружающих, но достаточно эмоционально устойчивы, чтобы не испытывать отрицательные эмоции окружающих как свои собственные. При этом у данной группы испытуемых уровень действенной эмпатии выше среднего. Можно предположить, что это модель «профессиональной эмпатии» специалистов помогающих профессий, которые умеют ставить границы, позволяющие им эффективно помогать людям и при этом «не выгорать» эмоционально. В нашей выборке таких оказалось меньшинство.

Сравнение полученных кластеров по критерию Краскела– оллиса выявило статистически значимые различия по следующим показателям эмоциональной наполненности повседневной жизни: приемлемость переживания радости ($p = 0,046$), частота переживания радости ($p = 0,011$), интенсивность переживания радости ($p = 0,012$), интенсивность переживания любви ($p = 0,013$), интенсивность переживания ненависти ($p = 0,039$), интенсивность переживания отвращения ($p = 0,016$). Также, по критерию Краскела–Уоллиса, были обнаружены статистически значимые различия между кластерами по показателям валентности ($p = 0,003$) и доминантности ($p = 0,02$) при просмотре фотографии ног с поражением кожи, валентности при просмотре фотографии оскалившегося тигра ($p = 0,021$), изуродованного женского трупа ($p = 0,008$), изуродованного пациента на операционном столе ($p = 0,029$), боксера с гневным лицом, стоящего над лежащим противником ($p = 0,007$), наркотических веществ ($p = 0,047$), жареной рыбы на противне ($p = 0,038$), валентности ($p = 0,003$) и эраузала ($p = 0,038$) при просмотре фотографии кладбища без людей, эраузала при просмотре фотографии обожженного тела ребенка ($p = 0,047$), котенка с выбитым глазом ($p = 0,008$), доминантности при просмотре фотографии двух ракообразных ($p = 0,022$).

Полученные различия подтверждают наше предположение о том, что люди с разными стилевыми характеристиками эмпатии по-разному воспринимают предъявляемые фотоизображения и переживают эмоции в повседневной жизни.

Дискриминантный анализ

На втором этапе анализа данных применялся дискриминантный анализ (пошаговый метод) для испытуемых, разделенных на пять кластеров. В качестве дискриминантных переменных (предикторов) использовались все показатели эмоциональной наполненности повседневной жизни испытуемых, их оценки валентности, эраузала, доминантности для всех предъявленных фотографий. Методом шагового отбора была выбрана лямбда Уилкса, критерием включения предикторов служила вероятность F равная 0,05, критерием удаления – вероятность F = 0,1. Также при оценке качества полученных дискриминантных решений учитывался процент верно классифицированных испытуемых.

Критерий равенства групповых средних позволил выявить 18 переменных с уровнем значимости меньше, чем 0,05: пять показателей эмоциональной наполненности повседневной жизни испытуемых, показатели валентности для восьми фотографий, показатели эраузала для трех фотографий, показатели доминантности для двух фотографий. Большинство (83,3 %) выявленных значимых различий соответствуют различиям, обнаруженным при сравнении кластеров по критерию Краскела–Уоллиса, описанном выше.

Дискриминантный анализ был завершен за 27 шагов, во время которых предикторы вводились последовательно вплоть до достижения оптимального решения, включавшего 23 дискриминантные переменные. Было получено четыре канонические дискриминантные функции с собственным значением от 7,664 до 0,789, объясняющие от 58,2 % до 6 % дисперсии, каждая из которых имеет уровень значимости менее 0,05, т. е. обладает хорошей способностью к различению групп испытуемых (см. табл. 3).

Первая функция максимально дифференцирует четвертый и второй кластеры от других и имеет корреляции с валентностью при просмотре фотографии ног с поражением кожи (-0,225) и эраузала при просмотре фотографии котенка с выбитым глазом (0,165).

Таблица 3

Характеристики канонических дискриминантных функций

Функция	Собственное значение	% дисперсии	Каноническая корреляция	Лямбда Уилкса	Хи-квадрат	df	Уровень значимости
1	7,664	58,2	0,941	0,007	306,413	92	0,001
2	3,579	27,2	0,884	0,057	174,702	66	0,001
3	1,141	8,7	0,730	0,261	81,896	42	0,001
4	0,789	6,0	0,664	0,559	35,470	20	0,018

Вторая функция отличает представителей третьего кластера от остальных и имеет корреляции с интенсивностью переживания отвращения в повседневной жизни (0,203), интенсивностью переживания ненависти в повседневной жизни (0,183), валентностью при просмотре фотографии человека со скупыми эмоциями (-0,121), доминантностью при просмотре фотографии ростка дерева на степной земле (-0,09) и фотографии одного человека, читающего книгу (0,049). Третья функция лучше всего дифференцирует первый кластер от других и коррелирует с доминантностью при просмотре фотографии ног с поражением кожи (-0,333), фотографии индианки с младенцем и обезьяной (0,223), валентностью при просмотре фотографии окурков (0,142), доминантностью при просмотре фотографии улыбающихся детей (-0,138), валентностью при просмотре фотографии молодой женщины, помогающей пожилой женщина держать чашку (0,121); фотографии лица чернокожего, частично в тени (-0,063). Четвертая функция дифференцирует второй и пятый кластеры от остальных и коррелирует с валентностью при просмотре фотографии оскалившегося тигра (0,41), приемлемостью переживания удовлетворения в повседневной жизни (0,295), валентностью при просмотре фотографии парашютистов в групповом прыжке в воздухе со спины (0,265), фотографии жареной рыбы на противне (0,26); фотографии пожилого человека, смотрящего в окно (-0,144), доминантностью при просмотре фотографии парада нудистов (0,143), фотографии лиц целующихся (0,123), фотографии матери-африканки, кормящей грудью белого ребенка (0,083), валентностью при просмотре фотографии лиц целующихся (-0,06), доминантностью при просмотре фотографии ботинок с носками (-0,057) (см. табл. 4).

Таблица 4

Матрица структуры дискриминантных функций

Дискриминантные переменные	Дискриминантная функция			
	1	2	3	4
Ноги с поражением кожи (валентность)	-0,225	-0,004	0,039	0,053
Котенок с выбитым глазом (эраузал)	0,165	-0,103	-0,002	0,093
Интенсивность переживания отвращения	0,063	0,203	0,098	0,043
Интенсивность переживания ненависти	0,019	0,183	0,127	0,117
Человек со скупыми эмоциями (валентность)	-0,059	-0,121	-0,044	0,108
Росток дерева на степной земле (доминантность)	-0,054	-0,09	0,007	0,024
Один человек читает книгу (доминантность)	0,005	0,049	0,043	-0,022
Ноги с поражениями кожи (доминантность)	-0,025	0,105	-0,333	0,005
Индианка с младенцем и обезьяной (доминантность)	-0,073	0,078	0,223	-0,003
Окурки (валентность)	0,042	0,03	0,142	-0,04
Улыбающиеся дети (доминантность)	-0,061	0,095	-0,138	-0,009
Молодая женщина помогает пожилой женщине держать чашку (валентность)	-0,072	-0,066	0,121	-0,045
Лицо чернокожего частично в тени (валентность)	0,021	-0,044	-0,063	0,042
Оскалившийся тигр (валентность)	-0,034	-0,057	0,137	0,41
Приемлемость переживания удовлетворения	-0,03	0,05	0,035	0,295
Парашютисты в групповом прыжке в воздухе со спины (валентность)	-0,042	-0,009	0,013	0,265
Жареная рыба на противне (валентность)	-0,046	0,168	-0,043	0,26
Пожилой человек смотрит в окно (валентность)	0,004	-0,016	0,004	-0,144
Парад нудистов (доминантность)	-0,016	0,04	-0,041	0,143
Лица целующихся (доминантность)	0,044	-0,025	-0,037	0,123
Мать-африканка кормит грудью белого ребенка (доминантность)	0,029	-0,009	-0,044	0,083
Лица целующихся (валентность)	0,023	0,012	-0,014	-0,06
Ботинки с носками (доминантность)	-0,045	0,04	-0,012	-0,057

Правильно классифицированы были 96 % испытуемых.

Качественный анализ полученных дискриминантных функций позволяет сделать вывод, что для дифференциации в целом высоко и низко эмпатичных испытуемых необходима оценка валентности

и эраузала при предъявлении фотоизображений, которые демонстрируют страдающего человека или животное. Для выявления тех, у кого низкий уровень именно когнитивной эмпатии, важно спрашивать об интенсивности переживания сильных отрицательных эмоций в повседневной жизни (отвращения, ненависти) и оценивать валентность и доминантность при предъявлении фотографий, на которых сложно идентифицировать эмоцию (скупая мимика изображенного персонажа). Для диагностики действенной эмпатии следует ориентироваться на оценку валентности и доминантности при просмотре фотографий, на которых запечатлены люди, помогающие друг другу или животным в беде. Дифференциация людей с низким уровнем негативной эмоциональной эмпатии представляется возможной при оценке валентности и доминантности для фотографий, восприятие которых может вызывать противоречивые эмоции у самих испытуемых: страх или сомнения, связанные с социальной желательностью оценки (толерантность к людям другой национальности и других взглядов).

Выводы

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод, что особенности оценки аффективно окрашенных фотоизображений и эмоциональной наполненности повседневной жизни индивида являются предиктором для идентификации его стилевых характеристик эмпатии. Своеобразие характеристик эмпатии позволяет выделить стили эмпатии, которые различаются не только общим уровнем эмпатии (низким, средним, высоким), но и преобладанием отдельных видов эмпатии (позитивной эмоциональной, негативной эмоциональной, когнитивной, действенной), что позволяет говорить о необходимости исследовать стилевые характеристики эмпатии представителей разных профессий, особенности поведения людей с разными стилями эмпатии, выявлять личностные факторы, определяющие стили эмпатии.

Также были выявлены предикторы, которые позволяют предсказывать приверженность человека одному из стилей эмпатии. К данным предикторам относятся: субъективная оценка интенсивности и приемлемости переживания эмоций в повседневной жизни, оценка валентности, эраузала и доминантности при восприятии фотоизображений, обладающих определенными сюжетными особенностями. В перспективе результаты данного исследования могут быть

использованы для разработки методики диагностики эмпатии по реакции человека на фотоизображения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Васанов А. Ю., Марченко О. П., Севостьянова М. С. Подбор культурно специфичных эмоционально окрашенных фотоизображений для экспериментальных исследований // Экспериментальная психология. 2013. № 4. Т. 6. С. 105–114. [Vasanov, A. Yu., Marchenko, O. P., Sevostianova, M. S. (2013). (Selection of culture-specific emotion evocative pictures for experimental studies). *Experimental Psychology, 6*(4), 105–114. (In Russ.)].

Марченко О. П., Троицкая Е. А. Особенности эмоционального отклика на фотоизображения у индивидов с разным уровнем эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 1 (834). С. 188–200. [Marchenko, O. P., Troitskaya, E. A. (2020). (Features of emotional response to photo images in individuals with different empathy levels). *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1*(834), 188–200. (In Russ.)].

Троицкая Е. А. Особенности разработки методики исследования структурных компонентов эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. № 7 (640). С. 144–157. [Troitskaya, E. A. (2012). (Peculiarities of development of empathy structural components investigation method). *Vestnik of Moscow State Linguistic University, 7*(640), 144–157. (In Russ.)].

Bradley M. M., Lang P. J. Measuring emotion: The Self-Assessment Manikin and the semantic differential // Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry. 1994. Vol. 25. P. 49–59. doi:10.1016/0005-7916(94)90063-9.

Bradley M. M., Lang P. J. The International Affective Picture System (IAPS) in the study of emotion and attention // Handbook of Emotion Elicitation and Assessment / Eds. J. A. Coan and J. J. B. Allen. N.Y.: Cambridge University Press, 2007. P. 29–46.

Eid M., Diener E. Norms for experiencing emotions in different cultures: inter- and intranational differences // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. N 81(5). P. 869–885. doi:10.1037/0022-3514.81.5.869.

Guadagni V. et al. Cognitive and emotional empathy in individuals with spinal cord injury // Behavioural Neurology. 2019. # 2019. URL: https://doi.org/10.1155/2019/1312934 (дата обращения: 25.12.2020).

Lang P. J., Bradley M. M., Cuthbert B. N. International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-8. University of Florida, Gainesville, FL. 2008. URL: www.csea.phhp.ufl.edu/Media.html#topmedia (дата обращения: 25.12.2020).

Russell J. A., Mehrabian A. Evidence for a three-factor theory of emotions // Journal of Research in Personality. 1977. # 11(3). P. 273–294. doi:10.1016/0092-6566(77)90037-x.

Silva H. D. et al. Bonding pictures: Affective ratings are specifically associated to loneliness but not to empathy // Frontiers in Psychology. 2017. # 8. P. 1136. doi:10.3389/fpsyg.2017.01136

Yassin S. N. M., Utama N. P., Salim M. I. M. Study on empathetic-pain perception in brain induced by three levels of empathetic-pain perception stimuli // Malaysian Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. # 13. P. 457–463. doi:10.11113/mjfas.v13n4-2.764.

УДК 347.122 10.52070/2500-3488_2021_1_838_248

И. И. Василишин

кандидат юридических наук, доцент
заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
vasilishin@linguanet.ru

О СУЩНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ ЛЕГИТИМАЦИИ ПРАВОВОГО СТАТУСА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальным вопросам толкования и использования в юридической науке, нормотворчестве и правоприменительной практике терминов «легитимация», легализация» и производных от них. Особое внимание уделено проблематике государственной регистрации субъектов предпринимательства и иным процедурам, придающим законный характер их действиям и деятельности.
Применительно к сфере правоотношений с участием предпринимателей (в части признания или подтверждения законности их деятельности), преимущественно используется термин «легитимация», он сущностно связывается как с государственной регистрацией, так и с последующим поэтапным включением субъектов предпринимательской деятельности в гражданский оборот. Исходя из этимологии термина «легализация», его применение в рамках исследуемых процедур представляется нецелесообразным.
Некоторые аспекты правового статуса предпринимателей и осуществляемой ими деятельности автор рассматривает по существу.

Ключевые слова: легитимация; легализация; субъекты предпринимательской деятельности; государственная регистрация; лицензирование; термин; понятие; процедуры.

I. I. Vasilishin

PhD (Law), Assoc. Prof.
Head of the Civil Law Department
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
vasilishin@linguanet.ru

ON THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF CERTAIN TERMS USED TO LEGITIMIZE THE LEGAL STATUS OF ENTREPRENEURS AND THEIR ACTIVITIES

The article is devoted to topical issues of interpretation and use in legal science, rule-making and law enforcement practice of the terms «legitimation», «legalization» and their derivatives. Special attention is paid to the problems of state registration of business entities and other procedures that give a legal character to their actions and activities.
In relation to the sphere of legal relations with the participation of entrepreneurs (in terms of recognition or confirmation of the legality of their activities), the term «legitimation» is mainly used, it is essentially associated with both state registration and the subsequent gradual inclusion of business entities in civil circulation. Based on the etymology of the term «legalization», its use in the framework of the studied procedures appears impractical.
The author considers some aspects of the legal status of entrepreneurs and their activities on the merits.

Key words: legitimation; legalization; business entities; state registration; licensing; term; definition; procedures.

Введение

Гражданским законодательством определено, что те субъекты, которые осуществляют предпринимательскую деятельность, должны быть в установленном порядке зарегистрированы (если иное не предусмотрено законом). Однако существуют и многие другие процедуры, исполнение которых придает действиям и деятельности предпринимателей законный характер.

В рассматриваемых правоотношениях используется значительный категорийно-понятийный аппарат, однако в данной статье предпринята попытка не самого детального анализа двух терминов из его состава – «легитимация» и «легализация», которые в латинском языке являются синонимами, а в отечественной науке и нормотворчестве – не тождественны.

О легитимации правового статуса предпринимателей и их деятельности

В науке используется огромное количество логически взаимосвязанных понятий, категорий, терминов, среди которых важное место занимают термины «легализация», «легитимация» и другие,

производные от них. Их используют исследователи разных отраслей науки: философы [Ильин 2003], политологи [Попова 2015], социологи [Ахтаев 2004] и др.

В полной мере это относится к юридической науке и правотворчеству. Используются указанные термины, прежде всего, в публичном праве. Часто они являются инструментом при характеристике государственной власти: принято считать, что легализация означает ее правомерное возникновение (установление) на основе действующего законодательства. Что же касается легитимации, то в упрощенной форме исследователи трактуют ее как признание власти народом. Аналогичный смысл составители Большого юридического словаря вкладывают в производное понятие «легитимность», определяя ее как «политико-правовое понятие, означающее положительное отношение жителей страны, больших групп, общественного мнения (в том числе и зарубежного) к действующим в конкретном государстве институтам власти, признание их правомерности» (*https://slovar.cc/pravo/slovar/2466296.html*).

Можно встретить и совершенно нейтральные определения: легитимация (от лат. *legitimus – законный*, *узаконенный*) – признание или подтверждение законности какого-либо права или полномочия (*https://books.google.ru/books?id=qLHpCAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false*); легализация (от лат. *legalis – законный*) – разрешение деятельности какой-либо организации, ее узаконение, придание юридической силы какому-либо акту, действию; подтверждение подлинности имеющихся на документах подписей (*http://endic.ru/enc_big/Legalizacija-31993.html*).

Не трудно заметить, что термины происходят от латинских слов и имеют одинаковый перевод. В их основе – латинское слово *lex*, *legis f* – закон, а уже от основы *leg*- образованы два прилагательных: легальный (*Legalis, e – законный*, *признанный*, *разрешаемый законом*) и легитимный (*Legitimus, a, um – законный*, *юридический*, *правовой*). Таким образом, в латыни это синонимы. Вкратце проанализируем использование исследуемых терминов в отечественных правовых актах и их понимание учеными-юристами.

В правовых актах термин «легализация» встречается не часто и употребляется либо с определенным криминальным подтекстом

(например, легализация (отмывание) доходов), либо связан с легализацией документов (например, консульская легализация иностранных официальных документов).

Применение термина «легитимация» существенно шире: им, например, довольно активно в своих заключениях, определениях, постановлениях пользуется Конституционный суд (преимущественно применительно к проблематике государственной власти). Совсем недавно принят акт указанного органа, который мы рассмотрим применительно к исследуемой терминологии, но он значительно важнее в связи с неоднозначной оценкой юридическим сообществом его содержания (однако на этом аспекте мы концентрировать свое внимание не будем – это предмет отдельного самостоятельного исследования). Речь идет о Постановлении Конституционного суда РФ от 25 декабря 2020 г. по делу о проверке конституционности одного из положений акта губернатора Московской области, касающегося мер по предотвращению распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-2019): учитывая «конкретно-историческую ситуацию», Суд посчитал допустимым «опережающее регулирование» на уровне региона – «до принятия федеральных актов, придавших ему формально-юридическую легитимацию».

В ряде правовых актов встречаются термины «легитимация коррупционных проявлений», «легитимация владельца ценной бумаги», «легитимация договора участия в долевом строительстве» и др. Ученые в своих исследованиях рассуждают о легитимации самовольных построек, легитимации прав и полномочий участников гражданских правоотношений через соответствующие документарные ценные бумаги, легитимации гражданина в качестве участника юридического лица, легитимации переустройства и (или) перепланировки помещения многоквартирного дома и т. п.

Многие ученые отмечают, что в исследованиях, касающихся сферы предпринимательских правоотношений (работы начали проводиться в постсоветский период по мере формирования в России рыночных отношений, появления в общественной жизни предпринимателей и осуществления ими предпринимательской деятельности), термин «легитимация» (в отношении предпринимателей и предприятий) был впервые использован профессором В. С. Мартемьяновым применительно к начавшей осуществляться в начале 90-х г.г. XX в.

регистрации указанных субъектов на основе Закона «О регистрационном сборе с физических лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью, и порядке их регистрации» и Закона «О предприятиях и предпринимательской деятельности» соответственно [Мартемьянов 1994].

Принятый 30.11.1994 г. «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» (далее – ГК РФ) в п. 1 ст. 2 подтвердил требование к «лицам, осуществляющим предпринимательскую деятельность», быть зарегистрированными в этом качестве в установленном законом порядке.

Продолжая исследования, Ж. А. Ионова отметила, что при тождественности перевода с английского, *легитимацию* всё же следует отличать от *легализации* в силу сформированного отечественной правовой наукой разного их содержания [Ионова 1997]. Действительно, как было продемонстрировано выше, такое различие просматривается в правовых актах, однако, как нам представляется, оно не столько сформировано наукой, сколько по этому пути пошло нормотворчество.

При этом исследователь, по сути поддержав предложение профессора Мартемьянова, «для обозначения процедуры государственного подтверждения законности вхождения в хозяйственный оборот» предложила использовать схожий с ранее предложенной «легитимацией предпринимателей и предприятий», но содержательно несколько иной термин – «легитимация предпринимательства». Ж. А. Ионова считает возможным применить его не только к процедуре государственной регистрации, но и к «взимосвязанному этапу государственного подтверждения легитимности предпринимательской деятельности» – лицензированию деятельности предприятий и индивидуальных предпринимателей [там же], обосновывая это невозможностью (в большинстве случаев) правомерного участия хозяйствующих субъектов в большинстве сфер экономики без указанного инструмента государственного регулирования.

Представляется, что по некоторым позициям мнение уважаемого автора требует уточнения:

– *во-первых*, говоря о «предпринимательстве» исследователь имеет в виду соответствующих субъектов предпринимательской деятельности (или субъектов предпринимательства, как их иногда более точно называют другие авторы, например [Трофимова 2019]). Этот термин

(«предпринимательство») нормативно не закреплен, другими авторами воспринимается не столь однозначно (такие, например, считают, что имеет место двойственность предмета правового регулирования предпринимательства: предпринимательская деятельность, а также имущественные, личные неимущественные и корпоративные отношения с участием предпринимателей [Надежин 2019]), да и в единичных нормативных правовых актах интерпретируется по-другому (под предпринимательством понимают предпринимательскую деятельность, например, определение социального предпринимательства в законе, посвященном развитию малого и среднего предпринимательства);

– *во-вторых*, не возражая против важности лицензирования отдельных видов деятельности хозяйствующих субъектов для легальности их деятельности, следует акцентировать внимание на том, что посредством процедуры государственной регистрации происходит легитимация правового статуса предпринимателя, в то время как лицензируется его деятельность.

В дальнейшем ученые стали отмечать, что для легитимации предпринимательского статуса необходимо наличие не только свидетельства о государственной регистрации, лицензий, но и других документов (при этом часто не конкретизируя их перечень) [Мартьянова 2011]. Процедуры государственной регистрации и лицензирования стали дополняться процедурами открытия банковского счета, постановки на учет во внебюджетных фондах, государственной аккредитации, уведомления о начале осуществления отдельных видов предпринимательской деятельности, включения в реестр субъектов со специальным правовым статусом (организаций, оказывающих услуги по отдыху и оздоровлению детей, туроператоров, резидентов особых экономических зон и др.), требованиями о наличии членства в саморегулируемой организации или выданного саморегулируемой организацией свидетельства о допуске к определенному виду работ и т. д. За несоблюдение отдельных процедур законодатель даже предусмотрел административную и уголовную ответственность: тесная связь государственной регистрации субъектов предпринимательской деятельности и лицензирования нашла свое отражение в ст. 14.1 КоАП РФ и ст. 171 УК РФ. А с недавних пор новой редакцией ст. 171 УК РФ уголовная ответственность предусмотрена и за отсутствие аккредитации в национальной системе аккредитации или аккредитации в сфере

технического осмотра транспортных средств (изменения предусмотрены Законом от 26.07.2019 № 207-ФЗ).

Как следствие, с учетом существенного количества разного рода процедур, подлежащих исполнению, стали появляться либо попытки обоснования такого положения дел, либо критическое отношение к нему: одни ученые предлагают рассматривать узкую и расширенную легитимацию [Ионова 1997], другие пытаются систематизировать многочисленные процедуры (например, в зависимости от этапа (стадии) становления и развития предпринимательской деятельности) [Отнюкова 2017], третьи не поддерживают широкое определение понятия «легитимация субъектов предпринимательства», которое будет включать все общие и специальные требования, которые предъявляются к началу предпринимательской деятельности [Ершова 2014].

В любом случае большинство исследователей в рассматриваемых правоотношениях оперируют термином «легитимация», разграничивая при этом понятия «легитимация субъекта предпринимательства» (лежащего в основе возникновения предпринимательского статуса и создающего предпосылки осуществления предпринимательской деятельности) и «легитимация деятельности субъекта предпринимательства» (понятие связано с выполнением требований, предъявляемых законом к уже легитимированному субъекту) [Трофимова 2015]. В первом случае речь идет о статусе предпринимателя, во втором – о его деятельности.

Как уже было отмечено, легитимация означает признание (подтверждение) законности какого-либо права (полномочия), а легализация – разрешение деятельности организации, ее узаконение, придание юридической силы какому-либо акту, действию.

Рассмотрев некоторые из упоминаемых ранее процедур, можно убедиться, что применение термина «легитимация» является обоснованным.

Так, до государственной регистрации, заключающейся во внесении в государственные реестры сведений о субъектах предпринимательства, например, де-факто созданные юридические лица не могут приобретать и осуществлять права, нести обязанности и т. д. (п. 1 ст. 48 ГК РФ). Только с этого момента они становятся правоспособным (п. 3 ст. 49 ГК РФ). При этом уполномоченный государственный орган своим актом не разрешает, а признает приобретение

предпринимателем соответствующего статуса и тем самым подтверждает возможность реализовывать свои права.

Аналогичная ситуация имеет место, например, при уведомительном порядке начала осуществления отдельных видов предпринимательской деятельности (Постановление Правительства РФ № 584 от 16.07.2009), в соответствии с которым юридические лица и индивидуальные предприниматели представляют в уполномоченные органы государственного контроля (надзора) уведомления установленной формы, а должностные лица указанных органов только регистрируют указанные уведомления, учитывают их в реестре и с отметкой о регистрации вручают (направляют) заявителю.

Заключение

Содержательный анализ процедур, имеющих место в процессе создания субъектов предпринимательства и их последующего поэтапного включения в гражданский оборот, позволяет согласиться, что использование термина «легитимация» более точно отражает суть действий органов государственной власти, а процедуры действительно связаны с признанием или подтверждением прав и полномочий предпринимателей. Применение термина «легализация», не столько в силу восприятия его общественностью с определенным противоправным подтекстом, сколько в силу его толкования, нецелесообразно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Ахтаев А. М. Культурная легитимация политического насилия в процессах глобализации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д., 2004. [Axtaev, A. M. (2004) Kul'turnaya legitimaciya politicheskogo nasiliya v processax globalizacii (Cultural legitimization of political violence in the processes of globalization): abstract of PhD in Sociology. Rostov-na-Donu. (In Russ.)].

Ершова И. В. Современное предпринимательское право: монография. М.: Проспект, 2014. [Ershova, I. V. (2014) Sovremennoe predprinimatel`skoe pravo: monografiya (Modern business Law). Moscow. (In Russ.)].

Ильин К. В. Эстетическая легитимация компьютерных означающих: автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2003. [Il'in, K. V. (2003) E'steticheskaya legitimaciya komp'yuterny'x oznachayushhix (Aesthetic legitimation of computer signifiers): abstract of PhD in Philosofy. Sankt-Peterburg. (In Russ.)].

Ионова Ж. А. Правовые проблемы государственной регистрации и лицензирования предпринимательства: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М.,

1997. [Ionova, Zh. A. (1997). Pravovy'e problemy' gosudarstvennoj registracii i licenzirovaniya predprinimatel`stva (Legal problems of state registration and licensing of entrepreneurship): abstract of PhD in Yurid. Moscow. (In Russ.)].

Ионова Ж. А. Правовые проблемы легитимации предпринимательства // Государство и право. 1997. № 5. С. 46–50. [Ionova, Zh. A. (1997). (Legal problems of legitimation of entrepreneurship). *Gosudarstvo i pravo, 5*, 46–50 (In Russ.)].

Кванина В. В. Уведомительный порядок начала осуществления предпринимательской деятельности // Гражданское право. 2014. № 5. С. 30–33. [Kvanina, V. V. (2014). (Notification procedure for the start of business activity). *Civil law, 5*, 30–33 (In Russ.)].

Мартемьянов В. С. Хозяйственное право. Общие положения: Курс лекций. М.: БЕК, 1994. Т. 1. [Martem'yanov, V. S. (1994). (Economic law. General provisions: Lecture course). Moscow: BEK. (In Russ.)].

Надежин Н. Н. Гражданско-правовое обеспечение предпринимательства в России. М.: Статут, 2019. [Nadezhin, N. N. (2019). (Civil and legal support of entrepreneurship in Russia). Moscow: Statut. (In Russ.)].

Попова А. А. Легитимация современного политического управления: технологический аспект: автореф. дис. ... канд. полит. наук. Ростов н/Д., 2015. [Popova, A. A. (2015). Legitimaciya sovremennogo politicheskogo upravleniya: texnologicheskij aspekt (Legitimation of modern political governance: a technological aspect): abstract of PhD in Polit. Rostov-na-Donu. (In Russ.)].

Отнюкова Г. Д. [*и др*.] Предпринимательское право: Правовое сопровождение бизнеса: учебник для магистров. М.: Проспект, 2017. [Otnyukova, G. D. et al. (2017). Predprinimatel`skoe pravo: Pravovoe soprovozhdenie biznesa: uchebnik dlya magistrov. (Business Law: Legal support of business: textbook for masters). M.: Prospekt. (In Russ.)].

Мартьянова Т. С. [*и др*.] Российское гражданское право: учебник: в 2 т. (Т. 2: Обязательственное право) М.: Статут, 2011. [Mart'yanova, T. S. et al. (2011). Rossijskoe grazhdanskoe pravo: uchebnik: v 2 t. (Russian Civil Law: textbook). M.: Statut. (In Russ.)].

Трофимова Е. В. Информация о субъектах предпринимательства в единых государственных реестрах – черная дыра в галактике больших данных? // Предпринимательское право. 2019. # 3. С. 44–49. [Trofimova, E. V. (2019). (Information about business entities in the unified state registers – a black hole in the galaxy of big data?) *Predprinimatel'skoe pravo, 3*, 44–49 (In Russ.)].

Трофимова Е. В. Легитимация субъектов предпринимательства: понятие и правовые механизмы // Вестник университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА). 2015. # 1. С. 50–61. [Trofimova, E. V. (2015). Legitimaciya sub'ektov predprinimatel'stva: ponyatie i pravovy'e mexanizmy'. (Legitimation of business: the concent and law mechanisms). *Vestnik Universiteta im O. E. Kutafina (MGYuA), 1*, 50–61. (In Russ.)].

УДК 343.851.5 10.52070/2500-3488_2021_1_838_257

М. Ю. Воронин

доктор юридических наук, профессор
Директор Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
m.voronin@linguanet.ru

ЦИФРОВАЯ БЕСПРИЗОРНОСТЬ: ПРОБЛЕМА ГЛОБАЛЬНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

В статье автор обращается к проблемам глобального информационного общества. Результаты исследований показывают существенный прогресс в информационной сфере в мире и в России при появившемся новом социальном явлении – цифровой беспризорности. Установление содержания этого явления, его влияния на пользователей Интернета, на их вовлечение в различные online-социумы, стало целью исследования. В работе автор опирался на статистические данные, результаты проведенных ранее исследований. Автор пришел к выводу, что приоритет традиционных культурных ценностей является ключевым элементом формирования взаимодействия человека и глобального информационного пространства.

Ключевые слова: глобальное информационное общество; цифровая беспризорность; субкультура; традиционные культурные ценности.

M. Yu. Voronin

Doctor of Law (Dr. habil), Prof.
Director of the Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
m.voronin@linguanet.ru

DIGITAL HOMELESSNESS: THE PROBLEM OF THE GLOBAL INFORMATION SOCIETY

In the article, the author addresses the problems of the global Information Society. The research results show significant progress in the information sphere in the world and in Russia with the emerging new social phenomenon – digital homelessness. Establishing the content of this phenomenon, its influence on Internet users, on their involvement in various online societies, became the goal of the study. In this work, the author relied on statistical data, the results of previous studies. The author came to the conclusion that the priority of traditional cultural values is a key element in the formation of human interaction with the global information space.

Key words: global information society; digital homelessness; subculture; traditional cultural values.

Введение

Мы живем в мире, в который уже неотрывно «встроены» информационно-коммуникационные технологии. Сегодня никого не удивишь Интернетом, возможностью собрать в одну видеоконференцию людей, находящихся на разных континентах, возможностью облачного хранения данных, возможностью получить информацию по практически любому вопросу, интересующему человека. Перед человеком, раскрывшим дверь в глобальное информационное пространство, открываются мириады информационных миров, поглощающих его. Влияние глобального информационного пространства на человека, на его сознание, его ценностные установки, на его поведение стало предметом исследований в целях получения новых знаний о взаимодействии человека и Глобального информационного пространства.

Основная часть

Развитие цифровых технологий, прочное вхождение в нашу жизнь Интернета, ставшего основным каналом распространения и получения информации, привели к тому, что информационно-коммуникационные технологии прочно вошли и в сферу экономики, и в общественно-политическую сферу, и в частную жизнь. Эти обстоятельства детерминировали стремление к нормативному правовому регулированию этой сферы. Окинавская хартия глобального информационного общества, принятая главами государств и правительств «Группы восьми» в 2000 г., стала первым международным актом, регулирующим данную сферу, констатируя, что информационно-коммуникационные технологии стимулируют не только развитие мировой экономики, они стали явлением, определяющим образ жизни обычного человека, его образовательных траекторий и профессиональной деятельности, они стали новым механизмом взаимодействия ветвей власти государства и гражданского общества.

Основной целью Окинавской хартии является преодоление разрыва в области информации и знаний, которое сможет обеспечить прогресс в социальной и экономической сферах во всем мире, построенное на эффективном партнерстве субъектов становления глобального информационного общества и политическом сотрудничестве государств. Особенностью этого документа является то, что

человек рассматривается как элемент системы, направленной на развитие информационно-коммуникационных технологий, требующей развития людских ресурсов, их постоянного обучения и удовлетворения постоянно растущей потребности в специалистах в этой сфере, становясь одним из «винтиков» этого механизма.

Мы не пытаемся оспорить всё то положительное, что получило человечество в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий. Социальное пространство человека расширилось до размеров глобального информационного пространства, обеспечивая не только получение информации, осуществление экономической деятельности, получения товаров и услуг, оно обеспечило возможность включения в различные социальные процессы, переместившиеся в цифровой мир, невзирая на пространство.

Степень включения населения планеты в глобальное информационное пространство отражают: ежегодное глобальное исследование от WeAreSocial и Hootsuite Digital 2020 [Digital 2020]. На начало 2020 г. 59% населения мира уже подключено к глобальному информационному пространству при том, что за 2019 г. количество пользователей Интернета выросло на 298 млн и составило более 4,5 млрд человек, а количество пользователей социальных сетей на этот момент составило 49% населения нашей планеты, увеличившись за 2019 г. на 321 млн, составив в общей сложности 3,8 млрд человек. В России доступ к глобальному информационному пространству на январь 2020 г. имел 81% населения, число пользователей социальными сетями составило 70 млн человек, что немного меньше половины всего населения России. Обращают на себя внимание данные о числе обладателей мобильных телефонов на начало 2020 г. Если в мире эта цифра достигла 5,19 млрд человек, составив 67% населения планеты, то население России обладает 237,6 млн мобильных телефонов. Приведя данные цифры, мы обращаем внимание, что на момент подготовки статьи глобальный отчет, отражающий мировые тенденции к январю 2021 г., опубликован не был.

Возвращаясь к глобальному отчету, хотелось обратить внимание на то, что половина интернет-трафика приходится на мобильные телефоны, популярность которых всё возрастает, а наиболее распространенной социальной сетью в мире остается Facebook, с учетом того, что его каждый месяц используют 2,5 млрд пользователей.

Однако главным «хитом» 2019 г. стал TikTok, составив на начало 2020 г. 800 млн активных пользователей.

Специалисты, изучающие современные социальные феномены, говорят о «виртуальной компьютерной социализации, или киберсоциализации» [Баткаева 2012, с. 35]. В настоящее время формируются закономерности развития общества, которые создают новые социальные системы. Человек уходит от традиционных форм социализации и социальной коммуникации. Семья, учебный коллектив и другие традиционные проявления традиционного социума отодвигаются на второй план.Человек становится потребителем электронной информации, преобразованной в формат, позволяющий ее воспринимать. Человек начинает существовать и в материальном, и в виртуальном пространстве. Часто для пользователя в виртуальном социуме в ряде случаев отсутствуют правила поведения, установленные в традиционном социуме и соответствующие культурным традициям. Считая, что социум – это совокупность коммуникаций, человек, создавая систему коммуникаций, определяет тем самым сумму правил, условностей, либо принимает те, которые предлагаются ему виртуальной социальной группой. Однако в ряде случаев человек, уходя в виртуальный социум, практически покидает материальный социум. Он полностью переходит в виртуальную систему коммуникаций, утрачивая реальные социальные связи, отправляясь в путешествие по бескрайним просторам Интернета.

Здесь хотелось бы обратиться к такому социальному феномену, как беспризорность, который блокирует формирование и развитие личности, детерминируя утрату ценностных ориентиров, появление социально-негативных навыков, вовлечение в асоциальную или противоправную деятельность, подчинение субкультуре той группе, в которой находится беспризорный. Проводя параллель с современным миром, мы можем констатировать наличие безнадзорности в цифровом мире, когда человек «путешествует» в облачном пространстве, получая информацию различного содержания, включаясь в различные социальные сети, в рамках которых не только воспроизводится, тиражируется противоправный контент, внедряются в сознание человека идеологические установки, носящие разрушительный характер. Человек под воздействием сетевого сообщества утрачивает ценностные ориентиры, утрачивает духовную связь с близкими, выстраивает

линию своего поведения сообразно субкультуре группе, участником которой он стал. И если по формальным признакам человека сложно причислить к группе безнадзорных или беспризорных, то фактически он таковым становится. На этом фоне в научной среде появился термин «цифровая беспризорность», вытекающая, как, впрочем, и традиционная, из цифровой безнадзорности, основной мишенью которых становится российская молодежь и несовершеннолетние.

Изучая проблемы взаимодействия молодежи с глобальным информационным пространством, М. Р. Арпентьева пишет: «Наблюдается откат к предыдущим состояниям почти тотального невежества основной массы населения. Взрослые и дети как цифровые беспризорники ощущают на себе все проблемы жизни обычных беспризорников, начиная с аномии и отчуждения и заканчивая изоляцией и десоциализацией» [Арпентьева 2017, с. 38]. И в этой ситуации важным является то, что параллельно традиционной культуре уже существует цифровая культура, несущая иные ценности, часто отличающиеся традиционным культурным ценностям не только России, но и других государств. Уходя в глобальное информационное пространство, человек фактически находится в состоянии цифровой беспризорности под воздействием различного рода идей и настроений, формируемых различного рода цифровыми субкультурами. «Цифровая беспризорность приобретает порой безобразные, агрессивные, вызывающие формы, порождающие кибербуллинг (травля в Интернете – *Inkazan*), скулшутинг, колумбайн (оба термина обозначают стрельбу в школе – *Inkazan*), синдром Вертера (волна подражающих самоубийств – *Inkazan*) и как снежный ком всем известные «Киты», «Разбуди меня в 2.00», «Никомуненужненькая» (группы смерти – *Inkazan*). Всё это создает долгосрочную угрозу нашему обществу, безопасности и целостности России», – полагает ректор Института развития образования Республики Татарстан Л. Н. Нугуманова [Цифровая беспризорность приобретает безобразные формы – эксперт о школьниках 2019].

Именно состояние цифровой беспризорности приводит к обращению к контенту противоправного характера. Результаты социологического исследования, проведенного ВЦИОМ, показали, что 12 % респондентов часто встречаются с контентом экстремистского содержания, 33 % респондентов периодически встречают материалы экстремистского характера и очень редко встречали такую информацию 26 % респондентов [Полякова 2017, с. 5].

Одним из основных источников транслирования экстремистского и террористического сознания являются виртуальные социальные группы. Об этом говорят и результаты исследования информационных угроз в образовательной среде. С точки зрения респондентов, самым популярным источником информации о возможности участия в террористической деятельности является Интернет. Это подтвердили 54,5 % респондентов. Второй наиболее распространенный информационный канал – это религиозные наставники, о котором сказали 24 % опрошенных. И если второе направление распространения информации, вовлекающих в террористическую деятельность, является целевой, направленной на конкретное лицо, то первый, сетевой, способ реализует широкий охват аудитории как лиц, находящихся под влиянием идеологии терроризма, то в первом случае эта информация представляется широкому кругу сетевого сообщества, в расчете на то, что она попадет в «подготовленную почву» сознания лица, входящего в группу риска. Современные информационно-телекоммуникационные технологии повышают эффективность деятельности социальных групп экстремистской и террористической направленности как в достижении своих противоправных целей, так и решении задач по вовлечению молодежи в эту сферу.

Обращение к результатам исследования лиц, совершивших преступления по мотиву национальной ненависти или вражды, показало, что наибольший всплеск экстремистской активности наблюдается в возрасте от 14 до 24 лет (65 %), а 29 % из числа лиц, совершивших преступления экстремистской направленности, – это несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет [Ситникова 2018]. Это подтверждает точку зрения, что несовершеннолетние и молодежь входят в группу риска вовлечения в деятельность, носящую экстремистский характер. Внимание к этой возрастной группе обусловлено тем, что в данном возрасте происходит формирование личности человека, происходит его социализация, его переход из близкого и родного семейного круга в широкую социальную сферу.

Исследователи особенностей социализации несовершеннолетних обращают внимание, что в подростковый период происходит группирование несовершеннолетних. Этот период рассматривается как необходимый возрастной интервал, в течение которого происходит обучение социальным нормам поведения, присущих социальному окружению.

Исследователи видят, что группа – это уход из детства, при отсутствии опыта индивидуальной жизни в широком социуме. Группа дает несовершеннолетнему защиту, уверенность. Она дает, как считают несовершеннолетние, свободу и независимость. Однако одним из условий существования групп является именно несвобода, которая обеспечивает ее целостность [Пятницкая, Шаталова 2004, с. 11–12].

На этом этапе взросления несовершеннолетние подвержены мнению группы, ее лидера, а в настоящее время несовершеннолетние находятся под влиянием виртуальных социальных групп. При наличии высокого уровня внушаемости несовершеннолетние отвергают опыт родителей, учителей, наставников. Определяющими являются внутренние установки группы, ее направленность, интересы, ее ценности. Таким образом формируется субкультура, предлагающая свою систему ценностей, свои нормы поведения. Субкультура выделяет группу людей, отгораживает их от других и позволяет теснее сплотиться на основе общих идеалов, атрибутики и ритуалов [Гилинский 2002, с. 258].

Возвращаясь к Окинавской хартии глобального информационного общества, мы видим, что человек рассматривается, в первую очередь, как элемент системы развития информационного коммуникационных технологий, необходимость которого, в первую очередь, связана с использованием его специальных знаний, умений, навыков для расширения и функционирования глобального информационного общества. Успешность этого проекта демонстрируется цифрами, приведенными выше. А число потребителей возможностей Интернета, и пользователей социальных сетей, и владельцев современных гаджетов рассматривается как «сухая» статистика, не отражая, что за каждым человеком стоит его индивидуальность и уровень образования, уровень его культуры и способность отграничить полезный контент от небезопасного. Направленность на учет культуры, в которой родились и воспитывались участники глобального информационного общества, является основой его построения и развития. Именно учет этнических, национальных, религиозных, культурных особенностей аудитории является одним из основных принципов построения глобального информационного общества.

Необходимо движение в этом направлении. И одним из первых шагов стало принятие Стратегии развития информационного

общества в Российской Федерации[1], которая устанавливает основные принципы реализации государственной политики в области развития российского информационного общества. Принципы, отраженные в Стратегии, направлены не только на информационное обеспечение граждан России, но и закладывают «приоритет традиционных российских духовно-нравственных ценностей и соблюдение основанных на этих ценностях норм поведения при использовании информационных и коммуникационных технологий». Это должно быть основным вектором развития российского информационного общества.

Вывод

Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают доступ к широкому кругу информационных ресурсов, позволяющих познать на новом уровне человеком себя, его взаимоотношение с окружающим социальным миром, развить человека на ином качественном уровне. Но чтобы участник глобального информационного пространства не потерялся в этом многообразном информационном мире именно приоритет традиционных культурных ценностей, созданных на протяжении столетий, является ключевым элементом формирования взаимодействия человека и глобального информационного пространства. Этот приоритет и должен определять политику создания глобального информационного общества, несущего основы национальных культур его участников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Арпентьева М. Р. Феномен цифровой беспризорности // Вестник Саратовского областного института развития образования. № 2 (10). 2017. С. 37–40. [Arpentyeva, M. R. (2017). (The phenomenon of digital homelessness). *Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development, 2* (10). 37–40. (In Russ.)].

Баткаева Е. Р. Феномен виртуализации: социологический аспект // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. Общественные науки. № 28. 2012. С. 35–37. [Batkayeva, E. R. (2012). (The phenomenon of virtualization: sociological

[1] Указ Президента РФ от 09 мая 2017 года № 203«О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» // «КонсультантПлюс».

aspect. *Izvestija PGPU im. V. G. Belinskogo. Obshhestvennye nauki, 28*, 35–37. (In Russ.)].

Гилинский Я. И. Криминология: курс лекций. СПб.: Питер. 2002. [Gilinsky, Ya. I. (2002). (*Criminology: Lecture course*). St. Petersburg: Peter. (In Russ.)].

Полякова Н. Н. Киберэкстремизм в молодежной среде как социальная проблема // Политика, экономика и инновации. 2017. № 5 (15). С. 1–6. [Polyakova, N. N. (2017). (Cyberextremism in the youth environment as a social problem). *Politika, ekonomika i innovatsii, 5* (15). 1–6. (In Russ.)].

Пятницкая И. Н., Шаталов А. И. Девиантное поведение подростков: наркотизм, криминальность, экстремизм / под ред. В. Е. Пелипаса. М.: Анахарсис, 2004. [Pyatnitskaya, I. N., Shatalov A. I. (2004) (Deviant behavior of adolescents: drug addiction, criminality, extremism). Ed. by V. E. Pelipas. M.: Anaharsis. (In Russ.)].

Ситникова М. П. Криминологическая характеристика личности преступника в сфере экстремистской деятельности молодежи // Российский юридический журнал. 2018. № 1. С. 84–92. [Sitnikova, M. P. (2018). (Criminological characteristics of the personality of a criminal in the sphere of extremist activity of youth). *Russian Legal Journal, 1.* 84–92.

Цифровая беспризорность приобретает безобразные формы – эксперт о школьниках (Digital homelessness is getting awkward forms – expert opinion about school learners). Inkazan.ru. 2019, June 28. URL: https://inkazan.ru/news/society/28-06-2019/tsifrovaya-besprizornost-priobretaet-bezobraznye-formy-ekspert-o-shkolnikah?ind=1892 (дата обращения 29.01.2021).

Digital 2020: ежегодное глобальное исследование от WeAreSocial и Hootsuite // ExLibris. 2020, February 05. URL: https://exlibris.ru/news/digital-2020-ezhegodnoe-globalnoe-issledovanie-ot-we-are-social-i-hootsuite/ (дата обращения 30.01.2021).

УДК 343.57 **10.52070/2500-3488_2021_1_838_266**

Н. С. Грудинин

кандидат юридических наук, доцент
доцент кафедры международного права
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
nekit-07@mail.ru

СТАТИСТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПРЕСТУПНОСТИ В СФЕРЕ НЕЗАКОННОГО ОБОРОТА НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И ПСИХОТРОПНЫХ ВЕЩЕСТВ

В статье рассматривается современное состояние и статистика преступности в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ. Отмечается, что данные официальной статистки полностью не отражают реальной ситуации с наркопотреблением и незаконным оборотом наркотиков в России. По мнению автора статьи, к числу ключевых факторов, которые детерминируют напряженную ситуацию с наркоугрозой, следует отнести непростую социально-экономическую обстановку в стране, отсутствие специализированного государственного органа (на правах спецслужбы), деятельность которого была бы направлена не только на борьбу с наркобизнесом, но и на предупреждение распространения наркомании, активное использование современных цифровых технологий в ходе сбыта наркотических средств и психотропных веществ. Подчеркивается, что особую актуальность в последние годы приобрела проблема распространения психоактивных веществ и синтетических наркотиков в молодежной среде, в связи с чем в обществе появляются новые наркопотребители. Успешная борьба с наркопреступностью возможна лишь общими усилиями государства и общества.

Ключевые слова: преступность; наркомания; наркотические средства; психотропные вещества; молодежь; статистические показатели.

N. S. Grudinin

PhD (Law), Assoc. Prof.
Assoc. Prof. Department of International Law
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
nekit-07@mail.ru

STATISTICAL INDICATORS OF CRIME IN ILLICIT TRAFFIC IN NARCOTIC DRUGS AND PSYCHOTROPIC SUBSTANCES

The article examines the current state and statistics of crime in the field of illicit traffic in narcotic drugs and psychotropic substances. It is noted that the data of official

statistics do not fully reflect the real situation with drug use and drug trafficking in Russia. According to the author of the article, the key factors that determine the tense situation with the drug threat include the difficult socio-economic situation in the country, the absence of a specialized state body (on the rights of the special services), whose activities would be aimed not only at combating drug trafficking, but also at preventing the spread of drug addiction, the active use of modern digital technologies in the sale of narcotic drugs and psychotropic substances. It is emphasized that in recent years, the problem of the distribution of psychoactive substances and synthetic drugs in the youth environment has acquired particular relevance, due to which new drug users appear in society. A successful fight against drug crime is possible only through the joint efforts of the state and society.

Key words: crime; drug addiction; narcotic drugs; psychotropic substances; youth; statistical indicators.

Введение

Современная правовая политика, которую реализует Россия в настоящее время, является многоаспектной. Одной из основных задач, которые она преследует, является повышение уровня социального благосостояния и обеспечения граждан страны, укрепление гарантий соблюдения прав человека и борьба с преступностью. Решение задачи борьбы с преступностью при этом выходит на первый план, поскольку, когда в государстве достаточно высокий уровень преступности, граждане не могут чувствовать себя в полной безопасности, их права и свободы часто страдают от различных преступных посягательств, и, соответственно, уровень социальной защищенности населения снижается, замедляются темпы развития экономики и уровень жизни общества. Безусловно, наркомания и наркоугроза оказывают весьма негативное влияние на уровень преступности в государстве в целом, поскольку человек, который находится в одурманенном состоянии, подвержен в большей степени, нежели обычный человек, риску совершить различные преступления (от бытовой кражи до причинения тяжкого вреда здоровью и даже лишения жизни другого человека). Кроме того, наркотические средства сами являются предметом незаконного оборота, вокруг которого формируется и процветает организованная преступность.

Следует понимать, что непростая ситуация, сложившаяся в России с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, была предопределена распадом СССР, началом действия организованных преступных групп, коррупцией в государственных

и правоохранительных структурах, прозрачностью границ, а также навязыванием населению России культа «легких наркотиков». В 1990-е гг. в нашей стране наблюдался распад традиционной системы ценностей, последствия которого мы только-только начинаем преодолевать в настоящее время. Тем не менее, несмотря на некоторые успехи, достигнутые за последние годы в сфере борьбы с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, данный вопрос не утрачивает своей актуальности, ибо статистика преступлений в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ, остается в Российской Федерации не самой благоприятной.

Современное состояние преступности в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ

Представляется, что к числу наиболее значимых факторов, которые обусловливают современное состояние преступности в сфере незаконного оборота психотропных веществ и наркотических средств, следует отнести:

1. Непростую социально-экономическую обстановку в стране, наличие значительного числа малообеспеченных граждан, которые находятся в постоянном поиске источника средств к существованию.
2. Проблему роста наркоугрозы, увеличения числа наркозависимых людей.
3. Проблему отсутствия специализированного государственного органа, деятельность которого была бы направлена не только на борьбу с наркобизнесом, но и на предупреждение распространения наркомании.
4. Проблему совершенствования путей и способов производства и распространения наркотических средств и психотропных веществ.
5. Проблему отсутствия целостной государственной молодежной политики в России, способной противостоять наркоугрозе и обеспечить здоровый образ жизни молодых граждан страны.

Остановимся более подробно на рассмотрении данных вопросов. Как показывают социологические исследования, проблема бедности, которую начали решать в первом десятилетии XXI в., во втором десятилетии вновь стала усугубляться. Так, если в 2019 г. количество граждан, чьи ежемесячные доходы находятся ниже прожиточного

минимума, составляло 18,6 млн человек, то уже по итогам второго квартала 2020 г. их число увеличилось на 1,3 млн человек и составило 19,9 млн человек [Росстат: число бедных россиян выросло во втором квартале 2020 года до 19,9 млн URL]. Иными словами, порядка 13 % населения страны постоянно живут за чертой бедности. Для сравнения: согласно официальным данным, в 2000 г. в России этот показатель составлял 29 % от общего числа населения страны. Таким образом, можно сделать вывод, что за последние 20 лет число бедных в России, согласно официальным данным, существенно сократилось, однако оно по-прежнему остается очень высоким. Не следует также упускать из виду тот факт, что данные официальной статистики иногда расходятся с реальными цифрами, следовательно, реальное число граждан страны, чьи доходы находятся ниже прожиточного минимума, чуть больше официальных цифр.

Нам представляется, что реальный уровень бедности находится в пределах 20–23 млн граждан страны, а это говорит о том, что за последние 20 лет проблема бедности в России качественным образом не была решена, и ее решение отодвигается уже на третье десятилетие XXI в. Как справедливо отметил в своем выступлении на ежегодной пресс-конференции в декабре 2020 г. Президент России В. В. Путин, ситуация с бедностью в России остается непростой, число бедных остается высоким (порядка 20 млн), и государство планирует снизить уровень бедности среди россиян до 6,5 % к 2030 г. [«Ситуация сложная»: Путин прокомментировал снижение доходов россиян URL].

Безусловно, следует отметить, что проблема бедности как среди неработающих россиян, так и среди работающего населения является одной из основных проблем, определяющих негативное состояние преступности в России в целом, а также неблагополучную ситуацию с наркозависимостью и незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ в частности. Представим себе человека, который живет очень бедно, он имеет минимум средств на питание, а на покупку одежды или на развитие себя и членов своей семьи денег в принципе у него не остается. Естественно, что такой человек чувствует себя неполноценным членом общества с точки зрения социально-экономического статуса, он всячески старается улучшить свое положение, обеспечить будущее своих детей и берется за различные подработки. При этом надо понимать, что такие подработки имеют

как легальный, так и противозаконный характер. Например, в одних ситуациях человек подрабатывает частным извозом или грузоперевозками, и такая подработка не нарушает нормы уголовного законодательства. В других ситуациях человек также соглашается осуществить перевозку того или иного груза, даже не подозревая о том, что среди прочего он провозит наркотические средства и тем самым становится с точки зрения УК РФ преступником. В третьих ситуациях лицо, нуждающееся в денежных средствах, совершенно осознанно соглашается стать перевозчиком или распространителем наркотических средств и встает на преступный путь, вовлекая в зависимость от наркотиков всё новых и новых граждан. Получается, бедность – это главный источник распространения наркоугрозы и вовлечения наименее обеспеченных граждан страны в преступный наркобизнес.

Следует особо отметить, что первая проблема во многом порождает вторую – рост числа наркозависимых людей в стране и усиление наркоугрозы как таковой. В очередной раз можно обратить внимание на некоторое расхождение данных официальной статистики с реальным положением дел в стране. Так, согласно данным официальной статистики, в 2020 г. в России насчитывалось около 460 тыс. наркозависимых граждан, состоящих на учете. При этом подавляющее большинство из них составляют граждане в возрасте от 20 до 39 лет, т. е. лица, достигшие совершеннолетия. Кроме того, в 2020 г. количество лиц, признанных официально наркозависимыми, сократилось по отношению к 2019 г. на 7%, что позволяет говорить об определенном улучшении ситуации с наркоугрозой в стране. Однако по неофициальным данным, озвученным представителями МВД России, реальная ситуация отличается от данных официальной статистики: количество наркозависимых в стране составляет около 6 млн человек, из них порядка 20% – это школьники в возрасте от 10 до 15 лет, 60 % – молодежь в возрасте от 16 до 30 лет и 20 % – граждане в возрасте старше 30 лет [Статистика по наркозависимым в России в 2020 г., последние цифры исследований URL].

Полагаем, что данные неофициальной статистики отражают всю опасность реального положения с наркоугрозой, а также показывают, как велик рынок наркотических средств и психотропных веществ в нашей стране, какие огромные деньги обращаются в этом криминальном бизнесе. Безусловно, такое положение дел оборачивается

криминализацией данного бизнеса, вовлечением, как было отмечено нами выше, рядовых россиян и граждан стран СНГ в этот криминальный бизнес, а также омоложением наркозависимых граждан страны. Если в конце 80-х гг. XX в. наркозависимыми гражданами были преимущественно представители криминального мира, а также, в основном, совершеннолетние граждане, то в наши дни среди наркозависимых лиц можно часто встретить школьника или учащегося колледжа (или высшего учебного заведения). Несомненно, омоложение наркопотребителей в стране говорит о более интенсивном проникновении наркотических средств и психотропных веществ, активном вовлечении в их потребление и распространение молодежи, а значит, усилении наркоугрозы для России и ее граждан на ближайшие годы. Очевидно, что при столь значительном числе наркопотребителей будет высоким и спрос на наркотические средства и психотропные вещества.

Необходимо обратить внимание еще на одно обстоятельство, связанное с проблемой усиления наркоугрозы в современной России. В 2016 г. была ликвидирована Федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом в сфере наркотиков. Полномочия ФСКН России были переданы в МВД России, но при этом далеко не все оперативные сотрудники перешли в структуры МВД России. Не оценивая всех причин и поводов к принятию данного решения, а также его результатов, отметим, что пока оно не привело к реальному сокращению числа наркозависимых людей в стране. Так, по данным на 2018 г., число потребителей различных психоактивных веществ в России превысило 18 млн человек, при этом порядка 5–6 млн человек употребляют их систематически, а по употреблению героина Россия занимает пятое место в мире [Статистика наркомании – цифры, которые пугают… URL].

На наш взгляд, столь печальные цифры свидетельствуют о том, что МВД России пока не способно в полной мере взять ситуацию с оборотом наркотических средств в России под свой контроль. По этой причине, как представляется, следует обсудить вопрос о создании специального государственного органа (на правах спецслужбы), который бы занимался всеми аспектами противодействия наркопреступности – от этапов создания психоактивных веществ до стадии их сбыта, от контроля за фармацевтическими производствами до пропаганды отказа от наркотиков среди граждан. Только специальный государственный

орган, обладающий особыми полномочиями по борьбе с производством и распространением наркотиков, а также реализации профилактики наркомании, способен реально стабилизировать ситуацию в стране и начать постепенно снижать количество наркозависимых в России.

Нельзя не сказать и о такой важной составляющей проблемы усиления наркоугрозы, как активное распространение синтетических наркотиков, появление новых вариантов психоактивных веществ, а также активное совершенствование путей и способов доставки наркотиков к их потребителям. Не секрет, что в настоящее время сеть сбыта наркотических средств и психотропных веществ активно использует ресурсы сети Интернет и мобильные приложения, а распространители практически всегда не знают в лицо потребителей наркотиков. Представляется, что, во-первых, необходимо активнее контролировать интернет-пространство на предмет пропаганды употребления наркотиков, а, во-вторых, контролировать интернет-переводы и мобильные переводы денежных средств граждан, которые своей частотой вызывают обоснованные подозрения. Кроме того, с развитием цифровых технологий представляется целесообразным более активное их внедрение в работу осведомителей и правоохранительных структур: маршруты и схемы перемещения (доставки) наркотических средств должны быть взяты под контроль с использованием достижений науки и техники.

Наконец, нельзя обойти стороной и такой фактор, влияющий на осложнение проблемы распространения наркотиков в России, как отсутствие целостной государственной программы, которая была бы нацелена на противодействие проникновению наркотиков в молодежную среду. Думается, что в настоящее время, вопреки утверждениям в ряде СМИ, различные психоактивные вещества обретают всё большую популярность и распространение, а их проникновение в средние и высшие учебные заведения (особенно в крупных городах) только усиливается. Очевидно, что государство предпринимает лишь самые общие меры, которые на начальном уровне пропагандируют борьбу с психоактивными веществами в молодежной среде. Этих мер, на наш взгляд, недостаточно для эффективного противодействия распространению психоактивных веществ среди школьников и студентов, а также молодежи в целом. С целью изменения сложившейся ситуации мы предлагаем следующее:

1. Введение обязательного тестирования на наркотики всех школьников, начиная с 8-го класса, а также всех обучающихся средних профессиональных и высших учебных заведений с обязательной постановкой на специализированный учет всех выявленных потребителей таких веществ.

2. Введение в школьную программу 8–11 классов обязательного ежемесячного урока, рассказывающего о вреде наркомании, социальных последствиях употребления наркотиков путях и способах вовлечения в криминальный бизнес по обороту наркотиков, а также об уголовной ответственности за участие в хранении, перевозке и сбыте наркотиков.

Представляется, что без системного решения обозначенных нами проблем стабилизировать неблагоприятную ситуацию с распространением наркоугрозы в России невозможно. Более того, нельзя не обратить внимания на то, что промедление с решением данного вопроса уже в ближайшие годы способно еще более существенно осложнить и без того непростую ситуацию с распространением наркотических средств и психотропных веществ и наркотизацией населения России, особенно молодежи. Подтверждением наших слов являются статистические данные, на анализе которых мы сосредоточим свое внимание далее. Сразу бы хотелось отметить, что рост числа наркозависимых граждан просто не может не порождать рост числа преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков, а также осложнение общей криминальной обстановки в стране.

Достаточно наглядные статистические сведения о ситуации с наркоманией и наркопреступностью в государствах – участниках СНГ содержатся в аналитическом обзоре по состоянию на 2017 г., который был подготовлен сотрудниками ВНИИ МВД России. Отмечая общие тенденции наркопреступности в странах СНГ (среди которых сразу бросается в глаза сокращение выявления и конфискации героина на пространстве государств СНГ), данный обзор отдельное внимание уделяет состоянию преступности в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ в России. Рассматривая статистические сведения, приведенные в данном обзоре, считаем необходимым отметить следующее.

Во-первых, обращает на себя внимание то, что в структуре наркотиков на российском рынке преобладают наркотики каннабисной группы

(67,5 %), а вот синтетические наркотики распространены намного меньше (26,1 %). Нельзя не отметить при этом, что в 2017 г. объём изъятого кокаина возрос в 3 раза по сравнению с 2016 г., а вот объём изъятого героина резко сократился до 500 кг против 966 кг в 2016 г., и доля героина среди изъятых наркотиков в 2017 г. составила 2,3 %.

Во-вторых, несмотря на то что объём изъятых синтетических наркотиков в России в 2017 г. составил 26,1 % от общего объема, заметен существенный рост синтетических наркотиков в структуре производства и потребления наркотиков, направляемых в Россию из-за рубежа. При этом отмечается появление новых синтетических наркотиков, ранее не известных государству.

В-третьих, достаточно интересными представляются данные о числе наркозависимых лиц, состоящих на учете. Их число по сравнению с 2016 г. сократилось на 8,1 % и составило 581 тыс. 600 человек. При этом обращает на себя внимание и тот факт, что в 2017 г. уменьшилось и число лиц с поставленным диагнозом зависимости от наркотических средств. Однако, несмотря на общее уменьшение числа наркозависимых лиц и лиц, зависимых от употребления опиатов, отраженное в официальных статистических данных, в 2017 г. увеличилось число зависимых от других видов наркотиков, включая синтетические наркотики.

В-четвертых, данные правоохранительных органов наглядно показывают, что страны-транзитеры наркотиков в Россию на протяжении последних лет не претерпевают серьезных изменений: героином и гашишем нас традиционно «снабжают» Афганистан, Марокко, страны Центрально-Азиатского региона, синтетическими наркотиками – страны Евросоюза, Украина, КНР, кокаином – страны Латинской и Южной Америки. Кроме того, синтетические наркотики получают всё большее распространение в России по той причине, что на территории нашей страны всё больше и больше становится подпольных нарколабораторий. Только в 2017 г. на территории России было выявлено 56 подпольных нарколабораторий, производящих синтетические наркотики, из них 30 – на территории Московской области.

В-пятых, нельзя еще раз не отметить всё более активное применение организованными преступными группами, занимающимися незаконным сбытом наркотических средств и психотропных веществ, современных цифровых технологий. В аналитическом докладе,

в частности, отмечается, что в 2017 г. интернет-пространство активно использовалось не только как площадка для пропаганды и сбыта наркотиков, но и для активной вербовки наркодилеров. Кроме того, оплата наркотических средств происходит через системы быстрых платежей и платежные онлайн-кошельки, отследить которые оперативно не всегда представляется возможным. Именно поэтому одной из ключевых задач МВД России остается установление и блокировка интернет-сайтов, занимающихся пропагандой и распространением наркотических средств и психоактивных веществ, а также пресечение функционирования онлайн-касс и ресурсов, принимающих платежи за приобретение наркотиков [Жданова 2018, с. 35–39].

Анализируя озвученные сведения о состоянии наркоугрозы, следует сделать ряд принципиальных выводов. *Вывод первый*: согласно данным официальным статистики, количество наркозависимых граждан в России постепенно сокращается, но при этом наркотрафик из стран ближнего и дальнего зарубежья существенно не уменьшается. *Вывод второй*: структура наркотиков постепенно меняется, на наркорынке всё больше становится синтетических наркотиков и психоактивных веществ, при этом они начинают всё чаще и чаще производиться на территории России. *Вывод третий*: борьбу с незаконным оборотом наркотиков в современной России существенно осложняют современные цифровые технологии и интернет-ресурсы, благодаря которым наркодилеры и наркопотребители не контактируют между собой в реальной жизни, и отследить все цепочки наркотрафика крайне сложно.

Представляется необходимым проанализировать и статистику наркопреступности за 2020 г. Так, анализ данных о состоянии преступности в России за январь – июнь 2020 г. показывает, что количество преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков, остается на относительно стабильном уровне и составляет порядка 10% от общего объёма официально зарегистрированной преступности в стране. Однако при этом за первую половину 2020 г. снижение объёма наркопреступности отмечено всего лишь в 40 из 85 регионов страны. Эти данные позволяют нам сделать вывод, что тенденция на сокращение числа наркопотребителей в стране охватывает далеко не все регионы страны; более того, снижение числа зарегистрированных преступлений в первой половине 2020 г. в таких крупных регионах, как город Москва, город Санкт-Петербург, Краснодарский край,

Челябинская область можно связывать с ограничениями на передвижения граждан, действовавшими в связи с появлением новой коронавирусной инфекции COVID-19.

В общем объёме наркопреступлений уже традиционно первое место занимает сбыт наркотиков (61% от общего массива данных преступлений), что свидетельствует о готовности правоохранительных органов в первую очередь противодействовать конкретным (единичным) фактам сбыта наркотических средств и психоактивных веществ, нежели устанавливать сложные структуры наркотрафика и организованной преступности, которая занимается доставкой наркотиков на территорию Российской Федерации. Безусловно, следует подчеркнуть, что установление всех каналов доставки наркотиков на территорию России – это крайне сложный и долговременный процесс, который требует постоянной координации усилий различных государственных и правоохранительных структур. Также нельзя не отметить тот факт, что 30% преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков, в первом полугодии 2020 года были совершены в общественных местах [Состояние преступности в России за январь – июнь 2020 года URL]. Приведенная статистика еще раз обращает внимание на давнюю проблему преступности в общественных местах и требует новых подходов к выявлению преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков именно в таких местах.

Выводы

Резюмируя всё сказанное выше, необходимо подчеркнуть следующее. Ситуация с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ в России продолжает оставаться непростой. Определенное снижение числа наркозависимых граждан в стране, согласно данным официальной статистики, и определенная тенденция к снижению количества официально зарегистрированных преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков не отражает реальной ситуации в стране. Наркоугроза и наркопреступность по-прежнему представляют серьезную опасность для будущего России и ее граждан. Факторами, определяющими неблагоприятную ситуацию с наркоугрозой в России, следует признать непростую социально-экономическую обстановку в стране, наличие значительного числа малообеспеченных граждан, которые находятся в постоянном поиске

источника средств к существованию, отсутствие специализированного государственного органа, деятельность которого была бы направлена не только на борьбу с наркобизнесом, но и на предупреждение распространения наркомании, активное совершенствование путей и способов производства и распространения наркотических средств и психотропных веществ, использование современных цифровых технологий в ходе сбыта наркотических средств и психотропных веществ. Наконец, наиболее опасной составляющей проблемы незаконного оборота наркотиков в России является наркотизация молодежи: сегодня наркопотребителями всё активнее становятся граждане несовершеннолетнего возраста, а также граждане в возрасте от 20 до 39 лет. В ближайшие годы России предстоит бросить решительный вызов наркопреступности, в противном случае криминальный наркобизнес способен осложнить социально-экономическое развитие России и усугубить судьбы миллионов людей. Очевидно, что решение данной задачи возможно только совместными усилиями государства, правоохранительных органов и всех граждан страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Жданова Е. В., Малиенко А. А. О результатах борьбы с незаконным оборотом наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров и противодействия наркомании на территории государств – участников СНГ в 2017 году: аналитический обзор. М.: ВНИИ МВД России, 2018. [Zhdanova, E. V. Malienko, A. A. (2018). O rezul’tatakh bor’by s nezakonnym oborotom narkoticheskikh sredstv, psikhotropnykh veshchestv i ikh prekursorov i protivodeistviya narkomanii na territorii gosudarstv – uchastnikov SNG v 2017 godu: analiticheskii obzor (On the results of the fight against illicit trafficking in narcotic drugs, psychotropic substances and their precursors and countering drug addiction in the territory of the CIS Member States in 2017: analytical review). Moscow: VNII MVD Rossii. (In Russ.)].

Росстат: число бедных россиян выросло во втором квартале 2020 года до 19,9 млн. URL: https://tass.ru/ekonomika/9498117 (дата обращения: 10.01.2021). [Rosstat: chislo bednykh rossiyan vyroslo vo vtorom kvartale 2020 goda do 19,9 mln (Rosstat: the number of poor Russians increased in the second quarter of 2020 to 19.9 million). URL: https://tass.ru/ekonomika/9498117 (data obrashcheniya: 10.01.2021)].

«Ситуация сложная»: Путин прокомментировал снижение доходов россиян. URL: https://www.ntv.ru/novosti/2492580/ (дата обращения: 10.01.2021). [«Situatsiya slozhnaya»: Putin prokommentiroval snizhenie dokhodov rossiyan

(«The situation is difficult»: Putin commented on the decline in incomes of Russians). URL: https://www.ntv.ru/novosti/2492580/ (data obrashcheniya: 10.01.2021)].

Состояние преступности в России за январь – июнь 2020 года. URL: https://genproc.gov.ru/upload/iblock/4fb/sbornik_6_2020.pdf (дата обращения: 10.01.2021). [Sostoyanie prestupnosti v Rossii za yanvar' – iyun' 2020 goda (Crime situation in Russia in January – June 2020). URL: https://genproc.gov.ru/upload/iblock/4fb/sbornik_6_2020.pdf (data obrashcheniya: 10.01.2021)].

Статистика наркомании – цифры, которые пугают… URL: https://www.vperemen.com/narkomaniya/blog/ctatistika-narkomaniya/#_03 (дата обращения: 10.01.2021). [Statistika narkomanii – tsifry kotorye pugayut… (Drug addiction statistics – terrifying numbers...) URL: https://www.vperemen.com/narkomaniya/blog/ctatistika-narkomaniya/#_03 (data obrashcheniya: 10.01.2021)].

Статистика по наркозависимым в России в 2020 году, последние цифры исследований. URL: https://спарта74.рф/news/detail/statistika-po-narkozavisimym-v-rossii-2020/ (дата обращения: 10.01.2021). [Statistika po narkozavisimym v Rossii v 2020 godu poslednie tsifry issledovanii (Statistics on drug addicts in Russia in 2020, latest research figures). URL: https://sparta74.rf/news/detail/statistika-po-narkozavisimym-v-rossii-2020/ (data obrashcheniya: 10.01.2021)].

УДК 347.73 **10.52070/2500-3488_2021_1_838_279**

Т. П. Хребтова

кандидат юридических наук
доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета
доцент кафедры «Правовое и таможенное регулирование на транспорте»
факультета логистики и общетранспортных проблем
Московского автомобильно-дорожного государственного технического
университетап (МАДИ)
ankaleva@mail.ru

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ФИНАНСОВЫЙ КОНТРОЛЬ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ВИДЫ

В представленной статье исследуются положения ученых в сфере финансового права о теоретических и правовых основах государственного финансового контроля, понятиях и сущности финансового контроля, его содержании и видах. Рассмотренные теоретические положения и рекомендации могут представлять интерес и быть полезны как для ученых-финансистов, так и для практических работников в сфере финансов.

Ключевые слова: государственный финансовый контроль; финансовый контроль; содержание государственного финансового контроля; сущность финансового контроля; классификации финансового контроля; признаки контроля, виды контроля.

T. P. Khrebtova

PhD (Law)
Assoc. Prof. Department of Civil Law Disciplines
Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University
Assoc. Prof. Department of Legal and Customs Regulation in Transport
Faculty of Logistics and General Transport Problems
Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)
ankaleva@mail.ru

STATE FINANCIAL CONTROL: ESSENCE, CONTENT, TYPES

The presented article examines the provisions of scientists in the field of financial law on the theoretical and legal foundations of state financial control, concepts and essence of financial control, its content and types. The theoretical provisions and recommendations considered in the article may be of interest and be useful for both financial scientists and practitioners in the field of finance.

Key words: state financial control; financial control; the content of state financial control; the essence of financial control; financial control classification; signs of control, types of control.

Введение

Принципиально важным для правовой науки и практической деятельности в сфере финансов является отграничение понятий «государственный финансовый контроль» и «государственный аудит», с этой целью в данном исследовании поставлена задача рассмотреть теоретические и правовые основы государственного финансового контроля, понятие и сущность финансового контроля.

Некоторые аспекты государственного финансового контроля

Как показал проведенный в ходе исследования анализ научной литературы в трактовках понятий «контроль» в области финансов или «финансовый контроль» (далее – финансовый контроль) рассматриваются две цели контроля – это установление корреляции реальных показателей от плановых, либо дополнительно определение результата управленческого воздействия.

Так, С. О. Шохин, Л. Н. Воронина определяют финансовый контроль как систему государственных и общественных органов, наделенных полномочиями по контролю финансово-хозяйственной деятельности организаций, с целью оценки экономической эффективности их деятельности, установления законности и целесообразности хозяйственных и финансовых операций и своевременности и полноты поступления доходов в государственный бюджет [Шохин, Воронина 1997, с. 240]. Надзор, в свою очередь, осуществляется с целью исполнения законов и осуществляется непрерывно. Таким образом, при трактовке финансового контроля через надзор искажается цель контроля.

Другие авторы, например Ю. М. Воронин, рассматривают финансовый контроль не только как процесс по определению законности, но и как процесс по оценке эффективности и результативности деятельности объекта управления [Воронин 2005, с. 430].

Аналогично понятие «государственный финансовый контроль» (ГФК) рассматривают либо как контрольную функцию управления, либо как контрольную функцию финансов.

Так, отдельные специалисты [Рябухин 2004; Грачева 2002] непосредственно связывают ГФК с контрольной функцией финансов.

Действительно, ГФК является контрольной функцией финансов, которая предполагает контроль распределения валового внутреннего продукта, национального дохода по соответствующим фондам и расходованием их по целевому назначению [Финансы, денежное обращение … 2006, с. 39]. Таким образом, исходя из приведенной трактовки, в рамках ГФК предполагается только определение правомерности формирования, распределения и использования централизованных и децентрализованных фондов денежных средств.

Однако, указывая связь ГФК с контрольной функцией финансов, говорить о том, что в этом проявляется его сущность некорректно, так как ГФК включает в себя также и управленческую функцию.

В отношении классификации ГФК, как показало исследование, в научных публикациях указывают различные основания для классификации:

В. В. Бурцев предлагает 38 различных оснований классификации [Бурцев 2002, с. 64–67];

С. В. Степашин, В. А. Двуреченских, Е. А. Чегринец, Ю. А. Чернавин приводят четыре основания: в политической сфере – в первую очередь парламентский контроль; в сфере права включает судебный контроль, конституционное правосудие, прокурорский контроль и надзор; в области финансов – это государственный финансовый контроль; технический контроль – в области применения специальных требований, правил и нормативов [Степашин и др. 2005, с. 77].

Ю. М. Воронин в монографии «Государственный, и финансовый контроль» классифицирует ГФК по двум основаниям: временному (предварительный, текущий и последующий) и пространственному (внешний и внутренний) [Воронин 2005, с. 165]. При этом Ю. М. Воронин также не дает толкование понятий внешнего и внутреннего государственного финансового контроля, однако приводит отличительные особенности пространственных форм ГФК. Главное отличительной чертой, исходя из представленного сравнения характеристик внешнего и внутреннего ГФК, являются различные цели и ответственность субъектов контроля.

Цели внутреннего ГФК определяются непосредственно руководством объекта контроля, а внешнего ГФК – законодательной властью. Ответственность субъекты контроля несут перед разными потребителями: по внутреннему ГФК – перед исполнительной властью, т. е. непосредственно перед руководством проверяемого

органа исполнительной власти, по внешнему ГФК – перед обществом и законодательной властью.

Рассмотрев трактовки понятия финансового контроля и ГФК, а также их классификацию, можно сделать вывод, что полярность позиций специалистов обусловлена трактовкой различных форм ГФК. Так, для внутреннего ГФК приоритетным является определения правомерности (законности), а для внешнего ГФК – оценка эффективности объекта управления, т. е. приоритет отдается контрольной функции управления. Целеполагание внешнего ГФК, как показали приведенные далее в настоящей главе результаты исследования, наиболее характерно для государственного аудита.

В нормативных правовых актах Российской Федерации отсутствует однозначное толкование понятий «финансовый контроль», «государственный финансовый контроль». Первым нормативным правовым актом, в котором применено понятие ГФК, является Указ Президента РФ от 25июля 1996 г. № 1095 «О мерах по обеспечению государственного финансового контроля в Российской Федерации». Однако трактовка понятия в Указе Президента РФ о мерах по обеспечению ГФК не дается, приводится только его содержание и включает в себя контроль:

– исполнения федерального бюджета и бюджетов федеральных внебюджетных фондов;
– организации денежного обращения;
– использования кредитных ресурсов;
– состояния государственного внутреннего и внешнего долга;
– государственных резервов;
– предоставления финансовых и налоговых льгот и преимуществ.

Министерство финансов РФ в своих ведомственных подзаконных актах определяет ГФК как систему мероприятий по контролю соблюдения законодательных и иных нормативных правовых актов Российской Федерации по использованию государственных средств [Бюджетная политика … 2004].

Исходя из Указа Президента РФ о мерах по обеспечению ГФК, можно сделать вывод, что ГФК включает в себя бюджетный контроль, денежно-кредитный, валютный контроль и налоговый.

Система органов ГФК включает в себя:

– субъектов контроля в законодательных (представительных) органов государственной власти и представительных органах местного самоуправления;

– субъектов контроля в исполнительных органах государственной власти и местного самоуправления.

В целях исследования в дальнейшем в работе рассматривается ГФК в бюджетной сфере (бюджетный контроль).

ГФК в бюджетной сфере в Бюджетном кодексе Российской Федерации (далее – БК РФ) в разделе IX «Государственный (муниципальный) финансовый контроль» подразделяется на:

– предварительный и последовательный;
– внутренний и внешний.

Следует отметить, что с различными редакциями БК РФ меняется и классификация ГФК. Так, в первоначальной редакции БК РФ (от 31 июля 1998 г.) в ст. 265 ГФК подразделялся на три формы: предварительный, текущий и последующий. Начиная с редакции БК РФ от 27 июля 2013 г., ГФК подразделяется на внешний и внутренний, предварительный и последующий.

При этом понятие, цели и задачи внешнего и внутреннего ГФК в нормативных правовых актах РФ не определены. Правовой вакуум в этой области ограничивает развитие внешнего и внутреннего контроля, а также приводит к различному пониманию миссии контрольно-счетных органов как субъектов контроля.

Председатель Контрольно-счетной палаты Москвы (далее – КСП Москвы) В. А. Двуреченских отмечает, что основное отличие внутреннего и внешнего ГФК, заключается в том, что потребителями результатов данных форм контроля являются различные субъекты: по внутреннему контролю – руководство объекта контроля, по внешнему контроль – гражданское сообщество, законодательное собрание, мэр Москвы [Интервью Председателя ... 2014].

Деятельность органов внутреннего контроля в органах исполнительной власти регулируется отдельными нормативными правовыми актами на федеральном и региональных уровнях.

Другие полномочия органов внешнего ГФК установлены законодательными нормативными актами, регламентирующими их деятельность.

Таким образом, для создания юридической основы правового регулирования финансовой деятельности государственных органов необходимо изменение, дополнение законодательных и иных обязательных юридических правил.

Значение государственного финансового контроля обусловлено повышением качества государственного управления, обеспечением подотчетности властных структур обществу.

Выводы

В ходе исследования сущности, содержания и видов государственного финансового контроля предлагается сделать следующие выводы:

В отношении понятия «государственный финансовый контроль» в научной литературе и в нормативных правовых актах РФ единая трактовка отсутствует, что приводит к различному пониманию данной категории, определению сущности ГФК.

Специалисты рассматривают ГФК, с одной стороны, как процесс по определению законности, связывая его с контрольной функцией финансов, с другой – как процесс, предполагающий также оценку эффективности использования финансовых ресурсов, выделяя приоритетно контрольную функцию управления, т.е. определяются различные виды ГФК (внешний и внутренний), имеющие различное целепологание.

Сущность внешнего ГФК, проявляющаяся в контрольной функции управления, характерна для государственного аудита, направленного на оценку эффективности управления государственными ресурсами, оценку эффективности управленческого воздействия на субъект управления.

Государственный финансовый контроль (в сфере бюджетных правоотношений) – процесс по определению органами исполнительной власти правомерности использования государственных ресурсов.

Парламентский контроль – контроль, осуществляемый законодательными органами власти за законностью, правомерностью, результативностью и эффективностью деятельности органов исполнительной власти посредством органов государственного аудита.

Теоретическая и практическая значимость результатов проведенного исследования представляется для всех органов государственной власти в связи с осуществлением ими финансовой деятельности. Единое планирование и ведение бюджетной отчетности позволит повысить ясность распределения и расходования бюджетных средств, что, в итоге приведет к упрощению контроля и повышению экономии, как бюджетов организаций, так и государства в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

Бурцев В. В. Организация системы государственного финансового контроля в Российской Федерации: Теория и практика: монография. М.: Дашков и К°, 2002. [Burtsev, V. V. (2002). Organizacija sistemy gosudarstvennogo finansovogo kontrolja v Rossijskoj Federacii: Teorija i praktika. (Organization of the system of state financial control in the Russian Federation: Theory and practice). Moscow: Dashkov i K °. (In Russ)]

Бюджетная политика и бюджетная система России: итоги 2000–2003 гг. и задачи на перспективу: в 2 т. М.: Министерство финансов РФ, 2004. Т. 1. [Bjudzhetnaja politika i bjudzhetnaja sistema Rossii: itogi 2000–2003 gg. i zadachi na perspektivu (2004). (Fiscal Policy and Budgetary System of Russia: Results of 2000–2003 and Prospects for the Future*)*. (Vol. 1). Moscow: Ministry of Finance of the Russian Federation. (In Russ)].

Воронин Ю. М. Государственный финансовый контроль. М.: Финансовый контроль, 2005. [Voronin, Yu. M. (2005). Gosudarstvennyj finansovyj kontrol'. (State financial control). Moscow: Financial control. (In Russ)].

Грачева Е. Ю. Государственный финансовый контроль в Российской Федерации: состояние, проблемы и перспективы законодательного обеспечения: материалы научно-практической конференции. М.: Финансы и статистика, 2002. [Gracheva, E. Yu. (2002). Gosudarstvennyj finansovyj kontrol' v Rossijskoj Federacii: sostojanie, problemy i perspektivy zakonodatel'nogo obespechenija: materialy nauchno-prakticheskoj konferencii (State financial control in the Russian Federation: state, problems and prospects of legislative support: materials of the scientific-practical conference). Moscow: Finance and Statistics. (In Russ)].

Интервью Председателя Контрольно-счетной палаты Москвы журналу «Бюджет», август 2014 г. URL: http://www.ksp.mos.ru/info/interviews/interviews_arh/2333/ [Interv'ju Predsedatelja Kontrol'no-schetnoj palaty Moskvy zhurnalu «Bjudzhet», avgust 2014 g. (Interview of the Chairman of the Moscow Chamber of Control and Accounts to the Budget magazine). (In Russ)].

Рябухин С. Н. Аудит эффективности использования государственных ресурсов: монография. М.: Наука, 2004. [Ryabukhin, S. N. (2004). Audit jeffektivnosti ispol'zovanija gosudarstvennyh resursov (Audit of the efficiency of the use of public resources). Moscow: Science. (In Russ)].

Степашин С. В. [*и др.*] Власть – Демократия – Контроль / С. В. Степашин, В. А. Двуреченских, Е. А. Чегренец, Ю. Ф. Чурнавин. М.: Финансовый контроль, 2005. [Stepashin S. V. et. al. (2005). Vlast' – Demokratija – Kontrol' (Power – Democracy – Control). Moscow: Financial Control.

Шохин С. О., Воронина Л. Н. Бюджетно-финансовый контроль и аудит. Теория и практика применения в России: научно-методическое пособие. М.: Финансы и статистика, 1997. [Shokhin, S. O., Voronina, L. N. (1997). Bjudzhetno-finansovyj kontrol' i audit. Teorija i praktika primenenija v Rossii: nauchno-metodicheskoe posobie. (Budgetary and financial control and audit. Theory and practice of application in Russia: scientific and methodological guide). Moscow: Finance and Statistics. (In Russ)].

Финансы денежное обращение и кредит: учебник / Сенчагов В.К., Архипов А.И. [и др.] ; под ред. В.К.Сенчагова, А.И.Архипова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби : Проспект, 2006. [Senchagov, V. K., Arkhipov A. I. et al. (eds.) (2006). Finansy denezhnoe obrashhenie i kredit (Finance, money circulation and credit). Textbook. 2nd ed., revised. M.: TK Welby : Prospect Publishing House. (In Russ)].

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета

VESTNIK
of Moscow State Linguistic
University

Образование и педагогические науки

Education and Teaching

Выпуск 1 (838)

Issue 1 (838)

Ответственные за выпуск 1 (838):
кандидат педагогических наук, профессор *Г. М. Фролова*
доктор психологических наук, доцент *Т. И. Пашукова*
кандидат педагогических наук, доцент *Н. С. Харламова*
кандидат юридических наук, доцент *Т. П. Хребтова*

Редактор *Е. М. Евдокимова*
Компьютерная верстка: *Г. П. Лопатина*
Дизайн обложки: *А. Г. Проскуряков*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 23.03.21
Усл. печ. л. 18,0 Формат 60x90/16
Заказ № 19/21

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников:

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания. Ссылка на издание обязательна